

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DENISE DITTRICH VIEIRA SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DAS VARIAÇÕES DA LÍNGUA:  
UM ESTUDO DE CASO**

**CURITIBA  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**DENISE DITTRICH VIEIRA SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E O ENSINO-APRENDIZAGEM  
DAS VARIAÇÕES DA LÍNGUA: UM ESTUDO DE CASO**

**Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná, como requisito  
parcial à conclusão do Mestrado em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Sérgio Junqueira  
Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Joana Paulin Romanowski**

**CURITIBA  
2008**

**Para Luciana, Diana e Adriana.**

**E para meu netinho João Pedro.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Ronaldo e a meus irmãos pelo apoio em todos os momentos e a meus pais — educadores e amigos — pela formação e exemplo.

Meus especiais agradecimentos aos professores Sérgio Rogério Junqueira e Joana Paulin Romanowski, pela orientação segura e confiante nos resultados deste trabalho. Agradeço também a eles, à coordenadora Prof<sup>ª</sup>. Marilda Behrens e demais professores do curso de Mestrado em Educação da PUCPR, por sua mediação e produção científica na área pedagógica, que instrumentaram esta dissertação.

À professora Marta Moraes Costa, agradeço por seu entusiasmo e competência na orientação e formação de seus alunos em Literatura e em Leitura e pelo apoio no momento de ingresso no Curso de Mestrado.

Agradeço à professora Terumi Koto Bonnet Villalba pelo interesse demonstrado pela pesquisa que está sendo apresentada. Agradeço também pela presteza e alegria com que aceitou contribuir com os trabalhos acadêmicos relacionados à apresentação e defesa dos resultados da pesquisa e por sua competente atuação na Banca de Qualificação desta dissertação.

Agradeço imensamente aos professores/especialistas e alunos/formandos do curso de Letras/Espanhol da UFPR, que participaram atenciosamente desta pesquisa.

Ao Cel. Carlos Roberto Pinto de Souza, sou grata pela concessão de licença nos períodos de pesquisa de campo e elaboração da dissertação, assim como por seu interesse e apoio. Agradeço também a Rodrigo Sansana, por suas contribuições à pesquisa.

Agradeço a Gabriela Barrios, pelo seu trabalho em favor das línguas da fronteira Brasil-Uruguai e que foi uma das inspirações para esta dissertação.

Agradeço, por fim — simbolizando os amigos mais dedicados e presentes — a Denise Mohr, assim como a todos que, de alguma forma, tornaram possível a realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto a formação de professores para o ensino das variações da Língua Espanhola. Toma como objetivos conhecer e analisar as concepções e procedimentos metodológicos e didáticos dos professores do Curso de Letras da UFPR, sobre o ensino das variações da língua. A pesquisa teve o propósito também, de indagar sobre a adequação de uma teoria de gêneros aplicada a esse estudo. Compreende-se, nesta análise, o ensino de gêneros como elemento integrador para o ensino, capaz de proporcionar o tratamento da heterogeneidade da língua e evidenciando sua natureza social. O estudo tem respaldo teórico em concepções sobre a linguagem, de Vygotsky (1988) e Bakhtin (2002/2003) e em pesquisas sobre o conceito de *gêneros do discurso* deste autor, desenvolvidas por Rojo (2005), Faraco (2003), Bunzen (2004), entre outros autores. Sobre formação de professores, embasa-se nos conceitos de *experiência* de Thompson – através das interlocuções realizadas por Martins (2006) e Faria Filho (2005) – e de *saberes docentes*, de Tardif (2006), Romanowski (2006) e outros autores da área educacional. Na área de ensino de Línguas estrangeiras foram importantes para essa análise os estudos de Lopes (2002), Serrani (2005), Mascia (2003), Villalba (2007), Celada e González (2005). Sobre pluralismo cultural e formação de identidades sociais, os estudos de Serrani (2005), Lopes (2006) e Rajagopalan (2004). A análise teve como base as entrevistas realizadas com os professores de Língua e de Literatura espanholas e de Literatura Hispano-americana e os questionários aplicados para os alunos. Efetuou-se, também, breve análise documental a respeito da estruturação do curso de Letras, planos de aulas das disciplinas de Língua Espanhola e livros didáticos utilizados. Os resultados indicam a prevalência do gênero literário e das práticas para desenvolvimento da oralidade e de reflexão sobre as culturas, sobre a língua e a sociedade para o ensino das variações lingüístico-culturais no curso estudado. Nas disciplinas de Literatura espanhola e hispano-americana essa reflexão se dá pela comparação entre textos literários representativos de diversas culturas. Identificou-se uma tendência crescente, mas não através de organização curricular ou metodológica específicas, de utilização de textos de gêneros diversos. Essa tendência foi observada nos livros didáticos, nas observações feitas pelos alunos sobre as estratégias de ensino consideradas mais apropriadas ao ensino e nas reflexões dos professores sobre o ensino e metodologia utilizada – que se embasam em concepções estabelecidas no processo de formação acadêmica e na experiência profissional.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pluralismo Cultural. Gêneros. Língua espanhola.

## RESUMEN

Los objetivos de esta investigación, que tiene por objetos la formación de profesores de español y la enseñanza de las variedades de la lengua extranjera, fueron el conocimiento y el análisis de las concepciones y procedimientos metodológicos y didácticos de los profesores de Español de la UFPR, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las variedades lingüístico-culturales de la lengua española, en este contexto de formación de profesores. Se indaga, además, sobre la adecuación de una *teoría de géneros* aplicada a ese estudio. Se comprende el estudio de *géneros* como factor de integración para el aprendizaje y capaz de proporcionar el tratamiento de la heterogeneidad de la lengua y evidenciándose su naturaleza social. El estudio toma como referencias las teorías sobre el lenguaje de Vygotsky (1988) y Bajtín (2002/2003) y los estudios respecto al concepto de *géneros del discurso* de este autor, desarrollados por Rojo (2005), Faraco (2003), Bunzen (2004) y otros autores. Sobre formación de profesores, se basa en los conceptos de *experiencia*, de Thompson, a través de las aportaciones teóricas de Martins (2006) y Faria Filho (2005); e de *saberes docentes*, de Tardif (2006), Romanowski (2006) y otros autores del área educacional. En el área de Lenguas Extranjeras fueron importantes los estudios de Lopes (2002), Serrani (2005), Mascia (2003), Villalba (2007), Celada y González (2005). Sobre pluralismo cultural y formación de identidades sociales, los estudios de Serrani (2005), Lopes (2006) y Rajagopalan (2004). Como instrumentos de recogida de datos se aplicaron cuestionarios para los alumnos y fueron realizadas entrevistas con los profesores del curso. La recogida de datos incluye también algunos documentos como planes de curso para las asignaturas de Lengua Española, sobre la estructuración del curso y breve análisis de los libros textos utilizados. Los resultados indican la prevalencia del *género* literario y de las prácticas de comprensión auditiva y de reflexión sobre las culturas, lengua y sociedad, para la enseñanza de las variedades lingüístico-culturales del Español. En las asignaturas de Literatura española e hispanoamericana, esa reflexión se hace por la comparación entre textos literarios representativos de las varias culturas. Se identifica una tendencia creciente, pero no como una organización curricular o metodológicas específicas, hacia la utilización de textos de *géneros* diversos. Esta tendencia se refleja en las actividades presentadas en los libros textos utilizados, en las informaciones de los alumnos sobre las estrategias que se consideran más apropiadas a la enseñanza; en los criterios y actividades apuntados por los profesores y en los aportes respecto a la enseñanza y la metodología – que se apoyan en concepciones establecidas en el proceso de formación académica y en la experiencia profesional.

**Palabras-clave:** Formación de Profesores. Pluralismo cultural. Géneros. Lengua Española.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Gráfico 1 - Estratégias de ensino de LE

Gráfico 2 – Gêneros, Diálogos, Gramática e Estruturas da LE

Gráfico 3 – Exemplos de Tipos de Textos e Gêneros utilizados

Quadro 1 - Formação inicial e contínua - concepções e mudanças

Quadro 2 - Perfil dos alunos - objetivos e atividades profissionais

Quadro 3 - Práticas de leitura

Quadro 4 - Aprendizagem das variações do espanhol

Quadro 5 - Procedimentos didáticos para o ensino das variações



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>SIGLA</b>	-	<b>Descrição</b>
A	-	Aluno/ formando
CELEM	-	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DPU	-	Dialetos Portugueses do Uruguai
EnPLEE- PR	-	<i>Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná</i>
LA	-	Linguística Aplicada
LE	-	Língua(s) Estrangeira(s)
MEC	-	Ministério de Educação e Cultura
PE	-	Professor/ especialista entrevistado
PF	-	Participante formado no ano anterior ao da pesquisa
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	11
1.2 JUSTIFICATIVA.....	13
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	15
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	15
<b>2 ENSINO DAS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICO-CULTURAIS DO ESPANHOL.....</b>	<b>18</b>
2.1 PLURALISMO CULTURAL, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE.....	18
2.2 ESPANHOL COMO LE: ENSINO DAS VARIAÇÕES DA LÍNGUA-.....	22
<b>3 A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO.....</b>	<b>29</b>
3.1 O SÓCIO-CONSTRUTIVISMO (INTERACIONISMO).....	29
3.2 A TEORIA DOS GÊNEROS .....	32
<b>4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES .....</b>	<b>37</b>
4.1 EXPERIÊNCIA E SABERES EXPERIENCIAIS .....	39
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>43</b>
5.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	43
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	45
5.3 RELATO DA COLETA DE DADOS .....	46
<b>6 ANÁLISE DO CORPUS.....</b>	<b>49</b>
6.1 ESTRUTURAÇÃO DO CURSO .....	49
<b>6.1.1 Ambientação e análise preliminar .....</b>	<b>49</b>
6.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	53
<b>6.2.1 Professores: formação inicial e contínua - mudanças e concepções .....</b>	<b>53</b>
<b>6.2.2 Alunos-formandos: objetivos e atividade profissional .....</b>	<b>59</b>
6.3 ENSINO DAS VARIAÇÕES DA LÍNGUA .....	62
<b>6.3.1 Leitura, textos autênticos e estratégias para o ensino.....</b>	<b>62</b>
<b>6.3.2 Critérios para o ensino e seleção do material didático.....</b>	<b>70</b>
6.4 ENSINO DE GÊNEROS .....	74
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E TRABALHOS FUTUROS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>LISTA DE APÊNDICES.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação inscreve-se na área de formação de professores, especificamente a área de formação de professores em língua estrangeira (Espanhol). Focaliza o ensino e aprendizagem da língua espanhola na formação inicial e na formação contínua efetivada durante a prática pedagógica e especialização profissional.

O interesse pelo tema resultou de leituras e reflexões provenientes da prática em sala de aula no ensino de Língua Estrangeira/Espanhol. A professora pesquisadora atua nessa área há onze anos, como professora do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), durante três anos, e no Ensino Médio (oito anos). À experiência profissional na sala de aula de línguas estrangeiras (LE) soma-se a formação contínua efetivada em curso de especialização em Línguas estrangeiras Modernas e pesquisas realizadas na área de lingüística aplicada ao ensino de LE, sobre leitura e análise de livros didáticos de Espanhol.

Nesses trabalhos foram analisados os critérios para a elaboração do material didático e seleção de textos, para avaliar as vantagens e limites de sua utilização, pelo professor, para o desenvolvimento da capacitação leitora de alunos de espanhol como língua estrangeira.

A disposição de trabalhar com textos autênticos em sala de aula e a consciência da necessidade de levar o aluno a conhecer e utilizar os diversos gêneros, que são a materialização das atividades sociais dos falantes da língua, conduziram as escolhas posteriores e que resultaram na dissertação atual, que se refere à área educacional e de formação de professores e tematiza o ensino/aprendizagem das variações lingüístico-culturais da língua espanhola.

A expectativa, ao focalizar esta análise no curso de licenciatura Letras/espanhol de uma universidade pública do Estado do Paraná, é por considerar que o meio acadêmico, em que a pesquisa e a reflexão acontecem de forma sistemática, favorece a busca de informações que podem gerar significados importantes para a compreensão do objeto deste estudo.

### 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Considera-se para esta análise que os métodos tradicionalmente aplicados ao ensino de línguas estrangeiras não oferecem respostas para muitos dos questionamentos atuais, realizados a partir de análises e perspectivas diversas e que colocam em pauta o ensino de leitura e produção textual.

Considerando a organização do mundo atual, marcado pela globalização e o *multiculturalismo*, discutem-se hoje, na área de Lingüística Aplicada (LA), os conceitos de *identidade* lingüística, a dicotomia língua padrão/dialetos regionais (RAJAGOPALAN, 2006; 2004; CORACINI, 2003) e os conceitos de nação, nacionalidade, língua e falante ideais no contexto do *pluralismo cultural*.

Especificamente no tocante ao espanhol há grande diversidade a ser considerada. Os métodos e abordagens tradicionais caracterizaram-se pelo entendimento da língua como um todo homogeneamente constituído e pela noção de aquisição como progressão em direção à capacitação, pelo desenvolvimento de habilidades. Não levam em conta, em sua gênese, a heterogeneidade da língua.

O material didático já se diversifica atualmente no sentido de abarcar as diferenças regionais. Porém, de acordo com os resultados de pesquisas na área, as variações do espanhol padrão são, muitas vezes, contempladas nos livros didáticos e nas salas de aula de línguas apenas no seu sentido de diferença em relação à norma e de forma descontextualizada, como em listas de “termos da Argentina/ termos da Espanha”, para dar um exemplo/limite, mas bastante comum.

A hipótese deste trabalho é, portanto, a de que há necessidade de buscar alternativas para o ensino, que contemplem a língua em seu contexto histórico-cultural e evidenciando a sua natureza social. Argumenta-se, por essa razão, favoravelmente à aplicação de uma teoria de gêneros discursivos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, enfocando o ensino das variações do espanhol.

Esta pesquisa abarca os saberes da área de ensino de LE em sua relação com a formação para a prática profissional. A análise, neste caso, foi orientada por conceitos advindos de estudos sobre a formação inicial e contínua de professores e sobre saberes docentes, de acordo com as proposições de Pimenta (2000), Romanowsky (2006), Tardif (2006), Faria Filho (2005) e outros.

A pesquisa se realiza em um curso de licenciatura em Letras do Paraná e tendo em vista o ensino de línguas estrangeiras e a formação para a prática profissional, busca averiguar, junto a professores e alunos, que abordagens e que concepções norteiam o ensino das variações do espanhol como LE. Investiga também sobre a adequação de ação pedagógica com base em teorias que privilegiem os gêneros discursivos como fio condutor desse processo de ensino-aprendizagem.

A problemática, assim conduzida, toma como referências, portanto, a formação para a prática profissional e os parâmetros de uma teoria de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003)

aplicada aos estudos lingüísticos de Língua Espanhola. Ou seja, a partir de uma abordagem centrada na heterogeneidade da língua, na diversidade de gêneros e nas relações que os textos mantêm com os contextos em que foram produzidos, com ênfase nos contextos sócio-culturais.

A abordagem do ensino do espanhol, a partir do tema variações lingüísticas, traz consigo uma outra questão: a do preconceito lingüístico e as relações de poder responsáveis pelo estabelecimento da dicotomia línguas *de prestígio/ variações* regionais. Por essa razão, o tema do preconceito lingüístico em relação às variantes da língua (ou variedade) estândar, que não está posto como objetivo central desta investigação permeia a reflexão desenvolvida junto aos professores e alunos do curso, co-participantes desta pesquisa.

Da mesma forma, aborda-se a questão de escolha, pelos alunos, de uma variedade para a atuação profissional, do ponto de vista de sua maior ou menor importância em relação a outros objetivos da formação. Porém, a centralidade da análise está na premissa da adequação de apresentar ao aluno a diversidade no contexto da produção cultural dos povos.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A aplicação de uma teoria de gêneros dará ao professor a oportunidade de levar, para a sala de aula, a linguagem usada pelos diferentes falantes da língua, a partir de seus contextos histórico-culturais, levando em conta, nesse processo de ensino, a heterogeneidade da língua.

Segundo Moita Lopes (2002, p. 130-311), o ensino de uma língua estrangeira priorizando a leitura

Centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano. (...) Acrescente-se também que [essa aprendizagem] fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito. (LOPES 2002; p. 134)

O tema desta pesquisa assume maior importância nos dias atuais em razão da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, tornando obrigatório o ensino do espanhol em escolas públicas e privadas, em horário regular, no Ensino Médio.

Nas orientações curriculares para o Ensino Médio, do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o ensino de espanhol, encontra-se a crítica ao ensino tradicional de LE (gramatical, “sem a prática que deve precedê-lo”), assim como a crítica à abordagem

comunicativa, que se atem à função comunicativa da língua “desconsiderando por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas” (MEC: 2006; p.132).

A proposta é a de que se observem as práticas sociais, o contexto da língua meta em sua relação com o da língua materna no processo de aquisição, já que “o papel da língua materna nesse processo é inegável [e] está na base da estruturação subjetiva” do aprendiz. No Ensino Médio, o ensino da língua estrangeira deverá conduzir o aluno a “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (Ibid, p. 133).

Estudar uma língua estrangeira, como se lê no documento citado, além de dominar o código lingüístico, significa também adquirir habilidades lingüísticas na língua meta, usar o discurso com adequação nas diversas circunstâncias comunicativas e reconhecer a variedade lingüística e cultural nos países em que se fala a LE. As várias habilidades não são vistas isoladamente, mas sim como “modos culturais de usar a linguagem” (Ibid; p. 152).

O ensino de gêneros viria, então, como alternativa às práticas pedagógicas que priorizam ora a sistematização da língua, ora a função comunicativa da linguagem. Esse procedimento didático se realiza a partir de uma concepção mais ampla de língua e de linguagem, já que se interessa pelas situações reais (não simuladas) de comunicação e pela diversidade da manifestação lingüística e cultural.

Faraco (1997; 2000) entende que a comparação entre as duas culturas — a da língua materna e a da língua-meta — é procedimento fundamental para o ensino da língua estrangeira, considerada como fenômeno histórico e social. Ao tratar da formação do currículo para o ensino de línguas, sugere que o material de apoio, formado de textos reais, inclua pequenas notícias, histórias curtas, textos mais elementares de divulgação científica, levando em conta os conteúdos das demais disciplinas.

Com o intuito de clarificar os conceitos de *tipos* e *gêneros* textuais, Marcuschi analisa que, uma vez que os tipos textuais se realizam sempre num determinado gênero, é importante conhecê-los, tanto para a compreensão como para a produção de textos.

O autor propõe essa alternativa de ensino já que, com ela, “tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2005; p. 36).

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir da contextualização do tema propõe-se, como objetivo geral, a identificação e análise das concepções presentes nas propostas de ação pedagógica dos professores da licenciatura de Letras, orientadas para o ensino das variações da língua/cultura dos falantes de espanhol e a verificação de como são abordados os gêneros nessas proposições.

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar procedimentos e mudanças em relação ao ensino de LE, considerando-se o processo de formação inicial, contínua e experiência profissional dos professores envolvidos.
- Levantar, entre os professores e alunos/formandos do curso de licenciatura, as orientações/parâmetros existentes sobre o ensino das variações da Língua Espanhola.
- Averiguar sobre a pertinência e/ou obstáculos existentes para a utilização dos gêneros do discurso para esse estudo em particular.

### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para propiciar essas respostas, a pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso, instrumentado por entrevistas com professores/especialistas da licenciatura de Letras, da área de Espanhol/LE e com os alunos/formandos do curso (questionários). A análise do *corpus* está apresentada no sexto e último capítulo da dissertação.

No capítulo subsequente a esta introdução procura-se situar o tema da pluralidade lingüística e cultural que caracteriza o mundo atual, esclarecendo conceitos e refletindo sobre suas implicações para o ensino. Em seguida, analisa-se o tema a partir de perspectivas e abordagens diversas sobre o ensino de línguas estrangeiras.

No terceiro capítulo da dissertação realiza-se a análise das questões teóricas sobre o conceito e ensino de gêneros em relação à aquisição da língua estrangeira.

Essa análise inicia-se com o sócio-interacionismo, de Vygotsky e a teoria da enunciação, de Bakhtin, que estão na origem da formação teórica dos participantes das escolas

(australiana, de Genebra e Norte-americana), que desenvolveram pesquisas sobre gêneros e sobre a aplicação desse conceito às ciências da linguagem e à aquisição de línguas. Essas reflexões visam definir o conceito e sua adequação para essa abordagem da língua espanhola, considerada em sua natureza heterogênea e plural.

O quarto capítulo refere-se aos temas formação de professores e saberes docentes, na visão de autores da área educacional em que se inscreve esta pesquisa. Ao mesmo tempo, avaliam-se os conceitos de *experiência* de Thompson e de saberes *experienciais* de Tardif para definir o seu alcance para esta análise.

As questões metodológicas apresentadas no quinto capítulo referem-se à caracterização das etapas do estudo de caso e às justificativas a respeito da escolha dessa modalidade de pesquisa, assim como à seleção dos informantes, co-participantes desta reflexão.

Estudos exploratórios anteriores à coleta de dados incluíram participação em simpósio sobre o tema variações lingüísticas do Espanhol, em que estava envolvida uma das professoras pesquisadas; encontros anuais realizados na Universidade Federal do Paraná (UFPR) — Semana de Letras 2006 e 2007 — sobre estudos de línguas estrangeiras e estruturação do curso de Letras que é objeto desta análise. Foram realizadas conversas informais, anteriores às gravações, com professores do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade.

Essa investigação inicial propiciou direcionamento de conceitos e maior aprofundamento sobre a literatura existente sobre o tema. Também foi realizado pré-teste dos instrumentos de coleta de dados com um professor, formado na mesma universidade, no ano anterior ao dos alunos participantes da pesquisa. Os resultados desse pré-teste serão comentados adiante.

Diante das perspectivas de expansão do ensino da Língua Espanhola nos próximos anos, este estudo pode trazer contribuições para a área de formação de professores de Espanhol/ LE e os resultados da análise podem dar ensejo a mais pesquisa nessa área.

Na seqüência desenvolvem-se as questões teóricas e conceituais enfocando o ensino e as variações da língua espanhola. Essa análise tem início com esclarecimentos sobre os conceitos de *multiculturalismo*, *pluralismo cultural* e *interculturalidade* aplicados aos fenômenos que caracterizam a realidade lingüístico-cultural no mundo atual e a procedimentos relativos a esses fenômenos.

Nesse contexto — o do pluralismo cultural — situa-se esta pesquisa, que investiga sobre as formas de tratar em sala de aula as variações do espanhol, compreendida essa



diversidade em seu sentido de diferenças lexicais, sintáticas e fonológicas, mas principalmente sócio-culturais e ideológicas entre os povos que falam a “mesma” língua. Entende-se, portanto, *língua* e *cultura* como elementos indissociáveis neste estudo.

O termo *variações* da língua é utilizado no sentido genérico, dada a natureza desta pesquisa, voltada para a prática em sala de aula de línguas. Esse conceito se refere, portanto, às diferenças lingüístico-culturais presentes em regiões em que o espanhol é a língua oficial, em regiões em que aparecem, devido à imigração, as chamadas *línguas mistas* ou em que se desenvolvem as *variedades dialetais*. Os termos ou conceitos técnicos são usados, no entanto, em citações ou em referências específicas sobre determinada *variedade* ou a determinada *variante*, como ao *voseo*, por exemplo, presente em muitas *variedades* americanas.

## 2 ENSINO DAS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICO-CULTURAIS DO ESPANHOL

### 2.1 PLURALISMO CULTURAL, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

Uma língua se define por seu caráter de heterogeneidade e pelo processo de transformação contínua que a caracteriza. Esses aspectos são postos em evidência nos estudos sobre as línguas atualmente. Nessas interlocuções, os conceitos de *pluralismo cultural*, *multiculturalismo* e *interculturalidade* são amplamente utilizados. A análise de Romero busca definir as fronteiras de significação desses conceitos a partir dos contextos em que eles são utilizados. Segundo ele

*Pluralismo cultural* connota, en primer lugar, la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, sea un área civilizatoria, una entidad supranacional, un estado nación, una nación sin estado, una región, un municipio, una comunidad local, una escuela. Pero por *pluralismo cultural* también se entiende [...] una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta sobre la forma legislativa, institucional, etc, en que debería abordarse en la práctica. (ROMERO, 2003)

O autor vê o *multiculturalismo* e o *interculturalismo* como duas versões, ênfases ou modalidades dentro da mesma idéia — a pluralista cultural. Distingue entre *multiculturalidade*, referida à diversidade étnica, cultural, lingüística, religiosa, etc., e *multiculturalismo*, práxis que parte do reconhecimento ativo social e institucional da diferença e que se concretiza em modelos de política pública, de sistema educativo, etc.

A perspectiva intercultural ganha força, segundo Romero, a partir da constatação dos limites no campo do multiculturalismo. *Interculturalidade* refere-se, portanto, às relações interétnicas ou interlingüísticas, enquanto que *interculturalismo* englobaria a noção de *convivência na diversidade*, pela aplicação dos princípios de igualdade, diferença e de interação positiva.

Rajagopalan (2006) entende que critérios puramente lingüísticos não são suficientes para distinguir uma língua de outra ou uma língua de um dialeto, o que é verdadeiro principalmente, segundo o autor, para as línguas faladas em áreas contíguas. Da mesma forma, a delimitação do conceito de *falante de uma determinada língua* também acarreta problemas, uma vez que a maioria das pessoas pertence a *comunidades lingüisticamente pluralistas*, o que torna mais *significativo o enfoque do pluralismo lingüístico como um fenômeno social* (PANDIT 1975 apud RAJAGOPALAN, id p. 25).

Analisa o autor que a lingüística tradicional precisa levar em conta as implicações do multilingüismo e do *multiculturalismo* (conceito utilizado com a acepção de *multiculturalidade*, segundo a proposta de Romero). Nesse processo, as identidades individuais “entendidas como algo estável, não têm utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes” (Id p. 40).

Nesse contexto, em que as línguas passam, mais rapidamente, por um processo de hibridização, tendência inerente a sua própria constituição, como atestam o “portunhol”, o “franglais”, o “spanglish”— línguas mistas, em constante processo de evolução — é preciso repensar, também, segundo o autor, as noções de *competência comunicativa* e de *falante nativo* (RAJAGOPALAN, 2004 p. 69-70).

Para Rajagopalan, isso significa pensar, como Davies (1989; apud Id p. 70), em metas mais exequíveis para o ensino de línguas estrangeiras e o principal objetivo, desse ensino, será a formação de “indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir, [ou seja], a formação de cidadãos do mundo”.

Essas considerações sobre a língua, sobre o pluralismo cultural e o ensino de línguas estrangeiras são ilustradas a seguir, com dois artigos científicos, com o objetivo de situar as questões da sala de aula multilíngüe e do preconceito lingüístico: o primeiro deles, publicado na *Revista de Educación* /Espanha, analisa o ensino em cursos de espanhol para alunos multilíngües de escolas espanholas *de primaria*, que correspondem ao nível fundamental no Brasil; o segundo trata de políticas lingüísticas na fronteira Brasil/Uruguai.

Rojo e Mijares (2006) analisam as línguas imigrantes na prática educativa na Espanha: pelos dados levantados, durante o curso de 2005-2006, mais de meio milhão (50%) dos alunos utilizariam alguma variedade do espanhol, especialmente as variedades equatoriana, colombiana, dominicana, peruana, equato-guineana ou cubana. Essas variedades têm cada vez maior presença nos centros escolares, no contexto analisado, o que faz com que se possa repensar, segundo as autoras, a orientação de se considerar correta apenas a norma peninsular, ou até mesmo, local.

As autoras referem-se à necessidade de valorizar a diversidade, “como fonte de riqueza que mantém vivos diferentes modos de entender o entorno e a experiência humana” (Id. p. 97-8).

Vêm a necessidade de programas e medidas para gerenciar essa diversidade, que garantam o acesso à língua veicular e que permitam a manutenção das línguas de origem.

Nas escolas, porém, predomina a “submersão lingüística”, isto é, ao contrário dos programas de imersão, em que a valorização da língua de origem é indispensável, o método utilizado não leva em conta, segundo essa análise, a língua de origem dos aprendizes. Estes são orientados a não utilizá-la durante o processo de aprendizagem da nova língua (ou nova variedade). Essa orientação parte do princípio de que a língua dos aprendizes interfere negativamente na aprendizagem da língua estrangeira.

Exemplificam com o *Programa de Escuelas de Bienvenida*, em que se agrupa ou separa os alunos que não conhecem a língua da escola. Esse procedimento impede que os alunos se familiarizem com a diversidade e marginaliza aqueles que não conhecem a variedade local, problema que se resolveria com relativa facilidade no convívio com os colegas.

O método favorece a competição entre as línguas – separa os âmbitos de uso e busca substituir (em vez de compatibilizar) uma língua por outra e demonstra “que em muitas dessas classes, os professores consideram que seus alunos, possivelmente já bilingües, partem do zero, de uma ‘não-língua’” (Id. p. 101-2).

A valorização da variedade local afeta tanto as línguas como as outras variedades do espanhol, diferentes da que se fala na região. Os estudantes são corrigidos com a justificativa de que, uma vez suprimidos os sotaques ou pronúncias diferentes, assim como as diferenças lexicais, eles se integrarão melhor, o que evidencia a crença de que, para integrar-se, não se pode falar de maneira diferente.

O objetivo do professor é a substituição de uma forma por outra, segundo se conclui, o que faz com que os estudantes de origem latina, por exemplo, participem menos em classe e relatem que “*se rechaza su manera de hablar*” (Id, p. 105).

No segundo artigo, Barrios (2001) relata que, historicamente, as políticas lingüísticas se caracterizaram, no Uruguai, pelo caráter homogeneizante, refutando todas as opções para levar em conta a heterogeneidade lingüística existente em grande parte do país.

Desde 1877, pela *Ley de Educación Común*, o espanhol se impôs sobre as línguas portuguesas da fronteira com o Brasil, cujo *repertório lingüístico* tem as seguintes características, segundo a sociolingüista: é constituído por duas línguas estândaes – espanhol e português; cada uma das línguas se constitui, por sua vez, de uma variedade estândar (rioplatense e português estândar brasileiro) e diferentes variedades dialetais, com possibilidades de variações estilísticas e sócio-dialetais; as duas línguas estândaes entram em contato através de suas variedades dialetais, conhecidas popularmente como *portunhol* e tecnicamente como DPU (Dialeto Portugueses do Uruguai).

Essas variedades do espanhol e do português são os dois pólos em que se localizam as variedades dialetais, mais ou menos espanholizadas ou aportuguesadas, que os falantes identificam predominantemente com o português (*brasileiro*). A exposição dos falantes fronteiriços ao espanhol estandar é muito mais forte que ao português estandar, porque aquela língua é a língua ensinada nas escolas; os falantes estão expostos à variedade portuguesa através dos meios de comunicação (imprensa oral e escrita), cartazes publicitários e sinalização viária nas cidades brasileiras, etc.

A variedade estandar rio-platense é a língua prestigiada socialmente, descreve Barrios, mas os DPU contam com o prestígio comunitário, orientado para a identidade, o que lhes dá as características de uma *língua étnica*. A norma social entra em conflito com a norma da comunidade, “através da qual os falantes manifestam sua solidariedade com o grupo”.

A autora prevê que o português estandar poderá ser um sucedâneo para os DPU, no caso de que sua sobrevivência seja impossibilitada e funcionaria assim como língua identificadora grupal. Isso porque, como parte dos acordos entre os países do Mercosul, estende-se o ensino do Português para os habitantes da fronteira lingüística Brasil/Uruguai, o que se constitui em um paradoxo, segundo a autora: a substituição da repressão tradicional ao português pela instrumentalização oficial do ensino do português na região, como resultado da política lingüística de integração regional, as duas realidades causando o mesmo efeito em relação às variedades da fronteira.

A política lingüística atual, para Barrios, realiza-se em termos paternalistas e corretivos, como atestam as justificativas do projeto e as sugestões de que seria melhor que os falantes da fronteira aprendessem o português *correto*, ao invés de falar uma ‘*mezcla*’, que *no es ni una cosa ni la otra*.

O resumo dessas duas comunicações teve o objetivo de caracterizar a situação descrita sobre a questão lingüística no momento atual, a partir de duas visões diferenciadas: a realidade do ensino em sala de aula com alunos multilíngües (Espanha) e a visão sociolingüística em relação a línguas em região de contato.

O estudo de Rojo e Mijares caracteriza, também, a orientação do método comunicativo de línguas para o ensino de línguas estrangeiras, anteriormente a sua crítica e revisão: a indicação de que professores e alunos não utilizassem a língua de origem na sala de aula de línguas estrangeiras. A revisão posterior do método incluiu, por exemplo, o ensino da gramática da língua.

A comunicação de Barrios, publicada no Brasil, é um texto que, muito provavelmente, provoca sentimentos diversos, caso a leitura seja feita por leitores falantes de espanhol ou de

português. Para os professores de espanhol, os dois textos possibilitam reflexões a respeito da prática e também o entendimento do porquê de muitas das orientações metodológicas que encontramos no material didático utilizado ao longo da vida profissional.

A partir da conceituação apresentada e na seqüência desses encaminhamentos metodológicos, analisam-se alguns aspectos relativos ao ensino do espanhol no Brasil.

## 2.2 ESPANHOL COMO LE: ENSINO DAS VARIAÇÕES DA LÍNGUA

No *Manual* de Becker (1955) pode-se ler, a respeito do *voseo*, que “este **censurable vicio de lenguaje** – denominado *voseo* – adopta también, en general, formas verbales **incorrectas**. Los que vosean dicen, por ejemplo: *vos sos, vos tenés, vos andás* (...) cuando lo **correcto es tú eres, tú tienes, tú andas**” [destaques acrescidos]; (Id, p. 57).

O autor estima em dois terços as regiões da América em que se *vosea*:

La zona en que se vosea abarca, sobre todo, gran parte de la América del Sur. El voseo se encuentra arraigado en ciudades importantes como Buenos Aires, Montevideo, Asunción, Rosario y otras menores (...) Han quedado indemnes, **casi** en su totalidad, Méjico y las Antillas; y, **en menor parte**, el Perú, Colombia y Venezuela. **En ese tercio** de Hispanoamérica se tutea. [destaques acrescidos]; (Id, p.57)

No capítulo sobre divergências léxicas entre Espanha e América, Becker adverte que não estará referindo-se, em sua análise, a “las voces groseras del habla vulgar”, mas sim aos regionalismos “de buena ley y que son usados por los escritores y **todas** las clases sociales” (Id. p.168).

O autor desautoriza o uso de tais *voces groseras*, assim como procura estabelecer a norma *correcta* em relação ao *voseo*, embora reconheça que é usado em praticamente toda a América.

Os grifos no texto do autor procuram destacar a noção de língua presente no *Manual* e mostrar como se difunde o preconceito lingüístico, que pode ser identificado em acepções e abordagens de ensino atuais. As análises de livros didáticos ou sobre escolha de variedades por professores e alunos apontam para a valorização do *espanhol peninsular*, que é considerado sempre em relação dicotômica com o *padrão hispano-americano*, relacionado à variedade rio-platense (LIMA, 2006; IRALA, 2004).

Esses estudos mostram a difusão da noção de inferioridade em relação às *variantes*, associadas à fala vulgar ou coloquial. Os professores escolhem a variedade padrão mais

difundida nos livros didáticos, mesmo em regiões em que, pela proximidade com os países em que o espanhol é língua oficial, seria bastante compreensível a adoção de *variantes* presentes na “variedade hispano-americana” (rio-platense), como o *voseo*, por exemplo (Id, p.102).

Celada e González (2005) desenvolvem uma reflexão histórica e interpretativa a respeito de como se processa no Brasil o ensino do Espanhol/ LE. Essa crítica toma como referências os estudos de Pêcheux, Orlandi e de Serrani, sobre lingüística aplicada, com base nos conceitos da análise do discurso. Recorrendo a categorias de Pêcheux para essa análise a autora observa que

‘aprender una lengua’ implica que esta será tomada ‘en redes de memoria, dando lugar a filiaciones identificadoras y no meramente a aprendizajes por interacción’. Evitamos así una identificación con la ilusión de cada uno de nosotros que, como *sujetos pragmáticos*, urgidos por una imperiosa necesidad de homogeneidad lógica, *enfrentamos una lengua como un conjunto de cosas-a-saber que expresa un mundo semánticamente estabilizado*. (p. 93)

Celada caracteriza, com essa afirmação, a visão veiculada no *Manual* de Becker (1942 apud id, p. 81), que considera apenas o nível lexical de análise e entende a língua como sinônimo de norma e de *lengua de determinada literatura* (p.90).

A concepção de homogeneidade e estabilidade da língua é responsável, também, pelo estabelecimento de alguns mitos relativos ao estudo do espanhol como língua estrangeira. Entre eles, destaca-se o da semelhança entre o espanhol e o português, a ponto de se considerar desnecessário estudar o espanhol, a não ser pelo cuidado que os alunos brasileiros devem ter com os falsos cognatos.

Essas palavras são identificadas como compondo apenas 10% do léxico da língua (as 90% restantes, segundo essa interpretação, não ofereceriam riscos para a comunicação). A expectativa de fazer frente a esses “*inimigos*” da comunicação explicam a grande quantidade de dicionários de termos com as palavras correspondentes em português e as listas de *falsos amigos* nos livros didáticos de espanhol para alunos brasileiros.

Em uma análise, porém, que se produza ao nível dos enunciados da língua e que considere o *tema* em oposição à *significação* isolada e dicionarizada dos termos (BAKHTIN, 2002), qualquer palavra da língua estrangeira ou materna vai-se constituir, certamente, em um obstáculo no caminho da aquisição ou da comunicação.

Sobre as variações do espanhol, observa-se que elas também são apresentadas, em grande parte do material didático, como algumas poucas referências sobre diferenças

lexicais, sintáticas ou fonológicas, segundo conclusões de Lima (2006), quase sem análise sobre as ocorrências. Indica-se, dessa forma, a sua condição de *desvio* em relação à norma ou são vistas como curiosidades, o que vem reforçar as noções de homogeneidade e de ausência de conflitos no estudo e na constituição da língua.

Lima propõe que o professor apresente, aos alunos, material lingüístico variado e autêntico para complementar esse estudo. Sugere que o aluno tenha acesso a textos registrados em áudio, filmes em que predomine o espanhol coloquial, séries televisivas, artigos de jornal e de revistas, *comics*, folhetos de propaganda e publicidade, obras que realizam uma elaboração literária da língua coloquial, etc. Observa que esse ensino deve se dar num momento determinado da aprendizagem:

una vez que los alumnos han adquirido el saber idiomático (son capaces de expresarse correctamente en una lengua determinada) (...) el profesor debe darles cuenta de la existencia de las distintas variedades lingüísticas y de cómo el mismo contenido ha de expresarse de un modo distinto, según la situación y el tipo de comunicación deseada. (p. 311)

No entanto, apesar do cuidado que se deve ter a respeito da noção de facilidade de compreensão do espanhol pelo falante de português entende-se, em contraposição a essa orientação da autora, que o estudo das variações lingüísticas — compreendidas também como tipos de comunicação ou de *registros* diferentes — deverá ser efetivado já no início da aprendizagem, uma vez que esse conhecimento é condição para a almejada capacitação na língua estrangeira. Esse ensino/aprendizagem poderá ser implementado através da leitura de textos autênticos ou de audições, como sugere a pesquisadora; porém, ao contrário de seu posicionamento, compreende-se que o ensino das variações referentes aos contextos sócio-culturais deverá nortear os programas educacionais, desde que se considere a adequação do material para cada grupo de alunos, em fases diferentes do aprendizado da LE, mas abarcando todas as etapas de aprendizagem da língua.

A proximidade entre as línguas, portanto, permite ao professor trabalhar com textos, desde as classes iniciais. E é nesse sentido que se considera que os conceitos de *enunciado* e *de gêneros discursivos*, assim como a argumentação de Bakhtin/Voloshinov (2002; p. 128-36) sobre *tema* e *significação*, em sua análise sobre aquisição da língua materna, podem ser bastante proveitosos para o ensino do Espanhol/LE.

Em continuidade a essas reflexões é importante acompanhar um pouco o debate atual sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras e a identificação, em relação a eles, das



noções de ausência de conflitos na constituição do sujeito e do caráter de homogeneidade da língua, segundo análise de Mascia (2003) e Souza (2002).

Seguindo uma perspectiva de análise do discurso, Mascia analisa os discursos fundadores das metodologias de ensino de línguas estrangeiras e entende que as mudanças de métodos não se constituem apenas em mudanças de práticas pedagógicas: são práticas políticas que veiculam não apenas conteúdos, mas “formas pelas quais nós ‘significamos a verdade’ a respeito de nós mesmos e dos outros, por meio de relações de poder”.<sup>1</sup> Relaciona os mais conhecidos métodos de ensino de línguas, desde o método Tradicional, passando pelo método Direto, Áudio-oral e Audiovisual, para concentrar maior atenção ao método Comunicativo, que surge na década de 1970, na Europa, com o objetivo de ensinar línguas aos adultos imigrantes, que chegam em razão da abertura do Mercado Comum Europeu.

Percebe a autora que os métodos aparecem sempre em condições históricas determinadas, que precisam ser levadas em conta para a compreensão das concepções e dos discursos que subjazem ao seu estabelecimento.

A metodologia comunicativa, que surge em oposição aos métodos Áudio-Oral, Audiovisual e às abordagens estruturalistas, considera o erro como parte do processo da aprendizagem e se direciona para o desenvolvimento da competência comunicativa, pelo desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

O professor é o mediador e facilitador do processo, selecionando o material de acordo com as necessidades dos alunos, que são os responsáveis pela aprendizagem.

Mascia identifica, com base na literatura, três fases de constituição dessa metodologia: a nocional-funcional; a fase ligada aos atos de fala, com incorporação de tendências sócio-lingüísticas; e a terceira vertente, mais crítica e que considera a interação cultural.

A incorporação de aspectos como o da sistematização gramatical confere a essa metodologia um caráter de *eclético metodológico*. Não questiona a heterogeneidade constitutiva do sujeito, ou seja, apresenta, segundo essa análise, a tendência de “*não-problematização* do sujeito e de seu dizer”, o que a aproxima dos métodos anteriores (p. 219).

---

<sup>1</sup> Para Lopes (2006, p. 310), as identidades sociais são construções históricas; formam-se na interação com os outros, em determinados contextos histórico-sociais. Esse processo interativo implica a possibilidade de um contra-discurso, ou seja, as identidades não são fixas, estão em construção e podem ser re-posicionadas. A questão metodológica e as práticas educacionais, nesse sentido, consideram-se na experiência dos atores envolvidos no processo educativo e a análise desses fenômenos objetiva a identificação de como eles se expressam em situações históricas particulares (THOMPSON, apud MARTINS, p. 118).

Com base na crítica de Bakhtin à visão saussuriana Souza (2002) explicita que

Na sala de aula tradicional (...) tanto os conteúdos quanto a metodologia são vistos como imutáveis, fixos, estáveis. Os conteúdos – a gramática, seja ela tradicional ou comunicativa – são pré-estabelecidos, de forma unilateral, pelo professor ou pela instituição, independente de qualquer grupo específico de aprendizes. A metodologia também é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de um caráter social (...) Essa visão aborda a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso. (p. 23)

Para Souza, a sala de aula, na visão bakhtiniana, pode ser, ao contrário, um lugar de conflito de vozes e de embates entre valores concorrentes. Essa visão, da sala de aula como *heteroglossia* – conceito que, na análise do autor, está referido a todos os elementos que a constituem, ou seja, a métodos, programas, alunos, professores –, traz consigo a necessidade de negociação e a consideração do aluno como *sujeito híbrido*, na acepção dada por Bakhtin. Isso significa, segundo o autor, considerar a diferença de discursos sociais e coletivos que formam cada sujeito, mas levando em conta a possibilidade de pontos em comum entre esses discursos.

O autor sugere que se busquem maneiras de acomodar os conflitos e não eliminá-los ou camuflá-los, atitude que acaba sempre por adiar o momento de conflito, que não pode, na verdade, ser evitado. A negociação, portanto, deve dirigir todos os momentos da atividade pedagógica, uma vez que, o aprendiz, como ser social e formado por discursos conflitantes, não se adapta com facilidade a metodologias pré-estabelecidas e homoganeamente constituídas (p. 24).

Considerando as análises apresentadas e retomando Celada (e Pêcheux), pode-se formular algumas questões com o intuito de direcionar essas reflexões sobre a língua e o ensino de LE. São elas: que alternativas tem o professor à concepção da língua estrangeira como expressão de *um mundo semanticamente estabilizado*? E, também, como apreender a heterogeneidade e instabilidade inerentes ao objeto de estudo e com que abordagens?

Esses pontos serão abordados no decorrer desta pesquisa no sentido de delinear possíveis caminhos, prevendo as contribuições que a aplicação de gêneros em sala de aula possam trazer para a solução dos problemas descritos.

No III Simpósio de professores de espanhol do Paraná (III EnPLEE –PR), realizado em Foz do Iguaçu-Pr, Villalba (2007) discorreu sobre as variações lingüísticas no ensino do espanhol. Referiu-se, nesta oportunidade, aos métodos para o ensino de LE, que destacaram,

respectivamente, a gramática da língua e a tradução, a oralidade da língua e a gramática comunicativa.

Refere-se a que o ensino das variações, assim como o ensino da leitura, não são contemplados de maneira eficaz por meio dessas abordagens. Analisa a questão através dos livros didáticos para o ensino da língua estrangeira e observa que os autores têm tratado a variação, em geral, como curiosidades léxicas, o que revela o preconceito linguístico: “*lo ajeno tratado como exótico*”.

Revê o conceito de identidade, segundo o qual o indivíduo se constitui e se revela pela língua e sua vinculação à cultura e à ideologia. Entende que há necessidade de mudanças de concepção de língua e de postura do professor, valendo-se da experiência profissional.

Relata, nessa comunicação, que a tomada de posição frente às metodologias de ensino e organização do material didático implica reconhecer a situação (localização) do curso, perfil de professores e alunos e os objetivos do curso.

A análise de Serrani não é menos esclarecedora das indagações postas para a realização deste estudo. Sua visão, neste caso, é sobre o enfoque intercultural no ensino da língua.

Como membro do Ministério de Educação para avaliação dos cursos de Letras, no período de 1998 a 2003, Serrani (2005) constata que o componente sócio-cultural e a dimensão enunciativa da língua ocupam posição acessória nos currículos de Letras. Os enfoques interculturais, que contemplem a diversidade cultural de forma efetiva, também são raros nos programas dos cursos.

Sobre a formação do professor de línguas como interculturalista, observa que é importante não entender a língua como “mero instrumento a ser dominado pelo aluno, segundo progressões de complexidade”, trabalhando apenas com o sistema da língua ou com apresentação de situações comunicativas. Importa que o professor “considere, especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural” (p. 17-18).

Na proposta interculturalista de Serrani, os currículos ou projetos didáticos para o ensino de línguas não partem de elementos do sistema da língua, mas organizam-se pelo enfoque de determinados contextos sócio-culturais. Para a composição desses projetos são considerados os gêneros discursivos produzidos nesses contextos, assim como textos que possibilitem a identificação de *visões externas* sobre o tema e o contexto analisados. Propõe a organização de programas com eixos temáticos, que contemplem os diferentes territórios — entendidos não só como espaços geográficos, mas principalmente como espaços sociais —,

legados culturais e grupos sociais, observados sob diversas perspectivas discursivas a respeito de diferenças raciais, étnicas, de classe ou atividades profissionais (p. 31-32). Esse enfoque permitirá compreender os fenômenos em sua heterogeneidade social, lingüística e cultural.

Referindo-se a Freire, propõe que o método de ensino favoreça o estabelecimento de *pontes culturais* com outras sociedades e culturas, *partindo da língua de origem do aprendiz*.

Coerente com essa abordagem, a autora admite que ela possa ser eficiente, também, no ensino das variedades da língua. Apresenta sugestões de atividades para o ensino de espanhol como língua estrangeira, com apoio em textos escritos e música, propiciando a comparação de gêneros e de realidades regionais das duas esferas, a da língua materna (português) e a da língua estrangeira. Essa abordagem da língua, além de garantir um lugar importante para o componente cultural, “propicia a educação para a diversidade sócio-cultural e o questionamento de etnocentrismos e exotismos” (p. 21). Na organização dos currículos para o ensino da língua, propõe que se observe a inter-relação entre os campos teórico, político e o de atividades concretas de ensino.

Na visão da autora, portanto, seria necessário que a concepção da pluralidade cultural, assim como a noção de registros diferenciados organizassem o ensino da língua, considerando a produção social de áreas diversas da atividade humana.

Com o propósito de refletir sobre a aplicação de uma teoria com base em gêneros para o ensino das variedades do espanhol serão analisados, a seguir, os conceitos de *gêneros do discurso* e de *enunciado*, de Bakhtin, e as formas de apropriação desses conceitos. Essa análise passa pela consideração da teoria sócio-construtivista de Vygotsky, que constitui, juntamente com a teoria da enunciação de Bakhtin, a fundamentação teórica dos estudos tradicionais sobre gêneros e aquisição de línguas. Busca-se também situar a orientação deste trabalho em relação às noções de gênero *textual* e de *gêneros do discurso*, segundo análise de Rojo e a partir das considerações teóricas de outros autores que examinam essa questão.

### 3 A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

#### 3.1 O SÓCIO-CONSTRUTIVISMO (INTERACIONISMO)

Os principais conceitos da teoria sócio-interativista desenvolvida por Vygotsky (1987; 1988) dizem respeito à noção de que o indivíduo adquire conhecimentos através de sua relação com o meio social, como resultado de um processo sócio-histórico. Nesse processo, a linguagem e a aprendizagem têm lugar relevante.

Esses conceitos referem-se ao pensamento e à linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, com destaque para o papel que a escola representa para a sua formação: a transmissão de conhecimentos científicos, segundo essa vertente, processa-se de forma diferenciada na escola e na vida familiar, cotidiana.

Importante conceito para a compreensão dessa teoria é o da relação mediadora que exercem sobre o indivíduo a cultura e o meio social, que pode ser composto por outros indivíduos, objetos que rodeiam a criança ou a forma como se organiza o espaço e o ambiente. Essa motivação exercida pelo outro é responsável pela internalização do conhecimento e dos conceitos e é pela linguagem que o indivíduo terá acesso a esse conhecimento, uma vez que é por meio dela que se formam as funções sociais superiores.

Esse desenvolvimento cognitivo vai do social para o plano individual interno, ou das relações interpessoais para o nível das relações intrapessoais. Com essa visão, os processos pedagógicos são vistos como ação intencional, que visam à formação de conceitos; e o papel do professor é o de intermediar esse processo, sendo a sua interferência maior do que aquela que é prevista na teoria interacionista de Piaget.

Para Vygotsky

os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento. (LATAILLE; 1992)

Os estudos de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento da aprendizagem na criança permitiram o tratamento renovador das práticas e teorias educacionais.

Para Freitas (2006), a contribuição fundamental de Vygotsky para a Educação está “na concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade” (p. 101). A criança se apropria da cultura através do contato com os adultos e companheiros mais experientes.

Esse aprendizado é anterior à idade escolar e acontece desde o primeiro ano de vida da criança. Na escola, ela passa por várias experiências, entre as quais se destacam a imitação de comportamentos, a aquisição da linguagem e de informações e a realização de atividades com quantidades e operações.

A formação de conceitos refere-se, portanto, sempre seguindo a análise da autora, aos processos de conceitos espontâneos e de conceitos científicos, intimamente relacionados.

Vygotsky construiu um novo caminho para a Psicologia, com base no materialismo dialético que, para ele, não era um dogma, mas uma maneira de pensar. A relação entre marxismo e Psicologia não supunha “uma vinculação imediata, mas mediata” (p.105), portanto era preciso buscar um conjunto de categorias intermediárias, a exemplo da categoria de *mais-valia*, intermediária na teoria marxista para a explicação dos fenômenos econômicos e sociais.

Para Vygotsky, “o que se pode buscar nos mestres do marxismo, não é a solução da questão, nem mesmo uma hipótese de trabalho (...) mas, o método de sua construção” (VYGOTSKY, 1984, apud FREITAS, id p.108).

Pelo método dialético, ele desenvolve a compreensão dos fenômenos como processos em movimento e em mudança.

Freitas aproxima Vygotsky e Bakhtin pelo interesse dos dois autores pela Linguagem, entendida como chave para a compreensão das questões epistemológicas das ciências sociais e humanas; e pelo embasamento de suas teorias no materialismo dialético:

Bakhtin analisou a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação entre significação, sentido e valor apreciativo. Vygotsky, da mesma forma, buscou apreender a estrutura do pensamento a partir do sentido e da intenção afetivo-volitiva presentes na interação verbal. Ambos distinguem sentido e significação da palavra compreendendo sentido em seu aspecto concreto, dinâmico, contextual. (Id, p.160)

O sócio-interativismo, na vertente de Vygotsky, cristaliza-se em várias opções teóricas para os estudos do texto e da linguagem, como os estudos de Oliveira (2006), sobre letramento, cultura e modalidades de pensamento e de Lopes, comentado mais adiante.

Também nessa vertente situam-se os trabalhos de Kleiman (2002a; 2006), sobre leitura e letramento. Os trabalhos produzidos pela autora oferecem subsídios e direcionamentos

importantes para a elaboração de currículos, organização de livros-didáticos e para a prática pedagógica nas escolas, visando à formação do leitor crítico.

Na área de aquisição da linguagem, especificamente da segunda língua, Lima (1998), a partir das proposições de Vygotsky sobre a participação conjunta de professores e alunos para a construção do conhecimento comum, estuda o papel do professor na sala de aula de línguas. Adotando visão diferenciada em relação ao ponto de vista tradicional (professor transmissor do conhecimento, centro do processo educacional) e àquele que desloca essa centralidade para o educando exclusivamente, propõe o “conhecimento compartilhado” nas aulas de LE.

Lopes (2002) analisa os modelos não-interacionistas de leitura, centrados nos aspectos mecânicos do ensino de línguas e voltados para o texto ou privilegiando a recepção para estabelecer uma terceira visão de leitura, que abarcaria com mais propriedade o fenômeno da compreensão escrita.

Nessa interpretação, o ato de ler envolve tanto a informação que está impressa como a informação que o leitor traz para o texto. Apresenta, assim, uma reflexão que visa problematizar os processos de ensinar e aprender a língua estrangeira, com ênfase em sua natureza social e educacional.

A reflexão do autor centraliza a questão do professor de línguas como professor-pesquisador. Lopes entende que a tomada de consciência do processo em que o professor está envolvido fará com que ele possa *submeter a sua atividade a uma crítica constante e gerar progresso educacional*, com base nas pesquisas conduzidas por ele na sala de aula.

Os estudos sobre leitura, compreensão e letramento, dos quais os exemplos dados ilustram algumas das orientações existentes, norteiam-se pela noção de *interação*. Situam-se na vertente construtivista, como os de Lopes, ou na vertente sócio-interacionista, que também está na base dos estudos sobre gêneros e sua aplicação ao ensino de línguas, como os estudos das chamadas Escola de Sidney, Escola de Genebra e Nova Retórica. As apropriações do conceito de *gênero* e sua crítica serão analisadas a seguir, buscando sua formulação em relação aos objetivos deste estudo.

### 3.2 A TEORIA DOS GÊNEROS

O termo gênero refere-se às atividades realizadas lingüisticamente em determinada cultura ou meio social. O conceito de Bakhtin engloba as noções de dinamismo e de

criatividade e o entendimento da linguagem como processo, em constante mudança, efetuada pela ação dos falantes.

Para Bakhtin, a linguagem é fenômeno social e histórico; a unidade básica de análise lingüística é o enunciado, ou seja, “elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa [ e ] a mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos mesmos elementos lingüísticos em contextos social e temporalmente novos” (2003; apud SOUZA, 2002 p. 21).

A respeito do conceito de enunciado de Bakhtin e sua importância para os estudos de lingüística aplicada, lemos em Faraco e Castro (2004):

Para o autor, a relação lingüística entre os seres humanos se dá, portanto, por meio do enunciado (oral ou escrito), que é o processo básico de estabelecimento da interlocução e envolve, por isso, obrigatoriamente, um contexto específico e interlocutores correspondentes a esse contexto, com seus valores e interesses. (...) Do ponto de vista metodológico, [esse conceito] pode elucidar algumas de nossas ações que dizem respeito ao modo como conduzimos o trabalho de leitura em sala de aula.

Marcuschi (2005a) define e diferencia *tipos* e *gêneros* textuais. Com base nas teorizações de Bakhtin e Bronckart, observa que os gêneros caracterizam-se, segundo o primeiro autor, pelo fato de se constituírem em atividades sócio-discursivas, muito mais do que por sua forma lingüística. Explicita, a esse respeito, que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Citando Bronckart, para quem “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, entende que os gêneros agem como “formas de legitimação discursiva [porque] se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”. Eles são “o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (Id p.32).

Em outro estudo sobre o tema, Marcuschi (2005b) observa também que existem atualmente muitas teorias sobre os gêneros, mas que estão em crise aquelas que privilegiam a forma e a estrutura. Isso ocorreria devido às características essenciais do gênero — a flexibilidade e a variabilidade — e que também caracterizam a linguagem. Hoje, como aponta o autor, o gênero é visto, na maior parte dos estudos, “pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo e cognitivo” (Id p.18).



Entende que, “quando ensinamos a operar com um gênero” estamos tratando de “um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não[de] um modo de produção textual” (id, p.19). Referindo-se a Bakhtin e à afirmação de que *toda a manifestação lingüística se dá como discurso*, avalia a categoria de gênero na visão de Maingueneau, para quem ela “permite evitar vários tipos de reducionismos, tais como a ‘redução sociológica’ de ver o discurso sem considerar a fala que o autoriza; ou a ‘redução lingüística’ de ver as palavras sem considerar seu entorno enunciativo” (p. 21).

Os gêneros, portanto não podem ser classificados, segundo esta análise, como formas puras, nem podem ser catalogados de forma rígida. Devem ser considerados em sua “relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.” (p.19).

Bunzen (2004) revê o conceito de gêneros do discurso para entender sua importância e limites de aplicação para os estudos de língua materna. Analisa três tradições ligadas a esse conceito: a escola australiana (de Sidney); a escola de Genebra e a Norte-americana ou Nova Retórica, para reconhecer as concepções de ensino-aprendizagem subjacentes às diversas propostas de ensino com gêneros.

Os pesquisadores da Escola de Genebra, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Dolz, Haller, Machado entre outros, da Universidade de Genebra, dedicam-se à constituição do interacionismo sócio-discursivo e sua aplicação aos estudos do francês como língua materna. Tomam como modelos teóricos a Teoria da Enunciação de Bakhtin e a Teoria da Aprendizagem vygotskiana para identificar, no conceito de gênero, a articulação entre práticas sociais e objetos escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, [1997] 2004 apud BUNZEN, id ).

As unidades de análise, nessa escola, assim como na Escola de Sidney são os textos, entendidos em uma acepção sócio-interacionista da linguagem, como “a ‘realização semiótica’ de uma ação de linguagem situada, que se efetua tomando um dos modelos de gêneros disponíveis no intertexto de uma determinada língua natural” (BRONCKART, 2000 apud Id).

No entanto, para os pesquisadores da “Escola de Genebra” os gêneros não se constituem em objeto real, destinado ao ensino/aprendizagem. São utilizados como “quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam” no desenvolvimento de capacidades *de ação, discursivas e lingüístico-textuais*, numa perspectiva *textual* de análise.

Na conclusão de sua análise o autor argumenta que esse conceito, nas tradições analisadas, tem-se constituído em instrumento desestabilizador de práticas de ensino

tradicionais ou que se mostraram pouco eficazes ao aprendizado. Entende que a utilidade do conceito está em que ele poderá dar lugar ao heterogêneo e ao plurilingüismo, em oposição à concepção de homogeneidade veiculada pelos métodos tradicionais. Adverte, porém, para os riscos de se trabalhar com os gêneros priorizando aspectos formais, sem levar em conta os elementos pragmáticos e discursivos.

A delimitação dos estudos que levam em conta os gêneros sob a perspectiva da lingüística textual e dos que consideram o gênero em seu contexto de produção são comentados a seguir, a partir da análise de Rojo (2005). A referência a Faraco (2003) tem o objetivo de conhecer as formas de apropriação dos conceitos formulados por Bakhtin e a crítica dessa apropriação, muitas vezes realizada sem a devida compreensão de suas categorias de análise, segundo o autor.

Rojo analisa a produção científica sobre gêneros a partir da vertente teórica bakhtiniana e identifica dois blocos de análise que ela denomina de *teoria dos gêneros textuais* e de *teoria dos gêneros do discurso*: o primeiro bloco, composto pelos estudos que se localizam no nível de análise textual, como os de lingüística textual, são direcionados pelo conceito de gêneros *textuais*; o segundo é composto pelos estudos que se inscrevem na perspectiva dos gêneros do discurso ou gêneros *discursivos*.

Identifica, na obra de Bakhtin, três dimensões *essenciais e indissociáveis* dos gêneros discursivos: os *temas*, conteúdos *ideologicamente conformados* e comunicáveis através do gênero; a *forma composicional* – elementos das estruturas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; e os *traços da posição enunciativa do locutor* e da forma composicional do gênero – marcas lingüísticas ou *estilo* do autor. Nessa abordagem – a dos gêneros *discursivos* – não há como dissociar os enunciados de seu contexto de produção e é essa orientação fundamental que a diferencia das abordagens textuais ou estruturais (p.196).

Faraco (2003) atribui a banalização dos conceitos de *diálogo*, *interação* e de *gêneros do discurso*, usados sem a compreensão de sua complexidade conceitual, aos problemas de recepção da obra de Bakhtin no Brasil. Entre esses problemas, relaciona os referentes à tradução de sua obra e à identificação do pensamento bakhtiniano – quase que exclusivamente – com o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, primeiro livro publicado em português, em 1979 (p.16-17).

Considera que grande parte dos estudos realizados com os conceitos de *diálogo* e de *relações dialógicas*, formulados por Bakhtin, não está em consonância com as proposições do autor. Assim, exemplifica com o texto *Problemas da poética de Dostoiévski*, em que

Bakhtin afirma que, em abordagens realizadas por um viés estritamente lingüístico, *não há relações dialógicas entre elementos de um texto ou entre textos, nem entre unidades sintáticas ou entre proposições:*

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito (...). Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido (...) que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (1984; apud id p. 64)

Para Bakhtin, portanto, o enunciado completo, que assegura a possibilidade de *compreensão responsiva* apresenta “exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado, [fator] que é profundamente diverso nos diferentes campos da comunicação discursiva”; “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” e “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2003 p. 281). A *intenção discursiva do falante* “se realiza na escolha de um certo gênero de discurso” e é aplicada e adaptada a sua forma específica. A escolha dos recursos lingüísticos é realizada em função da *resposta antecipada* do destinatário.

Segundo Bakhtin, a língua possui uma grande quantidade de recursos: lexicais, morfológicos, sintáticos; mas esses recursos só “atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto” (p. 306). A “influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios (...) da alternância dos sujeitos no discurso”, tudo se perde na consideração de uma oração isoladamente, porque todos esses elementos só podem ser compreendidos no interior de um enunciado.

A grande diversidade de gêneros existentes explica-se “em função da situação, posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” e o seu desconhecimento desfavorece a comunicação ou “o modo mais acabado [do] livre projeto do discurso”.

A maioria dos gêneros permite reformulação livre e criativa, o que não se constitui em nova criação de gênero, uma vez que, segundo o autor, é preciso dominar bem um gênero para poder fazer uso dele de forma livre (p. 284). Essa reformulação torna-se possível porque eles são maleáveis, precisam “ser capazes de responder ao novo e à mudança”, acompanhando a dinamicidade das atividades humanas (FARACO, id p. 112).

Seguindo-se a formulação de Bakhtin de que a produção cultural dos falantes se realiza sempre em um determinado gênero, entende-se que o aluno, para que obtenha capacitação na LE, precisa ter conhecimento sobre os gêneros produzidos na língua alvo. O pressuposto é o de que esse conhecimento favorece a forma de agir com a linguagem e o entendimento da língua (e de suas variações) de forma mais completa e eficaz.

Como se viu anteriormente, os métodos e abordagens para o ensino, organizados a partir de uma concepção de homogeneidade, consideram as variações como desvios em relação à norma, como curiosidades ou como formas incorretas, que devem ser evitadas. Os gêneros do discurso podem, nesse caso, ser a alternativa para um ensino orientado por uma concepção de língua como fenômeno heterogêneo e variável.

Jordão (2006) analisa que as formas do pensar no contexto *pós-estruturalista* se caracterizam pela reflexividade permanente. Se na concepção estruturalista a língua era entendida como *código*, nesse novo contexto ela é vista como *discurso*, indissociável dos contextos em que se produzem: “Conceber a língua como discurso é [percebê-la] como ideológica, perpassada por relações de poder [e] as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis” (p. 30-31).

Em decorrência da compreensão de língua como *discurso* e em função dos objetivos desta análise, este estudo orienta-se pelo conceito de gêneros do *discurso*, segundo a classificação proposta por Rojo. Entende-se, também, que a abordagem intercultural, tal como formulada por Serrani, fornece elementos importantes para o aprendizado porque considera a língua (e suas variedades) nos contextos histórico-culturais e utiliza os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino. Os gêneros são trabalhados nessa proposta pedagógica em sua ligação com as atividades sociais que eles expressam e em cujo contexto foram formados.

Na seqüência destes encaminhamentos teóricos serão analisados alguns aspectos relativos à formação inicial e contínua de professores. Procura-se, também, integrar as noções expressas pelos conceitos de *experiência* e de *saberes experienciais* da docência, conforme formulação de Thompson e Tardif, para definir sua propriedade como categorias de análise da situação concreta que se apresenta neste estudo.

#### 4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES

Pimenta (2000) discute as questões da identidade profissional do professor e os saberes que configuram a docência e reconhece a fragmentação e a desarticulação existente entre os saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos. Busca problematizar as reflexões dos alunos e as identidades profissionais para “ressignificar os processos formativos pela reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (p. 17).

Sobre a formação inicial, entende que os cursos devem “formar o professor ou colaborar para sua formação”, já que o exercício do magistério não se realiza em decorrência de conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Entende que esses cursos devem “mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social” (p. 18), desenvolvendo nos futuros professores a habilidade para investigar e compreender a sua prática, no processo de construção da sua identidade profissional. A autora observa que esse processo depende de uma revisão constante dos significados sociais da profissão.

Citando Libâneo, para quem a construção de novos saberes pedagógicos se faz partindo da prática e para a prática e usando os conceitos de *professor reflexivo* de Shön e de *formação autoparticipada* de A. Nóvoa, Pimenta (p. 27-29) teoriza a respeito da transformação conseguida pela consideração dos problemas que a prática vai evidenciar. Propõe, portanto, a investigação sistemática dos educadores sobre a sua prática, contribuindo dessa forma com a teoria pedagógica.

Entende também a autora que a pesquisa a ser desenvolvida nas escolas precisa, em primeiro lugar, levar em conta a realidade da escola e dos contextos sociais; precisa estar em sintonia com os desejos e necessidades reais dos professores e alunos e orientar-se pela reflexão sobre a prática desenvolvida.

Lopes (2003) trata ensino e aprendizagem como uma totalidade e discute a necessidade de realizar uma ação transformadora nos atos de ensinar e aprender. Analisa que a ação de ensinar engloba o contexto sócio-cultural da escola e dos alunos, a ação docente, recursos didáticos disponíveis, conhecimentos e experiências de vida do professor e dos alunos.

Destaca a opinião dos autores que entendem o ato de ensinar como atividade de *mediação*, “pela qual são providos as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado”. Essa concepção é

vinculada ao entendimento do ensino como atividade de interação entre alunos e professores em sala de aula.

A relação pedagógica é uma situação dialógica “como espaço de discussões, descobertas e transformações”, cuja base teórico-metodológica é a dialética, na perspectiva sócio-interacionista, que prevê “um sujeito que constrói seus conhecimentos e sua afetividade na interação com sujeitos mais experientes de sua cultura” (p. 111).

Ajudar na formação do aluno como sujeito social é, nessa concepção, um processo não-linear conduzido por conflitos e desafios, em que cabe ao professor promover o diálogo e ser um mediador entre o conhecimento e os alunos. A socialização, que envolve reflexão sobre o saber é a base para a elaboração do conhecimento novo.

Análogo ao conceito de *formação autoparticipada*, de Nóvoa, na área de Linguística Aplicada (LA), o conceito de *professor-pesquisador* de Lopes (2002, p.179-87) prevê um professor envolvido na reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho, o que implica na visão do conhecimento como processo. A procura do conhecimento em sala de aula permite o desenvolvimento da pesquisa sobre o que interessa mais de perto ao professor. É um “programa de auto-formação contínua [que requer] familiarização com as tradições de investigação em LA, notadamente as práticas voltadas para a investigação em sala de aula”, em que se destaca a pesquisa-ação (p.185).

Referindo-se à formação continuada de professores, Romanowski (2006) analisa o modelo de formação *reflexão na ação*, fundamentada nas propostas de Shön, Pimenta e Ghedin e Zeichner. Identifica como as principais barreiras para o desenvolvimento dessa reflexão *na e sobre* a prática, os saberes, a cultura escolar e a cultura universitária, uma vez que há o pressuposto que é necessário primeiro fornecer o conhecimento, para depois realizar a prática. Isto vai caracterizar, diz a autora, uma formação assimétrica, já que o ponto de partida deve ser a prática e não a teoria, embora teoria e prática devam ser tratadas de forma articulada (p. 148).

A autora propõe, também, que uma ação efetiva de reflexão sobre a prática deve superar o individualismo e o praticismo e que sejam considerados no processo a linguagem, sistema de valores, processos de compreensão e as concepções sobre os saberes (p. 149). O sucesso de um curso de formação continuada depende da realização do “diagnóstico das necessidades formativas dos professores”, ou seja, dar respostas aos problemas indicados pelos professores ou relatados pelas pesquisas realizadas (p. 140-1).

No que diz respeito à formação inicial dos professores, analisa as tendências atuais na formação e apresenta como um dos aspectos fundamentais para atingir o objetivo de

promover uma atividade consciente e eficaz, compreender e saber avaliar os saberes que são objeto do trabalho do professor e os processos de aprendizagem. Isso implica, segundo a autora, em estabelecer alternativas de ação, promoção da pesquisa e articulação entre as instituições.

O professor, segundo analisa, precisa estar atento às novas necessidades de formação integral do ser humano: “as necessidades sócio-histórico-culturais, interferentes na definição das prioridades educativas, acrescidas aos saberes pedagógicos, exigem uma permanente ressignificação da profissionalização docente” (Id. p. 123).

As reflexões de Pimenta, Lopes e Romanowski, sobre o processo de construção das identidades, formação do aluno como sujeito social e sobre formação inicial e contínua de professores trazem subsídios importantes para a apreensão dos objetivos postos para este estudo. Em seguida, serão considerados os conceitos de *experiência* e de saberes *experienciais*, de Thompson e Tardif, respectivamente, para delimitação de sua utilidade para esta análise.

#### 4.1 EXPERIÊNCIA E SABERES EXPERIENCIAIS

A categoria *experiência* de Thompson é articulada à cultura, diferentemente da perspectiva althusseriana. Para Thompson (apud Martins, 2006 p.118) a vivência da experiência não reproduz obrigatoriamente a ideologia dominante. Os eventos econômicos são também eventos humanos, entrelaçados por sua vez com os eventos sociais e culturais e “imersos no mesmo nexo relacional”.

Nesse contexto e fazendo parte do mesmo *nexo relacional* entendem-se os valores da sociedade, que resultam das experiências humanas:

Os valores são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas idéias. São as normas, regras, expectativas (...) necessárias e aprendidas (e ‘aprendidas’ no sentimento) no ‘habitus’ de viver; e (...) em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (THOMPSON, 1981, p. 194 apud MARTINS, id p. 118-119)

Esses fenômenos só adquirem sentido se relacionados à experiência de homens e mulheres reais e “analisá-los significa, por meio das evidências, investigar suas particularidades e, ao mesmo tempo, perceber como se expressam em condições materiais constituídas historicamente” (MARTINS, id. p. 118).

A categoria permite considerar homens e mulheres reais “como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [e] agem sobre sua situação determinada” (THOMPSON, id p. 182 apud MARTINS id, p.117).

Estudando a obra de Thompson, para afirmar a sua utilidade para as pesquisas da área educacional, Faria Filho (2006) refere-se à noção de *experiência* desenvolvida pelo autor e reflete sobre as culturas escolares, para afirmar que elas “não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares” (p. 246).

Pensar as culturas escolares, diz Faria Filho, é pensar na maneira como os envolvidos no processo escolar se apropriaram dessas experiências, culturas e tradições, ou seja, pensar nas histórias de vida, no conjunto das relações político-sociais e nas ideologias que explicam e orientam as práticas educacionais.

A esse respeito Romanowski (2006) também observa que os saberes da prática profissional são construídos (e reconstruídos) no “processo dinâmico, contraditório e conflituoso” da sala de aula.

Eles são formados no processo de escolarização, nos cursos de formação e na prática profissional. Formam-se na relação com outros professores e com os alunos — são historicamente situados: “Os sujeitos em interação com o conhecimento, com a cultura, por meio da linguagem, da ação, da experiência, dos processos internos de elaboração do pensamento e do enfrentamento das contradições produzem outras respostas, em última instância, conquistam, produzem conhecimentos” (p.58-9).

Para Tardif (2002), os saberes dos professores não podem ser tomados isoladamente porque se relacionam com todas as demais instâncias do ensino e do trabalho cotidiano. Os saberes da docência são sociais, uma vez que são produzidos socialmente, através da negociação entre os diversos grupos e porque são partilhados por um grupo de agentes.

Os objetos desses saberes são práticas sociais; são manifestados pelas relações complexas entre professores e alunos. Transformam-se com o tempo, acompanhando as mudanças sociais. São, portanto, *plurais* e *temporais*, adquiridos no contexto da história de vida e da carreira profissional (p. 20).

Os saberes são temporais, segundo Tardif, porque são provenientes em grande parte da história de vida dos professores, sobretudo de sua história de vida escolar: é a fase de



estruturação da prática profissional, em cujo processo são decisivos os primeiros anos de prática profissional, que se constitui no momento de *edificação dos saberes experienciais*.

São temporais, também, porque se desenvolvem “no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração”, do qual fazem parte “dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional”, além de fases e mudança que ocorrem nesse período.

A respeito dessa caracterização dos saberes, o autor observa que muitos pesquisadores, atualmente, interessam-se pela carreira dos professores, considerada nessa temporalidade, uma vez que a identificação de mudanças e fases da vida profissional permite chegar a significados importantes para a explicação dos contextos e realidades educacionais.

A pluralidade dos saberes docentes define-se pela justaposição de saberes provenientes da formação profissional e dos saberes *disciplinares* — que correspondem aos diversos campos do conhecimento —, *curriculares e experienciais*.

Os saberes experienciais originam-se no trabalho diário e do conhecimento do meio profissional. São provenientes da experiência e são validados por ela. Relacionam-se às funções dos professores e são mobilizados na prática.

Esse saber prático precisa ser adequado, portanto, à realização das funções e aos problemas da prática e das situações específicas do trabalho. Ele é heterogêneo e plural porque mobiliza “formas de fazer e conhecimentos diferenciados e adquiridos a partir de fontes diversas” (Id, p. 109).

Ressalta ainda esse autor que os saberes experienciais são pouco formalizados e que se constituem mais como *consciência no trabalho* do que *consciência sobre o trabalho*. Implicam em socialização e aprendizagem da profissão: são temporais, evolutivos e dinâmicos. São, por fim, *existenciais*, porque ligados às histórias de vida, à identidade, ao agir e às maneiras de ser dos professores e *situados*, isto é, localizados no contexto de trabalho.

Para delimitar o campo de ação desta investigação em relação a esses conceitos compreende-se, segundo a proposta de Tardif, que a experiência profissional e os saberes dos professores devem ser considerados em qualquer análise sobre determinada realidade da área educacional. Da mesma forma, assume-se que levar em conta as noções de temporalidade e de pluralidade que caracterizam os saberes, implica que eles sejam vistos na confluência entre as várias instâncias em que são produzidos: a formação inicial e contínua, a atividade profissional e as relações que os professores estabelecem com os saberes ao longo do processo.

A análise de Faria Filho sobre a constituição das culturas escolares, utilizando o conceito expresso por Thompson, chega a conclusões semelhantes, pelo entendimento de que a investigação sobre os contextos escolares precisa abarcar as *formas de apropriação das experiências* profissionais dos envolvidos no processo educativo.

Com essa compreensão é importante destacar que não é objetivo propor substituição de métodos ou a localização dos problemas identificados em uma instância particular do ensino, mas sim promover a reflexão, a partir de um ponto de vista sobre o ensino, junto a professores e alunos do curso de espanhol que é foco desta análise.

A escolha desse curso e dessa universidade em particular se fez em razão da representatividade da instituição e do curso de Letras/Espanhol para a formação de professores no Paraná, lugar em que a pesquisa acontece de forma sistemática. Esse ambiente é propício à reflexão e essa foi a oportunidade de realizá-la.

O estudo de caso teve, por isso, o propósito de chegar a significados importantes sobre o ensino das variações do espanhol, pela descrição e análise de como dá o processo de ensino na situação concreta observada.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O estudo de caso foi desenvolvido, portanto, para identificar como ocorre a prática do ensino das variações lingüísticas do espanhol no curso de licenciatura Letras/ espanhol da UFPR.

Trata-se de pesquisa qualitativa e estudo interpretativo, mas que envolve quantificação de alguns dados obtidos por meio de questionários.

A modalidade estudo de caso, seguindo os princípios das abordagens qualitativas, mostrou-se adequada para esse estudo e a pesquisa se constituiu como estudo interpretativo de dados obtidos por meio de entrevistas.

O estudo de caso possibilita maior liberdade de ação do pesquisador, mas também segue algumas premissas. É necessário, então, compreender a natureza do instrumento de análise, suas vantagens e limitações.

Importa também que haja uma percepção aprofundada do objeto estudado para a apreensão de como se dá o ensino das variações lingüísticas no curso que está sendo investigado, dos critérios e materiais usados para esse ensino em particular e das concepções de ensino que direcionam essas atividades.

André (2005) aponta a capacidade, associada ao estudo de caso, de retratar o real, levando em conta a sua complexidade e sua dinâmica natural e a possibilidade de trabalhar com um esquema aberto, entre outros pontos favoráveis.

Refere-se, também, à crescente valorização do estudo de caso pelo seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional e identifica como talentos necessários ao pesquisador envolvido nessa pesquisa, o preparo para lidar com as situações de campo, sensibilidade e capacidade de estabelecer uma relação de empatia com os envolvidos, assim como, num primeiro momento, obter seu consentimento para a realização das entrevistas e gravações, pela negociação e estabelecimento de acordos com eles.

André identifica e descreve três momentos para elaboração de um estudo de caso - a fase exploratória, em que se delimitam os focos de estudo, a fase de coletas de dados e a análise sistemática dos dados.

Analisa também as questões da validade, fidedignidade e generalização, referentes ao estudo de caso etnográfico. A respeito das duas primeiras questões, observa que essa modalidade de pesquisa oferece uma versão *possível*. Porém, desde que as interpretações

sejam pertinentes e que haja provas ou indícios suficientes e aceitáveis, ela tem os requisitos para ser considerada fidedigna ou válida, em oposição aos esquemas conservadores de pesquisa, que exigiam provas “irrefutáveis” ou o estabelecimento de leis universais. Assim constituído, o estudo de caso dá ao *leitor* a possibilidade de confirmar, contestar ou continuar a investigação, a partir dos dados levantados e analisados.

As generalizações do estudo de caso, segundo André, realizam-se *no âmbito do leitor*, que fará associações e relações com outros casos e fenômenos e não busca estabelecer leis universais, mas oferece subsídios para a realização de outros estudos.

Este estudo de caso foi realizado pela análise de entrevistas e documentos, com o propósito, portanto, de identificar concepções e metodologias que informam as crenças, opções ou atividades desenvolvidas com respeito ao estudo das variações lingüístico/culturais do espanhol, tendo em vista a formação dos professores.

Com o objetivo de conhecer a experiência dos docentes e as teorias que subjazem a suas opções de direcionamento do processo de ensino, foram consideradas sua formação inicial, contínua e experiência pessoal (profissional).

Para a análise dos dados recolhidos considerou-se, prioritariamente, que as condições que serão objeto de análise são dadas historicamente e que são informadas por concepções de ensino e aprendizagem provenientes da experiência profissional dos docentes.

Com relação aos princípios éticos que devem direcionar a pesquisa qualitativa, além da garantia de anonimato dos alunos e professores que colaboraram na pesquisa e aqueles que dizem respeito à ética da convivência, procurou-se seguir alguns dos princípios analisados por Kleiman (2002b) sobre o consentimento no início do processo e de transparência em relação aos objetivos da pesquisa.

Kleiman sugere também que faz parte da ética da pesquisa a *devolução e restituição* dos resultados para o grupo, que se orientam por indagações sobre se a pesquisa está servindo aos interesses dos grupos participantes.

Como essa restituição não significa devolver o conhecimento adquirido “uma vez que o grupo já o possui”, a contribuição dos estudos na área de linguagem deve ser a de abrir espaço de ação e de expressão, no caso de grupos minoritários ou menos poderosos.

Para esta pesquisa observaram-se alguns cuidados gerais referentes às pesquisas que envolvem grupos de pessoas ou grupos de determinada área profissional. A restituição, neste caso, pode ser pensada em termos da reflexão que foi possível realizar entre pessoas com interesses comuns a respeito de problemas comuns, no momento das entrevistas e no diálogo que esta investigação possa suscitar.

Na seqüência, explicam-se os critérios para a escolha dos informantes, etapas e relato da coleta de dados para este estudo.

## 5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em função do objeto de estudo, optou-se por levar em conta as disciplinas de Língua Espanhola e as de Literatura espanhola e hispano-americana e seus respectivos professores; e os alunos/formandos de 2007 do curso de Letras/ Espanhol ou Português e Espanhol.

A opção que se fez pelo curso de licenciatura, sem considerar os professores do bacharelado, explica-se pela centralidade que assume para este estudo a questão da formação para a prática do ensino de Espanhol. Todos os formandos em Letras/Espanhol da Universidade que participaram desta pesquisa cursaram a licenciatura, com exceção de um. No entanto, optou-se por considerar também esse participante, uma vez que as respostas podem contribuir para esclarecer o contexto de ensino, da mesma forma que as dos demais participantes.

A escolha recaiu sobre os alunos formandos porque se considerou que eles teriam maior conhecimento do curso e mais tempo de reflexão sobre os aspectos analisados, além de mais tempo para desenvolvimento de possíveis práticas profissionais com a língua estudada.

Uma das perguntas do questionário refere-se exatamente à prática no ensino do espanhol. Essa questão torna-se uma variável do estudo entre os alunos participantes, uma vez que o momento de desenvolver essas atividades também é a ocasião de refletir mais sobre o ensino e sobre a língua, necessidade essa que a prática estabelece.

Foram entrevistados todos os professores do curso de licenciatura, das disciplinas de língua e literaturas espanhola e hispano-americana.

As entrevistas, que buscaram ser informais, de forma a permitir uma reflexão conjunta sobre o tema da pesquisa, apresentaram, no entanto, uma estruturação anterior, com perguntas abertas e algumas questões de múltipla escolha a respeito de tipos de textos ou gêneros utilizados pelo professor-participante. São entrevistas destinadas a professores especialistas, de acordo com análise e recomendações metodológicas de Lüdke e André para as pesquisas qualitativas (1997) e de Flick (2005) para entrevistas semi-estruturadas (p. 104).

### 5.3 RELATO DA COLETA DE DADOS

Entrevistas informais com professores do Departamento de Línguas estrangeiras Modernas foram realizadas anteriormente às gravações, com o intuito de obter informações sobre o curso e disciplinas ofertadas e favorecer a ambientação no campo de pesquisa.

O pré-teste realizado chegou aos seguintes resultados, quanto à viabilidade do instrumento de coleta de dados: o questionário mostrou-se adequado para a coleta de dados em relação ao tema da pesquisa, com algumas perguntas que parecem repetitivas, mas a partir das quais foi possível obter respostas que auxiliam a análise cruzada dos dados e por isso foram mantidas. Optou-se por considerar as respostas desse questionário para a análise, considerando-se que o participante realizou a sua formação inicial no mesmo contexto e que os dados coletados podem ser comparados aos obtidos junto aos demais participantes da pesquisa. As respostas desse questionário favorecem, também, o entendimento do curso como processo (temporal), ainda que de curto prazo.

A pesquisa foi instrumentalizada por entrevistas semi-estruturadas com algumas questões abertas e análise documental, realizada de forma não exaustiva, no momento em que foi necessário complementar informações presentes nas gravações de entrevistas ou no sentido de favorecer a compreensão de alguns pontos relativos a currículo, estruturação do curso ou abordagens presentes em livros didáticos utilizados.

Para os professores de Língua espanhola e Literatura espanhola e hispano-americana as perguntas foram pré-determinadas, mas essas entrevistas pretenderam ser informais, com o objetivo de propiciar as reflexões sobre o tema desta pesquisa (Apêndice A).

Foram estruturadas entrevistas (questionários) diferenciadas daquelas envolvendo os professores universitários para os alunos/formandos do curso de licenciatura em Letras/ espanhol.

A pesquisa em campo foi realizada durante um ano e meio, de julho de 2006, quando foram realizados pré-teste e entrevistas informais, não gravadas, com alguns professores, a dezembro de 2007, período em que foram gravadas as entrevistas e foram entregues questionários para a população escolhida entre os alunos de Letras, ou seja, os formandos ou prováveis formandos que cursavam espanhol como língua estrangeira.

A análise documental incluiu programas das disciplinas e breve análise de material didático utilizado pelos professores de língua espanhola.

A análise dos dados, coletados de diferentes formas e envolvendo população diferenciada, permitiu a análise cruzada de dados.

Foram entregues ao todo onze questionários, para os formandos de 2007 do Curso de Letras/espanhol, que cursavam licenciatura, bacharelado, licenciatura e bacharelado ou apenas bacharelado em Letras. Destes, seis alunos devolveram os questionários preenchidos.

As questões do questionário visaram, em primeiro lugar, traçar um perfil dos alunos participantes, indagando sobre objetivos para aprender espanhol e experiência profissional como professor de espanhol até o momento da pesquisa.

Com esse diferencial, pergunta-se sobre metodologias, leitura, uso de textos autênticos e particularmente sobre ensino das variantes do espanhol: como se realizou durante o curso e opiniões de como esse ensino deveria ser conduzido na atuação profissional.

O questionário tem questões abertas e semi-abertas. Em algumas delas, o aluno precisa escolher entre as alternativas ou marcar por ordem de importância, critério que visou comparação dos dados analisados e alguns procedimentos quantitativos (Apêndice B).

As questões das entrevistas realizadas com os professores do curso referiram-se, primeiramente, a sua formação inicial e contínua, para chegar a conclusões a respeito de mudanças em relação a concepções e metodologias de ensino, considerando-se tempo de atuação e experiência profissional.

Em seguida, pergunta-se especificamente sobre o ensino das variações da língua, critérios na seleção de materiais e sobre a adequação de utilizar uma teoria que privilegie os gêneros discursivos para esse ensino/aprendizagem.

Para a análise das entrevistas também foi considerada a variável professor de língua espanhola/ professor de literatura.

Os professores e alunos tiveram perguntas semelhantes; as questões dos alunos, mesmo quando fechadas, tinham a opção de respostas alternativas e abertas ao final.

Por focalizar o ensino e a formação de professores de espanhol, as perguntas centralizam sempre a questão de *como ensinar*; *como selecionar materiais* ou *como apresentar ao aluno*, de forma a conduzir as respostas para a prática profissional.

Os quadros demonstrativos dos questionários são apresentados separadamente em relação às entrevistas, mas para o procedimento de análise foram comparadas as informações provenientes de diferentes fontes. Essa comparação não se dá, portanto, sem que se considerem algumas variáveis já estabelecidas para a análise, como as diferenças de formação e de atividades, no caso dos professores e de experiência ou não em sala de aula, no caso dos alunos.

Outro aspecto a ser levado em conta diz respeito à temporalidade do processo em relação às informações coletadas. Assim, alunos e professores referem-se ao mesmo contexto,

mas enquanto que, num dado momento das entrevistas, os professores relatam a sua atividade atual, com base em livros didáticos adotados no ano em curso, etc., os alunos formandos falam do curso realizado num período que varia de quatro a sete anos. Nesse período, os livros adotados eram outros e provavelmente também alguns professores. Os enfoques metodológicos, em consequência disso, poderiam priorizar ou não determinados aspectos da aprendizagem.

Para a apreensão da realidade estudada foram importantes, portanto, os dados secundários (documentais) analisados de forma conjunta com as informações prestadas nas entrevistas e questionários.

Esse estudo de caso, por se tratar de um estudo particular, não teve o objetivo de estabelecer generalizações a respeito do tema ou sobre o contexto analisado. A intenção foi contribuir para o conhecimento na área de línguas estrangeiras e para o estudo/ensino das variações culturais da Língua espanhola, focalizando o curso de Letras/ espanhol da Universidade Federal do Paraná e a de trazer subsídios para o encaminhamento de novas pesquisas na área.



## 6 ANÁLISE DO CORPUS

### 6.1 ESTRUTURAÇÃO DO CURSO

#### 6.1.1 Ambientação e análise preliminar de documentos

Como parte do programa de ambientação no local da pesquisa, a participação no seminário Semana de Letras da UFPR, em dois anos consecutivos, teve o propósito de obter dados sobre a estruturação do Curso de Letras, uma vez que os eventos têm o objetivo de informar os alunos e demais interessados sobre as possibilidades oferecidas nessa graduação, assim como sobre as perspectivas a respeito de especializações e pós-graduação.

No evento de 2006 os professores e coordenadores palestrantes relatam que o curso se estrutura como uma multi-habilitação e com possibilidade de grande integração entre as áreas. Isso pressupõe, segundo os organizadores do evento, garantir aos alunos as informações necessárias para que eles organizem o seu percurso acadêmico de forma consistente.

As opções, para a área de línguas estrangeiras, são: licenciatura simples, apenas na língua estrangeira; licenciatura dupla – português/espanhol (italiano, inglês, francês, etc.) ou português e uma língua clássica. (grego, por exemplo).

O bacharelado é uma opção para os alunos que não desejam cursar as licenciaturas ou como possibilidade, para os estudantes das licenciaturas, de verticalização do curso em direção a uma das três opções ou *ênfases* ofertadas: estudos lingüísticos, estudos literários ou estudos de tradução.

A opção em estudos de tradução, no entanto, só pode ser feita pelos alunos da dupla licenciatura. A licenciatura simples tem, portanto, as opções Estudos Literários e Estudos Lingüísticos, para aqueles que pretendam obter também essa titulação.

Porém, como optativas *livres*, ou seja, desvinculadas das específicas da licenciatura, as disciplinas do núcleo específico do bacharelado em tradução podem ser computadas entre as optativas do curso, que devem ser cursadas necessariamente para complementação da carga horária. Os objetivos do bacharelado em estudos da tradução é a formação de tradutores e o ensino das técnicas de tradução como instrumento didático e constituindo uma nova habilidade no processo de aquisição da língua estrangeira. Neste estudo, porém, não se concretiza a observação de aulas e nem se entrevistou os professores do Bacharelado para estipulação de como se dá na prática esse curso de formação.

Na UFPR o bacharelado tem natureza acadêmica (conduziria ao Mestrado, Doutorado, etc.) e não tanto profissionalizante, como em outras instituições brasileiras, segundo relata o professor Mendonça (2006), um dos palestrantes na ocasião.

O currículo para o Curso de Letras em vigor no período desta pesquisa é o de 2001. Já disponível no site da Universidade, um novo currículo entra em vigor em 2008. Nele permanecem as disciplinas obrigatórias do Espanhol e incluem-se outras optativas.

Como novas optativas o curso de espanhol oferece para 2008 as disciplinas Prática Textual I e II e leitura e conversação de nível avançado. Mantém duas opções para o ensino das variações — a referente à variedade espanhola e a referente à variedade americana.

As optativas dos currículos anteriores permanecem, porém, como possibilidades de escolha pelos docentes na estruturação de cada semestre letivo.

Os planos para as disciplinas, que já estão sendo reelaborados, não acompanham a realidade atual da sala de aula e as constantes mudanças que se produzem a cada ano, segundo os dados obtidos nas entrevistas com os professores. São outros os livros didáticos utilizados em 2007 em relação ao ano de início da coleta de dados e outros os encaminhamentos pedagógicos. No entanto, para que se possa ter uma noção melhor do processo e das mudanças efetuadas, esses planos também são apresentados aqui.

No site do Curso de Letras da UFPR e com o objetivo de orientar o percurso dos alunos na graduação, escolhas de disciplinas e de *ênfases* no curso relata-se, a respeito do mercado de trabalho, que a licenciatura em Letras destina-se à atuação na educação básica. O objetivo é “licenciar professores conscientes de que a formação é processo contínuo” e a formação de pessoas capacitadas a continuar construindo o seu percurso acadêmico e profissional.

Os formandos do bacharelado, por sua vez, não têm um campo definido de atuação no mercado, uma vez que objetivam principalmente a formação acadêmica, mas observa-se que eles ingressam comumente no mercado para trabalhar com revisão, tradução ou organização de textos.

Encontra-se também no site da instituição a referência a que o curso não se limita a ensinar a língua estrangeira, mas abrange os estudos de lingüística e das literaturas nacional e estrangeira. Os alunos aprendem a língua com a possibilidade de pensá-la em relação ao cenário político mundial e “questões como a variação lingüística, o cânone literário e as posições ocupadas pelas diferentes línguas no cenário político mundial são trabalhadas durante o curso [para] desfazer preconceitos e humanizar os futuros profissionais no exercício de suas carreiras”.

O currículo do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Paraná, em validade desde 2001, apresenta as seguintes disciplinas de Língua Espanhola: 1) Espanhol Básico e Língua espanhola I, semestral, obrigatória, com duas aulas teóricas e quatro aulas práticas semanais – total 04 créditos e sem pré-requisito. Ementa: Compreensão e produção escrita e oral em nível básico e noções de gramática da língua e cultura espanholas.

No terceiro período o curso oferece a Língua Espanhola II, com seis horas semanais. A disciplina é obrigatória e não tem pré-requisito. O objetivo da disciplina é oportunizar ao aluno a comunicação escrita e oral em língua espanhola, trabalhando as estruturas gramaticais e o vocabulário necessário para esse fim. Ementa: Compreensão e produção escrita e oral em nível intermediário e avançado e noções de gramática de língua espanhola.

Em 2006, momento em que teve início a pesquisa em campo, que incluiu análise documental, participação na *Semana de Letras* e entrevista informal e não gravada com alguns dos professores, os livros utilizados eram *Sueña* e *Gente*, de enfoque comunicativo, atendendo ao programa estipulado para as disciplinas de Línguas.

No caso da Língua II o conteúdo comunicativo proposto é: a) transmitir o que foi dito/escrito por outro; b) expressar proibição, conselho e justificar; c) expressar desejo, probabilidade e indiferença; d) opinar, garantir; e) expressar preferências, pena, frustração; f) falar do futuro em contraste com o presente; g) expressar condições possíveis e impossíveis; h) expressar causa e justificativa. O conteúdo gramatical inclui: a) estilo direto e indireto; b) revisão dos pretéritos; c) revisão de pronomes pessoais; d) uso de subjuntivo e indicativo; e) preposições. O terceiro item é leitura, que para essa disciplina refere-se à leitura de contos hispano-americanos.

Os procedimentos didáticos são: aulas expositivas; atividades práticas de comunicação oral e escrita (diálogos, discussões) e apresentação de vídeos. As formas de avaliação são provas escritas, prova oral e trabalhos escritos de leitura de contos hispano-americanos.

Nos demais períodos, as disciplinas obrigatórias são Língua Espanhola III, IV e V e Literaturas Espanhola e Hispano-americana I e II, além das disciplinas monográficas referentes às duas literaturas. Língua III oferece leitura de contos espanhóis e hispano-americanos. O livro didático utilizado será comentado adiante.

Assim estruturado, nesse momento da observação, o curso dá prioridade à metodologia comunicativa para o ensino da língua.

O método comunicativo para o ensino de línguas substituiu, nas décadas de 70/80, o ensino centrado no estruturalismo (concepção tecnicista). A partir de então aparecem os livros didáticos, como os já citados *Gente* e *Sueña* e *Para Empezar, Esto Funciona, Español sin*

*Fronteras*, etc., largamente utilizados nos cursos particulares de espanhol, assim como nas escolas de ensino médio, públicas e particulares. Esses livros, importados dos países de língua espanhola – quase sempre Espanha – foram seguidos de outros que buscavam a inserção na cultura e estudo das variações lingüísticas dos países hispano-americanos ou de livros que procuravam atender às particularidades e dificuldades apresentadas por alunos brasileiros.

Desenvolvem-se concomitantemente, com bastante expressão, os estudos sobre leitura na sala de aula de LE, em defesa da apresentação ao aluno do texto autêntico, visando o desenvolvimento da habilidade leitora e formação do leitor crítico. Esta postura é em alguns casos crítica em relação aos métodos comunicativos, que trabalham com diálogos e situações que simulam diálogos e situações “reais” de fala.

Em outros casos, porém, indicam formas de complementação do método, ou seja, o desenvolvimento da habilidade leitora ao lado das outras habilidades, de forma a permitir aperfeiçoamento do aprendizado e capacitação do estudante da segunda língua.

Exemplo de uma das revisões incorporadas pelo método comunicativo de línguas é o *enfoque por tarefas*, que surge com o objetivo de apresentar soluções aos problemas observados na prática. Propõe, entre outras metas, o ensino do sistema da língua, pela concretização de tarefas pedagógicas, que os alunos realizam com a mediação do professor de LE.

No curso analisado, os livros didáticos utilizados em 2007 não são os mesmos utilizados no ano anterior.

A escolha do material didático, realizada pelos docentes, é um indicativo, entre outros, do processo de mudança de concepções de ensino da língua, segundo se comenta adiante.

A análise desses livros se dá sem a necessidade, para os fins desta pesquisa, de maior aprofundamento a respeito de seu conteúdo. Evita-se, também, a referência a títulos e autores, uma vez que esse material estará sendo tratado a partir do ponto de vista de sua escolha e utilização pelos professores, que se referem a eles para exemplificação de atividades relacionadas ao ensino das variações da língua.

Realiza-se, a partir de agora, a descrição e análise das informações prestadas nas entrevistas e questionários pelos participantes da pesquisa, professores e alunos do curso de Letras/Espanhol da UFPR.

A análise do *corpus* deste estudo tem início com a apresentação dos participantes, sua formação inicial e contínua e mudanças identificadas no processo, no caso dos professores; e objetivos em relação ao curso e atividades desenvolvidas, no caso dos alunos/formandos ou do participante formado no ano anterior ao da pesquisa.

## 6.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

### 6.2.1 Professores: formação inicial e contínua - mudanças e concepções

Os professores entrevistados são professores adjuntos ou assistentes da Universidade Federal do Paraná, com graduação em Letras/Espanhol ou Letras Português/ Inglês e Espanhol. Os primeiros professores entrevistados (PE1, PE2 e PE3) realizaram a formação inicial na mesma universidade em que trabalham hoje. Os professores entrevistados em quarto e quinto lugares (PE4 e PE5) graduaram-se em outras duas universidades, a primeira no Estado do Paraná e a outra no exterior.

A primeira professora/especialista entrevistada (PE1) relata que realizou a sua formação inicial com o método *gramaticalista*. Não havia, segundo ela, interação em sala de aula e estudava-se gramática e tradução. Já nos primeiros tempos de sua atuação profissional com a língua estrangeira trabalhava-se com a língua com uma abordagem que combinava os métodos *áudio-lingual* e *estruturalista*.

De volta à universidade em que se graduou, começava-se a introduzir o método comunicativo para o ensino de línguas. Porém, conforme sua observação, o material didático precursor apresentava forte influência dos métodos anteriores, exercícios *estruturais* e ensino de gramática aos moldes do método de sua formação inicial.

No decorrer de sua atuação profissional, sucedem-se os livros didáticos a que já se fez referência, orientados pelo método comunicativo para o ensino de línguas.

A formação acadêmica de PE1 inclui especializações em Tradução Superior, língua e literatura espanhola e hispano-americana, mestrado e doutorado em Letras, com atuação em aquisição do léxico e espanhol como LE.

As professoras/especialistas PE2 e PE4 realizaram a graduação com o método estruturalista e relatam estudo gramatical, com exercícios típicos propostos pela metodologia e leitura de paradidáticos (PE2) ou leituras em que importava a imanência do texto, também em relação ao texto literário (PE4).

PE 2 atua na área de metodologia de ensino de línguas estrangeiras e orientação de produção de material didático e cursa mestrado em Literatura, em que desenvolve pesquisa sobre as linguagens literária e cinematográfica.

PE4 tem mestrado em Letras, doutorado e pós-doutorado em Lingüística e atua nas áreas de Linguagem e Cultura, semântica, pragmática e no ensino de línguas estrangeiras (Espanhol).

A respeito de sua formação inicial em Letras sob o método comunicativo, PE3 relata que havia preocupação cultural na elaboração das aulas de língua estrangeira e que a leitura era realizada, principalmente, com textos literários. A diretriz, nas aulas de língua espanhola, era evitar a língua materna e não havia ênfase em atividades gramaticais.

Comparando com a sua graduação em Letras, PE3 observa que o curso oferece hoje mais oportunidades para os estudantes, como a inserção nas áreas de formação acadêmica do curso de bacharelado. Utiliza-se, segundo seu relato, o método comunicativo, que está hoje mais complexo e inclui o ensino da gramática da língua.

Da mesma forma, PE5 também relaciona a sua formação inicial ao método comunicativo para o ensino de línguas, com habilitação nas quatro *destrezas*, apontadas por Mascia (2003) como o desenvolvimento de habilidades de *compreensão oral e escrita e produção oral e escrita* (p. 217).

Observa que as aulas de leitura se faziam com utilização de textos autênticos. Realizava-se, também, encenação de obras literárias, uma vez que a instituição de sua graduação dispunha de um grupo de teatro.

As formações acadêmicas de PE3 e PE5 relacionam-se mais diretamente aos estudos literários: PE3 tem mestrado em Letras e doutorado em Literatura e sua atuação, com ênfase em Literatura Comparada, abrange a literatura espanhola, teoria literária, modernismo e pós-modernismo. PE5 realizou mestrado e doutorado em Língua e Literaturas espanhola e hispano-americana, atuando nessa área e na de metodologia de línguas estrangeiras.

Considerando-se a formação acadêmica dos docentes, que revela pesquisa sistemática e produção intelectual intensa, compreende-se que esta análise se concentre nas mudanças e reflexões produzidas no decorrer das trajetórias profissionais, mais do que nos significados ou saberes provenientes da formação inicial.

Não é proposta desta pesquisa, portanto, identificar concepções de cada professor em particular em relação ao ensino ou detectar o grau de influência de métodos de sua formação inicial na atuação profissional, até porque não se dispõe de dados para tanto.

Melhor dizendo, os percursos individuais relativos à experiência profissional e às mudanças no processo de formação importam na medida em que possam permitir a compreensão sobre os saberes sociais (compartilhados), que de acordo com Tardif desenvolvem-se na reflexão conjunta do grupo de atores envolvidos no processo educacional.

Isso não significa ignorar subjetividades e particularidades da formação de cada um dos envolvidos, mas sim buscar pontos de encontro que permitam dar respostas às questões propostas para este estudo.

A respeito da atividade profissional atual PE2 considera importante conhecer os seus alunos, saber de seus objetivos em relação ao curso e aspirações em relação ao aprendizado da língua, assim como as dificuldades que ele está apresentando no percurso para a aquisição da língua.

Sobre as mudanças que observa em sua atuação profissional, refere-se às concepções anteriores de que bastava apresentar os conteúdos uma única vez para que os alunos assimilassem o conhecimento. Entende agora, segundo seu relato, que a aprendizagem não se dá desta forma e que os alunos precisam usar o conhecimento e a língua estrangeira em contextos diferentes para que esse aprendizado se processe de forma adequada.

Relata também que acreditava que a língua materna não deveria ser utilizada na sala de aula de línguas estrangeiras. Revê essa posição hoje no seu trabalho, por entender que o conhecimento lingüístico anterior faz parte do aprendizado da segunda língua: “Eu estava dizendo para meus alunos, na verdade, que deixassem fora da sala de aula um pedaço deles mesmos; (...) eu reproduzia concepções e métodos aprendidos”.

Essa concepção está também descrita, por Rojo e Mijares (2007), no contexto analisado pelas autoras, como caracterizando um processo de *submersão* lingüística, em oposição ao processo de *imersão* que considera a língua de origem no processo de aquisição. Está, como já se fez referência neste trabalho, na base da constituição da metodologia comunicativa, ou pelo menos da apropriação que se fez dela em um primeiro momento de sua aplicação.

Prosseguindo nessas reflexões, apresentam-se os dados relativos à formação inicial dos professores, sua atividade atual e mudanças de concepções sobre o ensino.

A descrição e análise desses dados objetivam reconhecer as formas de apropriação dos saberes e das experiências educacionais pelos envolvidos no processo educacional (FARIA FILHO, id; TARDIF, id).

	Formação inicial	Atividade Profissional	Mudanças conceituais e sobre a prática
<b>PE1</b>	<p>método gramaticalista</p> <p>(gramática e tradução)</p> <p>Letras Português/ Inglês/ Espanhol</p>	<p>1) Gramática estruturalista e áudio-lingual;</p> <p>2) Método Comunicativo</p> <p>3) Hoje a prática inclui a crítica ao métodos anteriores que considera inadequados para a aprendizagem de leitura e escrita por alunos brasileiros que aprendem uma língua estrangeira</p>	<p>Concepção de língua e linguagem: de objeto lingüístico, na formação inicial e primeiros tempos da prática profissional, para a concepção da língua como meio de comunicação, inserida no contexto social em que as identidades são formadas.</p> <p>(Bakhtin e prática com o método de Paulo Freire)</p>
<b>PE2</b>	<p>método estruturalista</p> <p>(gramática com exercícios de preencher lacunas e leitura de paradidáticos)</p> <p>Letras - Espanhol</p>	<p>Método comunicativo (inclui ensino da gramática da língua)</p> <p>Em sua prática, hoje, considera importante conhecer o aluno, seus objetivos e aspirações em relação ao aprendizado da língua e dificuldades no processo de aquisição</p>	<p>Compreensão de que o aluno precisa ver as mesmas coisas de formas diferentes;</p> <p>Consideração do conhecimento lingüístico anterior -uso da língua materna nas aulas de LE faz parte do aprendizado</p>
<b>PE3</b>	<p>método comunicativo</p> <p>(Diretriz: evitar a língua materna nas aulas de línguas; não havia exercícios gramaticais; leitura de textos literários principalmente; preocupação cultural na elaboração dos planos de aula)</p> <p>Letras Português/ Espanhol</p>	<p>Método comunicativo (inclui revisões)</p> <p>Audições/ situações reais de fala;</p> <p>leitura e produção de textos – procura pensar as situações de linguagem a partir das dificuldades encontradas nos textos dos alunos</p>	<p>Mudanças mais perceptíveis na área de estudos literários</p>



<b>PE4</b>	<p>método estruturalista</p> <p>leituras (imanência do texto)</p> <p>Letras Espanhol- Inglês</p>	<p>Não trabalha com a prática da língua.</p> <p>Na instituição: alunos do nível avançado (reflexão metalingüística sobre a língua, e a língua na cultura/ na sociedade).</p> <p>Metodologia diversificada, que abrange várias competências – gramática da língua/ semântica/ estruturas da língua.</p> <p>Não despreza metodologias anteriores – o professor escolhe o que é mais adequado ao objeto de ensino e levando em conta as necessidades dos alunos</p>	<p>Cada vez mais inclinada para a comunicação, entendida como fenômeno complexo, que envolve componentes cognitivos, sociais, além do lingüístico, “que não se joga fora jamais”.</p>
<b>PE5</b>	<p>método comunicativo</p> <p>(quatro destrezas)</p> <p>leituras de textos autênticos e teatro</p> <p>(encenação de textos literários)</p>	<p>Como professor de literatura, o texto é visto no seu entorno de produção.</p> <p>Como professor de literatura espanhola e hispano-americana é possível trabalhar o texto na perspectiva da língua e do conteúdo.</p> <p>É preciso saber qual é a perspectiva do enunciador; as concepções de língua norteiam as escolhas didáticas e metodológicas para a elaboração do curso</p>	<p>Não há uma práxis determinada: em função do objeto analisado é possível saber qual a metodologia mais adequada.</p> <p>Para o estudo da língua o enfoque comunicativo apenas não é suficiente – a língua tem que ser vista também em sua dimensão cultural.</p>

**Quadro 1: Formação inicial e contínua - concepções e mudanças**

A experiência de PE1, já descrita anteriormente e apresentada no Quadro 1 permitiu a reflexão sobre os métodos em relação à prática profissional. Da concepção de língua como objeto lingüístico, na formação inicial, passa à compreensão da língua como meio de

comunicação, fenômeno social e a partir do qual se formam as identidades. Essa reflexão se dá pela experiência profissional com o método de Paulo Freire e com as leituras realizadas durante o seu percurso acadêmico, em que se destacam as teorias sócio-interacionistas e a teoria de Bakhtin sobre a linguagem.

Com essa compreensão, entende que o método comunicativo, mesmo considerando-se as revisões por que passou, não é adequado aos estudos de leitura e escrita para os alunos brasileiros que estudam a língua estrangeira.

A concepção de língua permite o entendimento de que alunos e professores, como indivíduos, encontram-se em um “contexto sócio-cultural (e lingüístico naturalmente), cada um com sua história particular”. Esse entendimento direciona escolha do material didático e atitudes em sala de aula.

As entrevistas revelam restrições ou mudanças de concepção em relação ao método adotado. Em alguns casos a proposta é a utilização de uma metodologia diversificada — em que não se despreza a contribuição e utilidade dos métodos anteriores —, de acordo com as necessidades dos alunos e em função do objeto de estudo (PE4; PE5).

Para PE2, a prática profissional voltada à formação de professores exige encaminhamentos que fogem às orientações propostas pela metodologia, como o ensino da gramática da língua. Dessa reflexão decorre a identificação do método utilizado como comunicativo “moderado”.

A reflexão sobre o método está sempre presente, seja na constatação de sua insuficiência para a compreensão da língua como fenômeno cultural (PE5) ou nas considerações sobre o conceito de comunicação que, segundo PE4, deve ser entendido em sua complexidade, que envolve elementos sociais e cognitivos, além do lingüístico.

Assim sendo, a professora refere-se a que está, em sua prática profissional, cada vez mais voltada para a comunicação. Teórica “por formação”, não trabalha com a prática, mas realiza, junto aos alunos do nível avançado (Língua Espanhola V), uma reflexão metalingüística, em que se considera “não apenas a língua [como código lingüístico], mas a língua na cultura (...), na sociedade”.

Essa reflexão *na e sobre* a prática acontece de forma constante: especializada em Estudos Literários PE3 relata que, em relação à graduação, foram mais perceptíveis, para ela, as mudanças de concepção na área de sua pós-graduação. Porém atua também com a prática da língua, preferencialmente com audições e produção de textos e ressalta que procura trabalhar as situações de linguagem pelos problemas identificados nos textos produzidos pelos alunos.

Atuando também na área de estudos literários, na graduação e pós-graduação, PE5 entende que não existe uma práxis determinada, mas que, nas Literaturas, trabalha-se o texto no seu contexto de produção. Para ele é indispensável considerar “a perspectiva do enunciador”, ou seja, reconhecer o lugar a partir do qual se analisa o contexto da obra literária. Como professor de espanhol e de Literatura, é possível tratar o texto, segundo sua reflexão, nas perspectivas da língua e do conteúdo.

A articulação entre teoria e prática (ROMANOWSKI, 2006) realiza-se nessa reflexão, em que as pessoas envolvidas no processo “tratam [a] experiência em sua consciência e sua cultura” para agir em uma situação determinada (THOMPSON, id apud MARTINS, id).

Seguindo as afirmações de Mascia e de Souza sobre os métodos tradicional e comunicativo, a respeito da não-consideração da heterogeneidade do sujeito (e da língua), assim como as análises de Villalba (2007) e Lima sobre o tratamento das variações nos livros didáticos do espanhol, entende-se que a reflexão sobre a prática deva orientar-se no sentido de oferecer respostas ou alternativas para essas questões.

Rajagopalan (2004; p.77-80) observa que a lingüística aplicada, que tem hoje autonomia em relação à chamada lingüística “pura”, deve inspirar-se na prática para o estabelecimento de teorias que atendam aos problemas detectados. O que não pode acontecer, diz o autor, é o entendimento de que caberia à lingüística pura a formulação de teorias e à lingüística aplicada a prática com os métodos estabelecidos, nem sempre adequados às necessidades atuais.

Depois dessas reflexões, descrevem-se o perfil dos alunos participantes, seus objetivos em relação ao curso e atividades profissionais realizadas. Em seguida, retomam-se as entrevistas e questionários para o encaminhamento de reflexões sobre leitura, ensino das variações do espanhol e ensino de gêneros.

### **6.2.2 Alunos-formandos do curso: objetivos e atividade profissional**

Procura por conhecimento sistematizado na língua, ou ter contacto “direto” com a cultura hispânica, música, livros, etc., aparecem nas respostas dos questionários dos alunos/formandos, juntamente com objetivos mais gerais como “conhecer outro idioma” ou “aprender mais sobre o idioma”. Dos sete participantes, apenas dois afirmam o objetivo inicial de lecionar, embora três tenham realizado alguma prática de ensino da língua estrangeira em

períodos de 1 mês (A5), 10 meses (PF) e 3 anos (A6) respectivamente e a maioria (menos um) cursem a licenciatura em Letras, que se direciona à formação de professores.

No Quadro 2, a seguir, estabelecem-se esses objetivos dos alunos no momento da escolha da língua estrangeira, tempo de estudo de espanhol em geral e no curso de Letras e prática profissional com a LE.

Aluno	Formação - Objetivos	Modalidade	Tempo	Atividade profissional- espanhol
A 1	Ingressei com o intuito de adquirir conhecimento sistematizado e lecionar – atualmente não pretendo mais lecionar, mas foi um bom aprendizado	Licenciatura	4 anos (3 anos no curso de Letras).	não
A 2	Conhecer outro idioma	Licenciatura	5 anos, no curso de Letras	não
A 3	Ter acesso direto à cultura hispânica, música, livros, etc. Dar aulas é a minha última alternativa	Licenciatura	5 anos no curso de Letras	não
A 4	Ter uma graduação em bacharel e talvez trabalhar com isso, em um futuro distante	Bacharelado	7 anos (5 anos no curso de Letras)	não
A 5	Para ensinar espanhol	Licenciatura	7 anos (5 anos no curso de Letras)	sim- 1 mês
A 6	Dar aulas de espanhol	Licenciatura	4 anos, no curso de Letras	sim – 3 anos
PF	Aprender mais sobre o idioma	Licenciatura	7 anos e meio (6 anos no curso de Letras)	sim – 10 meses

**Quadro 2 -Perfil dos alunos: objetivos e atividades profissionais**

A diferença de tempo observada em relação à formação reflete as possibilidades que o curso oferece, aos alunos, de saltar etapas de acordo com o seu conhecimento anterior na LE e as opções que eles têm de permanência para complementação do curso com as disciplinas do Bacharelado ou disciplinas optativas em geral, até um máximo de sete anos, de acordo com suas necessidades ou interesses.

Essas observações sobre as possibilidades que o curso oferece, ressaltadas por PE3 em sua entrevista, também são referidas por PE2. Essa professora lamenta, no entanto, que o aluno não possa fazer, até o momento, a opção por duas línguas estrangeiras na licenciatura dupla — espanhol e inglês ou espanhol e alemão, por exemplo —, para aqueles que pretendessem trabalhar com tradução entre os dois idiomas.

As noções a respeito de seus objetivos em relação ao curso, assim como a intenção ou não de lecionar, relatadas pelos alunos, no entanto, devem ser consideradas como impressões e expectativas iniciais, que muitas vezes não se confirmam na formação contínua, assim como se aprofundam as reflexões sobre a língua e o ensino da LE, no caso de que se efetive a prática ou se prolonguem os estudos e a pesquisa na área de Lingüística Aplicada.

A4 é o único aluno, desta amostragem, que cursa apenas o Bacharelado: manifesta o desejo de “ter um diploma e trabalhar (...) num futuro distante” como justificativa de suas opções em relação ao curso. Embora, para esse estudo, interesse a formação em licenciatura, voltada para a prática profissional, os alunos — a maioria com pouca ou nenhuma prática —, respondem em condições de igualdade sobre as questões relativas à sua formação, de forma que a decisão tomada foi a de manter as informações de todos os participantes.

A1, que aparentemente mudou de planos em relação a seu ideal inicial de lecionar com a língua estrangeira, observa, no entanto, que foi um bom aprendizado, mostrando-se contente com o curso em relação ao seu objetivo de adquirir conhecimento sistematizado sobre o idioma.

A3 observa, por sua vez, que “dar aulas é a minha última alternativa” e o acesso à cultura hispânica, através de músicas, filmes e literatura é o seu interesse maior em relação ao curso, objetivo também informado por A2 e PF, que pretendiam conhecer o idioma ou aprender mais sobre língua e cultura hispânicas.

Esse último participante, formado um ano antes em relação aos demais, foi entrevistado, como já se fez referência anteriormente, no período de pré-teste dos instrumentos de pesquisa. Trabalhava, no momento da entrevista, há dez meses com o ensino da língua espanhola e foi dos entrevistados o que permaneceu mais tempo no curso de Letras — seis anos —, embora estabeleça o período de sete anos e meio como o tempo total de estudo do idioma estrangeiro. Os demais participantes estudaram espanhol um total de quatro, cinco ou sete anos, apenas ou na maior parte do tempo no curso em questão.

O ensino das variações do espanhol como língua estrangeira será tematizado a seguir pela análise das entrevistas e questionários que foram realizados. Sobressaem-se aqui, por indicação nas entrevistas ou por terem sido comentadas de forma quase generalizada pelos

docentes e alunos, as questões da leitura em LE e da escolha de uma variedade para ser utilizada na prática profissional. Em seguida, analisam-se os critérios para esse ensino, tal como foram estabelecidos pelos informantes e indaga-se sobre a relevância de destacar a heterogeneidade lingüística pela utilização de textos autênticos de diversos gêneros no ensino-aprendizagem da língua espanhola.

### 6.3 ENSINO DAS VARIAÇÕES DA LÍNGUA

#### 6.3.1 Leitura, textos autênticos e estratégias para o ensino

Tradicionalmente o texto literário é tratado nas aulas de língua espanhola na Universidade, no curso de Letras/espanhol. Referindo-se à sua formação inicial, PE3, uma das três professoras entrevistadas que trabalham na mesma instituição de sua graduação, afirma que “nas aulas de línguas, sob o enfoque comunicativo, havia preocupação cultural e tratava-se principalmente da leitura de textos literários”.

Por sua vez, os alunos/participantes referem-se à leitura de textos literários, seja nas aulas de literatura ou nas aulas de língua como a prática textual dominante, como se vê no Quadro 3, apresentado a seguir.

ALUNOS	Acontecem com textos de literatura na maioria das vezes	Não são feitas de forma sistemática	São feitas com a utilização de grande variedade de tipos e gêneros textuais para leitura e interpretação
A1			X
A2			X
A3	X	X	
A4		X	
A5	X		
A6	X		
PF	X	X (Curso de língua)	

Quadro 3- Práticas de leitura

Os alunos referem que as práticas de leitura realizam-se com textos de literatura, na maioria das vezes e que não acontecem de forma sistemática nas aulas de Língua espanhola. Dois entre os alunos apontam a alternativa sobre a prática de leitura com gêneros textuais variados para leitura e interpretação.

Essas afirmações são complementadas pela pergunta do questionário sobre se os textos lidos nas aulas de língua espanhola permitem reflexão sobre os aspectos culturais e sobre as diferenças entre as línguas. Os alunos/formandos A3, A4, A5 A6 e PF relatam que não trabalharam com textos em aulas de Língua espanhola, apenas nas de Literatura e que geralmente não se trabalha com as diferenças culturais, porque são enfatizados a teoria e os períodos literários.

A1 e A2 referem-se, por sua vez, a que os aspectos culturais e a diversidade lingüística são ressaltados na leitura de textos e A1 observa que “nos textos de diversos autores hispânicos tratados em sala, é possível perceber as diferenças até mesmo no modo distinto de cada um escrever”, referindo-se provavelmente à leitura de textos literários.

Respondendo às questões específicas sobre o ensino das variações da LE, os alunos/formandos apontam que aprenderam as variações por atividades de uso da língua, diálogos e conversação (A1; A2; A3; A4), em que destacam o convívio com os colegas de intercâmbio, músicas e filmes e audições de falantes do espanhol de vários países ou pela gramática da língua (A5; PF). Apenas A6 refere-se a textos autênticos de outros gêneros para essa aprendizagem, mas observa que esse conhecimento se deu, no seu caso, durante a sua atividade profissional, em que utiliza textos jornalísticos, além dos literários.

PF dá conta do período imediatamente anterior e relata que não houve, no seu curso, ênfase especial nesse aprendizado, uma vez que se dava maior destaque ao contexto da Espanha na seleção do material didático.

O quadro seguinte refere-se ao relato dos alunos sobre como aprenderam as variações da língua. É possível, então, perceber com mais clareza, pelas observações feitas, os procedimentos geralmente usados pelos docentes para o ensino-aprendizagem das variações do espanhol no curso estudado, segundo os formandos.

Considera-se, nesse tópico, a temporalidade mencionada antes, em relação aos relatos dos alunos, no final do curso e a entrevista dos professores, que integram as mudanças realizadas a cada semestre de aulas.

<b>ALUNOS</b>	Textos de literatura principalmente	Atividades de uso da língua, conversação e diálogos	Leitura de textos autênticos/ vários gêneros	Gramática da língua, principalmente	Observações- especifique e comente a alternativa que você marcou
<b>A1</b>		X			Convívio com alunos de intercâmbio. Proporciona excelentes diálogos sobre as variações.
<b>A2</b>		X			Músicas e filmes que mostram a língua em uso
<b>A3</b>		X			O contato com variantes lingüísticas se dá principalmente na interação com colegas estrangeiros/nativos e com os diferentes professores
<b>A4</b>		X			Audições de falantes de espanhol, de vários países hispânicos
<b>A5</b>				X	
<b>A6</b>			X		Sou espanhola e conheci outras variantes quando comecei a dar aulas e trabalhei com textos jornalísticos e literários.
<b>PF</b>				X	Não há muita ênfase no aprendizado das variantes: o material era extraído de textos e contexto da Espanha – um ou outro mencionava a América Hispânica

**Quadro 4: Aprendizagem das variações do espanhol**



Observa-se que a orientação dominante para o ensino das variações, no curso analisado, é através de audições de falantes de várias origens, música, filmes e reflexões sobre as diferenças da língua. Essas reflexões acontecem principalmente pela comparação entre as variedades faladas pelos colegas do intercâmbio, mas também a respeito das variedades dos professores. Essas afirmações são corroboradas pela fala dos professores, nas entrevistas:

PE 3: O aluno tem que ter conhecimento[das variações]: o curso tem que oferecer esse conhecimento. Preferivelmente com materiais de compreensão auditiva, pronúncia principalmente. (...) Nas audições o aluno pode perceber, por exemplo, diferenças entre um uruguaio e um argentino falando. O método [livro didático utilizado] permite reflexão sobre essas diferenças: uso do vos; diferenças de vocabulário; variações lexicais. O professor precisa mostrar essa variedade para que os alunos tenham a oportunidade de, posteriormente, escolher. (...) Eu não sei como é isso na percepção do aluno: se ajuda ou se atrapalha [uso de variantes diferentes pelos professores do curso]. Acho que a variedade é rica, mas os alunos relatam algumas dificuldades nas aulas de línguas em razão disso.

PE2: Sou a única aqui que utiliza *vosotros*. [Mas] o aluno precisa conhecer as variantes, saber um pouco de cada coisa: temos esse ano no curso alunos de intercâmbio e isso enriquece bastante as aulas. Comentamos e refletimos sobre a língua, as variações e os sotaques diferentes em sala de aula. Trabalho também muito com música, de diversos lugares e acredito que é um bom recurso para falar dos vários “*acentos*”, dada a nossa tendência à imitação da voz, do sotaque do cantor.

PE4: Acredito em uma metodologia mista (...) porque eu parto do conceito de uma metodologia comunicativa que abrange várias competências. Então, não vou deixar de trabalhar com estrutura da língua, com semântica da língua, etc. É o que eu proponho para os alunos do último período do espanhol (...); a turma [é composta] não só de brasileiros, mas[também] brasileiros com alguma passagem por uma variante do espanhol, [além de] hispano-falantes, de variantes diferentes. Então, nessa reflexão sobre a língua, isso sempre está em jogo.

Complementando essa análise, os dados documentais referentes à estruturação do curso mostram que, no caso das disciplinas de Língua Espanhola II e III, ao conteúdo comunicativo soma-se a leitura, com avaliação através de trabalhos escritos, de textos literários – no caso de Língua II contos latino-americanos; e de Língua III, contos espanhóis e hispano-americanos. Entre os autores escolhidos para os cursos semestrais realizados ou planejados para as disciplinas, PE1 cita o argentino Cortázar e Roa Bastos, escritor paraguaio, autor de *Yo, el Supremo*.

Os contos literários são, portanto, tratados nas aulas de Língua, de acordo com os professores, que relatam atividades envolvendo esses textos, em várias oportunidades, durante as entrevistas e que serão reportadas mais adiante nesta análise.

Porém, de modo geral, as disciplinas de Literatura acabam assumindo a questão da leitura, conforme PE5, uma vez que têm uma carga horária maior.

Nas disciplinas de Língua Espanhola utilizam-se, segundo relato dos professores, o método Comunicativo e Enfoque por Tarefas. Porém, sobre a metodologia para o ensino de línguas estrangeiras e estudos literários PE5 observa que os professores de Língua e Literatura Espanhola têm à disposição muitos métodos e podem escolher entre eles, no momento de elaboração de seu curso, de acordo com o objeto de ensino.

No caso do professor de espanhol, é possível trabalhar a perspectiva da língua e do conteúdo: a estrutura da obra analisada na sua parte lingüística e literária. Essas duas coisas vão sempre juntas.

Em função do objeto que está sendo analisado, é possível saber qual é a teoria que vai se adequar melhor a esse propósito: essa seria uma possível práxis de abordagem dos objetos literários.

Para os Estudos Literários importa estabelecer qual é a perspectiva do enunciador:

No tratamento da Literatura, o *locus* de enunciação deve ser considerado. Penso o meu objeto a partir do lugar em que me encontro em relação a ele: se eu estou no Brasil, não faço parte daquela tradição em que a obra se insere, mas estou em um “entre-lugar”. A respeito dessa perspectiva do enunciador, Mário de Andrade diz: “Eu sou um tupi tocando um alaúde”. Essas concepções e essa perspectiva vão nortear as escolhas metodológicas para a análise literária.

O Quadro 5 – complementar ao anterior – retrata, na opinião dos alunos, as técnicas consideradas apropriadas para ensinar/aprender as diferenças da língua estrangeira.

A respeito desse quadro realiza-se breve quantificação, que objetiva favorecer a leitura e análise das informações presentes sobre o tema proposto.

Dos sete alunos envolvidos, cinco deles consideram muito importante que o professor utilize uma variedade da língua como modelo para seus alunos, uma vez que apontam essa alternativa como sua primeira ou como sua segunda opção. Esse mesmo número entende que a apresentação de textos autênticos, em sala de aula, para ensino das variações lingüísticas e culturais do espanhol é também procedimento didático bastante adequado.

Quatro entre os alunos dão destaque, para esse ensino-aprendizagem, aos diálogos e à conversação.

Todos os alunos, menos um (que entende que esse procedimento é o mais adequado), apontam como sua última opção a alternativa em que os termos diferentes sejam apenas sinalizados pelo professor quando aparecem nos textos e tratados como curiosidades da língua, ou seja, compreendidos como desvios em relação à norma.

ALUNOS	Considero importante que o professor escolha uma variante da língua, como modelo para os alunos	O ensino das variações deve ser conduzido através de diálogos e conversação, pelo método comunicativo	Acho importante a apresentação de textos autênticos em sala de aula, para o ensino das variações da língua e da cultura dos falantes do espanhol	O aluno deve escolher uma variante do espanhol para utilizar em sua vida profissional	O espanhol a ser ensinado deve ser o padrão - os termos diferentes serão tratados como curiosidades da língua, com listas de palavras e expressões ou destacados quando aparecem nos textos.
A1			2	3	1
A2	3	1	2	4	5
A3	1		1	1	
A4	1	2	3	4	5
A5	2	1	4	3	5
A6	2	4	1	3	5
PF	1	1	1	1	

**Quadro 5- Procedimentos didáticos para o ensino das variações**

Destacam-se, nas questões abertas do questionário, as observações dos alunos que já têm alguma experiência em sala de aula (A5, A6 e PF), pela relação que fazem com a sua própria prática. Defendem como A2 e A3 a utilização de textos autênticos para o ensino em questão, ao lado de audições, música, filmes e material audiovisual. A6 refere, por exemplo, que é espanhola e procura deixar claro, a seus alunos, qual é a sua variedade e o seu próprio desconhecimento das demais. Utiliza “exemplos reais de uso da língua para – na medida do possível – apresentar aos alunos as diferentes variedades”.

PF observa que “desde o início do curso é preciso desmistificar (...) a questão da pronúncia ideal e a partir disso introduzir noções das variantes [da língua espanhola]”. Esse participante, que soma à sua formação inicial algum tempo de prática com a o ensino de espanhol, entende que são igualmente importantes todas as alternativas – a referente aos textos autênticos, conversação e escolha das variantes –, excluindo apenas a noção das variantes como desvios em relação à variedade padrão.

Para A3, as escolhas de variedades pelo professor e pelo aluno, juntamente com a apresentação de textos autênticos para ensino da língua e cultura dos falantes do espanhol são estratégias didáticas igualmente úteis para a aprendizagem.

Os discentes consideram, então, que são importantes para o ensino as estratégias que desenvolvam a oralidade e o conhecimento de diferentes sotaques da língua, ao lado da leitura de textos autênticos, que expressem a realidade dos contextos lingüístico/ culturais.

Incluem, entre as opções que envolvem o desenvolvimento da habilidade oral, a escolha de variedades pelos alunos para a futura prática profissional. Os dados demonstram a relevância atribuída, para a aprendizagem, do modelo expresso pelo professor.

A centralidade manifesta, pelos formandos, em relação ao modelo de variedade dos professores e colegas do intercâmbio sugere, portanto, a preponderância - na prática efetivada e na opinião dos alunos - das estratégias ligadas ao desenvolvimento das habilidades orais no processo de aquisição. Remete, também, numa análise sob a perspectiva sócio-interacionista da linguagem, à questão de construção do conhecimento, que se realiza na interação com os sujeitos mais experientes da cultura (VYGOTSKY, 1987 e 1988; LOPES, 2002). No caso do ensino de línguas estrangeiras, eles são representados pelo professor de LE e pelos falantes *nativos*, em interação comunicativa ou através de audições, que oportunizam a reflexão sobre a heterogeneidade e fluidez do fenômeno lingüístico, com a mediação do professor.

Para PE4, o aluno faz, necessariamente, escolhas entre as culturas, uma vez que elas formam o indivíduo: “ele pode, inclusive, fazer a opção por um espanhol *neutro*, ‘fantasma’, que eu não acredito que exista”, mas importa que o professor “permita a seus alunos essa liberdade de escolha, mostrando a riqueza, as várias possibilidades. Deve ser, por parte do professor, estratégia consciente e por parte do aluno escolha consciente”.

PE3 relata, por sua vez, que a consciência de linguagem que procura passar para seus alunos é o *estândar* peninsular e o *estândar* meridional: “O aluno precisa conhecer as variantes para fazer escolhas e isso depende de cada um. No meu caso – sou latino-americana – faço a opção pelo *estândar* latino-americano”.

Esse olhar, direcionado aos países latinos e o papel do professor como mediador no processo de ensino fazem parte também da reflexão dos professores PE5 e PE1, nas entrevistas:

PE5: Nós nunca vamos ser falantes nativos - a nossa língua tem a sua influência. Mas o que importa é a adequação - não como simples arremedo, no sentido de apagar a diferença, em função da metrópole ou de um outro modelo prestigiado. O importante é comunicar e é preciso ver quem é o seu interlocutor (argentino, espanhol, etc.), para fazer suas escolhas. O ensino das variantes está atrelado a essa problemática e o aluno tem que ser instruído nessas questões.

No caso das variantes do espanhol, pode-se perguntar: existe a possibilidade de uma variante se sobrepor às demais? Existe uma variante *estândar* e as demais são obnubiladas em relação a ela? A questão é de postura em relação a isso. Existe um discurso hegemônico e é preciso desconstruir esse discurso, a partir do lugar de enunciação.

PE1: A variação tem que ser considerada ou pensada a partir da postura assumida em relação à língua, em relação ao ensino da língua e em relação à cultura do povo que se enfoca.

O papel do professor, como ele vai caracterizar o seu curso, objetivos da escola, da comunidade - isso vai influir também no tratamento das variações lingüísticas.

Eu não preciso, por exemplo, ficar preocupada com a questão da 'pureza lingüística' ou da norma peninsular: eu acho que a gente continua sendo sempre professor brasileiro ensinando uma língua estrangeira - e essa língua é o espanhol. E nós temos contato muito próximo com os falantes hispânicos.

As proposições dos professores — assim como as referências dos alunos sobre as estratégias de ensino — expressam concepções decorrentes do momento histórico, de aproximação com os blocos econômicos do Mercosul, que caracteriza a realidade político-ideológica e educacional brasileira, no que se refere principalmente ao ensino do espanhol; assim como de fenômenos resultantes da globalização e do multiculturalismo, com influências relevantes na formação das identidades sociais (RAGAGOPALAN, 2004, 2006; LOPES, 2006; PIMENTA, 2000) e na formação do professor de línguas em particular.

Revelam, também, a pesquisa e reflexão sobre a prática realizada, na formação contínua, em que se destacam, como se viu anteriormente (QUADRO 1), a reavaliação dos conceitos de comunicação, língua e cultura e de ensino de LE.

Os saberes resultantes dessa experiência profissional, historicamente situada (TARDIF, id; ROMANOWSKI, id), manifestam-se também nas formulações sobre critérios para seleção de material didático para o ensino das diferenças culturais do espanhol.

Analisa-se, em seguida, esses critérios utilizados pelos docentes para ensino das variações, assim como as principais orientações dos livros didáticos utilizados nos cursos de Língua Espanhola.

### 6.3.2 Critérios para o ensino e seleção de material didático

Sobre as disciplinas de literatura, PE5 relata que utiliza como critérios para a escolha de materiais para as aulas e especificamente para o ensino das variações

em primeiro lugar, a acessibilidade. Se você for trabalhar com uma obra de grande carga regionalista, ela não vende, não está acessível. O poder de divulgação desses livros diminui em relação a uma obra escrita no espanhol padrão. O professor pode combinar os textos (p ex Cela/ Cortázar), porque a literatura acaba tocando nessas variantes: talvez o ponto seja o contraste entre as duas literaturas (a espanhola e a hispano-americana). O importante é mesmo saber fazer as escolhas necessárias e que vão resultar em uma boa formação, em um curso bem estruturado. Em relação aos textos que tenham uma carga regionalista muito grande, é preciso saber lidar com essas diferenças. Não se pode tender à harmonia, sem conflitos, e sem tensões — porque elas existem.

Para PE4, a reflexão metalingüística, que acontece em suas aulas, se faz a respeito das “metodologias, sobre a língua e não só sobre a língua em si, mas também sobre a língua na cultura, na sociedade”. Trabalha com o conceito de comunicação, tomado em sua complexidade, que abrange componentes cognitivos, sociais e lingüísticos. Entende, portanto, que as variações da língua “entram organicamente nisso”, já que não é possível separar os componentes da comunicação:

em relação ao espanhol, falado em grandes extensões geográficas/ regionais/ sociais é preciso fornecer o máximo: o objetivo é fazer com que o aluno tenha idéia da cultura/ das culturas. Porém, nunca servindo [esse conhecimento] como prato exótico, mas refletindo, comparando.

Então, eu costumo fazer isso nas aulas, aulas de gramática, de literatura, o que for. A convergência entre língua e literatura acontece nesse nível.

Destacando a importância desse ensino, PE4 vê a necessidade de sua ampliação no curso universitário:

Como formadora de professores, acho absolutamente necessário, num curso superior, ter essa disciplina de variação lingüística, que não trabalhe o léxico exoticamente, mas que esse ensino considere todos os níveis lingüísticos, inseparavelmente (...) do sócio-psico-cultural; ou seja, da comunidade linguo-cultural. E ao mesmo tempo observando como isso acontece na cabeça dos falantes, porque aí se constroem as várias identidades nacionais, comunitárias, individuais.

Portanto, eu acredito que, numa universidade, isso tem que acontecer, necessariamente. A nossa universidade é uma das poucas que oferta essa disciplina, ainda que optativa.

Para Serrani (2005), nessa mesma linha de análise, e com o objetivo específico de pensar a questão cultural na organização dos currículos dos cursos de Letras analisados por ela, a enunciação em novas línguas ou em variedades diferentes mobiliza questões identitárias, presentes em toda aula de línguas: “A experiência é mobilizadora também em direção à língua ou variedade de origem, aquela que teceu o inconsciente, e as bases ou memórias discursivas que constituem a denominada ‘identidade cultural’ de cada um de nós” (p.19).

O perfil do professor *interculturalista* requer, portanto, segundo a autora, que “o profissional considere, especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural” (p.17-18).

Com relação aos textos de vários gêneros — primários e secundários, em que se inclui o gênero literário — eles podem ser tratados de forma integrada em sala de aula, uma vez que as categorias que resultam de conceitos como linguagem e discurso, no entender de Beth Brait (2002/ 2003 apud SERRANI, id p.58), permitem que os “textos literários e não-literários, verbais e não-verbais se entrecruzem e se integrem”, na sala de aula de línguas.

Seguindo as conclusões parciais deste trabalho e retomando os conceitos de *experiência* e de *saberes da docência*, de Thompson e de Tardif, respectivamente, verifica-se que as formulações a respeito dos métodos e critérios para o ensino relacionam-se aos saberes *experenciais*, advindos da formação e dos percursos acadêmicos dos docentes.

Nas afirmações de PE1, encontram-se essas reflexões a respeito do ensino e da formação:

No momento em que se parte do princípio de que a língua é prática social, que é a idéia básica de Bakhtin, é preciso considerar também qual é a identidade sócio-lingüística do professor, a realidade sócio-lingüística dos alunos ou da comunidade em que está inserida a escola ou o curso que se vai ministrar. Assim, não é a mesma coisa ensinar espanhol em Curitiba e em Foz do Iguaçu, por exemplo. Lá existe outro tipo de contato, de acesso com a língua, com a cultura. Então, dessa forma, o papel do professor, como ele vai caracterizar o seu curso, objetivos da escola, da comunidade, isso vai influir também no tratamento das variações lingüísticas.

Para PE3, a responsabilidade social do professor assume papel relevante entre os critérios citados, além do direcionamento em relação à realidade e à cultura hispano-americana, como já foi referido anteriormente:

Também entendo que ensino de línguas é formação no sentido completo. O aluno vai ser um professor de espanhol e formador de opinião. Eu penso muito nisso e levo essa

reflexão para meus alunos, para chamar à responsabilidade. E acredito que precisamos valorizar o nosso entorno.

Em suas proposições, os professores vinculam o ensino da língua à cultura dos povos envolvidos, revelam sua compreensão da complexidade do objeto de estudo e da heterogeneidade da língua e partem do princípio de que é preciso desmistificar as questões relacionadas à prevalência de uma variedade lingüístico-cultural no ensino do espanhol como LE.

Assim, como critérios para ensino das variações e escolha de material, PE1 refere-se à questão da variedade e do preconceito lingüístico: “a partir dessa discussão vou expondo os alunos a diferentes sotaques e pronúncias”.

Para PE2 é importante mostrar o máximo de diversidade entre as línguas e sotaques, deixando claro que não existe uma variante melhor que a outra:

Faço essa observação porque alguns professores consideram que não se deve ensinar o espanhol peninsular; dizem que estamos sendo colonizados outra vez pela Europa, etc. Eu considero essas afirmações bastante complicadas (...). Se eu posso falar com pessoas de muitos países diferentes e se nos comunicamos bem, por que uma variante vai ser considerada melhor ou com mais prestígio que a outra? Porém, os alunos podem ter necessidades diferentes em relação ao aprendizado da língua espanhola. Eu, como profissional, tenho que saber disso para poder ensinar.

Como critério para escolha de material para suas aulas, PE3 entende que é preciso que seja bem escrito e que tenha uma informação adequada ao objeto de ensino:

No caso do livro didático é importante que o livro ofereça conteúdo, mas também ofereça possibilidade de dinâmica em sala de aula. Critério histórico talvez... Alguma coisa que seja relacionada à nossa realidade, assim do dia-a dia, porque assim se perdem a falsidade e o distanciamento de textos e diálogos de alguns livros didáticos.

Os professores expressam a necessidade de levar, ao aluno, o conhecimento da diversidade e heterogeneidade cultural, a partir da conscientização sobre o preconceito lingüístico e sobre a responsabilidade social do professor de línguas e propõem que esse ensino se realize pela avaliação constante sobre os métodos e em consonância com os objetivos do curso, voltado para a formação de futuros professores. Conforme referência de PE1, “as variações devem ser contempladas em relação à cultura dos povos e de acordo com a postura assumida em relação à língua, à cultura e ao ensino de LE”.

Pela análise das entrevistas e questionários, identifica-se o papel do professor de LE com a visão veiculada pelo conceito de professor-pesquisador (LOPES, 2002), pela reflexão constante sobre a prática desenvolvida, em que os conhecimentos, resultantes da pesquisa



desenvolvida nas diferentes áreas de atuação, são reaplicados em sala de aula. O professor apresenta-se também como modelo para os alunos, que buscam, na variedade usada pelo professor e na sua experiência em relação ao conhecimento almejado, o suporte necessário à aprendizagem da língua.

Formador de opinião, o professor deve observar a responsabilidade político-social inerente à sua profissão e orientar os seus alunos sobre essa responsabilidade.

O professor é também, na concepção dos docentes, mediador em relação ao aprendizado e cabe a ele orientar os seus alunos a respeito de onde buscar e como desenvolver os seus conhecimentos.

O gênero literário é privilegiado entre os textos autênticos utilizados nas aulas de Língua Espanhola, segundo a análise dos dados obtidos e a leitura, os conteúdos culturais e a produção textual são considerados instrumentos indispensáveis à capacitação na LE, além do ensino da gramática da língua. Por isso, os professores se referem à necessidade de ampliação de alguns desses cursos.

Nesse sentido, PE3 refere, por exemplo, que “os alunos precisam de muita prática de leitura e escrita e essa convicção tem a ver também com a minha formação. Leitura e produção textual poderiam ser tratadas separadamente — hoje são disciplinas optativas”.

Com relação ao livro didático utilizado atualmente, PE3 diz que ele aumenta as possibilidades de dinâmica em sala de aula, relacionando-se aos *apartados* ao final do livro, com apresentação de audições de falantes da língua e pelas relações que se estabelecem também com a Internet.

Nessas audições, segundo a professora, o aluno pode perceber, por exemplo, “diferenças entre um uruguaio e um argentino falando. O método [livro didático] permite reflexão sobre essas diferenças: uso do *vos*; diferenças de vocabulário; variações lexicais”.

Os livros apresentam textos de vários gêneros, a cada início de unidade, no caso de Língua I e práticas de comparações entre gêneros — no caso do livro utilizado para a disciplina de Língua III, para os alunos de nível intermediário ou avançado.

PE1 cita como exemplo de atividade no livro didático a comparação entre contos de fadas e uma notícia ou comparações entre gêneros em Português e em Espanhol. Porém, nessas atividades, observou as dificuldades dos alunos para a identificação das características textuais:

Os alunos têm dificuldades com relação à questão da leitura e de identificação dos tipos textuais e de suas características. No livro didático que utilizo atualmente, em algumas unidades são propostas atividades a partir de textos. Com relação ao texto

publicitário, verifiquei que os meus alunos — a metade do grupo — tiveram dificuldades no momento de produzir um texto publicitário. Eles tinham conhecimento teórico sobre o assunto, mas como não têm essa prática, não realizaram bem a atividade proposta.

Os livros didáticos referidos nas entrevistas não são — principalmente em relação aos adotados nos níveis iniciais — os mesmos utilizados pelos alunos/formandos, que estudaram pelos livros a que se fez referência no capítulo sobre a estruturação do curso de Letras, pelo método comunicativo e enfoque por tarefas.

Os livros atuais têm também essa orientação metodológica, mas integrando “diferentes enfoques metodológicos, sin plantear ningún dilema entre gramática y comunicación”, no caso do livro utilizado para o nível inicial.

Apresentam diálogos e audições mais variados de falantes nativos e diferem dos anteriores pela ampliação em relação à apresentação de textos — “mostras autênticas da língua e da cultura” — e atividades propostas a partir de gêneros diferenciados.

Retomando aqui mais uma vez as considerações de Celada e González (2005) sobre as concepções de estabilidade e homogeneidade da língua e a necessidade de pensar em novas abordagens para o ensino, discute-se agora a questão de aplicação dos gêneros aos estudos da língua estrangeira, levando-se em conta a análise feita até o momento.

#### 6.4 ENSINO DE GÊNEROS

A pergunta do questionário destinado aos alunos sobre as estratégias consideradas mais eficazes para o ensino da língua estrangeira conta com dez alternativas — três delas sobre gêneros.

Dessas três alternativas, a primeira refere-se à utilização de gêneros para realização de atividades textuais — escrita e estruturas do texto.

Duas outras se referem ao estudo de gêneros para adquirir habilidades na língua e ter o ensejo de refletir sobre a cultura do outro e sobre a própria cultura; e à identificação de aspectos culturais e ideológicos, para desenvolver capacidades de crítica e de reflexão. Essa última alternativa sobre gêneros difere da anterior por sua vinculação à análise do discurso.

Duas alternativas ligam-se ao método comunicativo de línguas — a primeira delas referindo-se ao desenvolvimento da oralidade e a outra destacando habilidades na língua e capacidades práticas, através de diálogos que simulam situações reais de uso.

As demais se referem aos exercícios estruturais, compreensão textual e gramática, leitura em voz alta, tradução com atividades de escrita e exercícios gramaticais (Apêndice B).

Os objetivos em relação a essa questão foram os de conhecer as concepções dos alunos sobre as estratégias de ensino relacionadas aos métodos gramaticalista, estruturalista, comunicativo, etc., mas principalmente conhecer o seu posicionamento em relação ao ensino com gêneros. Trabalha-se, neste caso, com quantificação de dados e algumas generalizações.

Os formandos teriam que numerar essas alternativas de um a dez, por ordem de importância para o aprendizado da LE.

Cinco entre eles escolheram, em primeiro lugar, os diálogos, que simulam situações reais de uso da língua, para desenvolvimento de habilidades lingüísticas e capacidades práticas, com exceção de A5 e de A1, que não marcaram essa opção.

Esse último aluno entende que é prioritário trabalhar com gêneros para produção textual (sua 2ª opção), ou para desenvolver no aluno capacidades lingüísticas e promover a reflexão sobre as culturas envolvidas (1ª opção). A5 escolhe como igualmente importantes os três enunciados referentes aos gêneros, além dos que se reportavam ao ensino da gramática da língua.

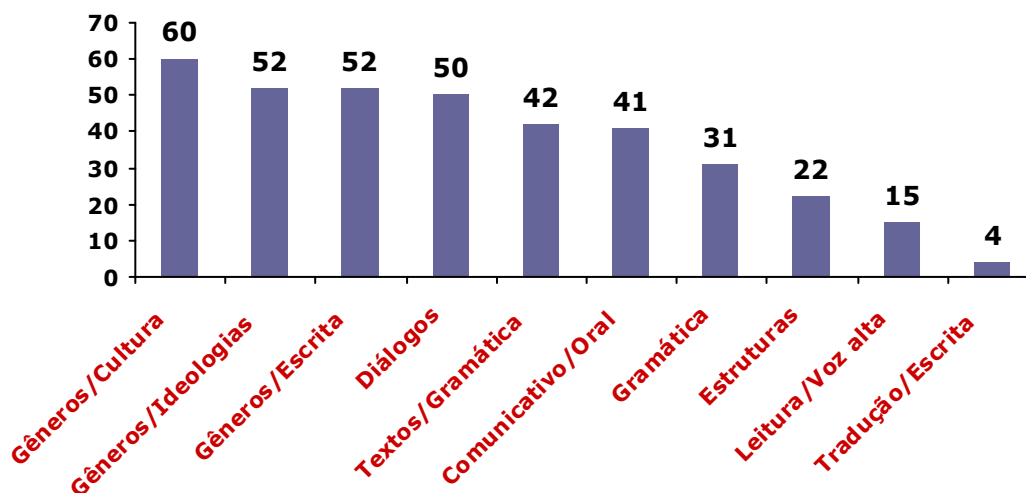
Os gêneros, utilizados para desenvolver capacidades lingüísticas e reflexão sobre as culturas foi a segunda ou primeira opção de seis dos formandos, sendo que dois deles observaram que a maioria das alternativas são igualmente importantes para a aquisição.

As alternativas marcadas como menos importantes, pela maioria dos alunos, ou não escolhidas por eles, referem-se aos exercícios estruturais, leitura em voz alta e tradução para atividades de escrita, consideradas estratégias de ensino menos eficazes ao aprendizado.

Em um caso, porém, essas alternativas foram apontadas pelo aluno como necessárias, da mesma forma que as demais, em diferentes momentos da aprendizagem, para o domínio da LE. Outro participante observou, referindo-se ao método comunicativo, que ele “deve ser acrescido de textos autênticos e exercícios, mesmo os estruturalistas”.

Os dados analisados estão no gráfico a seguir — sobre as estratégias e métodos apropriados ao ensino, no entender dos alunos participantes e em que se retrata a pontuação geral obtida. Os *diálogos* destacam-se, na classificação geral de *gêneros*, por sua vinculação aos textos que aparecem nos livros didáticos e que simulam situações reais de uso (Apêndice B).

Gráfico 1 – Estratégias de Ensino de LE



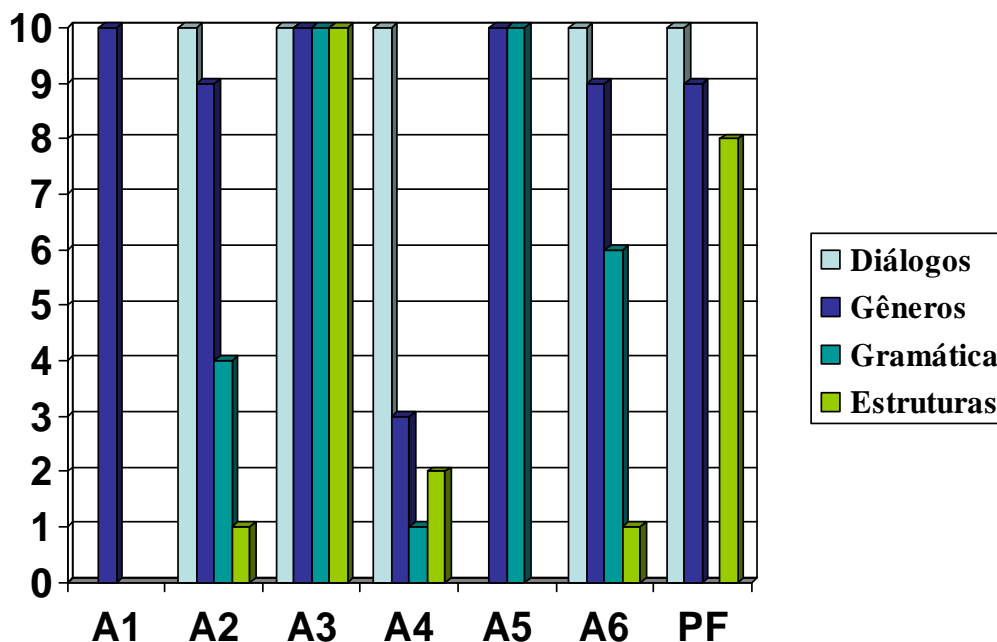
Esses dados confirmam, de maneira geral, aqueles presentes no Quadro 5, apresentado anteriormente, sobre o ensino das variações da língua: os alunos entendem que os diálogos e as estratégias ligadas à oralidade são importantes para o aprendizado de línguas e valorizam a leitura, a utilização de textos autênticos — de vários gêneros — e os conteúdos culturais trabalhados em sala de aula. Dão destaque à gramática da língua e relacionam a produção textual também aos textos e à leitura.

Tradução relacionada à escrita, leitura em voz alta e exercícios estruturais são as práticas menos escolhidas pelos alunos, porém o enunciado sobre compreensão textual, com identificação de estruturas textuais ou sistematização gramatical, foi bem pontuado por eles.

Essas escolhas revelam, também, a noção de que as várias estratégias podem complementar o ensino, o que se depreende de observações sobre a insuficiência do método comunicativo, tomado isoladamente e que deve, então, ser acrescido de outras atividades — estruturalistas, textuais, etc.

Considerando-se a alternativa mais escolhida entre as três sobre gêneros — a referente a leitura de textos de gêneros diversos para que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre a sua cultura e a do outro — e as referentes aos diálogos, gramática e exercícios estruturais, para cada aluno em particular, elabora-se o gráfico seguinte.

Gráfico 2 – Gêneros, Diálogos, Gramática e Estruturas da LE



Por essa ilustração, observa-se que apenas A1 e A5 não se referem aos exercícios estruturalistas e aos diálogos, que simulam situações de uso da língua – relacionados, na questão formulada, à oralidade e aquisição de habilidades práticas na LE – como importantes, em algum grau, para a aprendizagem. No entanto, três outros alunos relacionam as estruturas da língua entre as suas últimas opções. Para A5 são igualmente importantes as práticas com gêneros e o ensino gramatical.

Todos os alunos escolheram a alternativa sobre gêneros, considerada, geralmente, em nível de igualdade com a alternativa sobre os diálogos, com destaque para a primeira na contagem geral (Gráfico 1).

Nas entrevistas, pergunta-se também aos professores participantes sobre a adequação de tratar a heterogeneidade da língua com gêneros diversificados apresentados em sala de aula de línguas. Nessas entrevistas, os professores de Língua Espanhola dizem que não trabalham com gêneros de forma sistemática ou através de um planejamento curricular específico. Suas considerações sobre essa questão são contempladas mais adiante.

A breve análise dos livros didáticos utilizados a partir de 2007 nas disciplinas de Língua Espanhola, referidos nas entrevistas, demonstram que existe um direcionamento no sentido de ampliação de utilização de textos autênticos, de vários gêneros, como recurso

didático. Essa tendência crescente, mas que já se processa há pelo menos uma década, é também entrevista nos relatos de atividades realizadas ou propostas, pelos professores, durante o curso e que são comentadas a seguir.

Como sugestão de atividade, PE1 refere-se à possibilidade de comparar, por exemplo, as posturas de jornais com inclinações políticas e ideológicas diferentes, em relação a um mesmo tema ou acontecimento, trabalhando com análise do discurso.

PE2 exemplifica com a atividade realizada junto a seus alunos, utilizando contos e filmes, em que foi possível refletir sobre as diferentes linguagens – a literária e a cinematográfica.

PE5 propõe a comparação entre as obras literárias espanholas e hispano-americanas, já que é nessa confluência que se identificam as questões sobre a diversidade.

PE3 dá exemplo de atividade realizada com música e literatura mexicanas, em que se favorece aos alunos a comparação entre as culturas estrangeira e materna.

Predominam, nesses exemplos, também, os textos literários, com exceção da primeira atividade descrita e trata-se o gênero de forma criativa, para os propósitos da sala de aula.

Bunzen (2004) destaca que o diálogo entre os autores – das várias tendências e escolas, que estudaram e desenvolveram o conceito de gênero – acontece pelos temas comuns entre eles e que são o ensino explícito dos gêneros, a possibilidade de utilizá-los como objetos de ensino e a possibilidade de criação de novos gêneros em sala de aula.

Os gêneros permitem a *reformulação livre e criativa* (BAKHTIN, 2002; MARCUSCHI, 2005b), sem que isso signifique *nova criação de gênero*, já que para se possa trabalhar de forma criativa com eles é indispensável conhecê-los bem. Eles acompanham a dinâmica das atividades do homem em sociedade – como referido antes neste estudo – e essa flexibilidade faz parte de sua constituição (FARACO, 2003, p.112).

Além da música e apresentação aos alunos de falantes nativos, para que tenham contato com variedades diferentes, PE1 sugere também a utilização dos recursos tecnológicos:

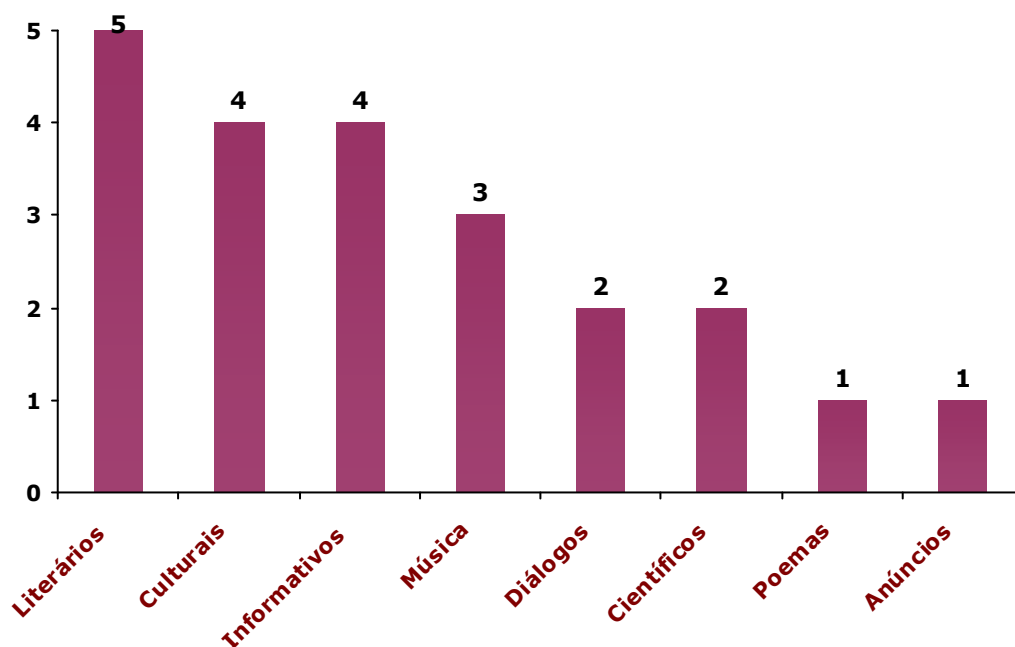
Outro instrumento é a internet, que pode ser utilizada não apenas para o aluno ter contato com os periódicos, vocabulário diferente e variações sintáticas.  
Ou o Messenger, que permite conversar diretamente com pessoas de vários países e regiões. Eu não tenho como levar para a sala de aula todas essas possibilidades, mas posso orientar os alunos na realização dessas atividades.

Ao lado da diversidade de opções para o professor, supõe-se também que o tratamento de alguns gêneros em sala de aula permite que o aluno, diante de um gênero

desconhecido por ele, tenha instrumentos para reconhecer suas características estruturais e discursivas.

No Gráfico 3, apresentam-se os resultados da questão sobre tipos de textos utilizados pelos professores. Nesses exemplos, não se distingue entre *tipos* e *gêneros* textuais e os professores escolheram, de uma relação apresentada, os textos que costumam utilizar em sala de aula.

Gráfico 3 – Exemplos de Tipos de textos e Gêneros utilizados



O gráfico ilustra a quantidade de professores que utilizam cada gênero ou tipo textual. Destacam-se os textos literários e os *conteúdos culturais*<sup>1</sup> e também os textos informativos. Em seguida a esses textos aparecem as letras de música. Depois, os textos científicos e diálogos.

---

<sup>1</sup> Nessa questão das entrevistas entende-se como de *conteúdos culturais* os textos trazendo informações sobre a cultura dos povos, que foram diferenciados dos textos literários e dos textos informativos em geral. Da mesma forma, os poemas tiveram destaque em relação aos demais textos de literatura.

Anúncios e poemas foram pouco apontados e o gênero *carta*, que também constava na relação, não foi assinalado pelos docentes.

Porém, o ensino com gêneros encontra alguns obstáculos, segundo os professores. Desconhecimento dos gêneros por parte dos alunos e falta de tempo disponível para realização das atividades são reportados por eles.

PE2 - Para esse tipo de atividade, como essas que realizamos, é preciso ter tempo disponível e no momento eu — que trabalho com os níveis iniciais — tenho todas as questões gramaticais para resolver e também preciso revisar o básico, porque isso precisa ser feito também. Meus alunos, que estão aprendendo o pretérito, vão ter dificuldades — nesta fase — com leitura de textos.

Então, entendo que é possível trabalhar, sim, mas a questão é: trabalho com formação de professores, meus alunos precisam adquirir o domínio da língua — é diferente de se eles tivessem que apenas se comunicar na língua estrangeira. Talvez, num nível intermediário, isso seja mais fácil.

PE4 refere, também, a sua preocupação com as propostas de substituição de métodos:

A formação tem que ser repensada a cada passo, a cada ano. Por outro lado, fico preocupada com essa coisa (um pouco leviana) de seguir modas. O importante é que o professor (...) se pergunte constantemente sobre o porquê de trabalhar dessa ou daquela maneira, de propor esse ou aquele método ou estratégia de ensino, em substituição aos anteriores. Não acredito em abraçar um único método: o professor “pensante” vai entender as necessidades dos alunos e buscar métodos (estratégias de ensino) de vários tipos.

Entende que o ensino precisa ser realizado com textos autênticos, para evitar que se considere a cultura do outro a partir de pontos de vista próprios. Ressalva, porém, que qualquer leitura já é uma tradução que se faz e que isso acontece inevitavelmente — “em grau menor, talvez”, em se tratando desse material.

PE3 observa que os professores do curso teriam interesse em uma área de estudos envolvendo gêneros e análise do discurso, a exemplo do que acontece no curso de português e na pós-graduação na Universidade: “Em relação ao espanhol, em razão de nossa realidade particular — cinco professores, espaço físico insuficiente, não temos alguém que se dedique exclusivamente a isso. Seria um campo de pesquisa interessante, importante — como outros também”.

Vê como fator bastante positivo que os professores possam se dedicar, na Universidade Pública, à sua área de atuação, no referente à pesquisa desenvolvida e às escolhas em relação a seus cursos e entende que os alunos precisam de muita prática de leitura e escrita, para uma boa formação:



As pessoas aqui teriam muito interesse nisso. Mas acho que se trabalha pouco [com leitura]. Eu procuro trazer alguma coisa – eu gosto dessa linha, de informação cultural, principalmente. E acho que haveria necessidade – mas a gente não tem condições mesmo [no momento].

No processo de sua formação acadêmica, no convívio diário com os alunos e na elaboração dos cursos de Língua e Literatura os professores realizam reflexão constante sobre a língua e sobre a metodologia de ensino, considerando os objetivos educacionais. Apontam problemas e propõem novos caminhos para o ensino, referentes à sua área de atuação, em que se destaca a priorização e ampliação do ensino das variações, leitura e produção textual para a capacitação e formação de professores de espanhol.

A análise dos questionários dos alunos, realizada pela comparação com os outros dados obtidos, revela também a compreensão de que a utilização de gêneros é estratégia de ensino bastante adequada à aquisição e para o tratamento das diferentes variedades da língua estrangeira em sala de aula.

Na análise de Bunzen (2004), sobre a língua materna, os gêneros são vistos como “práticas de linguagem historicamente construídas”, na perspectiva *textual* da Escola de Genebra ou como “ações em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura”, para os pesquisadores da Nova Retórica, que enfatizam a dinamicidade, a plasticidade, criatividade e o movimento dos gêneros, utilizando as noções de *dialogismo*, *carnevalização* e *interação*, de Bakhtin.

Para Bunzen, os gêneros são sempre usados – nas três tradições enfocadas por ele (de Sidney, de Genebra e Nova Retórica) – como desestabilizadores de práticas problemáticas ou tradicionais. Em seu entender, a partir deles é possível tratar em sala de aula o plurilingüismo, ou seja, o heterogêneo. Estudar ou ensinar com os gêneros, nesse sentido, não se constitui, para o autor, em *modismo* ou mera substituição metodológica (p.258).

A análise dos pensamentos de Vygotsky e de Bakhtin sobre a linguagem (FREITAS, 2006), que direcionam esta pesquisa, aponta também para esse encaminhamento a respeito das ações pedagógicas com a LE: a língua (ou a palavra) modifica-se nos vários contextos enunciativos, nos vários contextos histórico-culturais e está em constante transformação (VYGOTSKY, 1988; BAKHTIN, 2002/ 2003); e é através de enunciados e de gêneros que os falantes se expressam, seja oralmente ou através de textos escritos (BAKHTIN, 2003).

Nessa perspectiva da língua, entendida em seu caráter de heterogeneidade, os componentes culturais e ideológicos, expressos nos textos representativos das atividades sociais dos falantes, assumem papel relevante para o aprendizado.

Para Serrani (2005), a formação do professor de línguas como interculturalista é a formação do profissional apto a “realizar práticas de mediação sócio-cultural contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”. Para ela, é preciso que a formação do professor de línguas capacite o futuro profissional a agir em sala de aula de forma a “propiciar nos seus alunos reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos” (p.17).

A sensibilização em relação à discursividade e à heterogeneidade constitutiva da linguagem é obtida, segundo a autora, pela mobilização da noção de gênero discursivo, já que, segundo Bakhtin, a língua ou a enunciação se realiza sempre através da escolha, pelo falante, de um determinado gênero.

Propõe, portanto, com base nos conceitos de Bakhtin e Freire, que os componentes culturais deveriam direcionar os programas curriculares para o ensino das línguas materna e estrangeira e que os gêneros discursivos, na língua alvo e na língua de origem, poderiam ser instrumentos capazes de organizar esse ensino, de forma a proporcionar aos alunos a capacitação na língua/cultura.

No contexto estudado, a questão metodológica esteve sempre em pauta: os docentes entrevistados relatam que o método comunicativo, acrescido de ensino da gramática e reflexão sobre a língua e a cultura são os meios utilizados nas aulas de línguas estrangeiras/espanhol. Propõem a reflexão constante sobre a metodologia, sobre a relevância das escolhas para cada curso, objeto de ensino e para a realidade dos alunos envolvidos.

Em algumas entrevistas, aponta-se a inadequação dos métodos tradicionais e do método comunicativo para os estudos de leitura, escrita e para o tratamento das variações da língua e avalia-se que, como instrumento à disposição do pesquisador, a metodologia precisa ser sempre repensada, em função do objeto de estudos — no caso da prática em sala de aula, o objeto de ensino.

Os alunos formandos, por sua vez, revelam em suas respostas e observações, em alguns casos, a sua compreensão sobre a capacitação na língua, entendida como somatória de habilidades para atingir a língua alvo; ou sobre as estratégias de ensino, como acréscimos em relação aos métodos utilizados.

Entende-se que o conhecimento e utilização dos gêneros poderia ser um fator integrador para essa aprendizagem, uma vez que eles propiciam o ensino da leitura e da produção textual e permitem o tratamento da língua como fenômeno heterogêneo e em constante transformação.

As audições de falantes da língua, tratadas de forma integrada com os textos literários, letras de música, comunicações científicas, cartas de leitores, editoriais, etc., permitem, por sua vez, a identificação dos sotaques diferentes, mas principalmente, também, das características próprias dos gêneros utilizados por eles e a reflexão sobre as atividades sociais e sobre os contextos histórico-culturais a que se referem.

A abordagem dos gêneros que se pode prever para o ensino da língua, trabalhando com as concepções de pluralidade cultural e de registros diferenciados e considerando-se a produção de áreas diversas da atividade social (SERRANI, 2005; FARACO, 2003) é a perspectiva dos gêneros *do discurso*, na classificação proposta por Rojo (2005), indissociavelmente dos contextos sócio-culturais.

No momento em que se propõe a revisão de conceitos e em que se discutem as questões identitárias envolvidas na aprendizagem de línguas estrangeiras (RAJAGOPALAN, 2004; LOPES, 2006; SERRANI, 2005) reconhece-se, em grande número de trabalhos científicos, que é o momento também de repensar as metodologias e instrumentos de pesquisa referentes ao ensino-aprendizagem de línguas.

Entende-se também — e essa proposição orientou a pesquisa e análise realizadas — que a formação dos professores e o seu trabalho em sala de aula não reproduzem obrigatoriamente as ideologias dominantes, conforme Thompson em sua crítica que resultou no estabelecimento dos conceitos sobre experiência, retomados por autores como Martins e Faria Filho.

Da mesma forma, Lopes (2006) referindo-se a Foucault, analisa que os discursos e ideologias constituídos implicam na possibilidade de um contra-discurso e que as identidades sociais formam-se e são compreendidas nos contextos históricos e em relação a esses discursos antagônicos.

Como construções históricas e ideológicas, os métodos nem sempre serão complementários em relação a um determinado objetivo educacional. A pesquisa sistemática sobre a prática, em que se considere os aspectos históricos e sociais envolvidos na constituição dos saberes docentes permite o encaminhamento das medidas necessárias para a solução dos problemas identificados, de acordo com as análises de Tardif, Pimenta, Romanowski e de Lopes e Rajagopalan referentes, no caso dos dois últimos autores, à área de Linguística Aplicada.

A análise dos contextos educacionais proporciona, portanto, o conhecimento das *formas de apropriação das experiências* e das ideologias que orientam as práticas dos

professores (FARIA FILHO, 2005, p. 246), ou seja, a verificação de como essa prática se expressa em condições dadas historicamente (MARTINS, id. p. 118).

Esse repensar sobre os métodos e sua aplicação nas aulas de Línguas estrangeiras precisa, então, necessariamente, partir da prática efetivada e nesse sentido a pesquisa realizada, nas várias instâncias do ensino, assume papel preponderante (PIMENTA, 2000; ROMANOWSKI, 2006).

Nas considerações finais busca-se relacionar as principais conclusões desta análise. Este estudo de caso pretendeu contribuir para o conhecimento sobre o ensino das variações da língua espanhola e propiciar outras pesquisas – em contextos e realidades educacionais diferentes – que possam trazer novas reflexões sobre o tema deste trabalho.

Em relação ao curso observado, há a consciência de que as conclusões obtidas são parciais. A formação do professor de espanhol, nesse contexto, é complementada pelas disciplinas da área de Lingüística – cursadas mesmo por aqueles alunos que fazem a opção pela licenciatura simples – e a importância do estudo da língua materna, pela comparação constante que proporciona em relação à língua estrangeira, foi apontada, neste estudo, pelas referências às análises de Serrani, Rojo e Mijares, entre outros autores.

Somam-se a essas disciplinas, as opções em relação ao Bacharelado – direcionado para a pesquisa em três áreas – além das optativas oferecidas pelo curso. Trata-se de uma formação “programada pelo aluno”, como esclarecem os profissionais da área de Letras, ouvidos em diferentes oportunidades, em eventos e entrevistas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E TRABALHOS FUTUROS

Gabriela Barrios, autora de excelentes estudos, como o citado neste trabalho — sobre políticas lingüísticas na região de fronteira Brasil-Uruguai — compara a atuação do professor de línguas e a do sócio-lingüista e refere-se ao primeiro como o profissional da língua padrão, uma vez que, segundo diz, “*nadie va a enviar sus hijos a la escuela para que les digan que hablen como quieran*”. Para a Sociolingüística — conclui a autora — a variedade padrão é uma variedade importante, da mesma forma que as demais.

No entanto (e não lhe tirando a razão, uma vez que o ensino da língua padrão nas escolas relaciona-se à questão do prestígio social dessa variedade), observa-se que, na prática em sala de aula com a língua estrangeira, a riqueza cultural do mundo hispânico, as questões do preconceito lingüístico ou das “línguas mistas” estarão sempre em pauta e o *conflito* — no dizer de Souza — pode apenas ser adiado.

Os estudos de Rajagopalan e de Serrani apontam para a necessidade de repensar a formação do professor de línguas, como *cidadão do mundo* ou como *interculturalista*, capaz de interagir com as diferentes culturas e com os diversos textos — relacionados às diferentes variedades, atividades e contextos sociais dos falantes.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar abordagens e concepções norteadoras para o ensino-aprendizagem das variações da Língua espanhola, no curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Paraná. Essas concepções referem-se aos saberes desenvolvidos na prática em sala de aula e estabelecem-se no processo de formação inicial e contínua dos professores, conforme conceitos de Tardif, Romanowski, Pimenta, entre outros autores.

Procurou-se também indagar sobre a adequação de um ensino com base em gêneros, em que se contemplasse a língua em sua heterogeneidade e como fenômeno em constante transformação. Utilizaram-se, para isso, as noções de gênero do discurso, de Bakhtin, além das proposições do sócio-interacionismo, na visão de Vygotsky e de autores que seguem essa abordagem — na pesquisa realizada — nas áreas em que se inscreve esta análise. Integram-se, neste estudo, as áreas de Línguas estrangeiras e Educação, em que se centraliza a questão da formação de professores.

A hipótese deste trabalho foi a de que há necessidade de buscar alternativas para o ensino, que contemplem a língua em seus contextos histórico-culturais e evidenciando a sua natureza social. Por essa razão, defendeu-se a aplicação de uma teoria de gêneros *discursivos*,

segundo a classificação de Rojo, para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, enfocando o ensino das variações do espanhol.

Ao se fazer a opção por um estudo de caso para a realização da pesquisa, o objetivo foi o de analisar e compreender o contexto de um curso de referência para a formação de professores da Língua estrangeira/Espanhol. Os professores do curso e os alunos formandos foram os informantes — co-participantes da pesquisa — e a partir de suas reflexões e dos conhecimentos advindos de seus percursos acadêmicos e experiência profissional tornou-se possível a realização desta dissertação.

Os objetivos específicos foram, portanto, o de considerar o processo de formação inicial e contínua dos docentes e as mudanças ocorridas nesse processo e o de indagar sobre a propriedade de uma teoria de gêneros aplicada ao ensino das diferenças da língua e da cultura dos povos estudados.

Com relação ao primeiro objetivo específico, constatou-se que os professores do curso realizaram a sua formação inicial sob as metodologias gramaticalista, estruturalista ou comunicativa. Porém, a importância atribuída, nesta análise, à formação inicial dos docentes foi menor do que a de sua formação contínua e acadêmica, em razão de se tratar de professores especialistas em sua área de atuação.

As mudanças relatadas por eles, no processo de formação acadêmica, referiram-se às concepções de língua, linguagem, comunicação e de ensino da língua estrangeira. A sua atuação profissional inclui, em alguns casos, a crítica ao método comunicativo de línguas, considerado insuficiente para os estudos relacionados à leitura, escrita e à cultura dos povos. Essas concepções orientam a sua prática e os critérios para a elaboração de atividades, escolha de livros didáticos, obras literárias ou material didático para as aulas de Língua e de Literatura espanhola e hispano-americana.

Em suas proposições sobre os critérios para o estudo das variações da língua, os professores partem do princípio de que não existe prevalência entre as línguas e as culturas e que é papel do professor mostrar a riqueza cultural e as diversas variedades. Isso se dá através de textos autênticos, música e audições e orientação aos alunos sobre as possibilidades de utilização da internet e em relação a filmes, eventos culturais e científicos. Propõem também, em disciplina para os alunos do nível avançado, a reflexão sobre a língua, em que se consideram as culturas envolvidas e a relação com os contextos sociais. Destacam a presença de alunos do intercâmbio, que favorece essa reflexão em sala de aula, desde os níveis iniciais.

Em relação à Literatura essas reflexões acontecem pela comparação entre as obras de autores dos diversos países envolvidos.

Os alunos valorizam as práticas de audições de nativos e estratégias ligadas à oralidade, para o ensino da língua e das diversas variantes. Referem-se ao modelo expresso pelo professor como estratégia importante para a aprendizagem, além da oportunidade de conversar com falantes nativos, representados pelos colegas de intercâmbio.

Sobre o segundo objetivo específico, a análise documental e a dos questionários e entrevistas apontam para a priorização do gênero literário para as atividades de leitura no curso analisado. As atividades de leitura ocorrem, como se vê nas considerações sobre a estruturação do curso — além das Literaturas — nas aulas de Língua Espanhola e nas optativas do curso, principalmente através de contos literários de autores espanhóis e hispano-americanos.

Os principais problemas referidos em relação ao ensino com gêneros são o despreparo dos alunos, falta de tempo, espaço e pessoal. Os professores entendem que os alunos precisam de mais práticas de leitura e escrita, não apenas como disciplinas optativas e que haveria interesse no estabelecimento de área de pesquisa envolvendo análise do discurso ou estudos sobre gêneros.

Observou-se a tendência crescente de utilização de gêneros diversos na orientação dos livros didáticos escolhidos pelos professores e nas sugestões de atividades para as aulas de línguas.

Da mesma forma, os alunos demonstram essa preferência, em observações sobre as estratégias consideradas por eles como mais eficazes ao ensino das variações e ao ensino em geral. Relacionam, em suas escolhas, o ensino gramatical e a produção textual aos gêneros, diante de outras opções, como tradução e escrita ou exercícios gramaticais e estruturais isoladamente. Destacam, porém, a opção sobre estudo de gêneros relacionado à cultura dos falantes da língua.

Para os professores, que escolheram, entre os gêneros ou tipos textuais, aqueles que utilizam mais frequentemente, têm destaque os textos literários e os *textos de conteúdo cultural*, além dos *informativos*, que se referem aqui às notícias de jornal de forma geral. Trabalha-se também com músicas e filmes, às vezes relacionados aos textos ou aos contos literários, propiciando a reflexão sobre as culturas e sobre as características de cada linguagem ou gênero.

A apresentação dos textos nos livros didáticos e no curso analisado, porém, não diz respeito a uma organização curricular ou metodológica específicas sobre gêneros: na apresentação de um dos livros didáticos utilizados há a referência, por exemplo, a *diversos enfoques metodológicos*, que permitem *o ensino gramatical e a comunicação*.

Uma última questão que se aborda aqui e que se relaciona também aos limites do trabalho ou à sua ligação com outras pesquisas, diz respeito ao método e aos livros didáticos utilizados e que não chegaram a ser analisados com maior atenção no presente estudo.

Mascia propôs a análise dos contextos de formação das metodologias e entende que ela traz esclarecimentos importantes sobre os métodos e sobre o ensino das línguas estrangeiras. Refere-se ao caráter de ecletismo metodológico do método comunicativo, no sentido de que, às habilidades a serem desenvolvidas foram acrescentadas outras, referentes às revisões por que passou: este é caso do estudo da gramática da língua e da interação cultural.

Nessas revisões não se leva em conta a heterogeneidade constitutiva do sujeito, na análise de Mascia. Em outros estudos, questionam-se as concepções de comunicação e de língua presentes nessa abordagem. As noções de discurso e de *dialogismo*, no sentido dado por Bakhtin, são instrumentos importantes para essa pesquisa, assim como os saberes provenientes da investigação sobre a prática em sala de aula.

Relacionam-se ao presente estudo, na área de Linguística Aplicada, os referentes às maneiras de explorar os gêneros em sala de aula e também as novas formas de apresentação dos textos nos meios tecnológicos e as implicações dessas mudanças – para a Educação e para a formação do leitor.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. Série Pesquisas. V.13

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9 ed. São Paulo, Ed. Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Carlos Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRIOS, G. Dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. In: ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística. UnB. Boletim n. 24. Tema 4; fev de 2001.

Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=24>

Acesso em 2 de jan de 2008.

BECKER, I. **Manual de Español**. 26ª ed. São Paulo: São Paulo Editora S/A, 1955.

BUNZEN, C.S. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem da língua materna. In: Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. 1 ed. São Carlos: GEGE, 2004, v.1, p.221-258.

CELADA, M. T. ; GONZÁLEZ, N. M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 71-96.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade, In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DALMOLIN, E.; MONTEIRO, S.; RODRIGUEZ, B.; BORNATTO, S.; MENDONÇA, M.; DESSARTRE, N.; GUIMARÃES, M. GT LETRAS: currículo, docentes e discentes de curso de Letras (mesa-redonda). In: **Semana de Letras** - I Congresso de Língua, Literatura e Cultura da UFPR. II Simpósio de Estudos da Tradução. Coordenação do curso de Letras (org), 2006.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49-59.

\_\_\_\_\_. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. (org). **Ensino Médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FARACO, C.A.; de CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, nº. 16. Curitiba, Ed. UFPR, Ago, 2000.

FARIA F., L. M. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. In: \_\_\_\_\_ (org). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, M.T de A. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia da Educação: um intertexto. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: KARKOSKI, A. M.; BONI, V. F.C.V. (orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: KAYGANGUE, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Ed. Campinas: São Paulo, Pontes, 2002a.

\_\_\_\_\_ A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (orgs.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002b.

\_\_\_\_\_ (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2006.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, Vol.7, n.2, 2004.

LA TAILLE, Y. de & outros. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, L. M. La presencia de las variedades sociolingüísticas en manuales de E/LE Hispanismo 2004. *Língua espanhola*, Florianópolis, v.1 p.303-312, 2006. Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/lle/congresso/trabalhos\\_lingua/](http://www.cce.ufsc.br/lle/congresso/trabalhos_lingua/) Acesso em: 24 de fevereiro de 2008.

Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o Ensino médio. Vol 1. Conhecimentos de Espanhol. **Ministério da Educação**. Brasília; 2006.

LOPES, A. O. Relação de Interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. A. (org). **Didática; o ensino e suas relações**. Campinas, São Paulo: Ed. Papyrus 2003. 7 ed.

LOPES, L. P. M **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 4 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Signorini, I. (org). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 303-330.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, S P, E.P. U, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19 a 36.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MARTINS, S. A. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. In: **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2; n. 2 (4), agosto-dezembro/2006. p. 113-126. Disponível em [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br); Acesso em: 22 de janeiro de 2007.

MASCIA, M. A.A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, M. K.de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, L. M. ; MIJARES, L. “Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. In: **Revista de Educación**, 343. Mayo-agosto 2007. p. 93-112.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.(orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ed IBPEX, 2006.

ROMERO, C. G. Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y Futuro*: revista de investigación aplicada y experiencias educativas. n.8, 2003. Disponível em: [http://cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto\\_c\\_gimenez.doc](http://cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc)  
Último acesso em: 25 de fevereiro de 2008.

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

SOUZA, L. M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. 2ªed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VILLALBA, T.K.B. La variación lingüística en la enseñanza del español en Brasil. **EnPEE-Pr**. III Encuentro de Profesores de Lengua española del Estado de Paraná. UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu-Pr., 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. SP, Martins Fontes, 1988.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

Introdução: agradecer pela colaboração, esclarecer o objetivo da entrevista, pedir que no final da entrevista faça sugestões/comentários.

Qual sua formação? (graduação, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação, cursos de proficiência na língua).

Poderia falar sobre sua carreira como professora? (tempo de serviço, instituições em que trabalhou, em que tipo de metodologia de ensino acredita).

Você aprendeu a Língua Espanhola a partir de que metodologia? (livro didático/ material de apoio; prática de leitura/ tradução de textos/ tipo de exercícios, etc.).

Considerando experiência profissional e a sua formação contínua ou continuada, que mudanças principais você identificaria em sua formação como professor(a) de línguas (novas concepções de ensino, atitudes didáticas, etc.).

Gostaria que você falasse sobre o ensino do espanhol na instituição em que trabalha.

Objetivos

Metodologia (estratégias/frequência)

Qual a carga horária de sua disciplina no curso de Letras/ UFPR?

\_\_\_\_\_ horas/aula por semana

Qual o sistema de divisão de períodos no Curso de Licenciatura?

( ) bimestral      ( ) trimestral      ( ) semestral

Outro: \_\_\_\_\_

Número aproximado de alunos por turma: \_\_\_\_\_



Em sua opinião, como devem ser tratadas em sala de aula as variações da língua espanhola?

Qual é, em sua opinião, a adequação de utilizar uma metodologia com base em uma teoria de gêneros para esse ensino em particular? E que dificuldades o professor encontraria para utilizar esse recurso?

Entre esses exemplos de gêneros e tipos textuais, quais você geralmente utiliza nas atividades de leitura?

- informativos
- científicos
- diálogos
- poemas
- histórias / contos literários
- mensagens / cartas
- letras de música
- anúncios / propaganda
- culturais

Que critérios utiliza na escolha e aproveitamento de materiais para o ensino das variações lingüístico-culturais do espanhol?

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Prezado (a) formando do curso de Letras (espanhol) - (UFPR)

Respondendo este questionário você estará colaborando para o desenvolvimento da minha pesquisa sobre o ensino de Espanhol – Língua estrangeira, na UFPR.

#### **Instruções:**

Responda com sinceridade cada questão (lembre-se que sua identidade será mantida no anonimato)

Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha ou numere as alternativas por ordem de maior ou menor importância, se for o caso

Use os espaços para observações que julgar necessárias

Utilize o verso da folha se necessário.

Nome (opcional)

---

Sexo:

- feminino  
 masculino

Você estuda espanhol no Curso de Letras, UFPR, para:

---

---

Você vai se formar em

- licenciatura  
 licenciatura e bacharelado

Você estuda espanhol há \_\_\_\_\_ anos. (em geral)

Especifique: \_\_\_\_\_ anos em outro estabelecimento de ensino.

\_\_\_\_\_ anos no curso de Letras, na UFPR

Você já lecionou ou leciona língua espanhola em alguma escola ou curso?

- não  
 sim. Qual? Quanto tempo de atividade profissional na área de línguas estrangeiras?

Marque as afirmativas com as quais você concorda ou, em ordem de importância, numerando de forma crescente:

Em relação ao ensino de LE, você considera mais importante

- o ensino comunicativo para que a habilidade oral tenha prioridade.  
 o ensino de gêneros para que o aluno desenvolva habilidades de escrita, principalmente, e conhecimento da estrutura dos textos.  
 prática de tradução, visando principalmente a habilidade de escrita.  
 leitura em voz alta, priorizando habilidade oral  
 exercícios estruturais, que favorecem a escrita e compreensão das estruturas da língua.

exercícios a partir de textos para compreensão, sistematização gramatical ou estrutural da língua.

exercícios gramaticais de forma conjunta com outras atividades, de leitura ou tradução.

desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua a partir de diálogos que simulam situações reais de uso da língua, porque o aluno aprende as habilidades lingüísticas e desenvolve capacidades práticas em relação à LE.

o ensino através de gêneros para que, através da diversidade e da leitura de textos autênticos, o aluno desenvolva capacidades lingüísticas e ensejo de refletir sobre a cultura do outro e sua própria cultura.

ensino de gêneros que permite o desenvolvimento do espírito crítico e o hábito de reflexão diante da leitura de qualquer texto pela identificação dos aspectos culturais e ideológicos envolvidos.

Outros:

(observações)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Como você aprendeu, em seu curso, as variações do espanhol?

através de textos de literatura principalmente.

atividades de uso da língua, conversação, diálogos.

através de leitura de textos autênticos/ vários gêneros.

aulas de gramática da língua, principalmente.

Observações: (especifique e comente a alternativa que você marcou).

---



---



---



---



---

Marque as afirmativas com as quais você concorda:

As práticas de leitura através de textos nas aulas do curso de licenciatura (espanhol)

- são feitas com textos de literatura, principalmente
- não são realizadas de forma sistemática
- são realizadas com grande variedade de tipos e gêneros textuais.

Nas aulas de leitura em Língua Espanhola, a maioria dos textos apresentados ao aluno para leitura permite a reflexão (comparação) entre as diferentes culturas e diferenças da língua dos falantes de espanhol?

- sim                       não

Observações:

---



---



---



---

Como, em sua opinião, deve ser conduzido o ensino das variações lingüísticas do espanhol?

---



---



---



---



---

Numere de 1 (mais importante) até 5 (menos importante):

- considero que é importante que o professor de espanhol escolha e utilize uma variante da língua, como modelo para os alunos.
- o ensino das variações deve ser conduzido através de diálogos e conversação, pelo método comunicativo de línguas.
- acho importante a apresentação de textos autênticos em sala de aula, para o ensino das variações da língua e da cultura dos falantes de espanhol.
- o aluno deve escolher também uma variante do espanhol para utilizar em sua vida profissional.

( ) o espanhol a ser ensinado deve ser o espanhol padrão e os termos diferentes serão tratados como curiosidades (através de listas de palavras e expressões, por exemplo; ou destacados quando aparecem nos textos).

Observações:

---

---

---

---

---

---

---

---

Como você pretende lidar, na sua atividade profissional, com o ensino das variações lingüísticas da língua estrangeira (Espanhol)?

---

---

---

---

---

---

---

---

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)