

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

LÍLIAN LATTIES DOS SANTOS

**“ENTÃO, VOCÊ VÊ QUE O ALUNO VEM PRA ESCOLA SEM VONTADE DE
NADA, SEM PERSPECTIVA DE NADA”: o ensino do ELE e a construção das
identidades dos alunos**

São Leopoldo

2018

LÍLIAN LATTIES DOS SANTOS

“ENTÃO, VOCÊ VÊ QUE O ALUNO VEM PRA ESCOLA SEM VONTADE DE NADA, SEM PERSPECTIVA DE NADA”: o ensino do ELE e a construção das identidades dos alunos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador(a): Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2018

S237e	<p>Santos, Lílian Latties dos</p> <p>“Então, você vê que o aluno vem pra escola sem vontade de nada, sem perspectiva de nada” : o ensino do ELE e a construção das identidades dos alunos / por Lílian Latties dos Santos. – 2018.</p> <p>114 f. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2018.</p> <p>“Orientadora: Dra. Dorotea Frank Kersch”.</p> <p>1. Linguagem. 2. Língua. 3. Cultura. 4. Ensino de espanhol. 5. Identidades. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 806.0</p>
-------	---

LÍLIAN LATTIES DOS SANTOS

“ENTÃO, VOCÊ VÊ QUE O ALUNO VEM PRA ESCOLA SEM VONTADE DE NADA, SEM PERSPECTIVA DE NADA”: o ensino do ELE e a construção das identidades dos alunos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 26 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Márcia Paraquett Fernandes – UFBA

Marília dos Santos Lima – Unisinos

Dorotea Frank Kersch (Orientadora) – Unisinos

Este trabalho é dedicado à minha mãe, pois sem ela eu não teria chegado tão longe, e aos meus alunos, por me permitirem viver o maravilhoso e inquietante processo de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida, este espaço é um dos mais importantes, pois sem estas pessoas e instituições esta pesquisa não seria possível. Por isso, agradeço:

A Deus, pela oportunidade dessa reencarnação, pois sem ele não seria possível que eu, auxiliada pela minha família, amigos, professores, colegas e alunos, pudesse amadurecer intelectualmente a ponto de sonhar e querer trabalhar para uma educação pública de qualidade e para todos.

A todos os meus familiares, como destaque a Josefina Latties (minha mãe) e a Josiele Latties (minha irmã), pelo carinho, apoio e incentivo ao longo da vida, que foram muito maiores durante o mestrado.

Ao meu irmão, Jonathan Latties, e a minha cunhada, Gabriele Pariz, por representarem minha família no período em que residi no Rio Grande do Sul.

Ao meu ex-companheiro de vida, Luciano Magnus de Araújo, pelas leituras e críticas construtivas ao meu projeto de pesquisa, bem como pela ajuda com as leituras dos textos em inglês durante as disciplinas do mestrado. A você agradeço o que pode fazer e o quanto fez aos longos destes anos que me foram dedicados.

Aos meus amigos da vida, por entenderem minha ausência e me apoiarem nessa estrada pelo conhecimento.

Aos meus colegas de colegiado da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), com destaque a Kelly Day e Francesco Marino (meus coordenadores no período em que cursei as disciplinas do mestrado), por entenderem minhas ausências e me apoiarem no que puderam durante o primeiro ano do mestrado, no qual precisei me afastar várias vezes da universidade e, nesses momentos, trabalhar a distância.

Aos meus alunos e orientandos, por me apoiarem entendendo nossos cronogramas de encontros presenciais e as orientações à distância, independente do dia ou do período do semestre.

Aos professores que tive a oportunidade de conhecer e de construir conhecimento ao longo desta jornada do mestrado, com destaque a Marília dos Santos Lima e Dorotea Frank Kersch por discutirem diretamente sobre ensino de línguas. Gostaria de dizer a vocês, que cada um, a sua maneira e com as discussões que nos proporcionaram, me fizeram (re)pensar minhas práticas e o meu fazer docente.

Aos meus colegas do PPGLA (alguns deles já amigos, que espero levar para toda vida, como Aline Pessôa, Fabrício Andrade, Suzan Severo, Juliana Cunha, Ricardo Kirinus, Sueli Temóteo e Paulo Daniel), vocês foram maravilhosos. Rimos, estudamos, nos desesperamos e choramos juntos, dividimos experiências e nos apoiamos no que podíamos. Com vocês, também aprendi muito!

Aos amigos feitos na Casa Cardoner, local onde passei a me hospedar nos períodos em que fui a São Leopoldo no segundo ano do mestrado. Vocês foram maravilhosos e já sinto saudade das nossas conversas sobre a política brasileira e sobre os nossos sonhos de um Brasil melhor.

Ao grupo de estudos, FORMLI (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades), coordenado pela profa. Dra. Dorotea Frank Kersch. As minhas sextas, depois de vocês, ganharam novo significado. Além disso, muito das nossas conversas e discussões encontrasse presente neste trabalho.

À Gabriela Krause, amiga e colega do FORMLI. Querida, não tenho palavras para agradecer tudo que você fez por mim, principalmente nos momentos em que eu não pude estar no Rio Grande do Sul.

Às professoras Marília Lima e Ana Zilles, pelas contribuições dadas na qualificação deste trabalho.

Às professoras participantes desta pesquisa, sem elas este trabalho não seria possível. Assim, gostaria de dizer a vocês que busquei representar seus anseios, suas inquietações e incertezas. Ensinar não é uma tarefa fácil e, por isso, busquei entender seus contextos de trabalho.

À minha orientadora, Dorotea Frank Kersch, pelas conversas e questionamentos que me fizeram refletir sempre sobre o que estava pesquisando, me fazendo repensar sobre o papel social do fazer e do construir socialmente por meio da pesquisa e do ensino. Isso me fez não analisar dados, mas pessoas (professores e alunos), buscando entender como eles se relacionam com a finalidade de construir conhecimento.

Ao PPG em Linguística Aplicada da Unisinos pela oportunidade que me foi dada de vivenciar o fazer pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil e de vivenciar a maior experiência intercultural que já tive oportunidade, morar no Rio Grande do Sul e conviver com colegas de vários lugares do Brasil.

E, por fim, à Capes que, através das bolsas PROSUP e depois PROSUC, tornou possível este estudo.

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 2011, p. 60)

RESUMO

Este estudo parte da natureza líquida da sociedade pós-moderna (BAUMAN, 2013) e da terceira geração da globalização vivida pela humanidade que propicia a diversidade sociocultural (COPE; KALANTZIS, 2006), na qual a cultura é compreendida como as “teias de significado” que o homem constrói nas relações que estabelece (GEERTZ, 2008), bem como as identidades passam a ser entendidas como múltiplas, mutáveis e socialmente negociadas e construídas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013). Isso porque é na linguagem que os sujeitos se relacionam e interagem por meio do uso da língua (RAJAGOPALAN, 2009). Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo discutir como a cultura é trabalhada nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) em escolas da rede pública na região sudeste do Estado do Amapá, uma vez que compreendemos que somente através de um ensino de línguas orientado pela perspectiva ou educação intercultural é que os alunos serão ensinados a (inter)agirem como “cidadãos do mundo”, sendo conscientes e garantindo que haja igualdade na diversidade e que as diversidades sejam igualmente assistidas (CANDAU, 2008). No entanto, tal discussão não seria possível, se não contextualizássemos os processos de oficialização e desoficialização do ensino do espanhol no Brasil. Além disso, acreditamos que tais concepções de linguagem, língua, cultura e identidades nortearão o ensino de línguas, se a formação de professores for crítico-reflexiva. Por fim, a partir dos dados que dispomos, compreendemos que os alunos vão para a escola “sem vontade de nada, sem perspectiva de nada” porque não é permitido a eles negociarem significados e (re)construírem suas identidades.

Palavras-chave: Linguagem. Língua. Cultura. Ensino de espanhol. Identidades.

ABSTRACT

This study is based on the liquid nature of postmodern society (BAUMAN, 2013) and the third generation lived by humanity that provides socio-cultural diversity (COPE; KALANTZIS, 2006), in which culture is understood as the "webs of significance" that the man constructs in the relationships he establishes (GEERTZ, 2008), as well as identities come to be understood as multiple, changeable and socially negotiated and constructed (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013). This happens because it is in the language that the subjects relate and interact through the use of the language (RAJAGOPALAN, 2009). In this way, the present work aims to discuss how culture is approached in the classes of Spanish as a foreign language (SFL) in schools of the public network in the southeast region of the State of Amapá, since we understand that only through a language teaching guided by an intercultural perspective or education is that students will be taught to (inter)act as 'citizens of the world', being aware and ensuring that there is equality in diversity and that diversity is equally assisted (CANDAU, 2008). However, such a discussion would not be possible if we did not contextualize the processes of officialization and deprivation of education in Spanish in Brazil. Besides that, we believe that such conceptions of language, culture and identities will guide language teaching if teacher training is critical-reflexive. Finally, from the data we have, we understand that students go to school "without any desire for anything, with no perspective on anything" because they are not allowed to negotiate meanings and (re)construct their identities.

Key-words: Language. Culture. Teaching Spanish. Identities.

RESUMEN

Esta investigación parte de la naturaleza líquida de la sociedad pos-moderna (BAUMAN, 2013) y de la tercera generación de la globalización vivida por la humanidad que propicia la diversidad sociocultural (COPE; KALANTZIS, 2006), en la cual la cultura es comprendida como las “telas de significado” que el hombre construye en las relaciones que establece (GEERTZ, 2008), así como las identidades pasan a ser entendidas como múltiples, mutables y socialmente negociadas y construidas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013). Esto porque es en el lenguaje que los sujetos se relacionan e interactúan a partir de la lengua (RAJAGOPALAN, 2009). De ese modo, esta investigación tiene por objetivo discutir como la cultura es trabajada en las clases de español como lengua extranjera (ELE) en escuelas de la red pública en la región sudeste del Estado de Amapá, ya que comprendemos que solamente a través de una enseñanza de lengua orientada por la perspectiva o educación intercultural es que los alumnos serán enseñados a (inter)actuaren como “ciudadanos del mundo”, siendo conscientes y garantizando que haga igualdad en la diversidad y que las diversidades sean igualmente privilegiadas (CANDAU, 2008). Por lo tanto, tal discusión no sería posible, se no contextualizásemos los procesos de oficialización y desoficialización de la enseñanza del español en Brasil. Además, creemos que tales concepciones de lenguaje, lengua, cultura e identidades nortearán la enseñanza de lenguas, si la formación de profesores fue crítico-reflexiva. Por fin, a partir de los datos que disponemos, comprendemos que los alumnos van a la escuela “sin voluntad de nada, sin perspectiva de nada” porque a ellos no es permitido que negocien significados e (re)construyan sus identidades.

Palabras-clave: Lenguaje. Lengua. Cultura. Enseñanza de español. Identidades.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As alterações realizadas pela “reforma” no ensino de línguas.....	31
Quadro 2 - Concepções sobre o ensino de ELE	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A OFICIALIZAÇÃO E DESOFICIALIZAÇÃO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL	19
2.1.1 A organização (política) do ensino de línguas no Brasil	21
2.1.2 A política de oficialização do ensino do espanhol no Brasil.....	23
2.1.3 A política de “desoficialização” do ensino do espanhol	30
2.2 O ENSINO DE LE EM TEMPOS DE PÓS-MODERNIDADE OU <i>MODERNIDADE LÍQUIDA</i>	33
2.2.1 A cultura em tempos de <i>Modernidade Líquida</i>	33
2.2.2 O ensino de línguas para a diversidade.....	40
2.2.3 o processo de construção das identidades na pós-modernidade.....	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA NO “FAZER” LINGUÍSTICA APLICADA.....	51
3.2 A ENTREVISTA E A OBSERVAÇÃO COMO TÉCNICAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS EM SALA DE AULA.....	54
3.3 AS PARTICIPANTES E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	56
3.4 A DISCUSSÃO DOS DADOS: ENTRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E A ANÁLISE DO DISCURSO	59
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1 CONTEXTOS DE IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PESQUISADAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	67
4.1.1 Contexto de implantação do espanhol no Amapá e as diferentes formas de oferta do ELE nas escolas pesquisadas.....	67
4.1.2 Concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas	72
4.2 O ENSINO DO ESPANHOL NA ESCOLA PESQUISADA	78
4.2.1 A cultura nas aulas de ELE	78
4.2.2 As representações da professora pesquisada	89
4.2.3 A necessidade de formação de professores crítico-refletiva.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A - ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA	105
APÊNDICE B - ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA	106
APÊNDICE C – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO	108
ANEXO A - RESOLUÇÃO ESTADUAL DE Nº 134/2009.....	109
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR SEED/AP	111
ANEXO C – LETRA DA MÚSICA “SIGO EXTRAÑÁNDOTE”	113
ANEXO D – TEXTO “LA ANACONDA”	114

1 INTRODUÇÃO

Provavelmente minhas experiências sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE) iniciam com as minhas próprias experiências enquanto aluna de ensino fundamental II, ensino médio, curso livre, graduação e por aí segue, já que continuo estudando línguas. Ao longo da educação básica, sempre estudei língua inglesa: primeiro porque era a única língua que a escola ofertava na época e segundo pela minha descendência, haja vista que meu avô materno era inglês e – apesar de nunca termos nos conhecido, pois ele faleceu em 1977 e eu nasci em 1988 – minha mãe sempre nos incentivou a estudar esta língua. Mesmo quando tive a oportunidade de escolha, no terceiro ano do ensino médio, minha mãe me indagou sobre minha possível opção pelo espanhol, uma vez que eu havia estudado, até então, apenas o inglês e era ano de vestibular, portanto, não seria interessante eu me “aventurar” numa “nova” LE.

Sobre o vestibular, acertei todas as questões de inglês mesmo sem saber exatamente o que “dizia” o texto, do qual não lembro nem o título, mas lembro que usei as técnicas de leitura que me foram ensinadas e consegui responder a todas as perguntas. No entanto, ao longo dos sete anos de ensino de inglês, excluindo nesse meio tempo um ano de curso livre, percebia que pouco aprendera da língua que passara tanto tempo “recebendo aulas”. A sensação era exatamente essa, pois eu não falava/falo e tampouco escrevia/escrevo na língua estudada. Por isso, sabia que o inglês não seria a LE que eu escolheria no curso de Letras, me restando o espanhol e o francês (habilitações em língua estrangeira ofertadas pela universidade em que cursei a graduação).

Como estamos falando de 2007, um dos pontos que definiu minha escolha pela habilitação de língua estrangeira em espanhol foi o mercado de trabalho promissor, uma vez que em 2005 foi publicada a lei 11.161, também conhecida como a “lei do espanhol”, que tornou obrigatória a oferta de ensino desta língua na educação básica (falaremos mais sobre ela quando discutirmos sobre os processos de *oficialização e desoficialização do ensino do espanhol no Brasil*). Além disso, essa era a oportunidade, como entendi na época, para realmente aprender uma LE (ler, escrever, falar e compreender o que “diziam”).

Outro aspecto que me inquietava nas aulas que tive de língua inglesa era a perspectiva monocultural e o incentivo ao consumo da cultura norte-americana: os filmes, as músicas, o *halloween*, o vestir-se como eles (“a moda do momento”), “vendendo-se” a ideia de esta cultura era a “ideal”, fazendo muitos dos meus colegas acreditarem que a cultura estadunidense era “melhor” que a nossa e não era raro muitos deles sonharem em morar nos Estados Unidos e inserirem expressões inglesas em suas falas e escrita informal, como nos bilhetes que trocávamos no colégio. Sobre isso, Rajagopalan (2009) aponta que comumente a língua estrangeira, bem como a cultura que sustenta a referida língua são apresentadas de maneira superior, se tomarmos o exemplo do inglês, ou como “exótica”, se considerar o ensino de línguas como o espanhol.

Assim, quando estava na graduação, percebi que o problema não estava em estudar ou não língua inglesa, mas em como ela me fora ensinada. As minhas identidades não foram consideradas ao longo dos sete anos de ensino escolar. Na verdade, foram consideradas algumas práticas culturais e, conseqüentemente, uma identidade relacionada à língua estudada, a qual não tinha relação com as minhas. Talvez ao me dar conta disso, tenha me possibilitado aprender mais inglês nos últimos cinco anos de leitura de textos acadêmicos do que nos sete anos escolares em que estudei sistematicamente a língua. E talvez não me dedicar a ela, durante a educação básica, tenha sido, inconscientemente, uma forma de resistência a maneira como me fora ensinada e que conflitava com minhas identidades enquanto brasileira e amapaense.

Por outro lado, a minha experiência de aprendizagem de língua espanhola foi muito diferente, pois negociávamos significados a partir dos contextos que estudávamos. Portanto, era comum fazermos relações (inter)culturais sobre as nossas (minhas e dos meus colegas) práticas culturais e as práticas culturais que aprendíamos no ensino do espanhol. Além disso, retornei ao curso livre, mas desta vez para aprender língua espanhola e não inglesa. Levei aproximadamente 5 anos para concluir um curso de 3 anos, pois precisei interrompê-lo, por motivações financeiras e não por falta de interesse. No entanto, apesar da interrupção segui estudando tanto na universidade quanto em casa e quando retornei, me submeti a teste de proficiência, o que me permitiu sair do intermediário I (onde havia parado) para o avançado II (último semestre do curso).

As indagações relacionadas à aprendizagem de língua inglesa e espanhola me acompanharam ao longo da minha formação inicial docente me fazendo refletir sobre: *por que ensinar LE, que “língua” ensinar, como ensinar, como o que é ensinado repercutem na formação do aluno*, bem como estes questionamentos me seguiram no meu fazer profissional, quando passei a trabalhar na educação básica e, posteriormente, na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE). Durante os sete anos em que trabalhei na educação básica, meus questionamentos também giraram em torno de como trabalhar, por exemplo, com a leitura, a produção escrita e cultura nas aulas de línguas. A resposta pode parecer simples, mas minha preocupação se dava, principalmente, em como ensinar tais aspectos de modo que isso oportunizasse que meus alunos pudessem entender que as interações na língua estudada são diferentes das interações na língua materna e que é preciso negociar significados para construí-los (sem, na época, saber que se tratava disso).

Assim, também percebia que a compreensão dos textos que líamos e a produção escrita dos alunos eram, muitas vezes, influenciadas por um modelo de cultura homogênea. Esses contextos me faziam pensar em como eu poderia “mediar” (sem saber naquele momento que se tratava de mediação) tais compreensões culturais e linguísticas no ensino de ELE. Entretanto, quando voltava para minha formação inicial docente, não conseguia identificar tais discussões, percebendo, apenas com a segunda especialização, durante a qual tive a oportunidade de refletir sobre minha prática, que trabalhava intuitivamente com a cultura no ensino de LE, oportunizando que meus alunos construíssem significados.

Essas reflexões reforçam minhas concepções sobre o ensino de línguas, a partir das quais eu compreendo que inserir a cultura nas aulas de ELE estava muito além do conhecer os principais pratos, festividades ou cantores. É necessário entender como as pessoas se relacionam para, então, entender como elas se valem dos recursos linguísticos e socioculturais para expressarem-se e serem entendidas em diversas comunidades. Dessa forma, o que estaria em cheque não seria a aceitação desse “novo” falante em determinada sociedade, mas a sensibilidade em perceber que a interação entre indivíduos que pertencem a línguas e a culturas diferentes se dá de maneira diferente, sendo necessário, em muitos casos, que os sujeitos negociem o sentido a ser construído entre eles.

Assim, as inquietações relatadas somadas às inquietações e pesquisas realizadas pela Dorotea (minha orientadora), oportunizaram que as reflexões presentes neste texto ocorressem. Dessa maneira, é importante destacar que entendemos linguagem como interação, língua a partir dos contextos de uso, cultura como sendo a teia de significados; que os sujeitos se valem e constroem durante o processo de interação, aprendizagem como construída socialmente e as identidades, na pós-modernidade, como múltiplas e mutáveis. Por essa razão, as vozes ao longo deste texto versam entre a primeira pessoa do plural, representando nossas reflexões (minhas juntamente com a Dorotea), e a primeira pessoa do singular, quando me referir as minhas impressões ou quando em contextos de pesquisa (como durante a observação e a segunda entrevista) – pela natureza dos contextos – interpretei ou tomei decisões que precisavam ser imediatas.

Assim sendo, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: como a cultura é trabalhada, no ensino de ELE na região sudeste do Estado do Amapá, de modo a contribuir na (re)construção das identidades dos alunos?

Portanto, essa pesquisa teve, como **objetivo geral**: discutir como a cultura é trabalhada nas aulas de ELE da rede pública na região sudeste do Estado do Amapá. A partir do exposto, buscamos, como **objetivos específicos**:

- Verificar o espaço destinado à cultura nas aulas de ELE, discutindo como as professoras entendem o trabalho com a cultura, e;
- Analisar se a cultura é trabalhada de modo a considerar a interculturalidade.

Diante do exposto, entendemos que as discussões em torno do ensino de línguas estão intimamente relacionadas a três grandes temas de estudo: políticas linguísticas, com destaque as políticas linguísticas educativas, a natureza pedagógica do ensino e a formação de professores. Dessa forma, este trabalho foi inicialmente pensado para olhar unicamente para uma perspectiva de ensino de línguas (a interculturalidade), pois entendendo a necessidade dos alunos serem (trans)formados em sujeitos que sabem (inter)agir como “cidadãos do mundo”. Contudo, reconhecemos que vivemos em sociedades que apresentam diversidades culturais, mas isso não garante que seremos sensíveis a esta realidade e ao “outro”, convivendo de modo que haja igualdade nas diferenças e que as diferenças sejam igualmente respeitadas (ESPEJO, 2012; CANDAU, 2008).

Entretanto, no meio do caminho, este trabalho quase foi ameaçado por uma “nova” política linguística educativa para o ensino de lei estrangeira (lei 147/2017,

texto que altera a LDB/96 e “reforma” o ensino médio), a qual revogou a obrigatoriedade de oferta do ensino do espanhol e instituiu o ensino obrigatório do inglês. Tal contexto nos levou à necessidade de iniciarmos com uma revisão das políticas de oficialização e desoficialização do ensino do espanhol no Brasil. Aliás, os dados nos mostraram que não poderíamos nos furtar, ainda que brevemente e já na análise dos dados, da discussão sobre uma perspectiva de formação de professores que vise a (trans)formar o professor em um sujeito crítico-reflexivo do seu fazer profissional.

Dessa forma, os dois últimos capítulos discutem a metodologia da pesquisa e a análise dos dados. No que se refere à metodologia e às técnicas adotadas, trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de entrevistas e observações com características etnográficas. Quanto à análise dos dados, apresentamos nossa leitura dos dados, de maneira interpretativista. Além do mais, a pesquisa foi voltada ao ensino do ELE no estado do Amapá, o qual foi fomentado com a resolução de nº 134/2009 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), em “resposta” à lei 11.161/2005, e, de fato, implantado, na rede pública, somente em 2010, pois não haviam profissionais formados em Letras com habilitação em Língua Espanhola para atender à demanda.

A carência de professores de ELE no estado e a preferência do ensino do francês e do inglês nas escolas, até a oficialização do ensino do espanhol, limitou a prática desse ensino e, conseqüentemente, as pesquisas nessa área no Amapá. Diante disso, as instituições que normatizam e regulamentam a educação local (Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE/AP e Secretaria de Educação do Estado do Amapá – SEED/AP) apenas pensaram em cumprir uma determinação legal, sem oportunizar discussões sobre a aprendizagem da língua em questão.

Além disso, o processo de implantação do ensino do espanhol no Amapá tem uma relação direta com a minha carreira docente, uma vez que (como já comentei) a escolha por esta habilitação foi também motivada pela ideia de um mercado de trabalho promissor, iniciando por eu fazer parte da primeira turma de Letras Português/Espanhol da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), instituição para qual retornei em 2012, através de processo seletivo, como professora temporária, e em 2014 como a primeira professora efetiva do quadro permanente de docentes da UEAP. Dito isso, minha familiaridade com a discussão também perpassa pela atuação durante 7 anos na iniciativa privada e, neste meio tempo, também atuei na

rede pública de ensino haja vista que faço parte dos professores aprovados no concurso da SEED/AP em 2012 e, desde 2015, iniciei, oficialmente, a militância junto à Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amapá (APEEAP), exercendo, atualmente, a vice-presidência (2016-2018).

Diante do exposto, será possível perceber, ao longo deste texto, que, por se tratar de uma pesquisa realizada na e para a linguística aplicada (LA), buscamos selecionar, em sua maioria, textos de pesquisas realizadas recentemente por profissionais da linguística aplicada no Brasil e no mundo, resguardando esse espaço, ainda, para inserir discussões realizadas por pesquisadores da LA sobre o ensino-aprendizagem do ELE. Por fim, considerando os tempos tenebrosos que estamos vivendo em nosso país em razão de uma política governamental que desconstrói as conquistas da educação, retroagindo os espaços de diálogos conquistados na e para a educação, trouxe as discussões de Paulo Freire ao longo do texto para que não nos esqueçamos do ensino que queremos construir no Brasil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo desta revisão teórica nos propomos a (re)pensar o ensino de língua, com destaque ao ensino do espanhol como estrangeira (ELE), considerando elementos como a língua em uso, a linguagem como interação, a cultura como teias de significados e as identidades como múltiplas e em constante (re)construção. Olhamos para a natureza das relações e interações na pós-modernidade (ou como também denominaremos de modernidade líquida em alusão a Bauman, 2013) e entendemos que o caminho para (trans)formar sujeitos pós-modernos pelo ensino de línguas é a partir da interculturalidade, já que estes sujeitos precisam ser ensinados a (inter)agir como “cidadãos do mundo” (ESPEJO, 2012). No entanto, as escolhas sobre a língua e por quem será ensinada passam pelas políticas que constroem a educação no país, não sendo, em muitos casos (como veremos sobre o processo de oficialização e desoficialização do ensino do espanhol no Brasil), dissociadas das políticas governamentais, que também são econômicas.

2.1 A OFICIALIZAÇÃO E DESOFICIALIZAÇÃO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, não significou e tampouco pode ser vista como mais uma proposta organizacional da educação brasileira, pois, diante do cenário político brasileiro e considerando (com o fim da ditadura militar) a redemocratização do país a partir de 1985, a LDB/96 representa os novos anseios para a educação brasileira baseados na construção de um modelo de formação que oportunize o desenvolvimento crítico do aluno, contrapondo a educação que ainda era orientada pela LDB de 1971.

Com a LDB/71, a finalidade escolar se resumia a “proporcionar ao educando a *formação necessária* ao desenvolvimento de suas potencialidades” (art. 1º, grifo nosso), baseando-se na construção de um currículo dividido entre educação geral e formação especial. A educação geral, a ser definida pelos conselhos de educação, era predominantemente ministrada no 1º grau. No entanto, a formação especial, predominante no 2º grau, visava à “sondagem de aptidões e iniciação para o

trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau¹”, estabelecendo que a formação especial profissional deveria ocorrer “[...] em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, art. 5º, parágrafo 2º, alíneas a e b).

Nesse contexto, pautado na formação do “necessário”, o ensino de Língua Estrangeira (LE) foi facultado e poderia ser ofertado em classes especiais para “alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento” (BRASIL, 1971, § 2º, art. 8º). Paiva (2003) aponta que, na resolução nº 8/1971, a qual regulamentava o núcleo comum, recomendava-se, no artigo 7º, “a título de acréscimo”, que se incluísse uma Língua Estrangeira Moderna (LEM), quando a instituição tivesse condições para “ministrá-la com eficiência”, o que, segundo Paiva, tornou-se a justificativa para que não houvesse o ensino de nenhuma LE, uma vez que tal oferta estava vinculada às condições da escola.

A autora destaca que apenas com a resolução de nº 58/1976 resgata-se, ainda que parcialmente, o ensino de LE, passando a ser obrigatório nos três anos do 2º grau, mas, quanto ao ensino de LE no 1º grau, deixou-se a inclusão a critério e disponibilidade da instituição, como pode ser visto em

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam. (BRASIL, 1976, art. 1º apud PAIVA, 2003).

Apenas em 1996, após o primeiro Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas (I ENPLE) realizado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), essa realidade é modificada, pois, ao final do evento, houve a produção e divulgação da Carta de Florianópolis, a qual propunha “um plano emergencial para o ensino de línguas no país” e defendia “que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” (PAIVA, 2003). Segundo Paiva, a resposta veio no mês seguinte, com a promulgação da LDB/96, que inseriu o ensino de uma LE, em caráter obrigatório, a

¹ A LDB/71 classifica a educação básica em ensino de 1º e 2º grau. Organizando o 1º grau em oito séries e o 2º grau de três a quatro anos. No entanto, a LDB/96 define a educação básica e a classifica em educação infantil, ensino fundamental (dividido em 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, redefinido, com a lei de nº 11.274/2006, em 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) e ensino médio (não profissionalizante) com três anos.

partir da 5ª série (posteriormente 6º ano) do ensino fundamental (EF) e ao longo do ensino médio (EM), podendo o segundo incluir, ainda, uma segunda língua, em caráter optativo, de acordo com as disponibilidades das instituições (BRASIL, 1996, § 5º, art. 26 e III, art. 36).

Além disso, com a LDB/96, a educação passou a ser entendida como vinculada à prática social, tendo por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, devendo ser ensinada com base em princípios, como a pluralidade de ideias, o apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial (III, IV, XII, art. 3º). A mesma lei dividiu o currículo em uma base comum e outra diversificada, sendo o ensino de LE pertencente à segunda categoria, mas de natureza obrigatória, destinando a responsabilidade de escolha da língua à comunidade escolar.

Entretanto, a LDB/96, por si só, não garantiu a democratização do ensino de línguas tampouco assegurou um ensino de línguas de qualidade, mas possibilitou que reflexões sobre *por quê* e *como* ensinar LE surgissem, demandando planejamento linguístico² a partir da própria LDB/96, por meio de documentos como os parâmetros e as orientações curriculares (CÁCERES, 2017). O processo de construção curricular foi realizado ao longo de vinte anos e é marcado por diferentes políticas (linguísticas) adotadas pelos governos, como veremos a seguir.

2.1.1 A organização (política) do ensino de línguas no Brasil

As decisões quanto ao ensino de línguas no Brasil, apresentam motivações que não são unicamente pedagógicas. Ao contrário, podemos afirmar que as decisões pedagógicas são motivadas pelas decisões políticas, incluindo as políticas linguísticas do país, como assinala Rajagopalan (2014), ao dizer que

o ensino de língua de maneira geral, e em especial de línguas estrangeiras, faz (ou se não, *deve fazer*) parte da política linguística em vigor num

² Compreendemos planejamento linguístico a partir de Cooper (1997, p. 60 apud LAGARES, 2013, p. 182), para ele o “[...] planejamento linguístico compreende os esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos [...] códigos linguísticos”. Além disso, Lagares (2013) destaca que para Cooper (1997) ao falar-se em políticas linguísticas “[...] deveríamos proceder [...] nos perguntando sempre quem é que se beneficia do planejamento, sobre o qual aspecto da realidade social ele acaba provocando uma efetiva mudança. Ao desenvolvermos quadros descritivos das políticas linguísticas deveríamos então levar em conta não apenas “o que” se planeja, mas também, e sobretudo, o “por que”, o “como”, e o “quando”.” (LAGARES, 2013, p. 182).

determinado país. Isso significa que, ao contrário do que se pensou durante muito tempo, não é apenas a teoria linguística que deve balizar como se deve ensinar uma língua estrangeira (e, em última análise, a língua nacional também). Significa também que os métodos e as técnicas³ a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 17, grifo do autor).

Desta forma, destacamos a necessidade do ensino de LE fazer parte da política linguística do país, entendendo que, em tal política, o ensino deve ser pensado de modo a estar atento ao contexto social e geopolítico tanto nacional quanto regional (de modo a considerar a integração da América Latina). Dessa forma, entendemos que o ensino de LE deve também proporcionar aos alunos o desenvolvimento de práticas de cidadania como a participação social e política, adotando ações de solidariedade, cooperação e respeito ao outro, independente de seus valores socioculturais, como, em linhas gerais, são os objetivos do ensino de LE estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN's.

Contudo, Rajagopalan (2016, p. 144) comenta que, por muito tempo, acreditou-se que seria “perfeitamente possível e legítimo abordar [estudos sobre] a linguagem sem prestar a mínima atenção à questão política na qual o fenômeno em enfoque se acha envolto”. Segundo o autor, apesar de o ensino de línguas (seja materna ou estrangeira) constituir-se como parte da política linguística do país e de perceber que “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente na tomada de decisões no que tange às políticas educacionais” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 145), ainda poucas vezes a discussão política aparece junto com as reflexões de ensino de línguas no Brasil.

Sobre isso, Cáceres (2017) destaca a diferença entre política linguística (PL) e política linguística educativa (PLE)⁴, mostrando que a segunda é uma área de estudo da primeira, uma vez que a dimensão das atividades e decisões políticas do

³ Ressalto que não concordo com o autor quando ele utiliza os termos “métodos e técnicas” para dizer que a proposta de ensino deve também ser um dos aspectos considerados nas políticas linguísticas, uma vez que acredito que a referida proposta é consolidada por meio de planejamento linguístico, sendo este orientado não por métodos e técnicas, mas pelas concepções de língua e de aprendizagem adotadas pelos sujeitos que participam do referido planejamento.

⁴ Cáceres (2017) destaca que a intervenção realizada na PL referente ao ensino-aprendizagem de línguas é chamada de planejamento linguístico em educação ou planejamento de aquisição.

governo sobre a educação afetam unicamente esse grupo social, como nos seguintes aspectos:

a) determina[ndo] quais línguas farão parte do currículo para serem ensinadas (incluindo o momento em que serão inseridas e qual é o nível de proficiência esperado); b) defini[ndo] o corpo docente encarregado dessa tarefa (quem serão os professores, de onde serão selecionados, qual tipo de formação deverão ter, etc.); c) determina[ndo] quais alunos estarão expostos à(s) língua(s) ensinada(s); d) decidi[ndo] pelas metodologias que serão utilizadas; e) delibera[ndo] sobre as formas avaliativas, e f) resolve[ndo] de que modo auxiliar todas essas atividades em diferentes contextos oferecidos pelo sistema ao longo do tempo. (CÁCERES, 2017, p. 63-64)

Por isso, optamos por discutir, nas subseções seguintes, a política linguística educativa de oficialização do ensino espanhol, construída e fortalecida no período de 2005 a 2016, e o processo de desoficialização do espanhol, iniciado a partir da reforma do ensino médio em 2016, com a medida provisória (MP) de nº 746/2016, atual lei 13.415/2017.

2.1.2 A política de oficialização do ensino do espanhol no Brasil

Compreendemos a oficialização do ensino do espanhol a partir da lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, a qual regulamentou e definiu que o espanhol seria, obrigatoriamente, uma das línguas estrangeiras a ser ofertada no ensino de línguas no Brasil. Com a oficialização, desconstrói-se a hegemonia do inglês como a principal/primeira LE a ser estudada e justifica-se a obrigatoriedade de oferta do ensino pela solidificação do processo político, econômico e social denominado de integração da América Latina, previsto no Tratado de Assunção assinado em 1991⁵.

Entretanto, Lagares (2013) aponta que o referido processo de oficialização do ensino do espanhol no Brasil teve uma dupla motivação com consequências que precisariam ter sido mediadas pela própria administração pública. Segundo o autor, a primeira motivação teria razões unicamente econômicas, e baseava-se na negociação realizada durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a respeito da dívida do Brasil com a Espanha. A *Declaración de Salamanca*, publicada naquele mesmo ano, torna claro que parte da presente dívida seria convertida em

⁵ Para mais informações, buscar a missão, os objetivos do MERCOSUL e o Tratado de Assunção no site do MERCOSUL, bem como os Planos para educação no endereço eletrônico do Mercosul Educativo.

“investimento social”, o qual consistia em formação para professores de espanhol (LAGARES, 2013).

Sobre isso, Paraquett (2014) destaca que tal decisão política, envolvendo os dois países, desconsidera o papel do Ministério da Educação (MEC) como órgão responsável pela política nacional de educação e pelas instituições superiores de ensino públicas e privadas, as quais, por conseguinte, são responsáveis, no Brasil, pelo processo de formação de professores, sendo, portanto, grave envolver a formação e emissão de diplomas a professores em um processo de negociação de dívida (PARAQUETT, 2014).

Por outro lado, Lagares (2013) discute que a segunda motivação seria em decorrência do processo de integração entre o Brasil e os demais países da América Latina (com destaque aos membros do Mercado Comum do Cone Sul - MERCOSUL). A nosso ver, esta segunda motivação e principal justificativa apresentada durante a assinatura, ainda que não represente os reais objetivos da lei, entende o Brasil como parte da América Latina e considera o processo histórico de construção social, econômica e política entre os países que fazem parte desse cenário. Tal percepção possibilita olhar para América Latina percebendo não as aproximações como internacionais, mas como regionais, diminuindo, assim, a distância entres os países que a compõem.

Dessa forma, as discussões que, a priori, eram do ponto de vista político e econômico tornaram-se também educacionais a partir da lei 11.161/2005. Sobre isso, Lagares (2013) afirma que na

discussão que deu origem à lei 11.161/2005, encontram-se justificativas referentes a aspectos geoestratégicos, relacionados com a integração da América Latina e com certo imaginário do Brasil como “ilhas linguísticas” entre seus vizinhos de língua espanhola [...] Essa lei introduzia uma inovação a respeito da disposição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 sobre a *não-determinação* de uma língua estrangeira específica para integrar o currículo do ensino brasileiro [...]. (Lagares, 2013, p. 185).

A justificativa baseada na integração da América Latina defendia a ideia de que era preciso “desconstruir” o impedimento linguístico e histórico de separação política com os países vizinhos de língua espanhola, e isso somente seria possível com o reconhecimento de que era preciso ensinar ELE no Brasil, o que, como pode ser observado pelas metas do Plano trienal 1998-2000 do Setor Educativo do

MERCOSUL (SEM⁶), o Brasil já estava atrasado em cinco anos⁷. Segundo Lagares (2013), a lei, mesmo definindo a oferta específica de uma LE pela primeira vez na história da educação brasileira, não descumpria a LDB, haja vista que, mesmo determinando que as instituições devessem ofertar o ensino do espanhol, a matrícula era facultada aos alunos. Aliás,

A aprovação da lei de 2005 acaba com um longo processo de tentativas legislativas para incluir a disciplina de língua espanhola no ensino regular brasileiro. [...] Nos três primeiros projetos [1958, 1987 e 1993], entre as justificativas apresentadas para defender a inclusão dessa disciplina na grade curricular, destaca claramente a integração do Brasil na América Latina. Desse ponto de vista, o conhecimento da língua espanhola entre os brasileiros seria necessário para aumentar as possibilidades de comunicação com os países vizinhos, ao ser o Brasil o único país do sul do continente que não tem o castelhano como língua oficial. (LAGARES, 2013, p. 186)

A promulgação da lei concretizou a meta, estabelecida pelo Plano Estratégico do SEM de 2001-2005, de consolidação do ensino das línguas oficiais estrangeiras para os países membros⁸ e, com base no Plano de Educação do MERCOSUL de 2006-2010, apresenta um ideário de uma educação que visasse a

ser um espaço regional onde se propõe e se garante uma educação com igualdade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, **pela interculturalidade**, o respeito à diversidade, a cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuam para o melhoramento e democratização dos sistemas educativos da região e as condições gerais para favorecer a paz, mediante o desenvolvimento social, econômico e humano sustentável. (MERCOSUL, 2006, p. 9, grifo nosso)⁹

O Plano de 2006-2010 argumenta, ainda, que as organizações internacionais vinham lidando com os desafios da erradicação da pobreza, a defesa da paz, bem

⁶ Vale ressaltar que o representante dos países membros ou associados no SEM, incluindo o Brasil, é o ministro de educação em exercício.

⁷ O plano Trienal de 1998-2000 do SEM, estabelecia como uma das metas para o ano de 2000, avançar “na inclusão, no currículo escolar do ensino médio, do estudo das línguas oficiais do MERCOSUL” (MERCOSUL, 1998, p.6), uma vez que o português e o espanhol já eram reconhecidas como as línguas oficiais do grupo desde o Tratado de Assunção em 1991.

⁸ Observando que com o Plano de 1998-2000 muitos dos países membros não avançaram na discussão em formalizar, com base nas línguas oficiais do MERCOSUL, como língua estrangeira a língua que não lhe era a materna, o Plano Estratégico do SEM de 2001-2005 retoma essa discussão (re)estabelecendo como meta a consolidação do ensino dos idiomas oficiais do MERCOSUL como estrangeiros.

⁹ Ser un espacio regional donde se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, con valores compartidos que contribuyen al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región y a generar condiciones favorables para la paz, mediante el desarrollo social, económico y humano sustentable.

como o desenvolvimento econômico e social, levando alguns países desenvolvidos a construir políticas globais de natureza econômica, vinculadas aos bancos mundiais. Não obstante e observando o Plano de Educação do MERCOSUL de 2006-2010, nota-se que o SEM tem defendido a necessidade de mudanças mais profundas, a começar pela educação através dos Planos Estratégicos que propõem, desde 1998, metas para o crescimento e fortalecimento regional.

Assim sendo, a missão do Plano 2006-2010 (p. 9) do SEM consistiu em

estabelecer um espaço educativo comum, através do acesso a políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objeto de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis no processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.¹⁰

Tais ideários já aparecem, ainda que timidamente, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), publicadas em 2006, quando esse documento estabelece os encaminhamentos do ensino do ELE no Brasil. Nesse documento, o ensino de LE é entendido para além da instrumentalização, ao propor

estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística [...], ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes (BRASIL, 2006, p. 92)

Por isso, as OCEM (2006) na área “Conhecimentos de Língua Estrangeira” propuseram, como orientação pedagógica, que o ensino de comunicação oral, leitura e escrita fosse orientado de modo a considerar a língua como prática social. Todavia, ao propor essa orientação, os autores demonstram compreender que “[...] a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em

¹⁰ Conformer un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región.

prejuízos graves nos âmbitos humanos e pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 109). Por outro lado, compreende-se que a LE estudada somente é entendida como prática social se o ensino de língua for orientado por “um conjunto de valores e de relações interculturais” (BRASIL, 2006, p. 149).

Entretanto, Lagares (2013) aponta que, com a oficialização do ensino do espanhol, outros problemas surgiram, pois

sem que nenhuma medida adicional fosse tomada para fazer efetiva essa disposição, em termos, por exemplo, de facilitar a contratação de professorado por parte da administração pública que deviam implantá-la. Outras indefinições da própria lei, sobre o exato momento de sua aplicação efetiva ou sobre o modo como a disciplina seria inserida na grade curricular, provocando uma série de dúvidas, indecisões e, finalmente, uma grande diversidade de situações nas múltiplas administrações estaduais e municipais que deveriam aplicá-la.

A lei 11.161/05, de fato, nada comenta sobre quem poderia ser o professor de espanhol e não apresenta detalhes sobre como a disciplina seria implantada. No entanto, entendemos que cabia aos Conselhos Estaduais de Educação, como descrito no art. 5º da mesma lei, regulamentar, “de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”, tais aspectos, o que não aconteceu em muitos estados ou, quando regulamentado, a compreensão quanto à forma de implantação/não-implantação causou um desentendimento entre as instituições de ensino, a exemplo do Amapá com a resolução estadual de nº 134/2009 deliberada pelo CEE/AP e a matriz curricular da SEED/AP, como discutiremos nos dados a partir das falas das professoras que participaram da pesquisa.

Além dessa (lei 11.161/05), outras medidas político-governamentais foram tomadas e influenciaram decisões político-educativas, sem que se fosse garantido espaço para que professores (da educação básica e universitários), técnicos das secretarias estaduais e municipais e demais membros da sociedade civil pudessem debater a construção de documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN's), publicadas em 2013. As DCN's (2013), ao conceituar currículo, o atrelaram à concepção de cultura como prática social e, portanto, entendem que é por meio do currículo, representado pelas experiências vividas no ambiente escolar e aliadas às demais experiências de relações sociais, que se pode (re)construir as identidades dos alunos (BRASIL, 2013).

No entanto, durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), duas políticas marcaram a educação brasileira, a construção do primeiro o Plano Nacional para a Educação (PNE) – publicado em 2014, o qual prevê vinte metas para a educação brasileira a serem alcançadas em dez anos (2014-2024) – e da primeira Base Nacional Comum Curricular (BNCC), debatida e escrita no período de 2015 a 2016. Para a elaboração dos referidos documentos, foi garantida a participação de professores da educação básica e universitários, dirigentes, técnicos do MEC, das secretarias estaduais e municipais e demais membros da sociedade civil.

Dentre as metas do PNE encontram-se as seguintes:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A partir das referidas metas, é possível observar que a proposta não pretende apenas medir a qualidade da educação básica através de avaliações, como já faz, mas propõe, ainda, a redução do analfabetismo funcional, que apresenta relação direta com as práticas de (multi)letramentos no processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, bem como propõe garantir várias formas de formação continuada, incluindo a pós-graduação. Diante de tais medidas, é possível perceber a necessidade de repensar a prática docente visando a uma aprendizagem situada, na qual o aluno participe ativamente do processo. Contudo, isso não é possível sem que venha associada à formação continuada de professores, garantida pela LDB/1996, DCN's (2013) e pelo próprio PNE (2014).

Além do mais, a BNCC (até a segunda versão) propõe que o ensino de LE seja orientado pela “educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais” (BRASIL, 2016, p. 120), haja vista que ao

promover o encontro com a diversidade linguística e cultural, **o componente Língua Estrangeira Moderna cria oportunidades para que os/as estudantes conheçam, desnaturalizem e compreendam suas próprias culturas e se tornem cidadãos flexíveis e abertos a visões de mundo diversas**, apropriando-se, assim, de um repertório importante para agirem como **mediadores interculturais**, buscando a construção do diálogo e compreensão e resolução de conflitos da vida cotidiana. Também é no encontro com a diversidade que ele/as aprendam a lidar com o novo, o diferente e o inusitado, uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo. (BRASIL, 2016, p. 121, grifo nosso).

Para se alcançar tal objetivo, a progressão dos conteúdos foi construída de modo a considerar as práticas sociais e a interação por meio de textos e temas de constituem essas práticas, tanto no currículo do EF quando do EM. Dessa maneira, a BNCC entende que a aprendizagem de uma LE deve ocorrer “no uso e para o uso” (BRASIL, 2016, p. 125), uma vez que, na construção de sentido, não basta identificar o sujeito ou a ação que realiza, mas é importante entender quem é o sujeito, de onde vem e a que contexto sociocultural pertence, atrelando o ensino de línguas à interculturalidade. Assim, dentre as práticas sociais desenhadas para o ensino de línguas, estão as práticas de vida cotidiana; práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas mediadas pelas tecnologias digitais; práticas do mundo do trabalho.

Além disso, na proposta criada para o EF, considerou-se que, nesse estágio, os alunos estão passando da infância para a adolescência, sendo importante que eles possam

conhecer outros modos de ver e analisar o mundo em que vivem e compreender as relações que estabelecem e podem estabelecer com outras perspectivas sobre o que já conhecem. O fortalecimento de identidades, de vínculos e de protagonismo responsável requer desnaturalizar o conhecido e desenvolver a capacidade de acessar, selecionar e usar, de modo criativo e confiante, fontes de informação e conhecimentos para lidar com os desafios humanos e sociais do mundo em que vivem. (BRASIL, 2016, p. 368)

Por isso, nessa versão da BNCC, o ensino de LE foi baseado em valores, atitudes e conhecimentos para que os alunos pudessem desenvolver sensibilidade, criatividade e cidadania; valorizando a diversidade de suas culturas e das culturas do outro, mesmo que não tenham afinidades com suas práticas socioculturais; desenvolvendo uma cidadania que apresente uma visão plural do mundo por meio da (re)construção de suas identidades, visando a romper com preconceitos e

estereótipos (BRASIL, 2016, p. 368). Já na proposta criada para o EM, visou-se a que os alunos ampliassem “a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas práticas sociais e aprofundou-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade” (BRASIL, 2016, p. 514), valendo-se de conhecimentos como o científico e o tecnológico para solucionar os desafios da sociedade em que vivem, entendendo, ainda, a importância de dar continuidade aos estudos para, enquanto protagonista, melhor participar e intervir no contexto em que vivem.

No entanto, a ascensão ao poder do, então, vice-presidente Michel Temer, em 2016, impossibilitou que a versão do texto da BNCC para a Educação Infantil e Ensino fundamental, publicado em 2017, fosse à versão construída, até a segunda versão, com a participação de diversos atores da educação, uma vez que o referido texto foi revisado pela nova equipe de trabalho do governo em exercício que alteram a essência do ideário proposto para o ensino de LE, a começar pela extinção do espaço destinado ao ensino do espanhol já que, com a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) de nº 746/2016, se revogou a lei 11.161/2005, iniciando o processo de desoficialização do ensino do espanhol no Brasil.

2.1.3 A política de “desoficialização” do ensino do espanhol

Até o presente momento, buscamos demonstrar como as políticas governamentais, em alguns casos também entendidas como políticas públicas, influenciam nas políticas linguísticas do país e, conseqüentemente, nas PLE's, com destaque as que envolvem o ensino de LE. Sobre isso, sabe-se que

O ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou político. Vemos o ensino de LE como um problema metodológico quando estamos preocupados, por exemplo, com a atuação do professor em sala de aula, com ênfase na escrita ou na fala, com a melhor maneira de ensinar um determinado conteúdo. Vemos o ensino de LE como um problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto de hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo. (LEFFA, 2005, p. 203)

O autor levanta a natureza dos problemas relacionados ao ensino de LE, metodológico ou político. No que se refere à oficialização e à desoficialização do ELE, os dois casos são de natureza política. Se com a oficialização, muitos estados

apresentaram dificuldade em implantar o ensino do ELE; com a desoficialização outros problemas surgiram. Todavia, Rajagopalan (2014, p. 20) reforça que

a política linguística abarca uma vasta gama de atividades que vai desde decisões a respeito do lugar de uma dada língua dentro do Estado (por ex., língua nacional, língua oficial, língua franca etc.), até decisões relativas ao ensino e aprendizagem de diferentes línguas (por ex., materna, segunda, estrangeira etc.), passando ainda pela questão de como a língua é definida para fins da implantação de políticas específicas; (por ex., quais variantes da língua em questão são consideradas como modelos).

Assim, pode-se perceber que a decisão que determina qual(is) língua(s) será(ão) ensinada(s) como estrangeira é uma decisão política, o que não significa que a medida não deva ser debatida com a sociedade visto que, segundo Rajagopalan (2016), o debate sobre políticas linguísticas deve interessar a todos. Contudo, a maneira como a reforma do EM ocorreu, através de MP, demonstrou que não houve interesse em discutir o assunto com a sociedade brasileira, pois, mesmo após a medida e durante o período de votação da proposta nas casas legislativas, não se oportunizaram espaços para que tal decisão fosse debatida amplamente com a população. Dessa forma, podemos observar, no quadro abaixo, as mudanças que afetam diretamente o ensino de LE.

Quadro 1 - As alterações realizadas pela “reforma” no ensino de línguas

Organização curricular	
Texto anterior	Alterações com a lei 13.415/2017¹¹
Art. 26 § 5º Na parte diversificada do currículo <u>será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.</u>	Art. 26 § 5º No currículo do ensino fundamental, <u>a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.</u>
Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: III - <u>será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</u>	Art. 35-A § 4º <u>Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</u>

Fonte: Elaborado pela autora.

¹¹ O texto final da MP de nº 746/2016, após a votação nas casas legislativas, deu lugar à lei 13.415/2017.

O ensino de LE, que antes pertencia ao currículo diversificado e cuja escolha ficava “a cargo da comunidade escolar”, agora passa a compor o currículo comum, tendo o ensino da língua inglesa como obrigatório a partir do 6º ano EF até o 3º ano do EM. Além disso, a lei 11.161/2005 é revogada e, conseqüentemente, o ensino do espanhol não poderá mais ser ofertado, a menos que seja determinado em caráter optativo e “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”, se ele assim definir.

De tal modo, como os sistemas de ensino apresentaram dificuldades, conforme aponta Lagares (2013), na implantação do ensino do espanhol, é possível que estes mesmos sistemas apresentem dificuldades para estabelecer o ensino do espanhol, e/ou demais línguas, como segunda LE, o que, portanto, nos leva a questionar: o que fazer com os professores de ELE contratados, a exemplo do Amapá, por meio de concurso público? As unidades federadas apresentam, em seus quadros de funcionários, professores de inglês suficientes, para atender à nova demanda? Poderão lecionar, no ensino de LE, profissionais com notório saber na língua exigida? E, por fim, esquecemos o ideário de ensino de LE orientado pela interculturalidade?

De tal modo, entendemos que

nenhuma ação de planejamento linguístico pode ser desenvolvida com sucesso sem levar em consideração aspectos fundamentais da realidade social a qual deseja intervir: as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações. Nesse sentido, Kaplan e Baldauf Jr. (1997, p. 118) [...] criticam o fato de muitos agentes políticos agirem de acordo apenas com suas intuições partindo diretamente para a tomada de decisões sem considerarem os passos prévios que, segundo os autores, deviam ser contemplados: o exame da situação, que daria lugar a uma série de informes ou relatórios sobre aspectos que incidem na realidade social da língua em questão. (Lagares, 2013, p. 183)

Diante da nova política e da forma antidemocrática de como ocorreu, entendemos que a referida decisão nos foi imposta e que não repercute unicamente em que LE ensinar, mas em um novo ideário de relações econômicas. Se com a oficialização do ensino do espanhol, havia um interesse econômico em negociar uma dívida histórica entre Brasil e Espanha, que leitura podemos fazer da decisão que retoma a hegemonia do ensino do inglês no Brasil? No entanto, apesar da política de desoficialização do espanhol já estar em processo, no Amapá (local de recorte desta pesquisa) ainda se ensina a referida LE.

2.2 O ENSINO DE LE EM TEMPOS DE PÓS-MODERNIDADE OU *MODERNIDADE LÍQUIDA*

Após contextualizarmos as decisões político-governamentais que levaram ao planejamento linguístico do ensino de línguas no Brasil, bem como os processos de oficialização e desoficialização do ensino do ELE, apresentaremos – nesta seção – nossa concepção de ensino de língua, a qual compreendemos a partir das relações e interações sociais construídas na pós-modernidade ou (como também denominaremos, nos orientando por Bauman, 2013) modernidade líquida. Para tanto, nos propomos a fazer um apanhado das três globalizações vivenciadas pela humanidade, conforme Cope e Kalantzis (2006), para que possamos entender quem é sujeito da pós-modernidade. Na oportunidade, esclareceremos, também, nossa concepção de cultura, a partir da qual nos será permitido apresentar (e defender) a necessidade do ensino de língua ser orientado pela interculturalidade, pois compreendemos que a escola precisa estar preparada para trabalhar as diversidades socioculturais apresentadas (também) pelos alunos, mediando, assim, o processo de construção de suas identidades.

2.2.1 A cultura em tempos de *Modernidade Líquida*

Cope e Kalantzis (2006) destacam que o homem é uma criatura global e, por essa razão, conseguiu, desde os primórdios, se adaptar aos diversos contextos naturais. Além disso, os autores apontam que a humanidade passou por três gerações de globalização, estando vivenciando a terceira com a pós-modernidade. Entretanto, faz-se necessário compreender a natureza de todas as fases. Assim, tem-se que

[...] Os seres humanos sempre foram criaturas globais. Desde o momento em que emergimos como as espécies que somos, nos tornamos os primeiros seres conscientes a preencher praticamente todos os habitats. Nosso primeiro ato como uma espécie de criação de símbolos foi caminhar até os confins da Terra [...] começamos a andar desde o momento em que nos tornamos uma espécie e não paramos até que quase não houve deserto, nem tundra, nem mar onde fizéssemos ou não poderíamos fazer uma casa. Isso aconteceu durante a primeira globalização, um processo

sem precedentes para qualquer espécie na história natural. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 403)¹²

Segundo os autores, a humanidade, até então nômade, teria iniciado a primeira geração global através do “descobrimento” de condições e razões que a fizesse firmar residência fixa em um lugar, independente da natureza climática ou da estrutura do solo. Tal possibilidade de adaptação pode ser explicada pelo que Geertz (2008) denomina de “plasticidade”, o que justificaria a complexa mobilidade humana que possuímos e que é orientada pela cultura. Por outro lado, os povos dessa primeira geração apresentavam uma maneira peculiar para produzir significados e reproduzir aspectos da vida material que esses sistemas de significado suportavam (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 403), já que

Havia uma profunda lógica de divergência representacional em muitas dimensões geoespaciais, interpessoais e icônico-simbólicas. Isso poderia ser com base na associação em grupo – famílias, clãs, tribos, povos – e até mesmo esses termos simplificam demais a camada de grupos de afinidade. Ou poderia ser com base em grupos etários ou gênero, ou idosos definidos pelo seu acesso a conhecimentos metafísicos arcanos. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 404)¹³

Sobre isto, destaca-se que esta geração também é marcada pelo uso oral da língua, registrando os fatos ocorridos na comunidade através de imagens convencionadas em sistemas de símbolos do grupo. Entretanto, isso não significou que as pessoas vivessem em comunidades isoladas ou que os significados fossem de conhecimento único e particular daquela comunidade. Ao contrário, os significados foram transmitidos a longas distâncias e – apesar de haver diferenças entre os sistemas de símbolos, uma vez que tais povos, por serem multilíngues, lidavam constantemente com as diversidades culturais e icônico-simbólicas – estes

¹² Human beings have only ever been global creatures. From the moment we emerged as the species we are, we became the first sentient beings to fill virtually every habitat. Our first act as a symbol-making species was to walk to the ends of the earth [...] we started walking from the moment we became a species and did not stop until there was nearly no desert, no tundra, and no sea where we did not or could not make a home. This happened during the first globalization, a process unprecedented for any species in natural history.

¹³ There was a deep logic of representational divergence on many dimensions—geospatial, interpersonal and iconic-symbolic. This could be on the basis of group membership—families, clans, tribes, peoples—and even these terms oversimplify the layering of affinity groups. Or it could be on the basis of age groups, or gender, or elders defined by their access to arcane metaphysical knowledges.

necessitavam estabelecer interligações que favorecessem a interação¹⁴ na negociação das diferenças simbólicas (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 404).

Diante do exposto,

O resultado também foi o surgimento de uma espécie que poderia fazer e refazer constantemente suas representações do mundo e refazer esses significados para se refazer. [...] A este respeito, os sistemas de símbolos dos povos da primeira globalização tiveram fluidez e dinamismo cuja profundidade e extensão são difíceis de compreender hoje. Não só eles eram profundamente diferentes, eles estavam profundamente divergentes como consequência da constante renegociação de significados. [...] Neste processo de invenção e reinvenção, houve um equilíbrio aproximado de subjetividades. A economia política dos significados negociados era tal que, ao longo da vida, pelo menos, cada pessoa tinha uma chance mais ou menos igual de ter sua voz incluída na fabricação ou refazendo significados. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 404)¹⁵

As comunidades existentes na primeira geração reconheciam não unicamente o multilinguismo, mas, também, a necessidade de interação entre comunidades que apresentavam traços culturais¹⁶ diferentes, sendo, portanto, uma das características dessa geração saber conviver a partir de uma perspectiva inter ou multicultural (como explicaremos mais à frente), o que não ocorreu durante a segunda geração. Não obstante, os povos, na primeira geração, valiam-se do processo de negociação e renegociação de significados, sobre os quais é necessário determinado conhecimento de aspectos culturais, permitindo que sujeitos de comunidades distintas pudessem interagir.

Quanto à segunda geração da globalização, Cope e Kalantzis (2006) destacam que esta é reconhecida pela difusão da agricultura, o que possibilitou o surgimento das desigualdades materiais, uma vez que essa atividade favoreceu a acumulação de riquezas materiais e a prática de produção de excedentes¹⁷. Da mesma forma, notou-se também que, nessa geração, as relações comerciais se

¹⁴ Compreende-se por interação, a ação realizada entre sujeitos sociais, por meio de diálogos, em que ocorrem “trocas de experiências e conhecimentos” (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011).

¹⁵ The result also was the emergence of a species that could make and constantly remake its representations of the world and by remaking these meanings remake itself. [...] In this regard, the symbol systems of the peoples of the first globalization had a fluidity and a dynamism the depth and extent of which is hard to grasp today. Not only were they deeply different, they were deeply diverging as a consequence of the constant renegotiation of meanings. [...] In this process of invention and reinvention, there was a rough balance of subjectivities. The political economy of negotiated meanings was such that, over a lifetime at least, every person had a more or less equal chance to have their voice included in the making or remaking of meanings.

¹⁶ Compreende-se aqui por traço cultural uma característica, prática ou atividade de determinada cultura, que não resume a própria cultura, mas que é uma característica reconhecida de uma cultura específica (GEERTZ, 2008).

¹⁷ Prática que visa a produzir muitos mais do que se precisa para o consumo, é a partir dela que se dá início ao que chamado hoje de capitalismo.

davam, inicialmente, pela fala, difundindo e aumentando a quantidade de línguas já existentes na primeira geração. Por isso, o registro escrito surge em algumas línguas, garantindo, assim, a supremacia desses idiomas e reforçando as relações de poder por quem detinha o conhecimento da escrita. Dessa forma, nessa geração, as sociedades são marcadas, primeiramente, pelas elites dominantes agrícolas e, depois, pelas sociedades modernas letradas que estabeleceram que os sistemas de significados são padronizados, estabilizados, homogêneos e generalizados (COPE, KALANTZIS, 2006). Considerando tudo que foge ao padrão cultural como sendo alheio ou estranho, devendo, portanto, ser marginalizado.

Assim sendo,

A modernidade chega perto do fim desta segunda globalização e, a princípio, intensifica os processos de civilização. [...] Esta é apenas uma consequência direta dos últimos centavos do imperialismo, alcançados através de uma série de processos implacavelmente profundos de incorporação e homogeneização econômicas, culturais e geopolíticas. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 405)¹⁸

Aliás, por muito tempo acreditou-se que cultura era sinônimo de civilização, sendo associada a um conjunto de conhecimentos e técnicas que deveriam ser aprendidas e postas em prática (RODRIGUES, 2013). Tal concepção foi definida por Tylor (1871 apud LARAIA, 2011) e reforça a ideia de que cultura é um conjunto de práticas padronizadas e homogêneas, favorecendo que sejam feitas comparações entre culturas e, conseqüentemente, permitindo classificações entre culturas. Segundo Cope e Kalantzis, a alta modernidade, valendo-se do ideário de homogeneização e padronização, intensifica a produção de excedente através da fabricação de produtos em massa, fazendo uso de estrangeiros, indígenas e trabalhadores migrantes como mão-de-obra, pois estes precisavam assumir papéis sociais em determinadas sociedades para permanecerem nelas. Todavia, a padronização e a homogeneização não pararam por aí, haja vista que

[...] nos mundos da vida moderna, as pessoas aprendem com as verdades recebidas. O aluno ideal na sala de aula da educação moderna e institucional de massa absorviam silenciosamente fatos e verdades disciplinares recebidas. A esposa ideal e a criança ideal se submeteram à disciplina do chefe da família. A pessoa idealmente cultivada sentou-se

¹⁸ Modernity arrives near the end of this second globalization and at first intensifies the processes of civilization. [...] This is just one telling consequence of the past few centuries of imperialism, achieved through a series of relentlessly thorough processes of economic, cultural, and geopolitical incorporation and homogenization.

apreciativamente no público em massa dos estádios ou meios de comunicação de massa da modernidade. Tal era a predisposição para a mesmice da sociedade de comando com sua produção por comando, política por comando e cultura por comando. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 406)¹⁹

Na modernidade, os valores eram monoculturais e rígidos, favorecendo, assim, o monolinguismo. Contudo, a terceira geração é marcada pelo rompimento com esse modelo de sociedade, iniciando um processo, o qual denominaremos, segundo Bauman (2013), de “modernidade líquida”,

descrita por outros autores como “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade” ou “hipermodernidade”. O que torna “líquida” a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é sua “modernização” compulsiva e possessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. “Dissolver tudo que é sólido” tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio; mas hoje, ao contrário de ontem, as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas e “permanentes” que as anteriores, e portanto até mais resistentes a liquefação. No lugar de formas derretidas, e portanto inconstantes, surgem outras, não menos – se não mais – suscetíveis ao derretimento, e portanto também inconstantes. (BAUMAN, 2013, p. 11)

Na modernidade líquida ou pós-modernidade²⁰, as sociedades são instáveis e inconstantes visto que, a exemplo dos líquidos, não permanecem com a mesma estrutura por muito tempo. Tal liquidez se deve, principalmente, ao surgimento das novas tecnologias que são criadas, modificadas e ao mesmo tempo modificam as realidades sociais. Aliás, muitas atividades discursivas deixaram de ter importância e/ou são realizadas de outras formas ou com o uso de novas ferramentas já que

Na vida cotidiana da família e da comunidade, as coisas estão mudando radicalmente também. [...] Nas mais impressionáveis idades, os filhos da Nintendo, PlayStation e X-Box tornaram-se atraídos pela ideia de que eles podem ser personagens em narrativas, capaz de determinar ou, pelo menos, influenciar o final da história. [...] Não estão satisfeitos com o rádio programado, eles criam suas próprias listas de reprodução em seus iPods. Não satisfeitos com a televisão programada, eles lêem as narrativas de DVD e Internet transmitidos em diferentes profundidades (o filme, o documentário sobre a produção do filme) e mergulham em “capítulos” à

¹⁹ [...] in modern lifeworlds, people learn to take in received truths. The ideal learner in the classroom of modern, mass-institutional education quietly absorbed received facts and disciplinary truths. The ideal wife and the ideal child subjected themselves to the discipline of the head of the household. The ideally cultured person sat appreciatively in the mass audiences of the stadia or mass media of modernity. Such was the predisposition toward sameness of the command society with its production by command, politics by command, and culture by command.

²⁰ Neste texto, estamos compreendendo os termos “modernidade líquida” e “pós-modernidade” como sinônimos.

vontade. Não contente com a visão singular da transmissão de televisão de massa, eles escolhem seus próprios ângulos, repetições e análises estatísticas na TV digital interativa. E aqui temos um terreno fértil para a divergência cultural mais uma vez - não são jogados dois jogos de vídeo da mesma maneira, os jogadores inseridos, recriam suas identidades de maneira que nunca são replicadas exatamente de uma pessoa para a outra; nenhum dos iPods tem a mesma lista de reprodução; não são observados dois programas de televisão digital da mesma maneira. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 407)²¹

Na modernidade líquida, não há espaço para a padronização e homogeneização, uma vez que as sociedades de comando (sociedades modernas) dão lugar às sociedades da reflexividade (sociedades pós-modernas). Assim, compreendemos que os sujeitos pós-modernos são mais ativos, se comparados aos modernos, e constroem e reconstróem suas identidades nas interações sociais, estando em contato, também pelas facilidades oriundas das novas tecnologias, com outras culturas. Além do mais, a terceira globalização parece estar se aproximando mais da primeira globalização do que com a segunda, visto que as estruturas de comando estão sendo substituídas por estruturas colaborativas e, portanto, o egoísmo e o individualismo tendem a ser substituídos por vínculos de co-dependência e confiança mútua, bem como a sociabilidade, que ampliada e aprofundada, favorece a igualdade e a liberdade entre os sujeitos (COPE; KALANTZIS, 2006).

Dessa maneira,

As culturas do futuro próximo darão espaço para que os "leitores" sigam suas próprias propensões e façam seus próprios fins culturais. A geração Nintendo simplesmente caminhará para o muro se a pedagogia servida a eles pela escolaridade institucionalizada não envolve todas as fibras de sua subjetividade. Enquanto isso, os potenciais auto-criativos da mídia digital acabaram de ser abertos com fenômenos como blogs. Esses potenciais

²¹ In everyday family and community life, things are radically changing, too.[...] From the most impressionable of ages, children of Nintendo, PlayStation, and X-Box have become inured to the idea that they can be characters in narratives, capable of determining or at least influencing the story's end. [...] Not content with programmed radio, they build their own playlists on their iPods. Not satisfied with programmed television, they read the narratives of DVD and Internet streamed video at varying depth (the movie, the documentary about the making of the movie) and dip into "chapters" at will. Not content with the singular vision of sports telecasting of mass television, they choose their own angles, replays, and statistical analyses on interactive digital TV. And here we have fertile ground for cultural divergence once again—no two video games are played the same way, players inserting and recreating their identities in ways that are never precisely replicated from one person to the next; no two iPods have the same playlist; no two digital television programs are watched in quite the same way.

criam novas economias de escala cultural, geografias de distribuição e balanças de poder. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 408).²²

Isso porque, em razão da conduta ativa do sujeito pós-moderno, a subjetividade é uma das características que se aguça pelo processo de (re)construção de identidades, sendo também percebida por meio das diferenças culturais. Assim sendo, Cope e Kalantzis (2006) destacam que estas diferenças são: a) materiais (quando se refere à classe e/ou a localidade); b) corpóreas (quando se refere à raça, gênero e sexualidade); e c) circunstanciais (quando forem culturais, baseadas em experiências de vida e/ou em afinidades). Entretanto, entendemos que, se a escola não compreender que também cabe a ela mediar o processo de (re)construção das identidades dos alunos, suas identidades serão mediadas, mas pelos meios de massa disponíveis, uma vez que não basta compreender que vivemos em meio a diversidade sociocultural, mas precisamos ser ensinados a conviver harmonicamente com tais diferenças.

Por outro lado, apesar da terceira geração romper com os preceitos estabelecidos na segunda geração da globalização, aproximando-se das características da primeira, não se pode simplesmente retornar à primeira geração da globalização diante de todas as experiências e conhecimentos compartilhados pela humanidade ao longo desses séculos. No entanto, é preciso conceber, em meio à diversidade cultural presente na terceira geração da globalização, uma concepção de cultura que coincida com a realidade da pós-modernidade (ou modernidade líquida). Por isso,

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 4)

Dessa forma, a cultura é entendida como pública porque o significado também é público, uma vez que é conhecido ou construído por um grupo ou sociedade, sendo “uma realidade “superorgânica” autocontida, com forças e

²² The cultures of the near future will ossify if they fail to leave space for the “readers” to follow their own proclivities and shape their own cultural ends. The Nintendo generation will simply walk up the wall if the pedagogy served up to them by institutionalized schooling does not engage every fiber of their subjectivity. Meanwhile, the auto-creative potentials of the digital media have only just been opened with phenomena such as blogging. These potentials create new economies of cultural scale, geographies of distribution, and balances of power.

propósitos em si mesma” (GEERTZ, 2008, p. 8). Assim, a cultura “consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas” (GEERTZ, 2008, p. 8), o que implica dizer que o significado muda de acordo com o contexto no qual foi produzido e, conseqüentemente, interpretado. Por esse motivo, entender a cultura como um padrão de “acontecimentos comportamentais” é reduzir o seu significado e sua função social. Além disso,

[...] o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível [...] (GEERTZ, 2008, p. 10).

Em tempos de modernidade líquida, a cultura “é capaz de se concentrar em [...] resolver problemas e conflitos individuais com os desafios e problemas da vida das pessoas”, ou seja, “a cultura [...] é modelada para se ajustar à liberdade individual de escolha e à responsabilidade, igualmente individual, por essa escolha”, uma vez que ela “consiste em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas” (BAUMAN, 2013, p. 12). Nessa perspectiva, compreendemos que a cultura é um contexto e, portanto, os significados são construídos nas relações e as interações sociais, as quais ocorrem por meio de uso da língua, seja pela fala ou pela escrita. Entretanto, acreditamos ser necessário que os significados sejam mediados por instituições, como a escola, de modo a considerar não apenas as subjetividades dos indivíduos, mas as diversidades socioculturais em que eles estão inseridos ou são levados, pelos contextos sociais, a interagir, como discutiremos na próxima subseção.

2.2.2 O ensino de línguas para a diversidade

Candau e Russo (2010) apontam que a formação da América Latina tem sido palco de múltiplos problemas sociais e, conseqüentemente, de vários movimentos de resistência que buscam, dentre outros fatores, denunciar “injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 153-154). Esses movimentos nos relembram o cenário de construção histórica do continente,

que é marcado pela “negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154).

Na argumentação da urgência da perspectiva intercultural, visando à resolução de tais conflitos por meio de um processo de redistribuição e justiça cultural, Candau e Russo (2010, p. 154) mostram que a

construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

A partir do apontamento das autoras, podemos nos questionar: fomos ensinados a ler o mundo plural como singular? Fomos ensinados a ser insensíveis ao outro e, conseqüentemente, a nós mesmos? Fomos ensinados a invisibilizar o outro? Ou não fomos ensinados a ser sensíveis ao outro, a ler o mundo de modo plural, a respeitar a diversidade e a garantir a diversidade de vozes? Seja pela ação ou pela negação ou ausência de ações, se se entende que a escola pode silenciar e invisibilizar a diversidade, e nós compreendemos assim, então, pode-se dizer que a escola, muitas vezes, reforça ou não tem feito grandes ações para construir um ensino em que o plural e a diversidade possam existir, no qual se oportunize e, conseqüentemente, medeie a construção das identidades dos alunos. Ao contrário, a escola tem reforçado sentimentos como o preconceito, a discriminação e a desigualdade social por não problematizar tais sentimentos.

Diante dessa concepção de ensino, Candau e Russo (2010) comentam o surgimento de movimentos pela educação baseados na experiência da educação popular, como a perspectiva Freiriana, para a construção de uma educação que possibilitasse outras leituras de mundo, das sociedades e das formas de intervir em processos sociopolíticos. Tais ações precisavam apresentar novas concepções, como a de cultura. Dessa forma, as autoras destacam que cultura está no cotidiano e na maneira de como nos relacionamos com os outros (inclusive como lidamos em contextos em que culturas coexistem), sendo compreendida como plural, complexa e híbrida, o que não difere da concepção de cultura proposta por Geertz (2008), como apresentamos na subseção anterior.

Tal perspectiva cultural, proposta pelas autoras, vai de encontro à concepção monocultural e eurocêntrica ainda existente na América Latina como “herança” da

colonialidade, uma vez que, apesar de haver conquistado a independência política desde o século XIX, os ideários coloniais adentraram profundamente nas estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades e continuam vivos e configurando as sociedades latino-americanas (CANDAU; RUSSO, 2010). Sobre isso, a interculturalidade representa um caminho possível para a organização de espaços, conhecimentos e práticas que favoreçam a construção da pluralidade de significados e deve ser entendida como

[...] interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas. Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. (GARCÍA MARTÍNEZ et. al., 2007, p. 134 apud PARAQUETT, 2010, p. 149).

Paraquett (2010) destaca, ao diferenciar multi e interculturalismo, que na educação multicultural se reconhece a diversidade, mas não se propõe que as culturas conversem entre si, o que dificulta que os indivíduos se relacionem e negociem significado. Além disso, o termo “multiculturalismo” apresenta uma vasta variedade de conceitos ao ser combinado com adjetivos, como: **conservador** (o qual compreende o multiculturalismo a partir de uma perspectiva negativa e entende que a escola deve inserir todos os indivíduos, sem necessariamente considerar as diversidades socioculturais), **liberal** (compreende que apesar dos indivíduos apresentarem diversidades culturais, todos são intelectualmente iguais e, portanto, têm as mesmas condições de alcançar a aprendizagem) e **crítico** (também denominado por interculturalidade, propõe o diálogo entre culturas), como destaca Maher (2007).

Maher (2007) também aponta que as diferenças entre o multiculturalismo liberal e o multiculturalismo crítico podem ser observadas no trabalho realizado em sala de aula. No primeiro, as relações são “trivializadas”, ou seja, trabalham-se as superficialidades culturais (como comidas típicas, danças e músicas), não proporcionando que os alunos compreendam a “vida real das pessoas e de suas lutas políticas”, bem como se promove “verdadeiros “safaris culturais”, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado” (MAHER, 2007, p. 260). Já no segundo, compreende-se que a escola deve ir muito além de celebrar e

reforçar certas superficialidades, favorecendo o diálogo entre culturas e possibilitando a negociação de significados. Isso porque, segundo Maher (2007), no multiculturalismo liberal se prevalece a ideia acrítica de cultura como sendo uma “coisa” e “um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (MAHER, 2007, p. 261). No multiculturalismo crítico a cultura passa a ser entendida como dinâmica, híbrida, não-consensual e não-hierarquizada (MAHER, 2007).

Por essa razão, assumiremos o termo interculturalidade e defendemos a necessidade do ensino de línguas ser orientado pela perspectiva intercultural, e não multicultural, uma vez que tais variabilidades semânticas do termo “multi”, reforçam a ideia de que o multiculturalismo ainda está muito longe de representar os anseios de uma perspectiva social que garanta a igualdade nas diferenças e que as diferenças sejam igualmente consideradas nos diversos contextos sociais, como na sala de aula (CANDAU, 2008; ESPEJO, 2012). Assim, concordando com Espejo (2012), compreendemos que a tarefa das novas gerações é aprender e, conseqüentemente, da escola é ensinar

[...] a viver não somente em um mundo de mudanças tecnológicas e de fluxo constante de informação, mas de serem capazes, ao mesmo tempo, de manter e reforçar nossas identidades locais. Em outras palavras, desenvolver uma concepção de nós mesmos como “cidadãos do mundo”, conservando ao mesmo tempo a nossa identidade local [...]. (ESPEJO, 2012, p. 246)²³

Dentre as características da 3ª geração da globalização, estão as mudanças tecnológicas existentes na pós-modernidade, as quais possibilitam a ampla divulgação de informações e, somadas à liquidez das sociedades atuais, nos remetem constante à construção e reconstrução de nossas identidades, que, na pós-modernidade, tornaram-se plurais, complexas e mutáveis, como veremos na próxima subseção. Assim, em meio a estas constantes mudanças, que vão muito além das mudanças tecnológicas, compreendemos ser importante (trans)formar os alunos como “cidadãos do mundo”, o que não significa que suas identidades locais devam ser esquecidas ou invisibilizadas, mas que possam coexistir com as identidades construídas na interação com o global.

²³ [...] a vivir no sólo en un mundo tecnológico cambiante y de flujo constante de información, sino ser capaces, al mismo tiempo, de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. Es decir, desarrollar un concepto de nosotros mismos como “ciudadanos del mundo”, conservando al mismo tiempo nuestra identidad local [...].

Sobre isso, Espejo (2012) afirma que somente por meio de uma educação intercultural é que será possível ensinar os alunos a serem “cidadãos do mundo”, que constroem e reconstróem suas identidades tanto na esfera local quanto global. Isso porque uma das funções da interculturalidade é a própria transformação social, uma vez que esta visa a garantir a igualdade na diversidade e que as diversidades sejam igualmente favorecidas. Além disso, na educação intercultural, o ensino ocorre de maneira sistemática na construção de atitudes, conceitos e valores, bem como parte-se da preexistência das realidades, não as compreendendo com prontas e acabadas, mas entendendo que as realidades são construídas em processos que partem de fatores históricos e sociais, sendo, portanto, (re)negociáveis.

Dessa forma, tal proposta de ensino, a exemplo do ensino de línguas, oportuniza ao aluno conhecer os contextos de uso da língua estudada na interação, favorecendo a (re)construção das identidades a partir da (re)significação do “eu” e do “outro”. Como Byram e Fleming (2009), acreditamos que, quando se aprende outra língua, se adquirem novas experiências socioculturais que demandam que outros significados sejam (re)construídos e/ou negociados. Assim, para que haja

uma comunicação eficiente, é essencial que os participantes compartilhem a mesma referência de significado nos termos usados. [...] Quando os falantes estão em lugares diferentes e fazem uso da escrita, podem concluir que ocorreu uma troca eficaz de informações. No entanto, quando essa troca ocorre face a face, é cada vez mais evidente que a comunicação não constitui somente uma troca de informações [...]. A língua não é simplesmente uma maneira de se referir ao que existe no mundo, mas de compartilhar significados que ajudam o falante a manter o sentimento de pertencimento a certos grupos sociais. (BYRAM; FLEMING, 2009, p. 10)²⁴

A referência de significado perpassa por significados já construídos e convencionados, tendo base social, histórico e cultural, mas que também são negociados e reconstruídos no momento da interação. No que se refere à escrita, como discutem os autores, esses empecilhos são minimizados, pois, comumente, para evitar dificuldades de compreensão, valem-se da norma padrão. Todavia, quando a interação ocorre oralmente, os aspectos culturais e identitários são mais

²⁴ Para conseguir una comunicación eficaz, es fundamental que los participantes compartan el mismo significado referencial en las palabras empleadas. [...] cuando los hablantes se encuentran en lugar distintos y usan el idioma escrito, pueden dar por sentado que ha tenido lugar un eficaz intercambio de información. Sin embargo, cuando este intercambio se lleva a cabo cara a cara, es cada vez más evidente que la comunicación no solamente constituye un intercambio de información [...]. El idioma no es simplemente una manera de referirse a lo que existe en el mundo objetivo, sino que conlleva connotaciones compartidas que ayudan al hablante a mantener su sensación de pertenecer a ciertos grupos sociales.

facilmente percebidos, demandando dos sujeitos, na interação, que negociem (inter)culturalmente. Além disso, os autores argumentam que

quando as pessoas se comunicam em outra língua em que, ao menos para uma delas, é um estrangeiro, não é possível assegurar que os significados e valores compartilhados com os que estão envolvidos sejam os mesmos, o que se pode supor quando os falantes se expressam em línguas que apresentem características similares. A tarefa de adquirir uma língua tal qual é falada, por certo grupo em particular, significa aprender significados, valores e práticas desse grupo, expressados através da língua. No entanto, os estudantes experimentam dificuldades em discernir e entender o significado destes significados compartilhados (e por isso, menos evidentes), precisamente porque somente se manifestam quando se interrompe a comunicação e a interação. (BYRAM; FLEMING, 2009, p. 10)²⁵

A situação descrita pelos autores, a exemplo do falante brasileiro aprendendo espanhol, é muito comum, não apenas no ensino formal de ELE, pois por muito tempo se acreditou (e ainda há quem acredita) que um brasileiro não precisa aprender espanhol pelas semelhanças existentes entre as línguas. Essa concepção ainda é comum para aqueles que acreditam que aprender língua se limita a adquirir competências linguísticas, o que, ainda assim, justificaria o ensino de ELE para brasileiros, pois no espanhol se encontram, facilmente, muitas diferenças na estrutura da língua quando comparada ao português, ou vice-versa. No entanto, quando nos deparamos com esse ideário, torna-se claro que, para muitos, a interação, mesmo entre falantes de línguas próximas, não há negociação de significado (inter)cultural, quando na verdade há.

Medeiros et. al. (2013) discutem que o aluno transfere a forma e o significado da primeira língua (L1)²⁶ para produção e recepção da língua e cultura que está aprendendo. Segundo Medeiros et. al. (2013), no momento em que não se aborda a cultura no ensino de língua estrangeira, atentando às diferenças culturais existentes entre as línguas, o aluno ocasionalmente pode julgar de maneira equivocada a cultura do outro (ou a sua), uma vez que o mesmo contexto pode assumir significados distintos nas duas culturas.

²⁵ Cuando las personas se comunican en un idioma que, al menos para una ellas, es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores compartidos con los que están imbuidos sean los mismos, cosas que se puede suponer cuando los hablantes se expresan en idiomas que comparten características similares. La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma. Sin embargo, los estudiantes experimentan dificultad en discernir y entender el significado de estas connotaciones compartidas (y por eso menos evidentes), precisamente porque solo se manifiestan cuando se interrumpe la comunicación y la interacción.

²⁶ Comprendemos, nesse contexto, L1 como língua materna.

Dessa maneira, compreendemos que língua e cultura são aspectos indissociáveis, já que “a comunicação real nunca acontece descontextualizada, e a cultura faz parte da maioria dos contextos de comunicação” (MEDEIROS et. al., 2013, p. 26). Isso porque, a nosso ver, a cultura é o próprio contexto, como aponta Geertz (2008). No entanto, quando se trata do ensino,

a aprendizagem da cultura tem sido pouco levada em consideração nas aulas de língua estrangeira, porque as diferenças culturais não são colocadas em discussão muitas vezes. Não sendo discutidas as diferenças, o aprendiz acaba por usar seu próprio sistema de cultura na interpretação das mensagens contidas nos contextos de comunicação a que é exposto na língua que está aprendendo. (MEDEIROS et. al., 2013, p. 27)

Assim, quando a cultura não é trabalhada de modo a considerar as diversidades culturais e oportunizando que os alunos construam significados (MEDEIROS et. al., 2013), ela não está sendo, portanto, orientada pela perspectiva (ou educação, como assinala Espejo, 2012) intercultural, acabando por assumir um papel secundário no ensino de LE. Isso acontece quando os professores de línguas não entendem a cultura como um componente curricular necessário a (trans)formação do aluno, atribuindo-lhe um caráter acessório, sendo tratada como um elemento solto no ensino de LE e abordada de maneira superficial e engessada, reforçando estereótipos das culturas da língua estudada (SERRANI, 2010).

Sobre isso, Cruz (2014) entende que

o confronto de línguas e culturas distintas, independentemente de quais sejam, se hegemônicas ou não, poderá realmente ser um fator de crescimento humano, com o aumento do respeito pelo nacional e pelo estrangeiro. Em suma, o aprendizado de uma língua estrangeira poderá contribuir para a diminuição de preconceitos e resultar no respeito pelas diferenças do outro, pelo seu modo de ser, pelo seu modo de ver e conceber o mundo, ampliando os nossos horizontes para um universo mais plural e menos excludente. (CRUZ, 2014, p. 50-51)

Desse mesmo modo, cabe ao professor proporcionar aos alunos experiências “inerentes à produção discursiva de sentidos” visto que existem limitações diante do que é possível, aceitável e/ou proibido quanto ao que é “formulado, perguntado ou respondido em uma língua-cultura ou em determinados contextos” (SERRANI, 2010, p. 16), pois a língua não é um elemento solto ou dissociável da cultura, haja vista que os níveis de (não) aceitabilidade enquanto produção de significados são definidos pelos meios sociais e históricos, nos quais os indivíduos pertencem ou

encontram-se inseridos. Portanto, compreendemos que é necessário que a escola medeie a (re)construção das identidades dos alunos, não para que eles se tornem conhecedores de informações culturais ou que se tornem “competentes” para se integrar em outra sociedade como membro dela, mas para (inter)agir como sujeitos conscientes e conhecedores de suas responsabilidades enquanto “cidadãos do mundo”, como discutiremos mais na próxima subseção.

2.2.3 O processo de construção das identidades na pós-modernidade

Segundo Mastrella-de-Andrade (2013), muitas áreas de conhecimento, incluindo a Linguística, têm a identidade²⁷ como objeto de estudo. A principal razão, segundo a autora, seria porque a identidade encontra-se em crise desde os primeiros sinais da pós-modernidade, com a qual muitas transformações sociais vêm ocorrendo. Sobre isso, a autora diferencia a concepção de identidade praticada na modernidade da compreensão de identidade na pós-modernidade, afirmando que, na modernidade, entendia-se que a construção da identidade se dava unicamente na relação do mundo interior com o exterior, ou seja, baseava-se na relação do “eu” com a “sociedade”, o que provocava o entendimento de que a identidade era unificada, estável, coletiva e previsível.

Contrariando essa realidade, em razão das mudanças globais e pelas novas características instáveis da sociedade pós-moderna, o homem pós-moderno percebe sua identidade como fragmentada e, portanto, passam a entendê-la como plural, podendo, ainda, serem múltiplas e contraditórias. As identidades são construídas ao longo das experiências sócio-históricas vivenciadas pelos sujeitos (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013). Dessa forma, Mastrella-de-Andrade (2013) aponta que

[...] Uma dessas transformações, a globalização, tem envolvido fatores econômicos e culturais, promovendo mudanças significativas nos padrões de produção e consumo, mudanças essas que produzem identidades novas e globalizadas. [...] Além disso, a globalização também contribui para que encontremos diferentes resultados em relação à identidade. O mercado

²⁷ Neste trabalho, o termo “identidade”, quando usado no singular, será associado ao termo identidade central utilizado por Gee (2000), uma vez que para Gee temos várias identidades, uma vez que as identidades são as características pelas quais nos reconhecemos e somos reconhecidos como sendo certo “tipo de pessoa”. Entretanto, apesar de termos várias características, ou seja, identidades, há uma delas que prevalece e pela qual somos mais facilmente ou constantemente reconhecidos.

global, ao promover a homogeneidade cultural, pode tanto conduzir ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local, quanto levar a uma resistência que fortalece e reafirma identidades nacionais e locais, abrindo também para possibilidades de produção de formas não previstas de posições de identidade [...]. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 26-27).

Assim, pode-se perceber que, na pós-modernidade, em virtude da natureza da 3ª geração da globalização, se (re)constróem identidades globais (práticas ou características realizadas/compartilhadas por pessoas em diferentes lugares do mundo) e locais (práticas ou características realizadas/compartilhadas por pessoas de uma comunidade específica da localidade em que o sujeito reside), as quais não são construídas de modo dissociado ou sem nenhuma interconexão haja vista que as “mudanças globais na economia e as transformações nos padrões de consumo têm tido um impacto no que é local” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 28). Assim sendo, durante uma tentativa de homogeneidade cultural, no qual culturas seriam privilegiadas em detrimento de outras, para que os sujeitos não se distanciem de suas identidades locais, faz-se necessário um processo de mediação de significados, o qual pode ocorrer (ou ter ocorrido) por meio da construção crítica do conhecimento através de uma perspectiva intercultural de ensino de línguas.

Sobre isso e considerando a concepção de cultura que adotamos como uma estrutura de significados socialmente estabelecidos (GEERTZ, 2008), observamos que os lugares de construção de tais significados e, conseqüentemente, de (re)construção de identidades é a cada instante, nos mais diversos contextos sociais (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013), uma vez que nossas identidades são “acionadas” na construção de tais significados, de acordo com o papel que ocupamos naquele contexto, e são reconstruídas pelos novos significados que são atribuídos. No entanto, não podemos ignorar que as interações sociais ocorrem por meio do uso da língua. Isso acontece porque as identidades são percebidas por meio dos discursos (GEE, 2000).

Rajagopalan (2001) relembra que não é a língua que existe no mundo real, mas sim pessoas, que, quando interagem, produzem “produtos acústicos e escritos”, ao fazerem uso da língua. Estas pessoas não fazem uso da língua no vácuo, mas interagem socialmente em contexto. Além disso, como recorda Mastrella-de-Andrade (2013), a teoria saussuriana já aponta que é na língua que o significado é

estabelecido, sendo, portanto, socialmente convencionado. Assim sendo, ao refletir sobre identidade, Rajagopalan (2001, p. 29) discute que

no começo do período moderno o conceito de identidade começou a ser visto cada vez mais em termos essenciais. O indivíduo era, desse momento em diante, um eu constituído de uma forma única, cuja realização suprema – aquela que, na visão de Kant, no fim prepararia o caminho da emancipação daquele indivíduo [...]. Segundo Taylor, numa sociedade sem uma hierarquia estrita, imposta socialmente, o problema da identidade tornou-se mais sério do que nunca em épocas anteriores, pela simples razão de que a pergunta “Quem sou eu?” já não podia ser respondida de improviso. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 30)

Isso porque o “eu”, que conquista vez e voz na sociedade e passa a construir e a ser construído pelas relações nas quais interage, não o faz sozinho, mas é “individo e indivisível” da ideia do “outro” (RAJAGOPALAN, 2001). Desta forma, o falante é real e social, bem como suas identidades também são (re)construídas socialmente (RAJAGOPALAN, 2001). Todavia, Mastrella-de-Andrade (2013) nos lembra que as identidades não são unicamente construídas, mas reivindicadas e contestadas, sendo definidas pelo que “somos”, mas também pela diferença, ou seja, pelo que “não somos”, já que

A diferença, ou seja, aquilo que em princípio se contrapõe à identidade, também parece, seguindo a mesma linha de raciocínio, ser algo independente. Nesse caso, a diferença é que nós não somos, ou melhor, aquilo que os outros são: “elas são japonesas”. Assim como a identidade, a diferença, aparentemente, dá a impressão de que simplesmente existe, naturalmente – quando dizemos “elas são japonesas”, também temos a impressão de que fazemos referência a uma identidade que se esgota em si mesma, independente. Entretanto, identidade e diferença estão em estreita dependência. Ao afirmarmos “somos brasileiras”, entramos numa extensa cadeia de negações em que sempre nos colocamos em oposição ao que não somos. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 32).

Por esse motivo, é importante assumir uma concepção “não-essencialista” das identidades, pois, assim, poderemos compreender que elas não são fixas, mas fluídas, que não são permanentes, mas mutáveis e que não são naturais, mas “socialmente construídas em constante negociação e renegociação de significados nos discursos que estruturam a vida social” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 30). Ao mesmo tempo, entendemos que é na relação do “eu” com o “outro” que as identidades se constroem, são reivindicadas ou contestadas. Assim sendo, poderíamos nos questionar como a discussão sobre identidades está relacionada ao

ensino de LE e como o ensino de línguas pode auxiliar em tal mediação. Sobre isso, sabe-se que

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...]. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 69)

Dessa forma, é importante se compreender que, ao longo da aprendizagem de uma LE, as identidades dos alunos (seja nas esferas globais e locais) estão sendo constantemente (re)negociadas e (re)construídas. Demandando que estes processos sejam mediados, de modo que o processo de significação do "eu" e do "outro" seja baseado no respeito mútuo, entende-se que o real propósito do ensino de LE é (trans)formar "indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas" como "cidadãos do mundo" (RAJAGOPALAN, 2009, p. 70). Por esta razão, acreditamos que um ensino de língua orientado pela perspectiva (ou educação) intercultural possibilitaria aos alunos aprenderem a construir suas identidades e a compreenderem as identidades do "outro" de maneira crítica, respeitando as diferenças e a pluralidade de identidades do mundo pós-moderno.

Diante do exposto, enfatizamos que a presente pesquisa se deu no Estado do Amapá, na qual os dados foram gerados em dois momentos: no primeiro por meio de entrevista com quatro professoras que atuam na rede pública de ensino de dois municípios da região sudeste do Estado do Amapá e, posteriormente, a partir das observações e entrevista realizada com uma das professoras. O percurso metodológico que realizamos, bem como a leitura e análise dos dados que dispomos seguem nas seções posteriores. No entanto, ressaltamos que, ao longo da análise, procuramos entender se os contextos pesquisados valem-se da interculturalidade, como uma alternativa de ensino na pós-modernidade que oportunize que aos alunos que (re)negociem e (re)construam significados e suas identidades.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir do que apresentamos, buscamos, nesta pesquisa de dissertação, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos através do parecer de nº 1.637.325/2016, discutir como a cultura é trabalhada nas aulas de ELE da rede pública na região sudeste do Estado do Amapá. Além disso, de maneira específica, buscou-se verificar o espaço destinado à cultura nas aulas de ELE, discutindo como as professoras entendem que ela deve ser inserida no ensino de línguas, bem como se analisa se a cultura é trabalhada de modo a considerar contextos interculturais.

Por esta razão, conduziu-se a presente pesquisa a partir da perspectiva qualitativa interpretativista. Para tanto, optamos por gerar os dados através das seguintes técnicas: a) entrevistas individuais junto a quatro professoras que atuam com o ensino do espanhol em escolas públicas na região sudeste do Amapá e que aceitaram participar da pesquisa; b) observação, posteriormente e no período de um bimestre letivo, de duas turmas de uma das professoras participantes e; c) entrevista, após o período de observação, com a professora cujas práticas pedagógicas foram observadas, como será descrito a seguir.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA NO “FAZER” LINGUÍSTICA APLICADA

Moita Lopes (1994) levanta a necessidade de problematizar o que significa pesquisar na subárea de conhecimento que é a Linguística Aplicada (LA), uma vez que, com o desenvolvimento de pesquisas de natureza interpretativista, nesta subárea, os estudos compreendendo língua em uso passaram a ser frequentes, nos aproximando da natureza de pesquisa das Ciências Sociais (interpretativista) e nos distanciando das tradições de pesquisa das Ciências Naturais (orientadas pelo positivismo).

Dessa forma, aos nos aproximarmos das Ciências Sociais, entendemos que o homem constrói significados a partir do que e como (re)interpreta o mundo, sendo tal interpretação uma das leituras da realidade (MOITA LOPES, 1994). Do mesmo modo, Bortoni-Ricardo (2011) destaca que

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que

ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 34)

Assim, quando iniciamos a presente pesquisa, estávamos interessadas em saber: como ocorre o ensino do espanhol no contexto pesquisado? E como a cultura é inserida e, conseqüentemente, trabalhada nas aulas de ELE, buscando mediar a construção das identidades dos alunos? Tais questionamentos, em consonância com Bortoni-Ricardo (2011), nos remetem aos processos de ensino de ELE em ambientes escolares, sobre o qual – ao escolhermos a entrevista como uma das técnicas para gerar os dados – queríamos saber como as professoras participantes interpretam o que fazem.

Além disso, Garcez, Bulla e Loder (2014) apontam que,

como linguistas aplicados, queremos produzir conhecimento sobre as ações dos membros de uma espécie social que atuam em grupos sociais e em comunidades de práticas situadas. Diante de um encontro de pessoas em um cenário de interesse, a pergunta geral que nos move é “o que está acontecendo aqui e agora?”. Para produzir conhecimento em nossa área, não queremos e não podemos prescindir de observar a vida como ela é entre aquelas pessoas, naquele encontro, naquele cenário, ali-e-então. E talvez por isso não possamos ter a pretensão de estabelecer relações de causa e efeito. Afinal, causa, na ação humana, é algo muito diferente de causa nos universos físico e químico; as pessoas fazem sentido à medida que agem e mudam o sentido que fazem de seus comportamentos em momentos e lugares diferentes. [...] na produção de conhecimento sobre as ações humanas que estamos interessados em compreender em cenários diversos da vida social [...]. (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 260).

Desse modo, o que nos moveu ao longo da pesquisa foi entender o que estava acontecendo no contexto em que a pesquisa foi realizada sem o estabelecimento de causa e efeito, uma vez que essa relação é uma característica de pesquisas positivistas (MOITA LOPES, 1994). Por outro lado, estávamos interessadas em entender os significados construídos pelas participantes de suas práticas, bem como da realidade em que atuam e, por isso, quando refletíamos sobre o nosso papel enquanto analistas interpretativistas (e voltaremos a falar sobre isso em outra subseção mais à frente que tratará da forma de análise dos dados), pensamos que

[...] o critério básico de validade para o trabalho investigativo é o entendimento dos sentidos das ações conforme esses sentidos se definem da perspectiva dos atores, o que envolve trabalho de campo: observação, participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo, persuasivo. O privilégio à perspectiva que os

participantes demonstram uns para os outros acerca de 'o que está acontecendo no seu aqui-e-agora' é um critério determinante para a natureza dos procedimentos apresentados nesse trabalho, exigindo um elevado grau de empenho do pesquisador. (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 260-261)

O empenho empreendido neste trabalho, como descreveremos na próxima subseção, demonstra que nossa pesquisa não é essencialmente etnográfica, mas que nos valemos de várias características tanto da entrevista etnográfica (FLICK, 2009) quanto da observação etnográfica (SILVERMAN, 2009) durante o processo de geração dos dados, uma vez que o uso da etnografia ou de suas características têm sido muito frequentes em pesquisas da LA que tem como ambiente a sala de aula (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2011). Portanto, quando pensávamos em nosso papel, enquanto pesquisadoras, e em como interpretar os dados, entendemos que

A tarefa do pesquisador interpretativo, portanto, é [...] possível no ato de notar e descrever a atividade cotidiana de modo a identificar a significação das ações para os participantes. Além disso, por ser deliberadamente interpretativa, a produção de conhecimento conforme concebida aqui entende que privilegiar a perspectiva dos atores passa necessariamente pela atenção crítica às perspectivas dos próprios analistas, que, para serem subordinadas analiticamente às perspectivas dos atores, não podem ser negligenciadas. Em outras palavras, a tarefa do pesquisador durante o trabalho de campo é se tornar cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário. (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 261)

E assim fizemos. Anotamos e descrevemos atividades do cotidiano pesquisado por meio de nota para posterior composição do diário de campo e buscamos compreender, no primeiro momento, o que as participantes e, depois, o que a professora, cujas práticas foram observadas, interpretam o que fazem e a realidade em que atuam. Por isso, a partir do exposto e com base no que ainda discutiremos nesta seção sobre o percurso metodológico da presente pesquisa, nos propomos a apresentar uma leitura da realidade pesquisada, considerando os dados gerados e a natureza dos resultados das informações a partir das técnicas selecionadas para a geração dos dados, uma vez que as técnicas são limitadas, pois apresentam finalidades específicas.

3.2 A ENTREVISTA E A OBSERVAÇÃO COMO TÉCNICAS PARA A GERAÇÃO DE DADOS EM SALA DE AULA

Provavelmente o ponto central aqui é entender o que significa “fazer” pesquisa qualitativa tendo como espaço a sala de aula. Sobre isso, destaca-se que

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 49)

Em consonância com o exposto por Bortoni-Ricardo (2011), sobre as pesquisas qualitativas que têm como espaço a sala de aula, almejamos, com esta pesquisa, “desvelar” como a cultura é inserida no ensino de ELE, entendendo como a construção das identidades dos alunos são mediadas ao longo das aulas. Por isso, destacamos que a presente pesquisa é qualitativa. Por outro lado, teremos o cuidado de não afirmar, como propõem Garcez e Schulz (2015), que esta pesquisa é etnográfica, uma vez que não somos antropólogas e, portanto,

não é sem razão a hesitação e a cautela em afirmar que se faz etnografia em Linguística Aplicada (ver Lucena, 2015; Bastos & Biar, 2015). Ela também se justifica em razão da multiplicidade de relações entre fazer etnográfico e os diferentes quadros teóricos que vigoram na paisagem acadêmica atual na área [...]. (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 21)

Entretanto, nós ainda pretendíamos acessar a “caixa preta” do dia a dia das salas de aula pesquisadas e entender “o que está acontecendo aqui?”, uma vez que os atores que participam desses espaços estão tão envolvidos com suas rotinas que apresentam dificuldades de identificar os significados que têm suas ações e de, conseqüentemente, refletir sobre elas (BORTONI-RICARDO, 2011, GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, GARCEZ; SCHULZ, 2015). Por isso, nos valem de características da etnografia nas duas técnicas definidas para a geração de dados (entrevista e observação). No que se refere à entrevista, esta não é integralmente etnográfica, pois não utilizamos perguntas naturalmente estabelecidas ou abertas, estruturadas e formuladas unicamente a partir do contato com o campo observado

(FLICK, 2009), mas partimos de um roteiro de entrevista semi-estruturada²⁸, com perguntas flexíveis à ordem e aos novos dados que foram surgindo, provocando a formulação de novas perguntas durante a entrevista.

Por outro lado, considerando a natureza da entrevista etnográfica definida por Flick (2009), aproveitamos as seguintes características: o estabelecimento de conversas cordiais com o uso da linguagem informal, a explicação da proposta de pesquisa de dissertação (o tema, os objetivos, a motivação das técnicas escolhidas para gerar os dados e os fins dos dados gerados), utilização de recurso de gravação em áudio (para registrar os dados e, posteriormente, transcrevê-los), bem como usamos, ainda, perguntas descritivas, contrastivas e co-construídas durante a entrevista. As três últimas características podem ser vistas com mais clareza na segunda entrevista, realizadas apenas com a professora observada, a qual ocorreu após o período de observação.

Além disso, combinamos entrevista com observação, o que é outra característica da pesquisa etnográfica (SILVERMAN, 2009). Entretanto, destacamos que a observação não ocorreu com as quatro professoras que iniciaram a pesquisa, uma vez que, a partir da primeira entrevista, os dados gerados mostraram que apenas uma das professoras acreditava que ensinar LE é trabalhar um conjunto de práticas pedagogicamente sistematizadas (leitura, escrita, oralidade, cultura) – como apresentaremos na seção seguinte, análise dos dados – e, por isso, esta professora (denominada aqui por Lourdes) foi selecionada para que observássemos suas práticas. Assim, somente com essa professora foi realizada a segunda entrevistada haja vista que pretendíamos confrontar os dados gerados na primeira entrevista, realizada com ela, com os dados gerados durante o período de observação (segundo bimestre letivo escolar de 2017), buscando compreender como a professora pesquisada entende os significados de suas práticas.

Quanto à observação, baseando-nos em Silverman (2009), entendemos que este estudo utilizou características da observação etnográfica, pois volta seu olhar para as instituições, como as escolas, buscando entender como ocorrem as relações entre pessoas (definição de etnografia), o que condiz com o que pretendíamos fazer,

²⁸ A entrevista semi-estruturada tem por finalidade auxiliar na reconstrução da concepção do pesquisado sobre o assunto estudado, uma vez que o participante da pesquisa tem uma “reserva complexa de conhecimento” do objeto de estudo. Tal concepção pode ser mais facilmente acessada com o uso de perguntas parcialmente aberta, mas, ao mesmo tempo, direcionadas ao tema pesquisado (FLICK, 2009).

pois, a exemplo dos etnógrafos, queríamos viver e compreender a rotina de algumas aulas de ELE, ao invés de apenas observá-las de longe. Tais registros foram possíveis por meio de notas utilizadas para a escrita do diário de campo, pois entendemos que provocaríamos um impacto maior na rotina das aulas se utilizássemos o recurso de gravação em áudio e vídeo, uma vez que no estado pesquisado não há a recorrência de pesquisas tendo como espaço a sala de aula²⁹. Assim sendo, o período de observação ocorreu no segundo bimestre letivo praticado na escola pesquisada (nos meses de maio e junho de 2017), sendo, portanto, um período curto para um trabalho essencialmente etnográfico, que necessita de uma imersão mais prolongada.

Além disso, para Silverman (2009), o etnógrafo tenta responder “o que está acontecendo aqui?” e é o que pretendíamos (entender o que estava acontecendo ali) quando combinamos as observações de aulas de ELE com as entrevistas semi-estruturadas com características etnográficas, uma vez que a entrevista é uma técnica de pesquisa subjetiva e visa a conhecer a concepção do entrevistado acerca de algum assunto do cotidiano (FLICK, 2009), o que, a exemplo desta pesquisa, buscou-se verificar: a) através da primeira entrevista, o que as professoras acreditam que deve ser ensinado nas aulas de ELE e; b) na segunda entrevista, realizada apenas com a professora cujas práticas foram observadas, como a professora compreende o que faz. Desta forma, são esses os dados que nos propomos a analisar neste trabalho de dissertação.

3.3 AS PARTICIPANTES E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Como já foi mencionado, a presente pesquisa foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisinos e segue as normas da resolução de nº 510/2016, criada pelo Conselho Nacional de Saúde e homologada pelo Ministério da Saúde, que dispõe sobre os cuidados éticos em pesquisas de Ciências Humanas e Sociais cujos dados são obtidos com participantes. Assim, nossos primeiros passos com esta pesquisa se deram com a definição dos critérios de seleção dos participantes (aceitação e formação inicial) e, conseqüentemente, do

²⁹ Observou-se que nas primeiras aulas os alunos mostravam-se curiosos com a minha presença (Lílian), o que levou a professora por diversas vezes a chamar a atenção deles. Por esta razão e pelo tempo de dispúnhamos para a observação, mesmo tendo autorização do Comitê de Ética em Pesquisa para realizar a gravação em áudio e vídeo, optamos por não fazer uso deste recurso.

contato com professores da rede pública de ensino do Estado do Amapá que atuassem com o ensino da língua espanhol em turmas de ensino fundamental II e/ou ensino médio de escolas estaduais na região sudeste do estado.

Após termos quatro professoras interessadas, três trabalhando na zona sul do município de Macapá (capital do estado) e uma trabalhando em uma escola no centro do município de Santana³⁰, procedemos com a formalização das autorizações para a pesquisa passando a conversar com os diretores das escolas em que as professoras trabalham, explicando sobre a pesquisa e formalizando a autorização por meio de carta de anuência, na qual esclarecemos e garantimos sigilo ao nome da escola e a substituição do nome das professoras participantes, bem como dos nomes (de funcionários ou alunos) que, porventura, fossem mencionados, tanto na entrevista quanto em momentos da observação.

Com as cartas de anuência em mãos e após receber autorização do CEP/Unisinos, demos continuidade aos cuidados éticos, voltando-os, então, para as professoras participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual esclarecemos a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como destacamos todos os direitos das participantes, tais como não responder se não se sentisse à vontade e desistir da participação na pesquisa a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo ou danos às profissionais.

Assim sendo, consideramos dois critérios para a seleção dos participantes: 1- a aceitação, tendo sido o critério mais fácil de ser atendido, e; 2- a formação, pois decidimos que queríamos entrevistar quatro professores, sendo três formados em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola: a) um formado por uma instituição pública; b) um formado por uma instituição privada, tendo, ambos, realizado o curso na modalidade regular; c) um professor com formação EaD, independente da instituição (pública ou privada) e, por fim, d) para o quarto e último participante, queríamos um professor que lecionasse ELE, mas sem a habilitação em Língua Espanhola, haja vista que queríamos entender se a concepção sobre ensino de ELE poderia estar relacionada à formação inicial dos participantes.

Destacamos que foi possível identificar uma professora que atendia ao quarto e último perfil do segundo critério, pois em 2012, a Secretaria do Estado de Educação do Amapá (SEED/AP) promoveu um curso de Língua Espanhola, na

³⁰ Município situado, aproximadamente, a 22 km de Macapá.

modalidade de extensão, e o ofertou aos professores de línguas (portuguesa, francesa e/ou inglesa) interessados em aprender o espanhol, desde que lecionassem em escolas estaduais e que não possuíssem habilitação em Língua espanhola, para que pudessem ministrar, após o curso de extensão, esta disciplina nas escolas em turmas de ensino médio, como discutiremos mais adiante. Ao final, conseguimos localizar quatro professoras que atendiam ao segundo critério de seleção e todas aceitaram participar da pesquisa. Por outro lado, destacamos que o gênero das participantes, ou seja, o fato das quatro participantes serem mulheres é mera coincidência.

Quanto aos cuidados éticos, as professoras tiveram seus nomes substituídos e serão nomeadas por Ana, Maria, Lúcia e Lourdes. Além disso, reforçamos que as escolas não serão identificadas em nenhum momento ao longo da pesquisa, conforme Carta de Anuência. A primeira entrevista foi realizada com as quatro professoras de três escolas diferentes, uma vez que as professoras Lúcia e Lourdes trabalhavam na mesma escola, sendo a professora Lúcia a única não efetiva e, por trabalhar em regime de contrato administrativo, não teve seu contrato renovado no ano de 2017.

No que se refere à formação das professoras e tempo de atuação, sabe-se que, a partir dos dados gerados na entrevista realizada individualmente com as quatro participantes:

- 1) A professora Ana é formada por uma universidade pública, cuja graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, na modalidade regular, foi concluída em 2011 e tem especialização em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola. Desde o término da graduação, vem trabalhando com o ensino do espanhol em escolas particulares e, a partir de 2013, tem atuado na rede pública como professora efetiva;
- 2) A professora Lúcia é formada por uma instituição privada, tendo concluído a graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, na modalidade regular, em 2015 e atuava há dois meses quando a pesquisa foi realizada;
- 3) A professora Lourdes é formada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola por uma instituição privada, na modalidade EaD, e possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola.

Começou a atuar como professora da rede pública no ensino da língua espanhola a partir de 2013, quando passou no concurso, e não possui experiências anteriores;

4) A professora Maria possui formação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa por uma universidade pública, na modalidade regular, concluída em 2005. Atua há 10 anos na educação básica, mas ministra aula de ELE desde 2012, após ter concluído o curso extensão em Língua Espanhola, oferecido pela Secretaria de Educação. Possui especialização, mas na área de sua formação inicial, como destaca a professora na entrevista realizada com ela.

3.4 A DISCUSSÃO DOS DADOS: ENTRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO E A ANÁLISE DO DISCURSO

Como já foi descrito, ao refletirmos sobre nosso papel enquanto pesquisadoras interpretativistas, percebemos que

[...] o pesquisador quer interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aula de línguas. O acesso aos significados se dá através da utilização de instrumentos de pesquisa tais como diários (do pesquisador-participante, dos alunos e dos professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, entrevistas, documentos, etc. que apresentam descrições/interpretações do contexto escolar. [...] A intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisado. (MOITA LOPES, 1994, p. 334)

Por essa razão, a presente pesquisa teve seus dados gerados em três momentos por meio das técnicas de entrevista e observação com características etnográficas: 1) a primeira entrevista foi realizada individualmente com as quatro professoras que atuam com o ensino do espanhol em escolas públicas na região sudeste do Amapá e que aceitaram participar da pesquisa (as professoras foram entrevistadas no período de agosto a outubro de 2016); 2) no segundo bimestre letivo do ano de 2017, se deu o período de observação em duas turmas de 7º ano; 3) por fim, foi realizada a segunda entrevista em agosto de 2017 (após o período de observação), apenas com a professora Lourdes, cujas práticas pedagógicas foram observadas.

Completando, em março de 2018, sete anos de atividades, a escola

pesquisada encontra-se situada na zona sul no município de Macapá, não sendo, portanto, uma região de periferia, mas com alunos em contexto de vulnerabilidade social (como discutiremos mais adiante). A instituição oferece turmas de ensino fundamental e médio, nos turnos manhã, tarde e noite. O período pesquisado compreendeu de maio a junho de 2017, segundo bimestre letivo da escola. As turmas (7ºB e 7ºD), cujas práticas pedagógicas nas aulas de língua espanhola foram observadas, funcionam no turno da manhã.

No que se refere à seleção da turma observada, destacamos que não houve previa seleção. Quando fui à escola, no primeiro dia de observação, a professora encontrava-se em sala e em uma turma de 7º ano. Diante disso, apenas sentei e iniciei a minha observação. Entretanto, conversamos após a aula, e a professora me relatou, ao contrário da minha compreensão, que os alunos da turma que eu observara eram indisciplinados e, por isso, a turma era tida como a pior turma de 7º ano e seguiu me relatando sobre a melhor turma do mesmo período. Por essa razão, me interessei em conhecer as práticas pedagógicas da professora, partindo do nosso objeto de estudo nesta dissertação, nas duas turmas (a “boa”, 7ºD, e a “ruim”, 7ºB).

Além disso, a professora Lourdes desenvolve atividades em turmas de 6º e 8º, todas no mesmo turno. Durante o período observado, as aulas de cinquenta minutos estavam reduzidas a 30 minutos em razão dos ensaios da quadrilha para a festa junina que a coordenação técnica da escola decidiu fazer no turno em que os alunos estudam. A festa junina ocorreu no dia 10 de junho e o segundo bimestre iniciara em 09 de maio deste ano, o que implicaria em dizer que mais de cinquenta por cento do bimestre foi praticado em horário reduzido, se após a festa junina o horário tivesse voltado ao normal, o que não ocorreu.

Quanto à análise dos dados gerados, para que ela fosse possível, converti as entrevistas e as observações em textos, uma vez que, segundo Bardin (1977), o material de análise do pesquisador interpretativista é o texto. Assim, as entrevistas foram transcritas baseadas no modelo de Análise da Conversação de Marcuschi (2003), para posterior interpretação dos dados, uma vez que buscávamos compreender como cada participante se posicionava. Convencionamos alguns símbolos para a transcrição (ver apêndice C), pois eles auxiliaram a recriar as conversações (MARCUSCHI, 2003, p. 9). Sobre a observação, trabalhei com notas

de campo que possibilitaram a escrita de um diário de campo contendo a descrição das aulas observadas nas duas turmas.

Todavia, após gerar os dados, passamos a nos questionar sobre como eles seriam analisados, para onde e como “olharíamos” as quase cinquenta páginas de transcrições de entrevistas e dezessete páginas do diário de campo, uma vez que não dispúnhamos de tempo (em razão da natureza do mestrado) e de espaço (em razão da discussão proposta na pergunta de pesquisa) para discutir outros temas que foram surgindo nos dados. Tais questionamentos nos levaram a estudar, portanto, as várias formas de análise em pesquisas interpretativistas, como o viés interpretativista da análise de conteúdo (também chamada de análise categorial), a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise da expressão e a análise do discurso, na tentativa de definir o nosso “olhar” e orientar a nossa leitura dos dados gerados.

Entender essas formas de análise foi fundamental para concluirmos que não poderíamos nos orientar em apenas uma, a análise de conteúdo, pois esta engessava nossa interpretação e não nos permitia olhar para os dados além da superfície do texto, para os discursos construídos por sujeitos em um determinado contexto, bem como não nos permitiria analisar as condições de produção destes discursos (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005) e as identidades construídas a partir dos discursos (GEE, 2000), características da análise do discurso. Por outro lado, percebemos que sentíamos a necessidade de realizar a “leitura flutuante” – trata-se das primeiras leituras realizadas dos dados em forma de textos (a exemplo desta pesquisa, a transcrição das entrevistas e o diário de campo), nas quais o pesquisador se deixa “guiar” pelas “impressões e orientações” do texto e define os temas a serem discutidos, conforme estes são identificados pela frequência em aparecem nos dados gerados. Portanto, vale frisar que essas duas últimas características de análise são oriundas da análise de conteúdo.

Bardin (1977) destaca que na análise do discurso não se permanece analisando o conteúdo, mas se compreende que o conteúdo é fruto de discursos, optando, portanto, por analisá-los. Os discursos são determinados pelas condições de produção e pelo sistema linguístico, sendo possível, a partir das informações desses dois elementos, identificar a “estrutura organizadora” ou os “processos de produção” por meio de análise semântico-sintática, uma vez que esta análise considera o sujeito como um produtor de discurso situado em uma realidade social

(BARDIN, 1977). Desse modo, o discurso (ou um conjunto de discursos) precisa(m) ser analisado(s) a partir de seu contexto de produção, uma vez que o(s) mesmo(s) em outros contextos pode(m) apresentar motivações e compreensões distintas. Ademais, compreende-se que essa análise considera também aspectos extralinguísticos haja vista que

O discurso está situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor do discurso correspondem a *lugares* determinados na estrutura de uma formação social. Por exemplo, o destinador e o destinatário estão situados na esfera da produção econômica: eles são o patrão, o quadro ou o operário numa dada empresa. Este facto tem necessariamente consequências no discurso produzido. Estes «lugares» estão *representados* nos processos discursivos em que estão postos em Jogo (os lugares) estando lá rigorosamente «*presentes*» mas «*transformados*» [...] Tanto a situação do locutor como a do destinatário afectam o discurso emitido de A para B. (BARDIN, 1977, p. 214-215)

No que se refere à presente pesquisa, vale ressaltar que o contexto de produção está situado em duas salas de aulas, de turmas de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública na zona sul da cidade de Macapá. Escola está localizada em um bairro universitário, mas com alunos em contexto de vulnerabilidade social (como veremos na seção seguinte). Sendo, portanto, nesse contexto de produção que “olharemos” os discursos produzidos e interpretaremos os “lugares” assumidos pela professora pesquisada e pelos alunos. Para tanto, valemos de Gee (2000) que, ao conceituar discurso, reforçar a existência de dois tipos de discurso, diferenciando discurso com “D” e discurso com “d”, ao afirmar que

Qualquer combinação que possa obter um reconhecido como um certo "tipo de pessoa" (por exemplo, como um certo tipo de afro-americano, feminista radical, médico, paciente, skinhead) faz parte do que chamarei de "Discurso" (Gee, 1996a, 1999) com um "D" maiúsculo ("discurso" com uma minúscula "d" refere-se a trechos de conversa ou escrita). Os Discursos são formas de ser "certos tipos de pessoas". [...] E pode haver negociações complicadas momento a momento entre si e os outros sobre qual discurso será operacional para interpretação em um determinado momento e lugar.³¹ (GEE, 2000, p. 110)

³¹ Any combination that can get one recognized as a certain "kind of person" (e.g., as a certain kind of African American, radical feminist, doctor, patient, skinhead) is part of what I will call a "Discourse" (Gee, 1996a, 1999) with a capital "D" ("discourse" with a lowercase "d" refers to connected stretches of talk or writing). Discourses are ways of being "certain kinds of people." [...] And there can be complicated moment-by-moment negotiations between oneself and others as to which Discourse will be operative for interpretation at a given time and place.

Ao diferenciar “Discurso” de “discurso”, Gee (2000) relaciona o conceito de Discurso à D-identidade (tipo de identidade construída a partir do discurso, seja pelo próprio sujeito ao qual a identidade é atribuída, seja por outra pessoa), veremos essa discussão na próxima seção, e conceitua “discurso” como trechos de conversações que podem se apresentar de forma oral ou escrita. Por essa razão, pretendemos analisar os dados considerando as duas perspectivas de discurso haja vista que, por se tratar de análise de textos escritos, valemo-nos de excertos ou discursos da professora para embasar a leitura que faremos dos dados e, a partir desses discursos, interpretaremos os Discursos, já que analisaremos como algumas identidades são construídas e reforçadas em sala pelos Discursos produzidos pela professora cujas práticas pedagógicas foram observadas. Além disso, Gee (2000) afirma que

Os Discursos podem nos dar uma maneira de definir o que eu chamei anteriormente a "identidade central" de uma pessoa. Cada pessoa teve uma trajetória única através do "espaço discursivo". Ou seja, ele ou ela tem, através do tempo, em uma determinada ordem, tido experiências específicas dentro de Discursos específicos (ou seja, foi reconhecido, em um momento e lugar, de um jeito e não outro), alguns recorrentes e outros não. Esta trajetória e a própria narrativização da pessoa [...] são o que constituem sua "identidade central" (nunca totalmente formada ou sempre potencialmente em mudança). Os Discursos são sociais e históricos, mas a trajetória e a narrativa da pessoa são individuais (embora uma individualidade totalmente formada e informada). (GEE, 2000, p. 111).³²

Portanto, pretendemos, ao longo da análise dos dados, discutir as identidades construídas e reforçadas tendo como base os Discursos produzidos pela professora, uma vez que eles vivenciaram algumas experiências em comum durante o ano letivo, com destaque ao segundo bimestre que foi o período observado, e são reconhecidos pela professora como sendo certos “tipos de pessoas”, definição de identidades de Gee (2000). As identidades atribuídas pela professora aos alunos podem ser analisadas tanto através das transcrições das entrevistas, principalmente na segunda, quanto no diário de campo visto que a professora nos narra que as

³² Discourses can give us one way to define what I earlier called a person's "core identity." Each person has had a unique trajectory through "Discourse space." That is, he or she has, through time, in a certain order, had specific experiences within specific Discourses (i.e., been recognized, at a time and place, one way and not another), some recurring and others not. This trajectory and the person's own narrativization [...] of it are what constitute his or her (never fully formed or always potentially changing) "core identity." The Discourses are social and historical, but the person's trajectory and narrativization are individual (though an individuality that is fully socially formed and informed).

motivações de suas práticas tendem a variar a partir de como os alunos correspondem às aulas.

Além do mais, durante o processo de “leitura flutuante”, identificamos trechos narrativos tanto nos textos transcritos, com destaque à segunda entrevista, quanto em passagens do diário de campo que relatam momentos de conversas informais com a professora pesquisada visto que a narrativa é “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 99) e, por isso, acreditamos que as narrativas contadas pelas professoras – principalmente as que foram contadas pela professora Lourdes, no segundo momento da pesquisa – podem nos auxiliar na leitura e interpretação dos dados que dispomos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já comentado, para esta pesquisa, selecionamos as técnicas de entrevista e observação com características etnográficas. Assim, a presente análise foi organizada a partir dos temas³³ selecionados nos dois momentos desta pesquisa: 1) o primeiro momento está relacionado aos dados gerados durante a primeira entrevista individual, realizada com quatro professoras que trabalham com o ensino de ELE na região sudeste do Amapá; 2) o segundo momento refere-se ao recorte que demos à pesquisa a partir do que nos apontou a professora Lourdes, quando questionada (na primeira entrevista) sobre *o que acredita que não pode faltar nas aulas de língua estrangeira*. A professora, ao contrário das demais professoras entrevistadas que faziam referências à gramática, nos disse que

Ah, na língua estrangeira pra mim não pode faltar as “películas” e não pode faltar... *eh...* as músicas e eu gosto muito, muito de passar pro aluno também... *eh...* conversação e produção de texto. Eu acho que isso tudo é um conjunto, um conjunto.

Por essa razão, decidimos observar suas práticas com a finalidade de entender como a cultura era trabalhada ao longo de suas aulas, uma vez que acreditamos, com base em Geertz (2008), que a cultura é composta de teias de significados construídas pelo próprio homem, que, a nosso ver, se manifestam em contextos de uso da língua. Assim, após esse período, realizamos uma segunda entrevista buscando compreender, a partir dos dados da primeira entrevista e da observação, os significados das práticas da professora que tínhamos dificuldade de entender, seja pela leitura que inicialmente fazíamos ou pelo de fato não compreender determinada ação³⁴.

Assim, identificamos, com os dados gerados na primeira entrevista, os temas a seguir como recorrentes, a partir das lentes das entrevistadas: *contexto de implantação do espanhol no Amapá e as diferentes formas de oferta nas escolas*

³³ Os temas são assuntos recorrentes nos dados, sendo identificados por meio da “leitura flutuante” e da seleção do material que será analisado (BARDIN, 1977).

³⁴ Entenderemos “ação” nesta seção como sinônimo de “prática pedagógica” visto que, conforme Silva (2016), as práticas pedagógicas precisam ser ações oriundas do exercício de reflexões críticas do fazer docente.

pesquisadas, as concepções³⁵ das professoras sobre a leitura, a escrita e a oralidade na aprendizagem de línguas e como as professoras acreditam que deva ser trabalhada a cultura nas aulas de ELE.

Além disso, identificamos temas a partir dos dados gerados na observação e na segunda entrevista. Os temas que mais se destacaram nas leituras dos dados neste segundo momento da pesquisa foram selecionados e analisados de modo a considerar: *os contextos (inter)culturais nas aulas de ELE*, são os contextos que identificamos que a cultura estava sendo abordada em sala; *as representações da professora pesquisada*, haja vista que, já no primeiro momento da observação e durante a segunda entrevista, foi possível perceber que a professora representou um modelo de aula que ela acreditou que eu (Lílian) esperava ou gostaria de assistir e, por fim, *a necessidade de formação*, de modo a orientar o professor (ou futuro professor) a ações *crítico-refletivas*. Este último tema foi incluído, pois observamos que, por diversas vezes (durante a observação e durante a segunda entrevista), a professora “pedia ajuda”, buscando saber o que deveria fazer para que suas aulas “chamassem a atenção” de seus alunos.

Diante dos temas apresentados, reforça-se que a presente análise foi dividida em dois momentos: a) **4.1 Contextos de implantação do espanhol e as concepções das professoras pesquisadas sobre ensino e aprendizagem de línguas**; e b) **4.2 O ensino do espanhol na escola pesquisada**. Assim sendo, mesmo selecionado o material analisado através da análise de conteúdo, não analisamos o conteúdo do material selecionado, mas os discursos. Para esta análise considerou-se a concepção de discurso de Gee (2000) e as discussões sobre cultura e identidades, como conceitos fundamentais deste trabalho, bem como também consideraremos, quando estivermos analisando excertos da segunda entrevista, as representações produzidas pela professora durante a observação e na segunda entrevista.

³⁵ Compreenderemos aqui por concepção o que as professoras entendem sobre o trabalho com as práticas de leitura, escrita e oralidade, bem como sobre o trabalho com a cultura nas aulas de língua.

4.1 CONTEXTOS DE IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PESQUISADAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Como discutimos o processo de oficialização e desoficialização do ensino da língua espanhol no Brasil, faz-se necessário, pelo espaço da pesquisa, esclarecer como se deu a implantação de tal política no Amapá. Como a referida discussão surge nos dados gerados durante a primeira entrevista, abordaremos a discussão a partir da percepção das professoras entrevistadas e da experiência de implantação nas escolas em que trabalham. Além disso, aproveitamos para discutir as concepções das entrevistadas sobre a leitura, a escrita, a oralidade e a cultura nas aulas de ELE.

4.1.1 Contexto de implantação do espanhol no Amapá e as diferentes formas de oferta do ele nas escolas pesquisadas

Após a oficialização do espanhol no Brasil com a lei 11.161/2005, o ensino do ELE no Amapá foi regulamentado através da resolução de nº 134 do Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP), em 29 de dezembro de 2009, a qual dispunha sobre o ensino do espanhol nas escolas públicas estaduais. A referida resolução inicia reforçando, no art. 1º, a obrigatoriedade de oferta do ensino do ELE, mas destaca que a matrícula é facultada para o aluno. Entretanto, no artigo seguinte determina que

Art. 2º. A oferta da Língua Espanhola na rede pública de ensino será feita em pelo menos uma série do ensino médio, no horário regular de aula dos alunos, incluída no cômputo da carga horária da parte diversificada da matriz curricular.

Tal decisão causou duas principais interpretações: a primeira seria que o ELE teria que ser ofertado em ao menos um dos três anos do EM, podendo o aluno estudar a língua ou não; na segunda entendeu-se que o ensino do espanhol deveria ser obrigatoriamente cursado pelo aluno em ao menos um dos anos do EM. Dessa forma, pode-se perceber no relato da professora Ana, as formas de implantação do ensino do ELE na escola em que trabalha.

*Estamos trabalhando com os três anos do ensino médio. No entanto, a escola agora que adotou a língua estrangeira nas três séries do ensino médio porque antigamente, o ano passado, **ela era vista** apenas no 3º ano. No 1º e no 2º ano como projeto e não como disciplina. Como projeto cultural. (grifo nosso)*

A partir do excerto, pode-se perceber que, na escola da professora Ana, a oferta ocorria em carácter obrigatório, sendo os alunos obrigados a cursar e não a escolher, na 3ª série do ensino médio (EM). Nas outras séries (1ª e 2ª) do EM, era ofertada aos alunos a disciplina de língua francesa, o que caracteriza que a disciplina foi implantada tendo como base a segunda interpretação. Esta realidade mudou, segundo a professora, a partir do ano de 2016 com a oferta a língua espanhola em todas as séries do EM, mas em carácter obrigatório, não garantindo, portanto, que os alunos escolhem a LE a ser cursada, conforme a lei 11.61/05 e a própria LDB/96.

Entretanto, outro fator que nos chamou atenção foi a forma como a professora se refere ao ensino da disciplina, uma vez que a disciplina é “vista” e não “ensinada” aos alunos, o que nos levou a crer o quanto a ofertar a língua espanhola na educação básica representa uma obrigatoriedade, não sendo entendida como uma política linguística educativa que visa à pluralidade linguística. Aliás, acreditamos que a referida política é compreendida dessa forma, pois ela não contou com a participação dos profissionais da educação, ao contrário do que se espera de uma política linguística educativa, conforme destaca Cáceres (2017), sendo um exemplo do quanto ainda se dissociam as políticas linguísticas do ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2016).

Ainda sobre a oferta do ensino da língua espanhola, a professora Maria nos comenta que

*[...] Na nossa escola... eh... a gente sentiu um pouco de dificuldade de... de oferecer isso. Então, o que a gente fez? **A gente incluiu tanto a disciplina de língua inglesa quanto a de língua espanhola no horário normal de aula. Até porque a gente tem seis horas/aulas por dia. Então, ficou lacuna no horário deles. Então, por isso foi incluído, né?! Como uma disciplina normal. (grifo nosso)***

Nesta outra escola, a implantação ocorreu de forma obrigatória em todas as séries do EM visto que, com o acréscimo do 6º horário na carga horária da educação básica da rede pública amapaense, era necessário preencher as lacunas criadas

pela nova carga horária e uma das soluções encontradas pela referida escola foi ofertar duas LE's em caráter obrigatório. Além do mais, a professora Ana esclarece que

[...] haviam duas LE's na escola, o francês e o espanhol. No entanto, depois de muita luta, nós conseguimos que a língua estrangeira oficial da escola fosse o espanhol e não o francês. Por, principalmente... pelo espanhol ser exigido no ENEM. Então, este ano nós conseguimos que a escola passasse a ter o espanhol nas três séries do ensino médio. Ano passado era visto apenas no 3º ano e no 1º e no 2º ano como projeto cultural.

Esta dupla oferta de disciplinas de LE em caráter obrigatório pode ser explicada pela organização presente na matriz curricular do EM das escolas da rede pública, a qual separa LE em duas disciplinas: Língua Estrangeira e Língua Estrangeira/Espanhol (como pode ser visto no anexo B), não entendendo o espanhol como uma primeira LE a ser estudada, mas como uma segunda LE que, a exemplo das escolas em que as professoras Ana e Maria trabalham, é ofertada junto com outra LE, como o francês³⁶ ou o inglês (as línguas estrangeiras já ensinadas no estado antes da resolução de nº 134/09).

Assim sendo, observa-se que a implantação do ensino da língua espanhola em todos os anos do EM não foi reflexo da escolha da comunidade escolar, como estabelecia a LDB/96 antes da lei 13.415/17, mas é consequência “de muita luta” das professoras de espanhol da escola, como destaca a professora Ana, para atender a uma demanda no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou foi uma decisão de professores e do corpo técnico da escola, como comenta a professora Maria, para o preenchimento de lacunas do 6º horário, uma vez que as escolas não sabiam como implementar o ensino do ELE já que a resolução do CEE/AP e a matriz curricular da SEED/AP não foram tão esclarecedoras como deveriam ser, como aponta Lagares (2013) ao afirmar que a administração pública não soube orientar o processo de implantação da língua espanhola na educação básica.

Além disso, a professora Ana comenta que o ensino do ELE em sua escola já foi tratado como projeto, e todos os alunos cursavam e recebiam nota a ser somada

³⁶ Day (2012) argumenta que os aspectos históricos e a tradição seriam alguns dos fatores que deveriam motivar a escolha da LE em uma dada comunidade, o que, a exemplo do Amapá, se justifica o ensino língua francesa como uma das LE que precisa ter sua oferta garantida, por se tratar de uma região de fronteira com a Guiana Francesa (DAY, 2012). Por essa razão, a referida língua é tradicionalmente uma das LE's ensinadas no Amapá.

com os outros projetos também da área de linguagem. Contudo, os alunos do 3º ano do EM estudavam ELE como disciplina. Por outro lado, apesar das professoras Lúcia e Lourdes não mencionarem, durante a entrevista, a forma de implantação do ELE na escola em que trabalham (já que as duas professoras trabalham na mesma escola), elas comentaram, em outra oportunidade, que o espanhol é a única LE ensinada na escola do EF ao EM (regular e EJA), o que reforça mais uma vez a segunda interpretação da resolução estadual, que a língua espanhola deveria ser cursada obrigatoriamente pelo aluno.

No que se refere à formação do profissional que poderia ensinar ELE nas escolas, a resolução propõe que

Art. 7º. O ensino da Língua Espanhola será ministrado por professores, com Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Espanhol.

Parágrafo único. Na inexistência dos profissionais mencionados no caput deste artigo, poderão ministrar ainda a Língua Espanhola até o ano de 2013 na seguinte ordem:

I - Licenciado Pleno em Letras, egresso de programa especial de formação na disciplina de língua espanhola; II - Licenciado Pleno ou Bacharel em qualquer outro curso superior portador de diploma ou certificado emitido por instituições reconhecidas internacionalmente no ensino de Língua Espanhola; III - Licenciado Pleno ou Bacharel, portador de certificado de estágio avançado ou especialização de conclusão de curso de língua espanhola, de escola de língua estrangeira devidamente credenciada pelo Conselho Estadual de Educação. (grifo nosso)

Dessa forma, dentre as professoras entrevistadas, há profissionais com formação em Letras com habilitação em Espanhol – a exemplo das professoras Ana, Lúcia e Lourdes – e um caso de professora de espanhol com formação em Letras, sem habilitação em uma LE, e concursada no estado para a disciplina de língua portuguesa que realizou um curso para estudos na *formação na disciplina de língua espanhola*, ofertado pela Secretaria de Educação com a finalidade de formar professores que pudessem ministrar, temporariamente, a disciplina, como pode ser compreendido no excerto a seguir quando questionamos a professora sobre *por que escolheu trabalhar com o ensino de língua estrangeira*

Na verdade, eh... a gente fez um... um processo seletivo. Processo seletivo não, a gente fez uma escolha dos professores que tinham interesse, né?! No curso oferecido pelo governo. Teria que ser professor de língua portuguesa.. eh... Era um pra cada escola e aqui a gente foi em número de dois, né? Foi um par, eu e a professora ((ocultamos o nome da

professora mencionada)). E cursamos. Na verdade, era um interesse particular e... não passava [pela cabeça], em nenhum momento, trabalhar com a disciplina. Apesar de ser esse o objetivo do curso, mas... era mais por curiosidade, por gostar realmente. Talvez se eles tivessem oferecido outro idioma, [eu] não teria feito o curso, mas a língua espanhola, ela me encanta. (Maria)

O curso mencionado pela professora foi realizado no período de 2010 a 2011 e teve natureza extensionista, devendo a secretaria, de acordo com o art. 8º da resolução, oportunizar, no prazo de 4 anos, a segunda licenciatura em Letras/Espanhol aos professores que haviam concluído o curso e que se encontrassem ensinando ELE, o que não ocorreu. Os professores que realizaram o referido curso começaram a ministrar a disciplina em 2012, como a professora Maria, com o intuito de atender à matriz curricular estadual, reformulada e aprovada em 2011. Tal medida da secretaria foi uma tentativa de garantir professor de espanhol nas escolas, uma vez que o estado não tinha profissionais formados em língua espanhola suficiente para atender à demanda gerada com a matriz curricular.

Aliás, a professora destaca que

Desde lá. E a proposta era... “tu vas ficar até o professor vir” porque nesse mesmo ano... eh... aconteceu um concurso público, né?! E foi ofertado... eh... vagas pra esta disciplina. Então... até porque, de acordo com a secretaria, esse curso tinha data de vencimento, essa... essa... esse curso de extensão, para os professores ministrarem [aula de espanhol nas escolas públicas]. Então, eles teriam ou que fazer especialização ou que... que fazer algum tipo de formação, além dessa extensão, né?! E isso foi orientações que a escola me passou. Tá! Eu não fiz nenhum desses. Então, não fiz... não fiz... eh... Fiz especialização, mas no sentido da língua espanhola. Fiz na minha formação inicial que é Letras [língua portuguesa] (Maria)

Assim sendo, sabe-se que a secretaria não proporcionou a habilitação em Espanhol aos professores que realizaram o curso proposto por ela e passou a substituí-los, em 2013, por professores aprovados no concurso em 2012. No entanto, a quantidade de professores concursados para a área de língua espanhola não foi suficiente para atender à demanda e, por essa razão, alguns dos professores que fizeram a formação extensionista continuam em sala, a exemplo da professora Maria. Não pretendemos dizer que os professores que realizaram o curso oferecido pela SEED/AP não são competentes para ensinar o espanhol, mas se pretende problematizar a decisão da formação, principalmente pela maneira como ela se deu,

uma vez que, a partir do exposto, percebemos que a secretaria entendeu que poderia formar, em carácter de extensão, professores de uma língua estrangeira, o que foge à função de uma secretaria de estado de educação.

Desta forma, vale destacar que o curso não apresentou conhecimentos pedagógicos sobre o ensino de LE, apenas conhecimentos linguísticos, pois funcionou como um curso livre de língua, como nos descreve a professora Maria. No entanto, não podemos deixar de questionar a natureza do curso de extensão e de, conseqüentemente, nos perguntar se ele, ao menos, garantiu aos professores cursistas (e, então, futuro professores de espanhol) o desenvolvimento da proficiência na língua estudada para que estes pudessem ensinar a língua que aprendiam, uma vez que se desconhece a proposta pedagógica do curso, e ele apresentou apenas uma edição.

Além disso, ainda que os professores tenham adquirido certa proficiência em língua espanhola, ser proficiente em uma determinada língua não garante que se saiba ou se tenha embasamento teórico-metodológico para se desempenhar a atividade de ensiná-la. Tais informações, esclarecidas durante a entrevista, nos remonta a Lagares (2013), que destaca as inúmeras dificuldades encontradas por muitas administrações estaduais sobre a implantação do ELE. Durante esta pesquisa, pudemos perceber que o Amapá também apresentou muitas dificuldades durante o processo de implantação e segue apresentando quanto à forma de oferta.

4.1.2 Concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas

Ao longo da primeira entrevista, percebemos que os dados gerados não apresentaram apenas informações sobre como as professoras acreditam que a cultura deva ser trabalhada nas aulas de ELE, mas, também, sobre como acreditavam que a leitura, a escrita e a oralidade deveriam ser ensinadas – até porque é por meio de textos orais e escritos (e, claro, multimodais) que a cultura se veiculada). Por isso, resolvemos demonstrar as concepções que as professoras apresentam sobre estes elementos fundamentais no ensino de línguas, entendendo qual/quais concepção/ões está/ão por trás das práticas das professoras, para depois nos atermos unicamente ao ensino de cultura nas aulas de ELE.

Quadro 2 - Concepções sobre o ensino de ELE

ASPECTOS TRABALHADOS NAS AULAS	Concepções das professoras sobre o ensino de ELE			
	Ana	Maria	Lúcia	Lourdes
Leitura de texto	A leitura é realizada pela professora. Não sendo, portanto, ensinada.	A leitura é realizada pela professora que oportuniza discussões sobre o texto.	A leitura é realizada pela professora ou pelos alunos, mas não se ensina leitura.	A leitura encontra-se presente nas aulas, mas não se comenta como.
Compreensão de texto	A compreensão é entendida como tradução.	A compreensão ocorre através da construção de sentido.	A compreensão é entendida como tradução.	Não se comenta.
Produção de textos escritos	Não se menciona.	Não se menciona.	Não se menciona.	É entendida como fundamental no ensino de ELE, mas não se fala sobre ensinar a produzir textos em língua espanhola.
Produção oral	Não se menciona.	Não se menciona.	Não se menciona.	A professora comenta que trabalha com conversação.
Compreensão oral	Uso de canções.	Uso de vídeos.	Não se menciona.	Uso de filmes e canções.
Cultura	Destina-se um bimestre para estudar manifestações culturais.	Desenvolve atividades bimestralmente voltadas para o conhecimento de manifestações culturais.	A cultura não é prioridade no ensino de ELE e quando ensinada, ocorre por meio de trabalhos, nos quais os alunos buscam as manifestações culturais.	Desenvolve atividades bimestralmente voltadas para o conhecimento de manifestações culturais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados de que dispomos, pode-se perceber que as professoras Ana e Lúcia compreendem que ensinar língua é ensinar gramática. A leitura é, geralmente, realizada pela professora, e a compreensão de texto é entendida como tradução dos textos. Para a professora Ana, os alunos, por serem da escola pública, apresentam mais dificuldades de entenderem os textos que os alunos da escola

particular. No entanto, entendemos que o problema é motivado pelo não ensino da leitura nas aulas de LE, mas se espera que os alunos já dominem essa habilidade.

Em contrapartida, a compreensão de textos para a professora Maria perpassa a construção de significado, mesmo que, em muitos casos, este significado seja construído na língua materna. A professora Lourdes comenta que a leitura está presente em suas aulas, mas não comenta como a desenvolve. No entanto, percebemos que sobre a produção de textos orais e escritos, nada se comentou sobre o trabalho realizado e se é realizada a produção de textos em espanhol.

Assim, somente a professora Lourdes afirmou que a oralidade e a escrita são fundamentais ao ensino de línguas, mas não comentou como desenvolve o trabalho com a oralidade e a escrita. Por fim, percebemos que, quando questionadas sobre o *que as professoras pensam que não pode faltar nas aulas de LE*, as professoras Ana, Maria e Lúcia mencionaram: gramática, leitura de textos. Apenas a professora Lourdes disse que acredita que na aula é “todo um conjunto” de fatores que precisam ser trabalhados, como: oralidade, escrita, escuta e leitura.

Como as professoras trabalham com a cultura?

Como já discutido, entendemos que o ensino de línguas deva ser orientado pela interculturalidade já que nessa perspectiva (ou educação) a língua é compreendida em seu uso e, portanto, visa a ensinar para a (trans)formação dos alunos enquanto sujeitos pós-modernos que sabem (inter)agir como “cidadãos do mundo”, negociando e construindo significados e suas identidades globais e locais (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; ESPEJO, 2012; RAJAGOPALAN, 2009). Assim, no que se refere ao ensino da cultura nas aulas de ELE, questionamos as professoras quantos às questões culturais, buscando saber *como elas aparecem nas aulas, se parte dos alunos ou se são as professoras que abordam*. Sobre isto, Maria respondeu que

Até esta data sempre fui eu a apresentar pra eles e... a gente sempre trabalha com vídeos que, particularmente, eu busco no youtube. Então... só que assim, a grande maioria desses vídeos eles são... eh... tem um perfil meio que preparado... pelo menos os vídeos que eu busco e que eu acho mais interessantes, eles são preparados tipo pra turistas. Então, a linguagem dele é simples, ele tem.. eh... texto, assim, que visam te apresentar a essa comunidade. A gente trabalhou com o 2º ano, agora,

*no segundo bimestre... esse mês de junho um vídeo que falava sobre... o Peru. E aí **era um vídeo assim que falava sobre a beleza, os pontos turísticos... eh... os costumes, as praças**. Então, foi bem interessante, só que é um texto produzido com um objetivo específico que é pra turistas, mas é o que eu tenho, é o material que eu trabalho. (Maria, grifo nosso)*

No excerto acima, é possível compreender que a professora Maria insere a cultura nas aulas de ELE por meio de vídeos. Contudo, ela também compreende que os vídeos que encontra e que, conseqüentemente, utiliza em sala apresentam “um perfil meio que preparado”, falando sobre “a beleza [do local], os pontos turísticos... eh... os costumes, as praças”. Dessa forma, observamos que a professora não discute a cultura da língua ensinada tendo por finalidade que os alunos compreendam a real vida das pessoas e suas lutas (MAHER, 2007), mas trabalha traços culturais que, segundo Geertz (2008), são características de determinada cultura, mas que não podem se resumir à própria cultura. Sobre isso, quando questionada, a professora Ana relata que

*Olha, quando... na verdade... **tem um bimestre que eu gosto de trabalhar somente cultura. Eu.. eu peço para eles fazerem as apresentações sobre os países**. Cada grupo fica com algum país e aí eles fazem uma socialização sobre o que foi que eles pesquisaram, o que tem de bom nesse país. Aí... daí... **a gente trabalha diversas coisas... culinária, música, esportes e a parte política**, que também é muito importante. Então... eh... Essa é a parte assim que eu acho mais importante que eles possam trabalhar e algumas coisas mais que eles possam achar interessante. Eu deixo a gosto deles, mas os principais são esses: a política, **a.. cultura de modo geral (música, culinária, danças... eh... danças específicas daqueles países... eh.. cor da bandeira, coisas bem específicas e o restante eu deixo que eles fiquem a vontade.. eh.. para selecionar o que eles gostariam de apresentar ou não)**. (Ana, grifo nosso)*

Conforme relatado pela professora, há um bimestre que ela destina somente para o trabalho com a cultura, no qual os alunos realizam “apresentações sobre os países”, trabalhando elementos como “culinária, música, esporte e a parte política”. No entanto, apesar de a professora Ana comentar que insere no trabalho com a cultura discussões políticas, não compreendemos que se trabalhe como a política influencia a vida das pessoas dos países que os alunos apresentam ou como os sujeitos destas realidades pesquisadas fazem uso da política nas suas lutas sociais, uma vez que a professora nos diz que deixa a critério dos alunos decidirem o que

apresentaram da “cultura de modo geral”. Assim, entendemos que as “informações” culturais pesquisadas não são problematizadas e que não é oportunizado aos alunos que eles (re)construam e (re)negociem os significados das informações das realidades pesquisadas e de suas próprias realidades, enquanto sujeitos sociais.

Então, quando perguntamos à professora Lourdes *como a cultura aparecem nas aulas*, ela nos respondeu dizendo que

*a questão cultural ela aparece na sala de aula porque **todos os bimestres eu falo sobre um país**. Cada bimestre eu falo sobre um país. Desse país sobre tudo: sobre pintores, sobre a comida, sobre tudo, **sobre a religião, sobre habitação, tipo de vida, as desigualdades sociais**, sobre tudo isso. Inclusive os cantores... cantantes, os atores... eh... os governantes... e aí... todo bimestre, uma nota, **uma nota desse bimestre é uma nota da atividade cultural**. Então, nessa turma eu trabalho... eles vão procurar apresentar **música, dança, comida... eh... poesia, poema... vão escolher um país e vão trabalhar sobre o país**, essa parte cultural. (Lourdes, grifo nosso)*

Apesar de a cultura estar inserida em todos os bimestres nas aulas da professora Lourdes, através do trabalho com determinado país e, segundo a professora, envolvendo também discussões “sobre a religião, sobre habitação, tipo de vida, as desigualdades sociais”, percebemos que ainda se prioriza que os alunos pesquisem e apresentem sobre “música, dança, comida... eh... poesia, poema... vão escolher um país e vão trabalhar sobre o país”, também trabalhando-se a partir de traços culturais.

Além disso, percebemos que as professoras compreendem o ensino da cultura dissociado da língua já que é preciso, portanto, construir um espaço ou destinar este espaço para se trabalhar cultura nas aulas de ELE. Tais concepções vão de encontro às propostas de uma educação intercultural que compreende a aprendizagem, dentre outras características, como transformadora, uma vez que a finalidade é que os alunos sejam “cidadãos do mundo”, o que não entendemos que ocorre quando a cultura é trabalhada por meio de traços culturais.

Ainda sobre isso, a professora Lúcia afirma que

*[...] Eles [os alunos] que geralmente chegam e me perguntam “professora, por que tal lugar é assim?”, “por que isso...?”. **Geralmente, é mais com as perguntas deles** [que a cultura é inserida nas aulas]. Assim... assim, **eu pouco mesmo estímulo eles**, eu poucas vezes faço essas perguntas pra eles. As vezes são mais eles que perguntam mesmo. (Lúcia)*

A professora destaca que não prioriza as discussões culturais nas aulas de ELE. Entretanto, quando a cultura aparece em suas aulas é por meio das indagações dos alunos ou quando realizam atividades de pesquisa, na qual os alunos são divididos em grupos que deverão buscar informações sobre um país diferente, tal como o faz Lourdes. Diante do exposto, percebemos que a cultura é ensinada a partir de ilustrações, recortes, abstrações ou traços culturais. O tratamento dado aos estudos culturais em sala de aula orienta o aluno a uma concepção de cultura estereotipada, construindo significados limitados e monoculturais a cerca da cultura estudada, (CANDAU; RUSSO, 2010), (MEDEIROS et. al., 2013).

Assim sendo, em todos os fatos relatados pelas professoras, quando a cultura aparece nas aulas de ELE ela é trabalhada de modo a considerar traços culturais (como já foi descrito), ou seja, práticas ou atividades cultural e historicamente construídas por determinada comunidade e que são inseridos nas aulas de ELE de maneira isolada e descontextualizada, sem que se haja a compreensão dos fatores que levaram ou levam os sujeitos daquela comunidade a desenvolverem determinadas ações, sem contar que em muitos casos se generalizam os traços como sendo de grupos maiores, como quando se resume e se afirma que determinada característica (dança, culinária, música...) é da cultura peruana, mexicana, chilena, como se a cultura e, conseqüentemente, as identidades dos sujeitos, fossem padronizadas e homogêneas, como foram entendidas durante o período moderno (COPE; KALANTZIS, 2006).

Diante do exposto, observa-se que, apesar de nos encontrarmos na pós-modernidade ou modernidade líquida, a escola ainda segue orientando suas práticas com base no modelo de escola da modernidade. Espera-se que os sujeitos unicamente “recebam” verdades e que todos os alunos se portem da mesma forma, uma vez que esse ideário é orientado por uma política e uma cultura de comando (COPE; KALANTZIS, 2006). Assim, a nosso ver, as concepções das professoras são reflexo de uma política brasileira de comando que pensa o ensino a partir das políticas econômicas do país, que não está realmente preocupada e, conseqüentemente, comprometido com a (trans)formação social, mas que entende o crescimento da nação apenas do ponto de vista econômico e dissociado do educacional.

Entretanto, não se pode afirmar que as professoras não compreendem e, portanto, não trabalham com a diversidade nas aulas de língua. Ao contrário, compreendemos que a diversidade está posta e é trabalhada nas aulas das professoras pesquisadas, mas a concepção de cultura que orienta esse trabalho, apesar de multicultural, baseia-se no multiculturalismo liberal, e não no multiculturalismo crítico (também denominado de interculturalidade), no qual a cultura é compreendida como “um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (MAHER, 2007, p. 261) e não como sendo dinâmica, mutável, social e historicamente (re)construída e (re)negociada por meio da construção de significados e das identidades (MAHER, 2007; GEERTZ, 2008).

4.2 O ENSINO DO ESPANHOL NA ESCOLA PESQUISADA

Como se pode perceber da discussão proposta na subseção anterior, a professora Lourdes nos apresentou, durante a primeira entrevista, informações que julgamos interessantes e que nos levaram a decidir que queríamos acompanhar o seu trabalho no dia a dia para compreendermos melhor suas práticas já que a professora nos apontou que compreende que o ensino de língua deve ser conduzido por um conjunto de fatores (leitura, escrita, oralidade) e que quando trabalhar com a cultura em suas aulas ela, apesar de orientar seu trabalho por meio de traços culturais, também considera elementos como religião, habitação, tipos de vida e as desigualdades sociais do país trabalhado.

Por essa razão, os dados que analisamos nesta subseção são oriundos do período de observação, ocorrido nos meses de maio e junho de 2017 (equivalentes ao segundo bimestre letivo na escola pesquisada), e da segunda entrevista, realizada com a professora no mês de agosto de 2017. Dessa forma, para melhor organizar a leitura e discussão dos dados, dividimos esta subseção em três discussões, a ver: a) a cultura nas aulas de ELE; b) as representações da professora pesquisada; e c) a necessidade de formação de professores crítico-refletiva.

4.2.1 A cultura nas aulas de ELE

Durante a observação, foi possível identificar momentos em que a cultura foi trabalhada nas aulas de espanhol, ainda que involuntariamente. Assim,

selecionamos dois episódios para relatar e discutir. Entretanto, destacamos, de antemão, que a cultura foi superficialmente abordada nos momentos que serão descritos haja vista que a finalidade era que os alunos entendessem o que fora “dito pelo autor do texto” e, pelos dados que dispomos, notamos que a professora, quando aborda intencionalmente aspectos culturais em sala, o faz por meio de estudos de “acontecimentos comportamentais” (GEERTZ, 2008) de determinado país, destinando momentos específicos durante o bimestre para a realização de atividades com este fim, limitando, assim, a construção dos significados que os alunos poderiam estabelecer a partir da(s) cultura(s) dos povos da língua estudada.

Trabalhando com a música “Sigo extrañándote”

O primeiro episódio se dá na aula do dia 29 de maio de 2017, quando a professora trouxe a letra da música “Sigo extrañándote” de J. Balvin (José Álvaro Osorio Balvín, cantor colombiano de reggaeton³⁷) e iniciou a aula entregando a letra para que os alunos acompanhassem. Antes de convidá-los a ouvi-la, comentou que a sugestão da música fora feita por uma colega deles, mas não questionou se os demais conheciam. Sem mais, colocou a música para que eles acompanhassem. No momento em que a música foi posta e se puderam ouvir os primeiros acordes, as alunas, que estavam sentadas ao meu lado, pois eu me encontrava no final da sala entre dois grupos de alunos, levantaram e começaram a dançar, movimentando os ombros para frente e para trás, intercalando entre um ombro e outro o movimento, parando de conversar sobre temas não referentes à aula, o que estavam fazendo até então, e passaram a acompanhar a letra e a cantar a música, como os demais colegas. Esse episódio nos leva a crer que o ritmo era conhecido pelos alunos ou que os agradou, mas nada disso foi mencionado ou questionado após a primeira ou nas outras três vezes em que ouviram a música durante a aula.

Os alunos foram convidados a ouvir a letra mais uma vez e pode-se perceber que havia um grupo maior buscando cantar a música. Antes que a música fosse posta pela terceira vez, a professora explicou que “extrañar”³⁸ significava “saudades”

³⁷ Ritmo oriundo das músicas latinas e caribenhas, cujo som deriva do reggae do Panamá e sofre influência do hip hop, da salsa e da música eletrônica.

³⁸ Quando pesquisado o significado da palavra “extrañar” no dicionário eletrônico da Real Academia Espanhola (RAE), encontrou-se oito possíveis significados para a referida palavra, incluindo: estranhar, esquivar, se negar a fazer algo e sentir falta de algo ou alguém.

em espanhol (não questionando se eles conheciam o significado da palavra em espanhol, tampouco permitindo que eles buscassem o significado ou que eles refletissem sobre o que entendem por “saudade”) e pediu aos alunos que lessem a letra da música em voz alta com ela. Como a leitura ocorreu pausadamente, os alunos facilmente conseguiram acompanhá-la. Após a leitura, a professora não discutiu a música com os alunos, apenas comentou que havia um vídeo no youtube e disse que a música conta a história de alguém de perdeu a esposa e a filha³⁹, sugerindo aos alunos que procurassem o vídeo para assistir. No entanto, o significado construído para quem apenas for ver ao vídeo é um (que pode coincidir com o narrado pela professora), mas percebe-se que para quem apenas for ler a letra da música e/ou for escutar, pode construir outro significado, como pode ser visto no trecho abaixo:

Deja que te cuente no sales de mi mente
 Siempre presente
 Yo estoy pendiente a tus movimientos
 Buscando la oportunidad
 Veo que subes a Instagram
 No te importa el qué dirán baby
 Con las fotos que tú subes, yo muriéndome
 Por ser él que te calienta, en las noches
 Y te quiero ver yeah
 Para resolver yeah
 Dime en donde por favor responde
 Contéstame yeah, yeah

A letra da música em si não nos leva a entender que se trata de alguém que morreu, mas de duas pessoas que estão separadas. A ideia de “muriéndome” na sétima linha está relacionada ao sentimento excessivo de ausência descrito pela voz presente no texto, expresso através do uso da figura de linguagem “hibérpole”. No entanto, não foi oportunizado que os alunos construíssem esse significado, passando a, mais uma vez, ouvir e cantar a música. Por fim, a professora pediu aos alunos que copiassem a letra em seus cadernos, pois precisaria levá-la para trabalhar em outras turmas, e eles precisariam da letra para a atividade que seria passada na próxima aula.

Após o término da aula, ajudei a professora a sair da sala, carregando parte do seu material. Pudemos conversar um pouco, e ela me pediu desculpas (sem que eu pudesse entender) pela turma, argumentando que se tratava de uma turma difícil

³⁹ O vídeo encontra-se disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=nZ0zbsZOdwg>

e indisciplinada. Segundo a professora, todos os professores reclamam deles e me convidou a não observar mais a 7^oB, mas a melhor turma, a “turma boa”, do 7^o ano, o 7^oD (com aulas as quintas, no 3^o e 4^o horário). Perguntei à professora se eu poderia observar as duas turmas, o 7^oB e o 7^oD. Como ela não se opôs, optei por observar as duas turmas, definido, assim, os espaços de observação da pesquisa.

Nessa mesma semana, no dia 01 de junho do mesmo ano, a professora iniciou a aula na turma do 7^oD lembrando aos alunos que estes fariam a 1^a atividade avaliativa⁴⁰ do bimestre a partir da música que tinham ouvido na semana passada⁴¹. A atividade foi escrita no quadro, a qual os alunos deveriam copiar no caderno, bem como foram incentivados a sentarem em dupla. Para a realização da atividade, eles deveriam identificar e organizar em um quadro os “sustantivos”, os “adjetivos” e os “verbos”. Ao explicar a atividade aos alunos, a professora “esclareceu” que: a) os “sustantivos” servem para dar “nome” às coisas e que eles deveriam buscar os “nomes” na letra da música; b) os “adjetivos” são usados para caracterizar, devendo os alunos buscarem o único adjetivo presente na letra da música e; c) os “verbos” são ações e, segundo a professora, havia uns 30 a serem identificados na canção.

Diante do exposto, me pareceu ser a primeira vez que os alunos ouviam falar de “substantivos”, “adjetivos” e “verbos” em espanhol, pois eles se mostraram confusos em realizar a atividade – não sabendo o que ou como fazer, exatamente –, o que provocou dispersão, através de conversas entres os alunos sobre assuntos que não tinham relação com a aula. Isso levou a professora, por diversas vezes, a reexplicar o que eram “substantivos”, “adjetivos” e “verbos”; tomando exemplos de palavras da letra da música, identificando: “amor”, “noche” e “luna” como “substantivos”, anotando no quadro essa informação para os alunos; b) “fuerte” como único “adjetivo” e enumerando alguns verbos, como “extrañándote”, “sabes”, “quiero” e “perderte”.

Por fim, a professora realizou a correção da atividade com os alunos no quadro e recolheu os trabalhos. Ao final da aula, também ajudei a professora com seu material e, quando saímos da sala, ela me comentou que as turmas têm problema de indisciplinada e de escrita, que os alunos escrevem nomes próprios com letra minúscula e que é frequente encontrar em seus textos expressões como “e aí”

⁴⁰ Nesta oportunidade, não se comentou ou se negociou quantos a pontuação e/ou os critérios das atividades em questão. No entanto, este assunto não é objeto de estudo desta pesquisa.

⁴¹ A professora havia me comentando que na quinta da semana anterior não haveria “aula”, apenas prova. Por isso, fiquei surpresa em saber que ouviram a música nesta aula.

e “daí”. Disse, ainda, que conhece as dificuldades deles em português porque trabalha nas aulas de espanhol com produção de textos, mas não se falou sobre ensino da escrita em língua espanhola ou sobre como ela utiliza as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Além do mais, percebi que esta turma é muito mais agitada do que a primeira turma observada, 7ºB, ou, como descrita pela professora, turma ruim. Os alunos da 7ºD gritam, se ofendem, se batem e alguns andam o tempo todo pela sala. Além disso, nessa aula, alguns alunos estavam fazendo um trabalho de matemática no lugar da atividade proposta.

Dessa forma, nos episódios relatados, a atividade realizada nas duas turmas, 7ºB e D, nos mostra que a professora não compreende a língua como um espaço de expressão de identidades (RAJAGOPALAN, 2009). Portanto, não permite que os alunos construam e negociem significados já que ela oferece um significado único e indiscutível, conforme pode ser visto no contexto descrito. Por outro lado, Espejo (2012) afirma que em uma educação intercultural é preciso que os alunos participem ativamente da construção do que vão aprender. Entretanto, a professora acredita que, garantindo que eles escolham a música do bimestre, eles estão participando do processo de aprendizagem, como pode ser visto no excerto abaixo, retirado da segunda entrevista

*Então, esse aluno escolhe a música, tira uma cópia e traz para mim. Aí, eu tiro as outras cópias e trabalhamos essa música, a escolha desse aluno. Então, ele se torna assim... “**Poxa vida, eu ajudei a escolher a música da turma**”. Então, isso já incentiva, de novo, meu aluno a gostar espanhol. (Lourdes, grifo nosso)*

Todavia, as negociações terminam na escolha da música visto que as avaliações e seus critérios avaliativos, bem como as datas e, muito menos, os significados dos textos não são negociados. Pudemos perceber, ainda, que a professora tem uma compreensão de que o significado é único, imutável e descontextualizado, a exemplo da palavra “extrañar”, uma vez que ainda que o significado assumido seja “saudade”, as pessoas em momentos e por razões diferentes em suas vidas, sentem faltas de coisas e de pessoas por razões diferentes, não sendo a motivação da saudade idêntica a todos os sujeitos de um mesmo grupo, ainda que eles tenham a mesma faixa etária, por exemplo. Por esta razão, observamos que não se oportuniza que os alunos construam significados,

mas espera que eles recebam verdades, o que nos remonta as características do ensino na modernidade (COPE; KALANTZIS, 2006).

No entanto, os alunos são sujeitos pós-modernos e, portanto, apresentam identidades múltiplas, o que nos leva a acreditar que as formas diferentes que os alunos correspondiam nas aulas, assinaladas pela professora, como indisciplina, era uma forma de resistência, inconsciente, à maneira de como a língua lhes é ensinada. Isso porque, a exemplo da primeira turma em que as alunas levaram e começaram a dançar, este acontecimento foi invisibilizado pela professora, possivelmente porque, como ela nos relata, quando a música é trabalhada nas aulas de ELE, o que se explora é a gramática e a interpretação baseada no “[...] sentimento do autor que fez essa música”, como percebemos no trabalho com a música “Sigo extrañándote”. Além disso, a própria agressividade apresentada pelos alunos, com destaque aos alunos da turma do 7ºD, nos mostra a ausência e, ao mesmo tempo, a necessidade de um ensino de língua que seja orientado pela interculturalidade, uma vez que, a nosso ver, os alunos se agridem porque o “eu” e o “outro” não são mediados na sua aprendizagem.

O Texto “La Anaconda”

O segundo episódio descrito começa na quinta-feira do dia 08 de junho, no qual a aula inicia, na turma do 7ºD, com a professora avisando que farão outra avaliação e pedindo para que os alunos destaquem uma folha e a identifiquem com seu nome para que, assim, possam copiar a outra questão que deveriam resolver. Os alunos reclamam da avaliação surpresa e argumentam que não sabem português quanto mais darão conta de fazer uma avaliação em espanhol, o que nos levou a pensar se é a primeira vez que os alunos são levados a ler textos e interpretar na língua estudada. Neste momento, a professora questiona o que os alunos estão fazendo ali e justifica que na semana seguinte será feriado e eles não poderão fazer a avaliação outro dia. Diante disso, os alunos não questionam mais.

A professora segue a aula explicando que a avaliação tem duas questões objetivas (mas o valor atribuído a ela não é esclarecido) e entrega o texto “La Anaconda” aos alunos, o qual seria utilizado para a resolução das questões. Assim, após todos receberem o texto, os alunos foram convidados a fazer a leitura junto

com a professora e em voz alta, o que não representou dificuldade, haja vista que esta foi realizada pausadamente e de modo que todos pudessem acompanhá-la.

Após a leitura, a professora instigou os alunos a identificarem informações sobre o texto, como: *sobre o que se tratava, quanto uma anaconda costuma medir, em quais lugares essas cobras são facilmente encontradas*. Questionando os alunos acerca do significado de alguns vocábulos, como: “sabanas”, “atrapar”, “colmillos”, “chigüires”, “dantas”, “venados”, “ratones”, “ranas”, mas fornecendo-lhes os significados das palavras logo em seguida. Assim sendo, os alunos foram convidados a ler o texto junto com a professora pela segunda vez e foram informados que a leitura estava sendo avaliada em 2,0 pontos. Sem mais, os alunos resolveram as questões e entregaram a atividade a professora.

Na segunda-feira do dia 19 de junho, desse mesmo ano, a professora iniciou a aula, na turma do 7ºB, lembrando aos alunos que em duas semanas iniciariam as férias, enquanto distribuía o texto que viria a ser utilizado para a avaliação (não avisada) do dia. Dessa forma, os alunos foram convidados a lerem o texto junto com a professora, em voz alta, e a compreender “frase por frase”. Como a leitura do texto ocorreu pausadamente, todos puderam acompanhar.

Passado esse momento, a professora também fez, aos alunos dessa turma, os questionamentos que fizera aos alunos da turma do 7ºD, para que eles identificassem as informações principais do texto, bem como também os questionou sobre os significados dos mesmos vocábulos indagados na turma anterior, e, ainda, informou, logo em seguida, tais significados, não permitindo que os alunos os estabelecessem. Após aquele momento, a professora anotou no quadro a questão que faltava (com alternativas de “a” a “d”), uma vez que a primeira pergunta⁴² já se encontrava na mesma página do texto. A segunda questão pode ser conferida abaixo

2 De acuerdo con el texto, es correcto afirmar que:

- a) La Boa de agua y la Anaconda son animales exclusivos de la región del Río Orinoco.*
- b) Las Anacondas no son muy buenas nadadoras, por eso tienen que abrigarse en los lugares llanos.*
- c) El veneno de la Anaconda es fatal para su presa.*
- d) La Anaconda no mata a su presa por el veneno sino por asfixia.*

⁴² A primeira pergunta pode ser vista no anexo C deste trabalho.

Nesse momento, a professora se aproximou de mim e me relatou que havia professores que não realizaram a avaliação com os alunos e que afirmavam que não fariam a avaliação. A professora continuou dizendo que ela entendia que era importante que todos fizessem para não precisassem, portanto, passar por reavaliação. Notei um equívoco na análise feita pela professora, uma vez que só se refaz uma avaliação quem a fez na primeira “oportunidade”, mas nada falei. Assim, a professora seguiu falando que a turma do 7ºB, sala na qual nós estávamos naquele momento, era a pior turma e que muitos professores não gostavam de trabalhar com eles. Sem mais, a aula seguiu, e os alunos entregaram a atividade à professora.

Entretanto, apesar da avaliação versar sobre compreensão de texto, não se observou outra estratégia de leitura sendo trabalhada, além da identificação/localização de informações principais. Aliás, observamos que se espera que os alunos já conheçam e façam uso de diversas estratégias de leitura, como pode ser visto pelas habilidades exigidas nas duas questões da avaliação. Ademais, o que nos chamou atenção é que as histórias sobre a “Anaconda” se popularizaram, para além da Amazônia, com os filmes de aventura de produção norte-americana gravados nos anos 1990 no Brasil, também intitulados por “Anaconda”.

Esses filmes foram baseados nas lendas existentes na Amazônia brasileira e peruana sobre a grande cobra. No Amapá, as duas principais lendas envolvendo a referida cobra são conhecidas por lenda da “Pedra do Guindaste”, sobre a cidade de Macapá, e da “Cobra Sofia”, sobre a cidade de Santana. Contudo, nada disso foi comentado nessa aula ou em outro momento, tampouco os alunos foram levados a pesquisar, ler, discutir e/ou produzir lendas ou contos (de aventura ou de terror)⁴³, tendo como cenário a Amazônia. Por outro lado, o que se observou é que a temática foi abordada apenas considerando as anacondas existentes na Venezuela, sem se discutir o que tal informação representa para as pessoas do local.

Dessa forma, durante a entrevista realizada com a professora após a observação, aproveitamos para questioná-la sobre como ocorre o planejamento das aulas de ELE. Na ocasião, ela destacou que o planejamento anual ocorre em consonância com o que é proposto pela SEED (no currículo mínimo), comentando, sem que indagássemos diretamente sobre este assunto, que as lendas da Amazônia

⁴³ Gêneros propostos na unidade 8 do livro didático usado pela professora.

estão inclusas no referido planejamento, como podemos compreender no excerto abaixo

*[...] o planejamento anual ele é preparado com todos os professores da escola. A gente faz juntos. Então, é o encontro dos professores de espanhol, o dos professores de português... **Então, é colocado juntamente com aquele conteúdo que a SEED** (Secretaria de Educação do Estado) passa pra gente que tem que ser dado, **incluindo até os estudos das Lendas amazônicas**. Tudo isso. A gente trabalha tudo isso, né? Então, é um trabalho feito em comum acordo com todos os professores. (**Lourdes**, grifo nosso)*

No entanto, a nosso ver, o episódio descrito não foi compreendido como uma oportunidade para problematizar a discussão e possibilitar que, a partir do texto sobre a anaconda na Venezuela, se fizesse uma relação com as histórias sobre anaconda no Brasil e o que tais histórias significam para os povos (indígenas, ribeirinhos e, inclusive, urbanos) da Amazônia brasileira, uma vez que as lendas envolvendo essas cobras, também denominadas de sucuri, dizem muito sobre o processo de formação da Amazônia, estando intimamente ligadas às identidades locais desta região.

Assim sendo e tomando como exemplo o Amapá, tem-se que a lenda da “Pedra do Guindaste” retrata o processo de formação da cidade de Macapá, capital do Estado, na qual a referida pedra foi construída e sobre ela foi assentada a escultura de São José (doador, em ano desconhecido, pelo escultor português Antônio Ferreira da Costa). A atual cidade de Macapá, durante o governo de Marques de Pombal, era denominada de Vila de São de José de Macapá (em 1758) e, por isso, o santo é reconhecido, desde essa ocasião, como padroeiro da região. Segundo a lenda, a pedra foi posta em cima da cabeça de uma grande cobra que dorme embaixo da cidade. Dessa forma, a pedra não pode ser movida porque ela garante que a cobra não acorde e que, conseqüentemente, a cidade não afunde, uma vez que o Estado do Amapá é rodeado por água, não havendo saída do estado por via terrestre, apenas aérea e fluvial.

Todavia, quando relembramos (na segunda entrevista) sobre o trabalho com o texto “La Anaconda” e perguntamos a professora se ela não se sentiu à vontade para fazer a relação das discussões sobre a anaconda da Venezuela com os relatos de anacondas no Brasil, ela nos respondeu que “teve algumas turmas que eu

trabalhei, teve turmas que não. Por exemplo... na turma do 8º ano C [...]” e continuou comentando que

*Então, com eles eu trabalhei a correlação, né? Então, lá no 7º ano, teve turmas que eu trabalhei e teve turmas que eu não trabalhei. Eu fiz só simplesmente... [porque] **depende da turma... depende da indisciplina na hora, de como receber o conhecimento**, né? Que aquela turma que você estava é uma turma realmente que tem que... nossa! Que tem que tá muito preso porque senão eles se dispersam, eles falam, eles estão ali comentando coisas que não deve. Quase todo dia tem muito aluno lá na... na coordenação. Então, teve turmas que eu pude trabalhar, mas te turmas que não, mas eu fiz sim a correlação com a Amazônia. (Lourdes)*

Diante do que fora descrito sobre as aulas nas duas turmas observadas, percebe-se que em nenhuma dessas turmas (7º B e D) a correlação foi estabelecida e, conseqüentemente, não se oportunizou aos alunos que (re)negociassem e (re)construíssem significados sobre a vida das pessoas na Amazônia. Não obstante, percebemos que a professora atribui a superficialidade do trabalho com a cultura nas aulas de ELE à indisciplina dos alunos, o que na verdade é decorrência de uma concepção acrítica da cultura (MAHER, 2007) e de uma perspectiva de ensino em que os alunos devem estar preparados unicamente para “receber” o conhecimento, como nos comenta a professora, não lhes sendo garantido que de fato participem do processo de aprendizagem (ESPEJO, 2012).

Por outro lado, quando os alunos não agem como se espera, de maneira passiva para “receber” o conhecimento, eles são interpretados como indisciplinados. No entanto, esta geração de sujeito pós-moderno em idade de formação escolar “caminhará para o muro se a pedagogia servida a eles pela escolaridade institucionalizada não envolver todas as fibras de sua subjetividade” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 408), como ocorre no contexto descrito. Por essa razão, durante a entrevista, perguntamos à professora a que ela atribuía a indisciplina dos alunos, pois pretendíamos entender como ela compreendia essa realidade. Dessa forma, a resposta que tivemos foi

*Olha! Sabe, Lílian. Nós estamos num ano, esse ano de 2017, num ano muito, muito difícil aqui na escola. Se você entrar agora aqui na sala dos prof... dos funcionários, na hora da merenda, e conversar com os professores você vai ver que nós estamos com uma... Num ano assim, péssimo! Os alunos não querem nada com nada, não têm objetivo, não têm foco e não são poucos... [...] **Então, você vê que o aluno vem pra***

escola sem vontade de nada, sem perspectiva de nada. Algo está errado, né? Então, o próprio pai, a própria mãe fala pra gente: “professor, o que que nós vamos fazer com nossos filhos? Que atitude nós temos que tomar?”. Então, no começo do ano eu fiz uma redação com eles falando sobre a vida deles e a gente descobriu... eu descobri, estou com as redações ainda, que os alunos, eles... os pais não ligam, os pais não se importam, não olham caderno. Muitos, 80%, não moram com os pais, mora com a avó, com tia, com vizinha, foram abandonados pela mãe. Então, a situação é uma situação difícil. E esse ano tá sendo o pior de todos. Eles estão vindo com uma indisciplina tão grande, sem vontade de nada que você chega assim... Cê olha pra um professor e ele diz assim “poxa, agora eu vou pra tal turma!”, “poxa, agora eu tenho que ir pra tal turma!” [...] (Lourdes, grifo nosso)

A professora, no relato que trouxemos acima, nos apresenta a realidade social em que seus alunos se encontram inseridos – em contexto de vulnerabilidade social já que muitos deles não moram com os pais e, até mesmo, com alguém da família – e segue contando que eles vão para escola sem vontade de estudar. Diante do exposto, entendemos que não se pode esperar dos alunos do ensino fundamental, ainda que estejam cursando de 6º ao 9º ano, plena consciência ou perspectiva sobre os encaminhamentos de suas vidas, uma vez que eles estão em processo de construção de suas identidades. Em contrapartida, também percebemos professores cansados e que não sabem como lidar com alunos não ideais, que não “receberão” o conhecimento ou farão avaliações sem questionar. Os dados diagnósticos que a professora gerou por meio de uma redação, como ela nos contou, são valiosos para conhecer quem realmente são os alunos, suas realidades e, até precocemente, suas lutas. Contudo, notamos que a professora não sabe como usar os dados que tem nas mãos na promoção da (trans)formação dos alunos.

Além do mais, observamos que a professora intenciona trabalhar a cultura nas aulas de ELE, bem como insere discussões locais e globais. Entretanto, a forma como as aulas são desenvolvidas não oportuniza aos alunos que (re)negociem e (re)construam suas identidades, na relação entre o global e o local, (trans)formando-os em “cidadãos do mundo” e em sujeitos que são conhecedores e mantenedores de suas identidades locais (ESPEJO, 2012; RAGOPALAN, 2009). Por outro lado, o fato de a escola não mediar tal processo de construção das identidades dos alunos para a transformação social e trabalhar a diversidade, no ensino de língua, na perspectiva do multiculturalismo liberal (como já foi discutido), não significa que as identidades dos alunos não sejam (re)negociadas e (re)construídas por esta ou por

outras instituições sociais, o que, com isso, pretendemos destacar é que a escola, a exemplo das salas de aula pesquisadas, ainda não ensina os sujeitos da pós-modernidade a “serem capazes, ao mesmo tempo [que constroem identidades na esfera global], de manter e reforçar [suas] identidades locais” (ESPEJO, 2012).

4.2.2 As representações da professora pesquisada

Quando pensávamos na entrevista que realizaríamos após a observação, decidimos que queríamos entender o que significou para a professora o período que (eu, Lílian) passei com ela. Por essa razão, iniciamos a entrevista perguntando à professora como ela avaliava o período em que a acompanhei. A resposta que obtivemos pode ser vista no excerto abaixo

*Olha, eh... eu acho, assim, que... a gente quando prepara um trabalho, né? Para poder trabalhar com nosso aluno... A gente já trabalha... já prepara ele com amor e carinho, bem feito. E **quando você tem uma pessoa te avaliando, te observando... você sabe que você quer passar o melhor ainda [...] melhor do que aquilo que você faz no seu dia-a-dia e quer que seu aluno, então, que ele ande prestando atenção no professor que tá ali dentro da sala de aula. Que ele saiba que ele tem que se comportar um pouco melhor. Então, eu acho que o nosso aluno, quando tem o professor dentro da sala de aula diferente, ele se comporta de uma maneira mais assim... eh... responsável. Então, eu gosto quando tem alguém observando porque o aluno tende a participar mais, a estar mais atento ao que acontece, né? [...]** (Lourdes, grifo nosso)*

Além disso, a professora segue dizendo que

***Eu acho que trouxe, assim... um preparo um pouco melhor pra mim mesmo, né? Por tudo que eu ia fazer, que eu ia falar, pra eu preparar pro meu aluno fazer e eu acho que foi muito bom a sua presença em sala de aula. Sempre é bom ter alguém diferente. Incentiva, estimula tanto o professor quanto o aluno. Pra mim foi muito bom.** (Lourdes, grifo nosso)*

A partir dos excertos acima, percebemos que a professora se sentiu sendo avaliada e, portanto, ela decidiu querer “passar o melhor” e fazer “melhor do que aquilo que [...] faz no seu dia-a-dia”, em outras palavras, a professora nos representou a profissional que ela queria que víssemos ou que ela acreditava que queríamos encontrar. Desse modo, entendemos por representação

[...] o modo como o indivíduo se apresenta aos outros nas atividades do dia a dia. Na vida diária, tal como um ator representando um papel diante do público, o indivíduo representa papéis, ou seja, constrói, de várias maneiras, inclusive discursivamente [...]. (FRIAS, 2013, p. 54)

O papel representado possibilitou, segundo a professora, que ela buscasse “um preparo um pouco melhor”, o que nos leva a crer que ela talvez tenha passado a se preocupar, por exemplo, com o trabalho com a leitura porque eu estava lá, observando, como ela mesma enfatizou, e nos apareceu que a minha simples presença ajudou haja que “o aluno tende a participar mais, a estar mais atento ao que acontece” e “incentiva, estimula tanto o professor quanto o aluno”. Além disso, compreendemos que

Os papéis que o indivíduo representa dependem dos papéis desempenhados pelos outros indivíduos com quem interage, sendo que esses outros são, ao mesmo tempo, a plateia para a qual o indivíduo representa e seus colegas atores nessas “peças dramáticas”, que são nossas interações do dia a dia. (FRIAS, 2013, p. 54)

Dessa forma, vale ressaltar que a professora pesquisada já me conhecia, uma vez que ela já participou de cursos de formação em que eu era um dos professores formadores, o que nos leva a crer que a professora nos apresentou um perfil profissional que ela acredita que eu esperava encontrar haja vista que durante o curso de formação que ministrei em 2016 para um grupo de professores de espanhol, do qual ela participou, discuti sobre o ensino de leitura e da escrita por meio de gêneros do discurso. Assim, percebi, durante a entrevista, que a professora se colocava no papel de uma professora em formação, diante de uma professora formadora, o que a permitiu seguir negociando esse papel comigo.

Em um dado momento da entrevista, percebendo que a professora estava interessada em saber como eu compreendia seu trabalho, recordei da pergunta que ela havia me feito durante a observação, e de que me recordara no início da entrevista, sobre o que poderia fazer para chamar mais a atenção dos alunos, uma vez que ela reconhece que

*“[...] estamos num momento difícil na educação. Temos que ter aulas boas que incentivem os alunos porque eles não querem nada com nada”
(Lourdes)*

A partir do exposto, resolvi inverter os papéis, passando a assumir o papel de entrevistada, e a professora, de entrevistadora. Isso porque lhe perguntei se ela queria me fazer alguma pergunta, já imaginando e esperando que ela me fizesse a mesma pergunta mais uma vez e ela fez, como pode ser conferido no excerto abaixo

Bom eu já tinha feito aquela pergunta pra você, mas eu digo...o que você achou... eh...dos meus alunos? Eh...dentro da sala de aula, vamos botar assim, o que... que você achou? O que que você percebeu dos meus alunos dentro da sala de espanhol? O que que você percebeu?

Ao que respondi a ela:

Eu percebo potenciais ali, né? Eu percebo também alunos inquietos [...] Eles... eh...só que eu acredito que eles são interessados numa coisa que não é a escola de vocês, é a escola de maneira geral. As escolas talvez não... não partam do interesse deles, né? Por isso, que eu perguntei a você a respeito do filme, não dá, talvez, pra gente coincidir o que filme que eles se interessam com o que a gente tá propondo? Não dá, já que eles gostam tanto de tecnologia... será que essa tecnologia, ela não poderia aparecer muito mais na sala de aula, né? Ali o meu assunto não precisa mudar, né? Mas será que a tecnologia não poderia aparecer mais já que eles gostam disso?

Faço referência ao trabalho com filmes porque antes, quando questionada sobre por que acha que a turma do 7ºB era ruim, a professora havia comentado que os alunos não se interessavam por nada: filmes, músicas, textos. Segundo ela, nada chama a atenção deles e seguiu dizendo que eles só querem saber de internet, nos dando a entender que não compreende as tecnologias como aliadas no processo de aprendizagem. Quando digo que as escolas não partem do interesse dos alunos, me refiro à natureza ativa e participativa que os sujeitos pós-modernos apresentam, diferenciando-se dos sujeitos modernos, visto que eles não estão interessados em “receber” passivamente informações, mas querem participar como atores do processo de construção dos seus próprios conhecimentos, o que de longe nos levará a uma nova forma de padronização, como tivemos no período moderno. Ao contrário, oportunizar aos alunos sua participação ativa no processo de aprendizagem propiciará o trabalho com a diversidade, já que estes sujeitos mesmo desempenhando uma atividade conjuntamente, não construirão conhecimento da mesma forma, pois suas identidades são múltiplas e “socialmente construídas em

constante negociação e renegociação de significados” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 30).

Assim, nossa conversa segue, como pode ser acompanhada abaixo, e percebo que a professora segue refletindo sobre sua prática

Lílian: *Será que aprender não seria mais prazeroso pra eles, se a gente partisse do que eles se interessam?*

Lourdes: *Isso!*

Lílian: *São coisas que eu fico me perguntando... assim... me questionando... Não tem receita.*

Lourdes: *Não tem, né...*

Lílian: *Não tem. É tá disposto a tentar e a pensar sempre.*

Lourdes: *Então, quando eu parto daquele...daquela ideia de que...eu peço pro aluno escolher a música... então, daí esse aluno vai conversar com os outros e vai escolher a música. Eu já tô fazendo uma coisa boa, então?*

Lílian: *Sim.*

Lourdes: *Eu já tô trazendo aquilo que eles querem cantar e não aquilo que eu vou impor a eles.*

Lílian: *Sim, já é um processo de negociação. Aí você precisa tá atenta a atividade que você vai propor, a tarefa que você vai propor.*

Acreditamos que quando a professora me questionou sobre o que poderia fazer para “chamar mais a atenção” dos seus alunos, esperava que receitas ou técnicas lhe fossem apresentadas para solucionar o desinteresse dos alunos e favorecer que eles aprendessem a “receber” o conhecimento. No entanto, nós não oferecemos o que acreditamos que a professora esperava, pois não acreditamos em receitas ou técnicas “milagrosas” e entendemos que a professora também chegou a esta conclusão durante a entrevista, buscando refletir sobre o que acerta. Em contrapartida, compreendemos que esperar receita e/ou técnicas pode ser um reflexo do modelo no qual se deu a formação da professora, como discutiremos a próxima e última subseção desta dissertação.

4.2.3 A necessidade de formação de professores crítico-refletiva

Pelo caminho que trilhamos, até este momento, pode-se perceber que acreditamos na indissociabilidade de política de governo com as políticas linguísticas educativas deste país, bem como defendemos a necessidade de a escola orientar o ensino de línguas, com destaque às LE’s, através da interculturalidade, atentando para a natureza das sociedades pós-modernas. No entanto, não poderíamos nos

furtar de discutir, mesmo que rapidamente, sobre a formação de professores, uma vez que não se ensina o que não se sabe (FREIRE, 2011) e

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada [...] do exercício da criticidade que implica na promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro [...]. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros [...]. (FREIRE, 2011, 45-46)

Dessa forma, consciente da importância dessa discussão, Pessoa (2011) aponta que a formação de professores ainda vem sendo baseada em técnicas e orientada por uma perspectiva de olhar para a diversidade de maneira dualística, em que se naturalizam “categorias como homem/mulher, rico/pobre, branco/preto, nativo/não nativo, centro/periferia, eu/outro, professor/aluno, impedindo que elas sejam vistas como dinâmicas e contingenciais” (PESSOA, 2011, p. 33), como se não fosse por meio da língua que as pessoas expressam seus sentimentos e lutas.

Assim, compreendemos que é preciso aprender e, portanto, ensinar a lidar com o diferente a partir da compreensão de nós mesmos, entendendo a responsabilidade e a solidariedade como aspectos fundamentais para relação com o outro na vida social (PESSOA, 2011). Assim sendo, “a sala deve ser vista como um espaço de produção de saberes, mas também de construção de identidades, que se definem pela classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade” (PESSOA, 2011, p. 34). No entanto, tal concepção sugere uma prática docente reflexiva, na qual o professor (com destaque ao professor de língua estrangeira) seja consciente de suas identidades e incentive em sala de aula, por meio da negociação e da construção de significados e, conseqüentemente, das identidades dos alunos.

Dessa forma, entendemos que muitas aulas de LE, a exemplo das turmas pesquisadas, não são orientadas por um “fazer educacional transformado e transformador”, pois ainda há projetos pedagógicos de curso de formação de professores de línguas baseados na racionalidade técnica, que valorizam a ensino de técnica e pouca participação dos professores em formação, não oportunizando que os futuros professores sejam (trans)formados “em protagonistas de suas práticas profissionais [...]” (MOURA FILHO, 2011, p. 49). Por essa razão, é necessário que a formação de professores (inicial e/ou continuada) ocorra a partir da

profissionalização reflexiva⁴⁴ seguida de ações que conectem a sala de aula com os diversos contextos sociais, abordando temas que oportunizem a emancipação social, através de mudança e discussões de problemas sociais da escola e da comunidade (MOURA FILHO, 2011).

Sobre isso, durante a primeira entrevista, indagamos as professoras sobre como a cultura foi abordada ao longo da sua formação e obtivemos a seguinte resposta da professora Lourdes

Na minha graduação? Olha, na minha graduação, eu fiz literatura, né? Eu fiz literatura espanhola. Então, foi trabalhado mais ou menos. Foi colocado mais o assunto através da apostila, através do meio de comunicação que a gente tinha que era a televisão, não é mesmo? Porque é aula à distância, né? Mas, eh... com esses encontros que a gente teve com esses professores lá da Espanha, os nossos professores, aí a gente aproveitou bastante a mídia, né? Então a película, a dança, a música...então, isso tudo, eu uso muito por causa disso, por causa desse conhecimento que adquiri com os professores que vieram em Espanha. Mas eles passaram pra mim.. ahã... mais do que graduação e do que a pós-graduação. (Lourdes)

Vale ressaltar que a professora Lourdes é graduada em Letras Português/Espanhol e é especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola, ambos cursos foram realizados na modalidade EaD e, por isso, ela, no excerto acima, se refere a apostilas e à televisão e reforça, em outro momento, que na sua graduação a cultura foi “muito pouco, muito pouco” trabalhada. Entretanto, quando comenta sobre os professores da Espanha se refere aos professores do Ministério de Educação da Espanha, que, por meio da Embaixada da Espanha no Brasil, ministram cursos de formação com discussões metodologia sobre o ensino do espanhol para brasileiros.

A referida formação ocorre no Amapá anualmente, desde 2013, após os professores de espanhol concursados em 2012⁴⁵ assumirem o cargo e passarem a atuar em escolas da rede pública do estado. O curso intitulado “atualização de professores de espanhol” é fruto de uma parceria entre a SEED/AP e a Embaixada da Espanha, sendo oferecido em outros estados do Brasil, igualmente em parceria

⁴⁴ Baseada nas concepções de Dewey (1958), Schön (1992, 2000), Pimenta (2002), Papa (2008).

⁴⁵ No concurso de 2012 foi a segunda vez que se disponibilizou vagas para a área de Língua Espanhola, com 39 vagas apenas para a capital, além das vagas distribuídas em outros municípios. No concurso de 2005, houveram 4 vagas para professor de espanhol. No entanto, elas foi distribuídas entre os municípios de Mazagão, Porto Grande e Tartarugalzinho, tendo, neste certame, apenas dois professores aprovados para as vagas disponibilizadas para o município de Mazagão.

com as secretarias estaduais de educação. Tal política de formação nos remete à grande negociata entre o Brasil e a Espanha no processo de oficialização do ensino do espanhol no Brasil, como já discutimos em outro momento neste texto de dissertação. Os professores que ministram o curso são, no mínimo, mestres e apresentam proposta de trabalho nas aulas de ELE. Entretanto, os cursos baseiam-se em ensino de técnicas a professores, não lhes possibilita refletir sobre suas práticas, apenas a aprender “receitas”.

Por outro lado, entendemos que é preciso garantir a formação permanente de professores, mas que o espaço essencial para a reflexão crítica da própria prática, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40), não sendo, portanto, discutidas a partir de técnicas, mas refletida no que significa ensinar na pós-modernidade. Sobre isso, na segunda entrevista voltamos a indagar sobre o curso de formação ofertado pela SEED em parceria com a Embaixada da Espanha, perguntando se “*o curso de formação, quando acontece, ele trabalha com discussões pedagógicas e essas discussões pedagógicas quando acontecem, elas são suficientes? Você sente que as discussões que são feitas lá atendem a tua realidade, a tua necessidade de discutir o que você sente [...]?*”, a resposta que tivemos da professora pode ser acompanhada no excerto abaixo

*É assim, eu sinto assim que toda vez que eu tenho esse encontro, **eles vem uma atividade proposta**, né, pra gente? Então, **já vêm com aquela... com aquele propósito**, né? E eu acho que cada vez que ele vem, ele enriquece a gente. Eu acho que cada um foi... um diferente do outro, assunto diferente... foi enriquecendo. **Eu acho que vem atendendo ao que eu tô, assim, querendo receber...** (Lourdes, grifo nosso)*

Em face do exposto, compreendemos que a professora espera que os formadores apresentem “atividades” que respondam imediatamente ao seu anseio ou o que julga que pode usar em sala para que os alunos “recebam” o conhecimento, pois sua formação não lhe oportunizou olhar para a prática docente de maneira crítica e constantemente reflexiva, entendendo que não se “nasce” professor, mas se constrói professor todos dias na interação com os alunos e com os seus pares. Além disso, pela formação da professora, a nosso ver, ter se aproximado mais da racionalidade técnica, pois ela nos destaca que o curso de

atualização vem atendendo ao que ela quer “receber” de formação. Ela tende a se afinar a formações que apresentem a mesma característica, o que explica que ela esperava que eu lhe forneceria “técnicas” ou “receitas” para chamar mais a atenção dos alunos. Isso porque uma das dificuldades que entendemos ainda impedirem a (trans)formação do ensino de línguas está na

concepção de língua como objeto a ser estudado e não como algo que nos constitui e constitui o mundo. Assim, parece difícil entender que aprender uma língua é aprender a falar de nós, do que somos, do que nos oprime, do que queremos ser, do que podemos ser, e, desse modo, não se separam o estudo de temas e estudo da língua. (PESSOA, 2011, p. 42-43)

Diante do exposto, compreendemos que a transformação, como aponta Pessoa (2011), no ensino de línguas perpassa o entender “por que” e “para que” ensinar e aprender línguas, uma vez que é pela língua que dizemos quem somos, de onde somos, para onde vamos e é também por meio dela que, empoderados, falamos de nossas necessidades e denunciemos abusos e preconceitos. Por isso, é importante entender que ensinar LE é proporcionar que nossos alunos construam e produzam significados em outros contextos sociais e, conseqüentemente, interajam em outras comunidades, além das reconhecidas local e nacionalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível perceber o quanto as discussões sobre políticas linguísticas, com destaque as educativas, interferem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, haja vista que a escolha da LE a ser cursada, bem como quem pode ensiná-la, é definida em tal política por meio do que é denominado de planejamento linguístico, o que, a exemplo do Amapá, se deu por meio da resolução de nº 134/2009 do CEE/AP. Tal resolução unicamente visou a garantir que a política educativa nacional fosse cumprida, não se preocupando em discutir as repercussões de tal oferta nas condições que em o Estado do Amapá poderia oferecer, o que refletiu em uma dúbia interpretação da resolução, favorecendo que o ensino do espanhol foi utilizado inclusive para preenchimento de lacunas de horários.

Por outro lado, conhecer a concepção das professoras sobre como entendem que deve acontecer o trabalho com a compreensão e a produção oral e escrita, bem como a cultura nas aulas de línguas foi fundamental para entender os fatores que norteiam suas ações, uma vez que, segundo Freire (2011), não se ensina o que não se sabe e, a partir dos dados que dispomos, pudemos perceber que as professoras que compreendem que ensinar línguas é ensinar gramática tiveram sua formação inicial pautada em tal aspecto. Além disso, as professoras (Ana, Lúcia e Lourdes) destacam que a cultura foi pouco trabalhada ao longo do curso de formação (independente da modalidade ofertada: presencial ou à distância) e, quando trabalhada, essa era apresentada apenas a partir de traços culturais, o que nos possibilita entender por que as professoras trabalham a cultura de igual forma, acreditando que há uma cultura peruana ou chilena, por exemplo.

Assim, partindo para o recorte que fizemos para a pesquisa, olhando para as ações da professora Lourdes, entendemos que os episódios descritos e discutidos, se mediados pela perspectiva ou educação intercultural, poderiam ter oportunizado aos alunos que negociassem significados e que (re)construíssem suas identidades a partir da relação entre o “eu” e o “outro”, de modo a considerar tanto a esfera global (a exemplo do significado de saudade construído a partir da canção, bem como do que representa “anaconda” para as pessoas da região onde a referida cobra pode ser encontrada na Venezuela) quanto a esfera local (como o significado de saudade

construído pelos alunos em relação a algo ou a alguém, bem como o que representam as histórias sobre “anaconda” para eles e/ou para as pessoas de sua região).

No entanto, compreendemos que tais mediações não ocorreram, pois, apesar de a professora acreditar que o ensino de línguas é composto por um conjunto de fatores, ela não sabe como fazer ou por onde começar tal mediação, uma vez que sua formação inicial e sua formação continuada têm sido pautadas em técnicas, o que leva a professora Lourdes a acreditar que há técnicas específicas para o ensino de línguas. Em contrapartida, os alunos, por serem sujeitos pós-modernos, esperam (ainda que inconscientemente) que suas “teias de significado” sejam ponderadas nas aulas e que suas identidades sejam valoradas. Quando isso não ocorre, eles não se sentem contemplados no espaço de aprendizagem, levando muitos a (re)agirem de maneira a considerar a disciplina como mais uma etapa a ser cursada (independente de como ela será “vencida”) ou como um espaço de encontro ou brincadeira, talvez até como fuga de suas próprias realidades.

Além do mais, não tendo suas identidades mediadas por uma perspectiva de educação que privilegie tanto o “eu” quanto o “outro” visando a garantir a igualdade na diversidade e que as diversidades sejam igualmente privilegiadas, os alunos terão suas identidades mediadas de modo a considerar o monolinguísmo e as crenças monoculturais (baseadas em conceitos como “certo” e “errado” de convenções sociais conservadoras, sendo, muitas vezes, ainda orientadas pelos modelos e ideais da modernidade). Isso porque a interculturalidade não é um conteúdo a ser “dado”, “visto” ou “vencido”, uma tarefa ou atividade, mas uma maneira de compreender como a linguagem pode servir a sociedade através de uma perspectiva ou educação para o ensino, e por que não dizer, uma pedagogia para ensino de línguas que visa a ensinar os alunos a serem “cidadãos [críticos e solidários] do mundo”.

Dessa forma, nossa leitura e discussão dos dados nos dão informações diagnósticas sobre o processo de implantação do ensino do espanhol na região sudeste do Estado do Amapá e, a partir da realidade das participantes, nos permite identificar os problemas presentes no ensino-aprendizagem de espanhol nos contextos pesquisados, bem como nos permite conhecer, ainda que superficialmente, a necessidade de se repensar o modelo de formação de professores de ELE, a exemplo das professoras Ana e Lúcia, adotado pelas

instituições de ensino superior do estado. Por esta razão, a presente pesquisa não esgota suas discussões, tampouco seu objeto de estudo, que pode ser redirecionado em pesquisas futuras realizadas sobre e para esta mesma localidade.

Por fim, a partir do que nos foi possível discutir ao longo deste trabalho, observamos mais uma vez a importância da educação na construção da sociedade pós-moderna e a responsabilidade de quem a constrói diariamente, seja através das políticas linguísticas educativas, dos planejamentos linguísticos (que muitas vezes ainda excluem os profissionais da educação que estão nos espaços escolares), da construção de conhecimento no dia a dia na escola ou do trabalho dos formadores de professores. Somos todos responsáveis pela geração que se encontra em formação e, conseqüentemente, podemos possibilitar, aos alunos da educação básica, que se transformem em sujeitos críticos, construídos na relação do “eu” com o(s) “outro(s)” e solidários às necessidades (globais e locais) do mundo, independente de serem alunos de escolas privadas ou públicas.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que sejamos conscientes do nosso papel e que reflitamos criticamente sobre ele. Somente assim é que poderemos não apenas propor uma *perspectiva* de ensino, mas que ele, em verdade, seja uma realidade nas escolas, o que, a nosso ver, inicia com a formação de professores, na qual ocorre (ou deveria ocorrer) o processo de (des/re)construção das identidades do futuro professor, que deve ser compreendido e, portanto, (trans)formado em um “cidadão do mundo” que (trans)formará outros sujeitos em também “cidadãos do mundo”. Somente assim estaremos ajudando a construir uma sociedade mais democrática e solidária, que respeita as diferenças.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 4, número especial, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22221/17983>>. Acesso em: 04 set. 2017.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- _____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. **Orientações Curriculares Nacionais**. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Ensino médio. Brasília: MEC, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- _____. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lbn%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2011.

BYRAM, M; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**: enfoques a través del teatro y la etnografía. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. 2ª ed. Madrid: Edinumen, 2009.

CÁCERES, G. H. **Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico**: política linguística educativa e regionalização. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2017.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>>. Acesso em: 19 set. 2016.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. On globalisation and diversity. **Computers and Composition**, v. 23, 2006. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/globalization-_computers_comp_06.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços Linguísticos**: resistências e expansões. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 15, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

ESPEJO, J. C. Educación, interculturalidad y ciudadanía. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, jan./mar., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a16.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Atmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIAS, M. V. “E aí, presidente, esse cafezinho vai sair?": entrevista na mídia analisada como performance. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.14, n.2,

jul./dez., 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/L%C3%ADlian/Downloads/36-105-1-PB%20(3).pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 4, número especial, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22216/17980>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**. v. 25, 2000/2001. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X025001099>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

GEERTZ, G. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). **Políticas e Políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

LARAIA, R. B. **Cultura**: Um conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes, 2013.

MEDEIROS, V. S. et. al. Doces bárbaros: refletindo sobre alteridade, língua e cultura. In: BRAWERMAN-ALBINI, A. MEDEIROS, V. S. **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2013.

MERCOSUL. **Plano de Educação do MERCOSUL 2011-2015**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015.html>>. Acesso em 05 ago. 2016.

MERCOSUL. **Plan del Sector Educativo del MERCOSUL de 2006-2010.**

Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/412-plano-2006-2010.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MERCOSUL. **Plano Estratégico de 2001-2005.** Disponível em:

<<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/411-plano-2001-2005.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MERCOSUL. **Plano Trienal de 1998-2000.** Setor Educacional do MERCOSUL.

Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/410-plano-trienal-1998-2000.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção.** Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem

como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em:

<https://kupdf.com/download/moita-lobes-pesquisa-interpretativista-em-la-1994_5904feb9dc0d604c65959e9c_pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. vol. 1. Campinas: Pontes, 2011.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 19 de set de 2016.

PARAQUET, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BRASIL. **Espanhol**. Ensino médio. Brasília: MEC, 2010.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. et al. (org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. vol. 1. Campinas: Pontes, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1º ed. 2ª reimp. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. O ensino de língua estrangeira como uma questão política. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. O conceito de identidade na linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In. SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017

RODRIGUES, D. G. **A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol).** Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto, 2013.

SERRANI, S. **Discurso e Cultura na aula de Língua:** currículo, leitura e escrita. 2^a ed. Campinas: Pontes, 2010.

SILVERMAN, D. **Interpretações de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

- 1- Onde estudaste? Qual/quais é/são a(s) tua(s) habilitação(ões)?
- 2- Por que escolheste ensinar língua estrangeira (LE)?
- 3- Há quanto tempo já trabalhas com o espanhol? E em qual/quais segmento(s) (ensino fundamental/ ensino médio) trabalhas?
- 4- O que tu pensas que não pode faltar nas aulas de LE? Por quê?
- 5- Trabalhas com textos nas tuas aulas? Com que frequências?
- 6- Quando inseres o texto nas aulas, como fazes?
- 7- Com quais gêneros textuais mais trabalhas?
- 8- E as questões culturais? Como elas surgem nas aulas? Partem dos alunos ou tu levavas essas discussões?
- 9- Quando tu levavas as questões culturais para as aulas, há algo em especial que tu achas de deve ser trabalhado?
- 10- Há alguma cultura em especial que é trabalhada (espanhola, argentina, venezuelana...)?
- 11- Quando surgem estas questões culturais, tu fazes relação com a cultura do aluno ou percebes se eles fazem alguma relação?
- 12- Como geralmente trabalhas? Lembras de alguma atividade que desenvolveste com teus alunos?
- 13- Já desenvolveste ou devolves atividades trabalhando cultura e gêneros textuais? Como aconteceu? Como se deu a interação dos alunos?
- 14- Quanto às discussões na tua graduação, como as questões culturais foram abordadas?
- 15- Tens livro didático (LD)? Participaste da escolha?
- 16- Utilizas só o livro de didático nas aulas?
- 17- Há outros recursos didáticos utilizados (se não utilizar apenas o LD)?
- 18- O livro didático aborda as questões culturais?
- 19- Percebes se o LD apresenta uma diversidade de gêneros textuais?
- 20- Percebes se o livro didático estabelece alguma relação entre os gêneros textuais estudados e as questões culturais?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

- 1- Como você vê/analisa esses dois meses que passei contigo na escola?
- 2- Como foi ter alguém nas tuas aulas? O que isso significou pra ti?
- 3- Como ocorre seu planejamento? (Ele é anual, semestral, bimestral?)
- 4- Que fatores você considera quando estás realizando o planejamento das aulas de espanhol?
- 5- O que você acredita que não pode faltar nas aulas de espanhol?
- 6- Percebi que quando você trabalhou com a música “sigo extrañandote”, esta música foi indicação de uma aluna. Por que você levou esta música para a aula?
- 7- O que você pretendia quando trabalhou com esta música? Já tinha conhecimento se os demais alunos a conheciam?
- 8- Você me disse que os alunos não sabem escrever e que apresentam muitas dificuldades, as quais você já identificou. Como você usa estas informações para trabalhar a escrita nas aulas de espanhol?
- 9- Como você acredita que se deve ensinar a escrita nas aulas de espanhol?
- 10- Os alunos são levados a reescrever os textos?
- 11- E a leitura? Como você acredita que deve se ensinar leitura nas aulas de espanhol?
- 12- O que você compreende por “boa leitura”? Como avalia que os alunos estão “lendo bem”?
- 13- Observei que o livro didático apresenta além de canções, os gêneros textuais/discursivos: relato, histórias em quadrinhos, notícia, anúncio publicitário, propaganda, convite, biografia, ligação telefônica, fábula, conto, micro-conto, conto de terror, entrevista e consulta médica com atividades de leitura, produção escrita, escuta e fala. Você chega a trabalhar com estes gêneros?
- 14- Por que os alunos produzem frases e não textos?
- 15- Você se sente à vontade para ensinar leitura e escrita a partir de gêneros? Por quê?
- 16- Em outra aula você trabalhou com o texto intitulado “anaconda”, o qual descrevia sobre a existência desta serpente na Venezuela. Entretanto, há muitos relatos e lendas sobre a “anaconda” na Amazônia brasileira, inclusive no Amapá. Você não teve vontade de fazer essa relação?
- 17- Você comentou comigo que a turma do 7º B é ruim. O que levou você a perceber isso?
- 18- Em algumas conversas que tivemos durante o segundo bimestre, você comentou que os alunos são indisciplinados. Por que você acha isso?

- 19- A que você atribui à indisciplina deles?
- 20- Quem são seus alunos? Qual é o perfil socioeconômico deles?
- 21- Em que você acredita que aprender espanhol pode ser importante na vida deles?
- 22- O que você gostaria que o ensino de espanhol representasse para eles?
- 23- Você acredita que as aulas os ajudam neste sentido?
- 24- Você está satisfeita com os alunos?
- 25- E com a escola? Com o que ela oferece?
- 26- Você está satisfeita com o seu trabalho?
- 27- O que você acredita que poderia ser diferente?
- 28- Quanto à avaliação, como a organiza?
- 29- Como você entende que o processo avaliativo deve acontecer? Costuma fazer avaliações em aulas consecutivas?
- 30- Você acredita que a tua formação docente te preparou para a realidade que encontra na sala de aula? Por quê?

APÊNDICE C – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO⁴⁶

[...]	trecho suprimido em citações
[]	comentários do pesquisador em citações e em excertos das entrevistas ou menção a um termo subtendido ou não dito
(())	comentários do pesquisador em excertos de entrevista
/	marca a reorganização de ideias ou autocorreção feita pelas professoras em excertos das entrevistas
“ ”	memórias das professoras em sala ou de questionamentos dos alunos durante as aulas, usamos, ainda, para indicar expressões mencionadas em espanhol
Itálico	ênfase dada a uma expressão
...	alongamento da última sílaba
(...)	trechos suprimidos em excertos de entrevista
Expressões duplicadas com reticências	usado para identificar repetição de palavra
<i>Bom, bem, ah, assim, eh, então, aí, daí, olha, hã</i>	hesitação ou sinal de atenção
(pausa)	pausa realizada pelas professoras durante a entrevista

⁴⁶ Os símbolos utilizados para a transcrição foram baseados no modelo de Análise da Conversação de Marcuschi (2003).

ANEXO A - RESOLUÇÃO ESTADUAL DE Nº 134/2009**GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO Nº 134/09-CEE/AP

**DISPÕE SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO AMAPÁ.**

A Presidente do Conselho Estadual de Educação - CEE/AP, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, acrescida da Lei nº. 11.161/2005; Resolução CNE-CEB nº 03/98; Resoluções CEE/AP nº 083/02 e nº 077/99, Pareceres CNECEB nºs 15/98 e 18/2007.

RESOLVE:

Art. 1º. O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, nos currículos plenos de ensino médio, a partir de 2010 nas escolas do Sistema Estadual de Ensino do Amapá.

Art. 2º. A oferta da Língua Espanhola na rede pública de ensino será feita em pelo menos uma série do ensino médio, no horário regular de aula dos alunos, incluída no cômputo da carga horária da parte diversificada da matriz curricular.

§ 1º Caberá à comunidade escolar a escolha da língua estrangeira moderna a ser ministrada na instituição de ensino, obedecendo ao inciso III do art. 36 da Lei 9.394/96.

§ 2º Na escola onde a oferta da Língua Espanhola obedecer o parágrafo primeiro deste artigo, a matrícula será obrigatória para todos os alunos, ficando a matrícula em caráter facultativo para a segunda língua estrangeira a ser ofertada.

Art. 3º. A rede privada poderá ofertar Língua Espanhola por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário regular de aula dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudo de Língua Estrangeira Moderna. Parágrafo único. Em caso de oferta de Língua Espanhola em Instituto ou Centro de Língua estrangeira Moderna, a escola deverá atender às seguintes exigências:

I - Firmar convênio de intercomplementaridade; II - Elaborar plano de ensino unificado com o centro ou instituto, observando a compatibilização de conteúdos e níveis de ensino. III - Comprovar a habilitação do docente do instituto ou centro; IV - Cabe à escola, onde o aluno estiver regularmente matriculado, realizar o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem escolar, o controle da frequência e carga horária, para fins de registro na documentação escolar, visando evitar lacunas no histórico escolar do aluno; V - A Proposta Pedagógica da escola e o Regimento Escolar devem referendar os incisos contidos neste artigo;

Art. 4º. Nos Centros ou Institutos de Ensino de Língua Estrangeira, implantados ou implementados pelos Sistemas Públicos de Ensino, será incluído necessariamente a oferta de Língua Espanhola.

Art. 5º. É facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos dos anos finais do ensino fundamental.

Parágrafo único. As escolas de ensino fundamental que ofertarem a língua espanhola, deverão fazê-lo, observando as normas estabelecidas para o ensino médio.

Art. 6º. As unidades escolares poderão organizar classes ou turmas para oferta de Língua Espanhola, com alunos de séries distintas ou outra forma de organização curricular, com níveis de conhecimentos equivalentes na referida disciplina.

Art. 7º. O ensino da Língua Espanhola será ministrado por professores, com Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Espanhol.

Parágrafo único. Na inexistência dos profissionais mencionados no caput deste artigo, poderão ministrar ainda a Língua Espanhola até o ano de 2013 na seguinte ordem:

I - Licenciado Pleno em Letras, egresso de programa especial de formação na disciplina de língua espanhola; II - Licenciado Pleno ou Bacharel em qualquer outro curso superior portador de diploma ou certificado emitido por instituições reconhecidas internacionalmente no ensino de Língua Espanhola; III - Licenciado Pleno ou Bacharel, portador de certificado de estágio avançado ou especialização de conclusão de curso de língua espanhola, de escola de língua estrangeira devidamente credenciada pelo Conselho Estadual de Educação;

Art. 8º. Compete à Secretaria de Educação, para os fins dispostos nesta Resolução, planejar, executar, acompanhar e avaliar o processo de formação continuada do professor de Língua Espanhola, das escolas públicas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, bem como promover no prazo máximo de 4 anos a habilitação dos professores em Língua Espanhola.

Art. 9º. Os casos omissos nesta Resolução serão deliberados por este Conselho de Educação.

Art. 10. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação, em Macapá – AP, 29 de dezembro de 2009.

Maria Vitória da Costa Chagas
Presidente do CEE/AP Decreto nº 1891/09

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR SEED/AP

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO E NORMATIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE ENSINO
NÚCLEO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

APROVADA PELA
RES. 56/2011-CEE/AP

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR

Início da Vigência: 2011

DIAS LETIVOS/ ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO: 2.667h	1ª, 2ª séries	Carga horária	50'	1.040 h/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05			Carga horária	60'	867h
SEMANAS LETIVAS	40		3ª série	Carga horária	50'	1120 h/a
				Carga horária	60'	934h

BASE NACIONAL COMUM LEI N° 9394/96	ÁREA	DISCIPLINAS	SÉRIE/C.H SEMANAL			MÓDULO/AULA ANUAL			TOTAL CH
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
			Linguagens e suas Tecnologias	Ciências e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias				
	LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	200	200	200	600
		ARTE	1	2	2	40	80	80	200
		ED. FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	CIÊNCIAS E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
		FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
		QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
		BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	CIÊNCIAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
		FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120
		SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
TOTAL CARGA HORÁRIA BASE NACIONAL COMUM			24	24	24	960	960	960	2880
PARTE DIVERSIFICADA	LINGUA ESTRANGEIRA / ESPANHOL		-	-	2	-	-	80	80
	LINGUA ESTRANGEIRA		2	2	2	80	80	80	240
TOTAL CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA			2	2	4	80	80	160	320
TOTAL GERAL DO CURSO			26	26	28	1040	1040	1120	3.200

- I. A disciplina Língua Estrangeira Espanhol será de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa ao aluno (Lei Federal Nº. 11.161/05);
- II. A disciplina Educação Física será ministrada no mesmo turno em que o (a) aluno (a) está regularmente matriculado (a);
- III. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de Arte, Literatura e História (Lei nº.10.639/2003 CNE, Lei nº. 11.645/2008 CNE e Lei Estadual nº. 1.196/08 – GEA);
- IV. Os conteúdos de História e Geografia do Amapá serão incluídos, **obrigatoriamente**, nas Disciplinas de História e Geografia (Resolução nº. 083/02-CEE/AP, Art. 8º Inciso I);
- V. Os temas Transversais: Saúde, Sexualidade, Diversidade Sexual e Gênero, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura, Linguagens, Ética e Trânsito serão trabalhados em todos os componentes curriculares de forma interdisciplinar e implementados no Projeto Político Pedagógico de cada escola (Art. 26 da Lei nº 9394/96 - LDB);
- VI. No turno **diurno**, todos os módulos-aulas serão de **50 minutos**, com o **total** de **200 dias** letivos. No turno **noturno**, os **três primeiros** módulos-aulas **serão** de **50 minutos** e os **últimos** poderão ser de **45 minutos**, com **208 dias** letivos anual. (Resolução 040/08-CEE/AP).

ANEXO C – LETRA DA MÚSICA “SIGO EXTRAÑÁNDOSE”

Tú sabes que no quiero perderte
Sabes que este amor es tan fuerte
Era envidiable lo de los dos yeah, yeah

Es que esta noche volvería a tocarte
Cuando la luna deje de mirarte
Y me entregues todo tu cuerpo

Entiende que yo sigo extrañándote
A cada instante
En todo momento

Entiende que yo sigo extrañándote
A cada instante
En todo momento

Deja que te cuente no sales de mi
mente
Siempre presente
Yo estoy pendiente a tus movimientos
Buscando la oportunidad

Veo que subes a Instagram
No te importa el que dirán, baby
Con las fotos que tú subes, yo
muriéndome
Por ser él que te calienta, en las noche

Y te quiero ver yeah
Para resolver yeah
Dime en donde por favor responde
Contéstame yeah yeah

Y te quiero ver yeah

Para resolver yeah
Dime en donde
Por favor responde

Entiende que yo sigo extrañándote
A cada instante
En todo momento

Sabes que yo soy pa' ti
Y que tú eres pa' mí
Se supo desde el primer día
Sentí que ya te conocía

Sigo esperándote aquí
Esperando por ti
Se supo desde el primer día
Sentí que ya te conocía

Tú sabes que no quiero perderte
Sabes que este amor es tan fuerte
Era envidiable lo de los dos yeah yeah

Es que esta noche volvería a tocarte
Cuando la luna deje de mirarte
Y me entregues todo tu cuerpo

Entiende que yo sigo extrañándote
A cada instante
En todo momento

Entiende que yo sigo extrañándote
A cada instante
En todo momento

ANEXO D – TEXTO “LA ANACONDA”

LECTURA COMPLEMENTAR

La Anaconda

La Anaconda, también conocida como la “Boa de Agua” es la serpiente más grande del mundo. Puede llegar a medir más de 12 metros de largo, 30 centímetros de diámetro y más de 200 kilogramos.

Normalmente se consigue en la selva tropical, en los bosques deciduos, en los pantanos y también en las sabanas. En Venezuela, se consigue principalmente en los llanos y a todo lo largo del río Orinoco. Las anacondas son excelentes nadadoras. Pueden permanecer bajo el agua hasta por 10 minutos. Sus ojos y sus fosas nasales están ubicadas arriba de su cabeza, lo que le permite tenerlos fuera del agua cuando ella se encuentra sumergida. En tierra, son mucho más lentas, por lo cual se alimentan preferiblemente en el agua o en las riberas de los ríos. La Anaconda no es una serpiente venenosa, es una serpiente constrictora. Atrapa a su presa con sus colmillos y la puede sumergir en el agua hasta ahogarla, para luego triturarla con su poderosa musculatura y tragarla completa. Allí se inicia un largo proceso digestivo que puede tomar hasta más de dos semanas.

Son primordialmente carnívoras. Se alimentan de grandes roedores, como los chigüires, dantas, venados, peces, pájaros, ratones, ranas y otros reptiles acuáticos. El período de gestación de la Anaconda es de 6 meses. Sus camadas son de 20 a 40 crías, pero en ocasiones puede ser un número mucho mayor. Al nacer miden unos 60 centímetros y ya pueden nadar y alimentarse por sí mismas. Es en este período cuando son vulnerables y pueden ser presas de animales mayores.


CELESTIAGUI/ISTOCK

Disponível em: <www.venezuelatuya.com>. Acesso em: 7 maio 2012.

1 Sobre la Anaconda, es correcto:

- a) Debido a su enorme tamaño necesita alimentarse semanalmente.
- b) Cuando no consigue una caza se alimenta de peces.
- c) Al nacer pueden volverse presas de otros animales.
- d) Puede tener hasta 60 crías, cada vez.
- e) No ofrecen peligro a los humanos.