

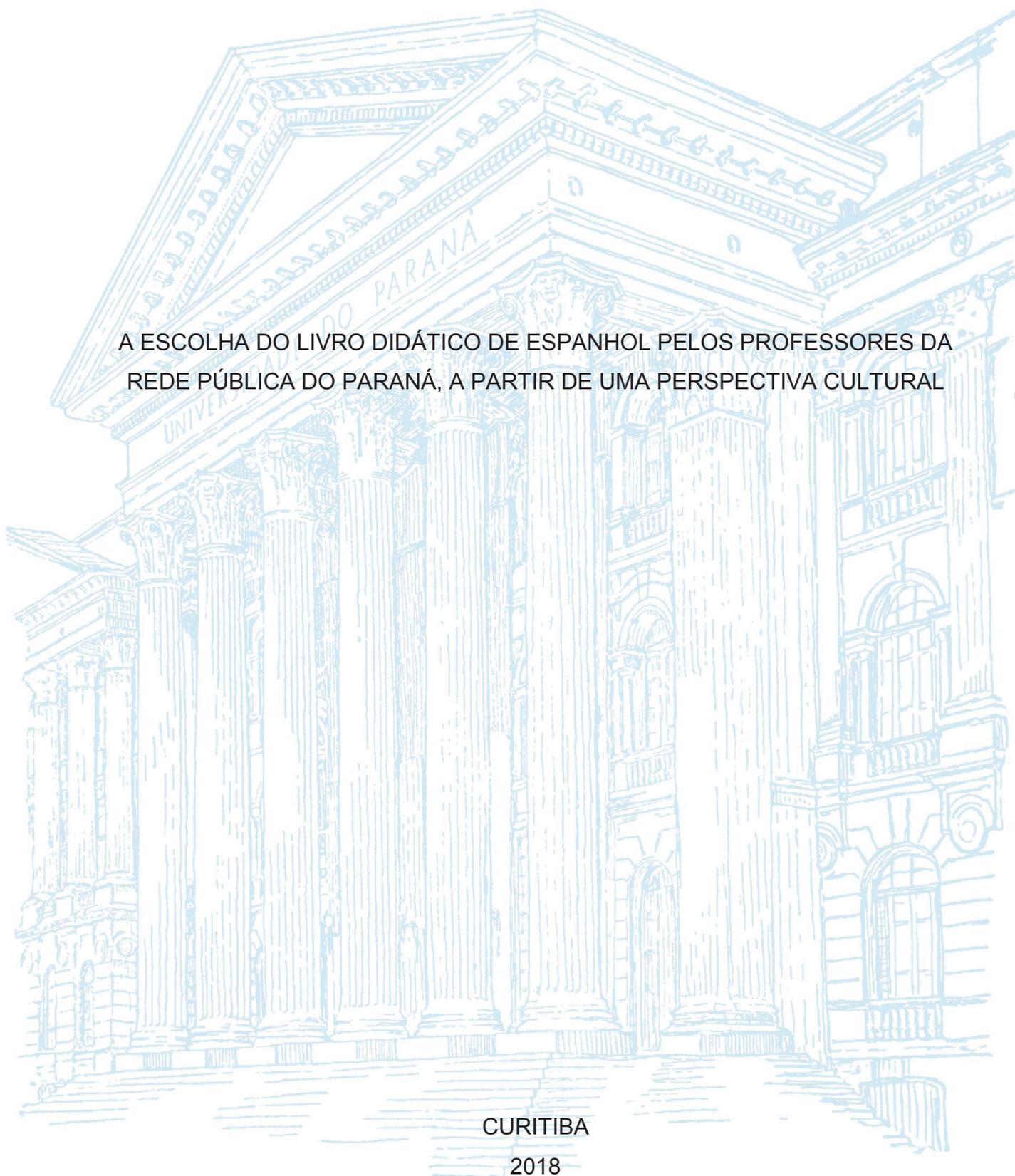
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DONALIA MAÍRA JAKIMIU FERNANDES BASSO

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PELOS PROFESSORES DA
REDE PÚBLICA DO PARANÁ, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CULTURAL

CURITIBA

2018



DONALIA MAÍRA JAKIMIU FERNANDES BASSO

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PELOS PROFESSORES DA
REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
CULTURAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha Cultura Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Deise Picanço
Coorientador: Prof. Dr. Henrique Janzen

CURITIBA
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Basso, Donalia Maíra Jakimu Fernandes.

A escolha do livro didático de espanhol pelos professores da rede pública do estado do Paraná, a partir de uma perspectiva cultural / Donalia Maíra Jakimu Fernandes. – Curitiba, 2018.

138 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Deise Picanço

Coorientador: Prof. Dr. Henrique Janzen

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Paraná. 2. Livro Didático – Língua espanhola. 3. Cultura. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 460.07



UFPR 65
ANOS DE ORÇULHO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DONALIA MAÍRA JAKIMIU FERNANDES BASSO**, intitulada: **LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL: A ESCOLHA PELOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CULTURAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Novembro de 2018.

Deise Cristina de Lima Picanço

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Presidente da Banca Examinadora

Rogério Casanovas Tilio

ROGERIO CASANOVAS TILIO

Avaliador Externo (UFRJ)

Ligia Paula Couto

LIGIA PAULA COUTO

Avaliador Externo (UEPG)



UFPR 175
ANOS DE GRADUAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

ATA Nº 1340

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

No dia trinta de novembro de dois mil e dezoito às 14:00 horas, na sala 232-A, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Mestranda **DONALIA MAÍRA JAKIMIU FERNANDES BASSO** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL: A ESCOLHA PELOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CULTURAL**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO (UFPR), LIGIA PAULA COUTO (UEPG), ROGERIO CASANOVAS TILIO (UFRJ). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A Mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: a banca fez considerações sobre o trabalho que deverá ser consideradas na redação final antes do depósito da dissertação.*

Curitiba, 30 de Novembro de 2018.

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO
Presidente da Banca Examinadora

ROGERIO CASANOVAS TILIO
Avaliador Externo (UFRJ)

LIGIA PAULA COUTO
Avaliador Externo (UEPG)

* conforme solicitação da banca o título correto ficará:
"A escolha do livro didático de espanhol pelos professores da rede pública do Estado do Paraná, a partir de uma perspectiva cultural".

A meus pais, pela vida, os ensinamentos e a herança do gosto pelas letras.
A meu amor, Wellington, pela parceria, pelo vibrar junto no mesmo compasso.

AGRADECIMENTOS

À Deise Cristina de Lima Picanço e ao Henrique Evaldo Janzen, pelas importantes intervenções e trocas.

Às professoras participantes da Qualificação, Tânia Maria Figueiredo Braga e Ligia Paula Couto, cujos apontamentos foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

À querida amiga Jussara, pelo incentivo, pelas trocas e pela sempre disposição à ajuda, obrigada!

“[Os livros] São como a radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(e, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo”
(Caetano Veloso)

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de análise o discurso de professores de espanhol da rede pública de ensino do Paraná a respeito da escolha do livro didático para integrar seu trabalho em sala de aula. Com base nas reflexões desenvolvidas por pensadores do Círculo de Bakhtin, essa pesquisa configurou-se como uma análise enunciativa, a partir da qual se desenrolaram as teorias que envolvem a cultura e os documentos que direcionam o ensino de língua espanhola e as produções de livros didáticos. São expostos alguns conceitos que relacionam as abordagens de cultura presentes nas Ciências Sociais e, mais especificamente, no ensino de língua estrangeira. Para isso, dividiu-se a cultura em duas visões: a tradicional e a contemporânea. Além disso, são apresentados os principais documentos que orientam o ensino de língua estrangeira no país, bem como as orientações e avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) aos livros didáticos de língua estrangeira moderna por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do Guia de Livros Didáticos, documento disponibilizado aos docentes no site do MEC. Todos esses pontos apoiam a análise dos dados coletados por dois instrumentos: questionário e entrevista, que constituem um conjunto de enunciados produzidos em contextos diversos. Por meio desses instrumentos, pôde-se verificar predominantemente que a cultura não é um ponto determinante para a escolha ou não de um livro didático. Foi possível perceber, ainda, que a língua espanhola é usada, muitas vezes, como instrumento para o ensino desse componente pelas professoras entrevistadas e não como constituinte da cultura hispânica, como é idealizado. As conclusões a que chega essa pesquisa podem contribuir no sentido de mostrar a percepção de diferentes concepções de cultura que envolvem o ensino de espanhol nas escolas públicas do Paraná e que são também condicionantes da escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula, na medida em que, quando são colocadas em segundo plano, acabam sendo desconsideradas em detrimento de uma compatibilidade de linha teórico metodológica, por exemplo.

Palavras-chave: língua espanhola, ensino de línguas, cultura, livro didático.

ABSTRACT

The research aims to analyze the discourse of Spanish teachers of the public school system of Paraná regarding the choice of textbook to integrate their work in the classroom. Based on reflections developed by thinkers of the Circle of Bakhtin, this research was configured as an enunciative analysis, from which the theories involving the culture and the documents that lead the teaching of Spanish language and the production of textbooks were developed. Some concepts that relate approaches of culture present in Social Sciences and, more specifically, in teaching of foreign language are exposed. For this, culture was divided into two visions: traditional and contemporary. In addition, the main documents that guide the teaching of foreign language in Brazil are presented, as well as the guidelines and evaluations made by the Ministry of Education (MEC) to textbooks of modern foreign language through the National Textbook Program (PNLD), from the Guide to Textbooks, a document made available to teachers on the MEC website. All these points support the analysis of the data collected by two instruments: questionnaire and interview, which constitute a set of statements produced in different contexts. Through these instruments, it was possible to verify predominantly that culture is not a determining point for the choice or not of a textbook. It was also possible to perceive that the Spanish language is often used as an instrument for the teaching of this component by the teachers interviewed and not as a constituent of Hispanic culture, as it is idealized. The conclusions reached by this research can contribute to show the perception of different conceptions of culture that involve the teaching of Spanish in the public schools of Paraná and that are also determinants of textbook choice to be used in the classroom, in which case, when placed in background, they are disregarded at the expense of a theoretical methodological line compatibility, for example.

Key words: spanish language; language teaching; culture; textbook

RESUMEN

La investigación tiene como objeto de análisis el discurso de profesores de español de la red pública de enseñanza de Paraná respecto a la elección del libro didáctico para integrar su trabajo en clase. Con base en las reflexiones desarrolladas por pensadores del Círculo de Bakhtin, esa investigación se configuró como un análisis enunciativo, desde la cual se desarrollaron las teorías que envuelven la cultura y los documentos que dirigen la enseñanza de lengua española y las producciones de libros didácticos. Se exponen algunos conceptos que relacionan los enfoques de cultura presentes en las Ciencias Sociales y, más específicamente, en la enseñanza de lengua extranjera. Para ello, se dividió la cultura en dos visiones: la tradicional y la contemporánea. Además, se presentan los principales documentos que orientan la enseñanza de lengua extranjera en el país, así como las orientaciones y evaluaciones hechas por el Ministerio de Educación (MEC) a los libros didácticos de lengua extranjera moderna a través del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), a partir de la Guía de Libros Didácticos, documento disponible a los docentes en el sitio del MEC. Todos estos puntos apoyan el análisis de los datos recolectados por dos instrumentos: cuestionario y entrevista, que constituyen un conjunto de enunciados producidos en contextos diversos. Por medio de estos instrumentos, se pudo verificar predominantemente que la cultura no es un punto determinante para la elección o no de un libro didáctico. Es posible percibir, además, que la lengua española es usada, muchas veces, como instrumento para la enseñanza de ese componente por las profesoras entrevistadas y no como constituyente de la cultura hispano, como es idealizado. Las conclusiones a que llega esta investigación pueden contribuir en el sentido de mostrar la percepción de diferentes concepciones de cultura que envuelven la enseñanza de español en las escuelas públicas de Paraná y que son también condicionantes de la elección del libro didáctico a ser utilizado en el aula, en la medida en que, cuando se colocan en segundo plano, acaban siendo desconsideradas en detrimento de una compatibilidad de línea teórica metodológica, por ejemplo.

Palabras clave: lengua española, enseñanza de lenguas, cultura, libro didáctico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coleções de Espanhol aprovadas no PNLD.....	57
Quadro 2 – Sistematização dos dados do Questionário.....	81
Quadro 3 – Quadro expositivo das entrevistas.....	118

LISTA DE SIGLAS

APEEPR – Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEP – Colégio Estadual do Paraná
CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCEM – Diretrizes Curriculares da Educação para Língua estrangeira moderna
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFPR – Instituto Federal do Paraná
INL – Instituto Nacional do Livro
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LEM – Língua Estrangeira Moderna
MEC – Ministério da Educação
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROEN – Pró-reitoria de Ensino do IFPR
SEB – Sistema Educacional Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE ESPANHOL.....	12
1.1 O Ensino de língua estrangeira e os documentos oficiais	12
1.2 Os documentos e as orientações para o PNLD.....	17
2 LÍNGUA, CULTURA E O LIVRO DIDÁTICO	27
2.1 Cultura: da visão tradicional à contemporânea	28
2.1.1 A visão tradicional de cultura	31
2.1.2 A visão contemporânea de cultura e o ensino de língua estrangeira	34
2.2 Língua e Cultura	39
2.3 Cultura na escola.....	46
2.4 Cultura no ensino de espanhol e o livro didático	50
3 O QUE NOS DIZEM OS(AS) PROFESSORES(AS): ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO E À ENTREVISTA.....	62
3.1 Questionário.....	67
3.1.1 Análise dos tópicos do questionário.....	68
3.2 Entrevista	82
3.2.1 Categorias de análise das entrevistas.....	89
3.2.1.1 Professora 1: transcrição e análise da entrevista.....	91
3.2.1.2 Professora 2: transcrição e análise da entrevista.....	98
3.2.1.3 Professora 3: transcrição e análise da entrevista.....	104
3.2.1.4 Professora 4: transcrição e análise da entrevista.....	111
3.3.2 Resumo e conclusão das análises das entrevistas.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu a partir da minha experiência com a produção de livro didático de espanhol destinado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD, um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação –, que fornece livros didáticos gratuitamente para as escolas públicas, contempla ciclos de 3 anos (triênios). Cada ano as editoras inscrevem suas obras, a partir de um edital, e o MEC avalia coleções destinadas a um segmento específico: Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Embora haja um programa de distribuição de livros didáticos desde 1929 e desde 1985 com essa nomenclatura (PNLD), o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (PNLD-LEM) foi incluído apenas no PNLD 2011, com livros de inglês e espanhol, ainda que essas disciplinas já fossem ofertadas, em alguma medida, pelas escolas. Além disso, o PNLD contempla a Língua Estrangeira Moderna apenas no 2º segmento do EF e no EM.

Os critérios de avaliação são dispostos em um edital público divulgado 2 anos antes da distribuição dos livros para as escolas, que tem por objetivo “convocar editores para o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores (...) das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal” (BRASIL, 2018, p. 1).

Desde 2011, houve 6 avaliações dos materiais de LEM, três do Ensino Fundamental anos finais e três do Ensino Médio. No Guia¹ de livros didáticos é possível saber informações sobre a quantidade de coleções enviadas para a avaliação naquele ano, além de informações sobre a composição de cada livro aprovado. A média de coleções de língua espanhola apresentadas ao MEC para a avaliação é de 10. Já as coleções aprovadas ficam entre 2 e 3. Números bastante reduzidos, se comparados à disciplina de História, com média de 15, por exemplo (no PNLD 2018, das 19 inscritas, 13 foram aprovadas).

¹ O Guia de Livros Didático é um material que contém as resenhas das coleções aprovadas, essencialmente descritivas com alguns comentários avaliativos, feitos por uma equipe composta por professores universitários e professores da escola básica, que têm como função subsidiar as escolhas adequadas para o professor e a comunidade escolar.

Portanto, são poucas as coleções de língua espanhola que chegam aos professores para a escolha e, por isso, é possível que o professor não esteja totalmente de acordo com os objetivos propostos pelos materiais disponibilizados, entre os quais, inevitavelmente, terão que escolher um, o que pode justificar o uso parcial, ou mesmo a não utilização da coleção, por parte do professor, muitas vezes por ir de encontro à proposta curricular da escola.

Por ter trabalhado como editora em uma empresa pequena, familiar, de execução quase artesanal, tive a oportunidade de percorrer todos os setores editoriais e participar da construção de algumas coleções cujas concepções teórica e metodológica eram realizadas pelos próprios autores, sob meu acompanhamento e intervenção.

Embora os produtores de livro recebam do MEC um parecer de aprovação ou exclusão, o que mais se aproxima de um *feedback* dos professores sobre essa construção do material didático, no entanto, geralmente chega aos profissionais envolvidos na produção da coleção de maneira mais objetiva: por meio de porcentagem de vendas ou da adesão por escola. Questões como de que maneira os professores recebem e realizam a escolha desse material, se os docentes ficaram satisfeitos com a coleção elaborada e se, de fato, ela se adequa às expectativas dos professores e à realidade do contexto em que se apresenta, acabam ficando sem respostas.

É exatamente essa lacuna na experiência com a produção do material didático que despertou minha curiosidade para a pesquisa. Atrelado a isso, tem-se a especificidade do material de língua estrangeira no que tange à discussão sobre a cultura – amplamente destacada no Edital (9 dos 25 pontos colocados como critérios eliminatórios para a coleção de livros de língua estrangeira no PNLD 2018 relacionam direta ou indiretamente o aspecto cultural).

O que, afinal, o professor de língua espanhola busca em um material didático para realizar a escolha? Será que o que ele busca é um livro didático que se apresenta como um instrumento de favorecimento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade cultural dos países de língua espanhola? Ou essa questão não é levada em conta no momento da escolha e o escolhido pode ser um livro que acaba fortalecendo valores culturais hegemônicos, através do silenciamento sobre determinadas culturas, ou escamoteando, pelo silenciamento, alguns preconceitos ou estereótipos culturais? Essas inquietações que senti como editora

norteiam agora meu trabalho de pesquisadora, na tentativa de articular a relação entre a teoria e a prática por meio da pesquisa acadêmica.

Além disso, quando falamos em pesquisa sobre a escolha do livro didático, pelos professores da escola básica, a partir do trabalho com a cultura no ensino de línguas e qual é o papel deste material na abordagem de aspectos culturais – como propomos nesta pesquisa –, o levantamento bibliográfico revela que há poucas produções acadêmicas. Em geral, elas partem da análise documental, investigando quais as representações culturais retratadas no livro didático e se ele apresenta os tópicos exigidos pelo Edital – que, como já mencionamos, imprime grande ênfase ao trabalho com a cultura.

A pesquisa de Oliveira (2014) se encaixa nesse perfil. Para analisar uma coleção aprovada no PNLD, a pesquisadora parte das indagações “Que conteúdos culturais são explicitados e/ou suprimidos no livro didático de espanhol como língua estrangeira? Que representações culturais são (re)veladas no estudo dos conteúdos culturais trazidos pelo livro didático de espanhol?”.

Oliveira (2014) aponta que as discussões e reflexões mais profundas acerca do tema “cultura” precisam da interferência incisiva do professor, pois elas são apresentadas de maneira superficial no livro didático. As unidades são organizadas basicamente levando em consideração tópicos gramaticais, retomando memórias calcadas na concepção tradicional de língua. A cultura é observada de forma generalizada. Dessa forma, não é possível ver as culturas que compõem os países hispanos nem a singularidade de cada um. As representações culturais, como as ilustrações, demonstram que a variedade peninsular ainda é privilegiada em detrimento de outras de língua espanhola.

Também encontramos alguns trabalhos com foco na escolha do livro pelo professor das diversas áreas do conhecimento, como de ensino de Ciências, a exemplo do trabalho de Boton (2014). Nessa pesquisa, a autora traça uma trajetória cronológica das políticas públicas para o livro didático no Brasil e entrevista professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para saber como é processo de escolha, quais os critérios estabelecidos pelos docentes, e, depois, discute esses critérios, levando em conta as especificidades do ensino de Ciências para os anos iniciais.

Há trabalhos, ainda, que envolvem os usuários do livro, desenvolvidos com ênfase na perspectiva da cultura no ensino de línguas, em contextos escolares

variados, como o de Sarmiento (2001), que analisou aspectos culturais abordados nas aulas de inglês como língua estrangeira para funcionários/alunos de uma empresa aérea. Por meio de entrevistas e questionários feitos com 37 alunos e 7 professores, Sarmiento (2001) procurou verificar se o discurso do professor era o mesmo da prática. A motivação para essa pesquisa veio da observação da pesquisadora, como coordenadora de diversos estabelecimentos de ensino de língua inglesa, de que os aspectos gramaticais têm lugar garantido nas salas de aulas de língua inglesa em detrimento do papel social da linguagem e de aspectos culturais.

Sarmiento (2001) também notou que, em geral, a cultura, para os professores, estava relacionada a fatos, informações e costumes sobre os países e pessoas que falavam a língua-alvo nesses países. As estratégias de ensino de cultura mais utilizadas pareciam ser relatos das experiências pessoais dos professores e comentários culturais feitos espontaneamente.

Na mesma linha de pesquisa de Sarmiento, Guerreiro (2005) investigou como uma professora de língua estrangeira, formada em universidade brasileira e que nunca esteve fora do país, trabalha em sala de aula com os aspectos da linguagem ligados à cultura; quais são suas dificuldades e como ela tenta preencher a lacuna do conhecimento cultural da língua estrangeira somente com meios encontrados em seu próprio país, como, por exemplo, internet, livros e filmes. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, realizada em uma escola que oferece cursos livres de idiomas. A pesquisa se deu através de aplicação de questionários e entrevistas com os alunos e com a professora, além de observações de aulas. Levou-se em conta a qualidade e a importância do livro didático na dinâmica de sala de aula.

Silva (2015), orientada por Sarmiento, por sua vez, escreveu sobre o processo de escolha do livro didático de língua estrangeira nos anos de 2011 e 2014, os dois primeiros PNLDs de livros didáticos de língua estrangeira destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Por meio de questionário com 16 professores, aplicado em 2014, além de dados coletados em 2011, relativos à escolha dos livros didáticos para a primeira edição do PNLD de língua estrangeira, intencionou saber como os professores realizam a escolha dos livros e quais eram os critérios considerados nessa escolha, em um contexto de inserção do livro didático do PNLD na escola.

Não encontramos, porém, trabalhos que mostrassem a perspectiva de cultura do professor da escola pública de ensino e de como isso interfere, ou se isso é levado em conta, na escolha do livro didático de língua estrangeira aprovado no PNLD, nesse

caso, especificamente no ensino de espanhol. E é também essa lacuna que pretendemos preencher.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como os professores de espanhol da rede pública de ensino escolhem o livro didático e se a cultura é levada em conta nesse processo. Para isso, utilizamos dois instrumentos: questionário e entrevista, que nos levou aos objetivos específicos.

O questionário online², aplicado aos professores de espanhol da rede pública do estado do Paraná, sobre quais elementos eles consideram importantes na composição de um livro didático, permitiu-nos verificar a convergência entre a perspectiva do professor e os critérios apontados no Edital do PNLD para a construção do livro didático, além de nos apontar aproximações e distanciamentos entre os critérios estabelecidos por cada professor.

A construção dos tópicos do questionário partiu dos últimos editais do PNLD (PNLD 2017 e 2018). Foram criados 22 tópicos sobre a organização visual e pedagógica do livro aos quais os professores deveriam atribuir valor de 1 a 4, de acordo com a importância de cada tópico, sendo: 1 – sem importância, 2 – pouco importante, 3 – importante e 4 – muito importante.

A utilização da entrevista, por sua vez, permitiu-nos identificar e entender a organização da escola, a logística para a escolha do livro e a importância atribuída aos aspectos culturais pelos professores – em sala de aula e na composição do livro didático. As perguntas foram feitas a partir de um roteiro prévio, já prevendo uma articulação interna, o que Gil (2008) definiu como “entrevista por pautas”, pois na prática, embora houvesse um norte, a entrevista transcorreu bastante descontraída, de forma a ir deixando o entrevistado à vontade e, ao mesmo tempo, já ir direcionando-o às perguntas pensadas.

Esta pesquisa configura-se como uma análise enunciativa na perspectiva bakhtiniana, ou seja, parte-se do entendimento de que todo enunciado é um elo na cadeia de interlocução atravessado pela heteroglossia dialogizada – um conjunto de vozes sociais que circulam nos espaços sociais e acadêmicos. E essa análise parte

² Enviamos os questionários para todos os professores cadastrados no e-mail da APEEPR (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná), com apoio do então Presidente Gilson Rodrigo Woginski.

dos enunciados produzidos na etapa da entrevista, que gerou documentos³, levando em conta a perspectiva cultural.

Assim, esta pesquisa dividiu-se da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “O livro didático e o ensino de espanhol”, pretendeu-se apresentar as políticas públicas do ensino de língua estrangeira (1.1 O Ensino de língua estrangeira e os documentos oficiais); e os documentos oficiais e as orientações que compreendem o PNLD (1.2 Os documentos e as orientações para o PNLD).

No capítulo dois, “Língua Cultura e o Livro Didático”, são discutidas as noções gerais de cultura, sob a perspectiva das Ciências Sociais, e os seus desdobramentos ao que foi considerado nesta pesquisa: “visão tradicional de cultura” e “visão contemporânea de cultura” (2.1 Cultura: da visão tradicional à contemporânea). Daí em diante o capítulo se desenvolve em três linhas de discussão que se complementam e cujo ponto de partida é a cultura: cultura na escola; língua e cultura; e cultura no ensino de espanhol e no livro didático.

No terceiro e último capítulo, “O que nos dizem os(as) professores(as): análise das respostas ao questionário e à entrevista”, apresenta-se a trajetória teórico-metodológica da pesquisa e a análise dos dados coletados por meio do questionário e da entrevista.

Por fim, nas Considerações Finais, são apresentadas as respostas encontradas para as perguntas de pesquisa e suas contribuições para as áreas de ensino e pesquisa de língua e cultura, e também para as áreas de produção e editoração de material didático.

³ A concepção de documento adotada é apresentada por Severino (2014): em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados.

1 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE ESPANHOL

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama do ensino de língua estrangeira – mais especificamente o espanhol – no Brasil, desenvolvendo uma breve análise dos documentos oficiais, em especial os PCNs e as DCElem do Paraná. E, entre a publicação desses dois documentos, a sanção da lei 11.161/2005 e as suas consequências percebidas nos quase 11 anos de vigência. Com base nesses documentos, foi possível estabelecer uma reflexão em relação à inserção de língua estrangeira no PNLD (presente no subtítulo 1.2).

Na segunda parte do capítulo (1.2 Os documentos e as orientações para o PNLD), procurou-se fazer um histórico do PNLD, contemplando as modificações sofridas no que concerne às diretrizes para a inscrição de materiais de língua estrangeira ao longo da história. Além disso, tratamos da conceituação de livro didático, com base no que dizem Batista (2002) e Bittencourt (2008). Concluímos abordando a revogação da referida lei, por meio da Medida provisória 746/2016 e as consequências já observadas desde então.

1.1 O Ensino de língua estrangeira e os documentos oficiais

Com a implantação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) passa a ser obrigatório a partir da 5^o série⁴ do Ensino Fundamental (pelo menos uma língua). O artigo 26, parágrafo 5^o dispõe que “na parte diversificada do currículo 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”. Já para o Ensino Médio, o artigo 36, inciso III, estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.”.

No entanto, ainda que a legislação educacional tivesse acolhido o ensino de língua estrangeira, não parece ter sido atribuída a essa disciplina a mesma importância dada às demais, como Língua Portuguesa e Matemática. Algumas ações

⁴ Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em 2005, a 5a série passou a ser o 6o ano.

governamentais, revogações de leis e brechas na LDB, como se verá adiante, demonstram que o ensino de línguas estrangeiras ainda é visto como pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos.

A pouca legitimidade do ensino de idioma, por exemplo, está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ de 1998 para Línguas estrangeiras no âmbito do Ensino Fundamental. O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” e restringindo, assim, o ensino à prática de leitura. Para justificar essa posição, o texto aponta, ainda, que não há condições satisfatórias nas salas de aulas do Brasil para o trabalho com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever):

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. (...)

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 20).

No entanto, o mesmo raciocínio de um argumento tão pragmático quanto “utilidade imediata” não foi usado para as demais disciplinas na orientação para a seleção de saberes, apenas para LE. Apesar disso, e considerando que este material é escrito por vários profissionais, o documento ressalta o papel da língua estrangeira na construção da cidadania, apontando que a disciplina no ensino fundamental não pode ser considerada um “exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente”, mas “uma experiência de vida, pois amplia a possibilidade de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, 1998, p. 38).

Em relação ao Ensino Médio, em 2002 é publicado o PCN+, que também persegue, e intensifica, o foco da aprendizagem na comunicação – a partir da leitura e da compreensão de textos verbais orais e escritos, em um trabalho com diversas situações da vida cotidiana. Nesse documento, a língua estrangeira tem papel privilegiado no currículo, pois serve como “ferramenta” para as demais disciplinas

⁵ Documento criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e revisado depois de consulta pública para subsidiar e apoiar o projeto das escolas na elaboração dos seus programas curriculares. São diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal, mas não obrigatórias por lei.

“facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos” (BRASIL, 2002, p. 94).

É em 2005, com a Lei nº 11.161/2005, que se estabelece a obrigatoriedade⁶ de a escola implantar o ensino de Espanhol no Ensino Médio, mesmo que facultativo aos alunos. E é facultado, ainda, às escolas, o ensino de Espanhol para o segundo segmento do Ensino Fundamental. A lei veio com a finalidade de homologar a aspiração do Brasil em arquitetar processos de união mais abrangentes e integrar os brasileiros com a língua e a cultura dos povos da América do Sul. Além disso, o Brasil procurava uma maior inserção no sistema internacional e a possibilidade de estender a hegemonia brasileira sobre a região.

Como efeito dessa lei, Maria Fernanda Grosso Lisboa (2009) aponta que foi anunciado, pela Folha de S. Paulo em agosto de 2005, um déficit de 12 mil professores que deveriam atender às escolas de Ensino Médio. Em alguns estados brasileiros, como São Paulo, projetos de formação de professores a distância foram implantados em parceria com instituições espanholas para atender a essa demanda. Uma delas, o Instituto Cervantes.

A lei impulsionou um crescimento considerável do Instituto Cervantes no Brasil. Antes dela, o Instituto possuía apenas uma sede em São Paulo, desde 1991 – ano em que é assinado o Tratado de Assunção, dando início ao MERCOSUL – e outra no Rio de Janeiro desde 2000. Entre 2007 e 2009 O Instituto inaugurou 7 sedes espalhados por todo o Brasil, tornando-o o país com o maior número de unidades do Instituto Cervantes em todo o mundo, principalmente com o objetivo de organizar cursos de espanhol e cursos de formação para professores de espanhol.

Para Lisboa (2009), o que se notava nesse início de implantação da lei era que as motivações externas – espanholas, no caso – predominavam. Aparentemente, os interesses econômicos é que estavam em primeiro plano e a tão falada integração linguístico-cultural, no mínimo, em um plano bem menos importante.

Essa conclusão se dá muito provavelmente porque não houve um debate amplo sobre políticas linguísticas com a comunidade acadêmica e a sociedade civil – o que gerou dificuldade de interpretação de leis como a 11.161/2005. E fazendo isso,

⁶ A língua espanhola, como aponta Picanço (2003), já foi parte do currículo da escola secundária, como disciplina obrigatória, entre 1942 e 1961. Período em que a língua espanhola “veio responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa de erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo que representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacionais” (PICANÇO, 2003, p.37).

o governo brasileiro se tornou refém da política expansionista espanhola, impulsionada pelas políticas de fortalecimento dos países da zona do euro. Conseqüentemente, segundo Picanço (2012),

a ausência de um debate qualificado para a definição de uma política linguística consistente, que refletisse os anseios da sociedade brasileira – tanto para o ensino de Português como língua materna, como para as línguas estrangeiras – levou à assimilação de objetivos definidos por políticas externas de expansão cultural e linguística. Sem uma política cultural definida e articulada com países da região do Mercosul e da América Latina, ficamos reféns das políticas linguísticas e culturais europeias, que coloca o Brasil no centro dos projetos de expansão linguística e econômica da Espanha (VILLA & DEL VALLE, 2005). As políticas de expansão econômicas da Espanha nos países emergentes, especialmente o Brasil, vêm acompanhadas de uma forte presença do capital espanhol na economia brasileira. Os bancos espanhóis financiam desde a compra de moradias pela classe média a bolsas de estudo para estudantes universitários. (PICANÇO, 2012, p. 121)

Por outro lado, no intuito de tornar a lei mais palpável para o estudante brasileiro, o Ministério da Educação adotou algumas medidas importantes. Destacam-se a inclusão da língua espanhola nas Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM) em 2006 e no PNLD em 2011. Segundo Andrea Pontes *in* Dez anos da “Lei do Espanhol” (2016),

Em ambos os casos, a presença do espanhol responde ao caráter formador do currículo do ensino médio. Um caráter que não se dirige única e exclusivamente à formação do profissional – apesar dela também ser contemplada –, mas também, e fundamentalmente, à formação do indivíduo, do cidadão. Responde a questões identitárias mais do que mercantis. (BRASIL, 2016, p. 17)

Iremos tratar mais amplamente do PNLD no tópico 1.2 desta pesquisa, quanto às OCEM, trata-se de um documento que procura orientar os professores com relação à prática de ensino de LE para o Ensino Médio. Em seu texto, discute-se a eficiência do ensino de línguas estrangeiras nas salas de aula. É observado, no documento de 2006, uma desigualdade no nível de aprendizagem entre as escolas e os institutos de idiomas, o que acaba culminando na insatisfação dos estudantes. As OCEM esclarecem que se trata de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se, segundo o documento, uma falta de clareza quando a escola regular “tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da língua estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais)”, os quais, ainda de acordo com o texto, retratam “uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar do que nos aprendizes e na

formação desses” (BRASIL, 2006, p.90). Ou seja, há uma preocupação com relação à educação de forma mais ampla – a formação cidadã, a apreensão da cultura e a visão social.

Outro ponto colocado pelo documento é o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita. Sinaliza, também, para o ensino da gramática dentro de um contexto de uso da linguagem, sem um sistema abstrato e código fixo e descontextualizado (ibidem, p. 110). Recomenda, ainda, que “todas as habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas” (ibidem, p 111).

Saindo do plano macro e entrando no contexto mais específico desta pesquisa – professores do estado do Paraná –, em 2008 são publicadas as Diretrizes Curriculares para a educação básica do ensino de línguas estrangeiras modernas no Paraná (DCELEM). São diretrizes que tratam, mais especificamente, das abordagens e metodologias de ensino, destacando a abordagem comunicativa como uma das possíveis referências para o trabalho nas escolas do estado. Segundo o documento, essa abordagem apresenta aspectos positivos na medida em que “incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentido, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos da comunicação” (PARANÁ, 2008, p. 50). No entanto, questiona-se de que modo as relações sociais e o conceito de cultura são trabalhados no escopo da abordagem comunicativa. Uma vertente mais crítica, como a que propõem essas diretrizes, atenta-se à questão da visão cultural como prática social.

No item 4 do documento específico é possível ler:

A partir do Conteúdo Estruturante Discurso como prática social, serão trabalhadas questões linguísticas, sociopragmáticas, culturais e discursivas, bem como as práticas do uso da língua: leitura, oralidade e escrita. O ponto de partida da aula de Língua Estrangeira Moderna será o texto, verbal e não-verbal, como unidade de linguagem em uso. (PARANÁ, 2008, p. 63)

As estratégias específicas da oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos, lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais do que o uso funcional da língua, é aprender a expressar ideias em língua estrangeira mesmo que com limitações. Vale explicitar que, mesmo oralmente, há uma diversidade de gêneros que qualquer uso da linguagem implica e existe a necessidade de adequação da variedade linguística para as diferentes situações, tal como ocorre na escrita e em Língua Materna. Também é importante que o aluno se

familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo. (PARANÁ, 2008, p.66)

Sobre o trabalho com a gramática, coloca-se:

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na língua estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos. (PARANÁ, 2008, p. 65)

Ou seja, em uma perspectiva Bakhtiniana do ensino de línguas – que entende a aquisição da língua como um processo contínuo –, o documento põe em evidência o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento a partir do contato com diferentes gêneros textuais, tanto verbais quanto não-verbais. Esse documento trata das abordagens e metodologias de ensino, mas deixa claro que não há um caminho único e totalmente verdadeiro ao tratarmos do ensino e aprendizagem de LE.

Apesar de as DCELEm não serem um documento nacional, sua importância para esta pesquisa se baseia no fato de que esse é um dos principais documentos de referência teórico-metodológica dos professores do estado do Paraná. Citado, inclusive, por algumas das entrevistadas – ver capítulo 3 deste trabalho.

1.2 Os documentos e as orientações para o PNLD

No PNLD 2011, o MEC inclui a análise da disciplina de LEM (Inglês e Espanhol). É, então, com a publicação desse edital, em 2009, que se começa a avaliar a qualidade do material de língua estrangeira que chega às escolas. E a importância do ensino de espanhol e inglês no Brasil ganha outra configuração. Naquele ano, o PNLD objetivava avaliar, adquirir e distribuir obras para todos os alunos do Ensino Fundamental do sistema educacional público.

O PNLD nasceu em 1985, com esse nome – embora a sua origem remonte a 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) –, mas passou por diversos formatos até chegar ao atual. Seu funcionamento, hoje, acontece em algumas etapas ou fases. Primeiro, há a inscrição das editoras para participar de edital aberto pelo MEC, momento em que submetem seus livros para análise. O edital estabelece, em detalhes, as regras para a inscrição do livro didático, desde as especificações

técnicas, como a gramatura do papel, até o conteúdo a ser apresentado nas coleções didáticas.

Numa segunda etapa, ocorre a triagem e a avaliação dos livros recebidos pelo MEC, que os encaminha para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo (IPT), para avaliação das especificações técnicas impostas pelo Edital na publicação. Em seguida, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), órgão responsável pela avaliação pedagógica.

Atendidas as etapas iniciais, a SEB/MEC, por meio do Decreto 7084/10, convocava instituições públicas de educação superior que constituíam a equipe técnica, composta por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino para analisar os livros didáticos, considerando a especificidade de cada área do conhecimento. No entanto, com a revogação desse Decreto, por meio do Decreto 9099 de 18 de julho de 2017, essa função foi retirada das instituições públicas de ensino superior e passada ao próprio Ministério da Educação, “com comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas”. (Cap. II, Art. 11)

Depois de analisadas, as coleções aprovadas recebem o parecer de aprovação – base para a redação do Guia de Livros Didáticos⁷, que auxiliará o professor na escolha da coleção a ser utilizada em sala de aula. A escolha do livro a ser usado em sala de aula é a 4ª etapa desse processo, seguida da produção dos livros pelas editoras. A última etapa, por sua vez, constitui-se na distribuição do livro propriamente dita.

Pode-se considerar que, com a iniciativa de avaliação do livro didático de língua estrangeira pelo PNLD, surge um momento de renovação na área editorial, que visa, indiretamente, promover o aperfeiçoamento do livro, por meio da seleção cuidadosa de conhecimentos, da inserção de dados científicos nas obras, da utilização de fontes documentais atualizadas, da alta qualidade de imagens, ilustrações e projeto gráfico. Tudo isso sob avaliação de especialistas, críticos, professores e profissionais da educação dos componentes curriculares de coleções

⁷ É um documento composto por fichas de avaliação escrito com base nos princípios e critérios gerais e específicos que constam no Edital. Segundo o próprio documento: “O Guia de cada componente curricular apresenta os livros didáticos aprovados no processo avaliativo, por meio de resenhas que informam aos professores e às professoras da rede pública de ensino as características pedagógicas de cada obra, seus pontos fortes e suas limitações” (BRASIL, 2018, p.7).

organizadas para todos os níveis de ensino. Nessa perspectiva, conclui-se que o Edital do PNLD espera que o material didático estimule a leitura de mundo, desenvolvendo saberes de diferentes sujeitos e setores sociais, promovendo um impacto na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Visa-se, assim, que o aluno faça uma reflexão sobre a função social da língua como uma maneira de ter acesso a outros bens culturais, ter contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores que, confrontados com os já conhecidos, contribuem para abrir horizontes, romper estereótipos e superar preconceitos. Contribuições que têm um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos e de sua formação cidadã.

No edital do PNLD 2011, tem-se a exigência de um material que proporcione ao aluno a reflexão

(...) sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural dos alunos, de modo a promover neles uma visão plural e heterogênea do mundo e a fazer entender o papel de cada um como cidadão em nível local e global. (MEC/FNDE/SEB, 2011, p.55)

A mudança de paradigma na indicação feita para a produção dos materiais destinados ao ensino de línguas estrangeiras para os anos finais do ensino fundamental, em especial o espanhol, foco desta pesquisa, refletiu-se também na aprovação de livros inscritos neste Programa (condição para que ele seja comprado pelo MEC e distribuído nas escolas públicas). No primeiro ano de avaliação (referente ao PNLD 2011), das onze obras inscritas no programa, apenas duas coleções de língua espanhola foram aprovadas. No PNLD 2014, das quinze inscritas também apenas duas foram aprovadas.

Os critérios são cada vez mais exigentes e a necessidade de um material que trabalhe a partir do pensamento crítico do aluno é notável. Isso por conta do próprio desenvolvimento dos documentos que regem o ensino de língua estrangeira, tratado no tópico anterior. Nas Diretrizes Curriculares do Paraná, por exemplo, questionam-se as abordagens behavioristas, cujo princípio defende que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável. Nessa perspectiva, “a aprendizagem é simplesmente definida como a aquisição de um novo comportamento. Trabalha-se a língua, partindo da forma para se chegar ao significado (PARANÁ, 2008, p. 43). A premissa é a de que o aluno aprende por meio do condicionamento e da formação de hábitos linguísticos – repetição e memorização, por exemplo. A forma da língua é

privilegiada em detrimento do sentido dos enunciados. Dessa maneira, o aluno não é estimulado a experimentar e a usar a língua de forma espontânea, autônoma e criativa.

Em reação a visões mais estruturalistas, como essa, surge a abordagem comunicativa, em que o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Nessa abordagem, as atividades devem priorizar a comunicação por meio de jogos, dramatizações, etc. O erro integra o processo de ensino e aprendizagem. (PARANÁ, 2008, p. 47). No entanto, após uma década de vigência no Brasil, a abordagem comunicativa passou a ser criticada por intelectuais adeptos da pedagogia crítica. Segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008),

(...) embora a Abordagem Comunicativa tenha se apresentado como reação à visão estruturalista da língua, concentrando-se nos aspectos semânticos e não no código linguístico, ela começou a ser criticada por alguns intelectuais. Esses passaram a questionar as intenções subjacentes ao ensino comunicativo de proporcionar o uso da língua estrangeira, por meio de estratégias conversacionais, para se inserir na outra cultura. (PARANÁ, 2008, p.48)

O foco principal do ensino de língua estrangeira – que acaba, de alguma forma, refletindo nos critérios do PNLD – reside no sentido, no significado e na interação e não na simples manipulação de formas linguísticas. O aluno não deve aprender apenas sobre a língua, mas como usá-la em diferentes contextos comunicativos, e entendê-la como parte da cultura. Ele é visto como sujeito ativo na aquisição do conhecimento. E não é uma folha em branco, como consideravam as abordagens behavioristas, já carrega uma história de conhecimento consigo.

Os critérios, assim, são estabelecidos a partir de uma nova concepção de ensino, que foi se modificando ao longo das publicações dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira e, conseqüentemente, foram sendo cada vez mais exigidos nos editais. Essa nova concepção de ensino desenvolve-se, também, no estudo das culturas que dão sentido às nossas interações socioverbais. No edital do PNLD 2018, é possível ver nos critérios e princípios específicos da língua espanhola essa indissociabilidade entre cultura e língua (com grifos nossos). Para ser aprovada, deve-se observar se a obra

a. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às **culturas estrangeiras**

- envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- b. seleciona textos que favoreçam o acesso à **diversidade cultural**, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- c. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de **diferentes formas de expressão** na língua estrangeira e na língua nacional;
- l. apresenta atividades que permitam o acesso a **diferentes pronúncias e prosódias**, em situação de compreensão oral;
- p. oferece oportunidade de acesso a **manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais**, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- s. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e **aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira**;
- t. utiliza **ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades**, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- u. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, **culturais** e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;

(MEC/FNDE/SEB, 2018, p. 38-40)

Fica evidente, portanto, a intenção de contribuição da língua estrangeira na formação cidadã do estudante para muito além de aspectos meramente linguísticos. As diretrizes do Edital do PNL D para língua estrangeira pretendem ampliar o repertório cultural do estudante confrontando-o com diferentes visões de mundo.

O Edital é, assim, um norteador na construção do livro didático, que, por sua vez, é feito “em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” (MEC-FNDE 2018, p. 31), mas, ainda que existam bases para a escrita desse material, a concepção teórico-metodológica (uma escolha dos autores juntamente com a editora) tem que ser muito bem embasada e ser coerente com o que é proposto no livro do aluno. Toda a construção do livro se desenrola depois dessa definição. Depois disso, e tomando o edital como base, são pensadas formas de dispor os conteúdos, dividi-los em seções, organizar os textos e as atividades e deixar o livro coeso: forma e conteúdo. É neste momento que entra, também, o projeto gráfico, o qual apresenta características de ergonomia visual, elementos tipográficos e de *layout*.

Construir um livro didático, dessa forma, é um trabalho que envolve uma equipe com profissionais de várias áreas (iconografia, diagramação, ilustração, revisão etc.) e tudo é pensado buscando aprimorar o trabalho do professor e dos

alunos, por meio da atualização de discussões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento. São, portanto, várias demandas – dos documentos oficiais, da realidade do contexto escolar, da expectativa dos professores e dos autores –, que, juntas, fazem do livro didático um material complexo.

Batista (2002) diz que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura. Ao contrário da ideia difundida de que os saberes escolares e, particularmente os livros didáticos, consistiriam apenas numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, o que vem se evidenciando – de acordo com esse autor - é que a origem desses saberes e objetos é bem mais complexa e que, muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas de conhecimento erudito e científico – Batista parte do caso particular dos livros de História do início do século XX, que eram destinados ao ensino dos jovens e que se tornaram obras de referência.

Em síntese, o livro didático, segundo Batista (2002, p. 534), desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial. Compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento. Assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro.

Para esse autor, é bastante complexo tentar conceituar o livro didático, que deve ser resultado de um conjunto de decisões controladas. Uma delas, e talvez a principal para o trabalho desta pesquisa, são as decisões relacionadas aos suportes materiais dos textos impressos, nesse caso, os livros destinados ao PNLD – que, em sua definição, são impressos didáticos na forma de livro que não incluem a compra de outros materiais, como cartazes, cadernos de exercícios ou atividades etc. (BATISTA, 2002, p. 564).

O livro escolar, segundo Bittencourt (2008, p. 63), historicamente foi concebido pelo poder instituído como instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias, o qual deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de

pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais. O Estado cedeu à iniciativa particular o direito de fabricá-lo – decisão aparentemente paradoxal.

As editoras, assim, ainda de acordo com Bittencourt (2008), ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, cuidaram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Para efetivar a transformação de um material didático em produto de maior consumo simbólico da cultura escolar, editores aproximaram-se do Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se, entre ambos, tramas, por intermédio das quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na produção do conhecimento, entendida, à época, como transmissão do saber constituído.

A caracterização do livro didático, gestada em 1984 pela Câmara Brasileira do Livro, por exemplo, era a de que se tratava de um produto que atendia ao, então, “novo tipo de professor” – que, nos parece, bastante se assemelha ao professor de hoje: com sobrecarga de trabalho e, por isso, com pouco tempo para dispensar com correção de questões, por exemplo, o que fez com que o livro didático passasse a ser entendido como um “facilitador” na elaboração dos planos de aulas. Dessa forma, historicamente, segundo Gatti (1997), o livro didático é visto como um paliativo para as questões postas pela realidade educacional, especialmente a problemática da qualidade e das condições de trabalho docente. Essa perspectiva de livro didático, unida à ausência de política cultural e à crise de leitura – dados da década de 1980 retratam que a população brasileira comprou em torno de 1 livro por ano, média que aumentou para 1,85, apenas, nos anos 1990 (GATTI, 1997, p.39) – acabou por se sedimentar como uma “bengala”, um apoio, ao ensino.

Segundo Cassiano (2007), na década de 1990 eram 9 as editoras que lideravam o mercado de livros didáticos no Brasil. Todas com sede em São Paulo e 8 que se caracterizavam por ser empresas familiares nacionais, que se consolidaram na década de 1970. Desde 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a implementação de políticas de avaliação, o PNLD passa a ter novos rumos e, progressivamente, o Estado vai garantindo a distribuição universal e gratuita do manual escolar de ensino fundamental da rede pública de ensino. Em 2003, esse programa é ampliado para os alunos do Ensino Médio. Além de, gradativamente, passar a distribuir dicionários, materiais em braile e outros livros paradidáticos, por exemplo, por meio da criação do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola),

cuja finalidade é a aquisição de livros destinados aos acervos das bibliotecas de todas as escolas públicas do país do Ensino Fundamental. Como já se disse,

desde 1996 há regularidade nos recursos aplicados nos programas dos livros, assim como a intensificação nos investimentos para tal. Porém, devido às séries atendidas e às disciplinas contempladas, há uma diversificação na quantidade de livros entregues e nos recursos empregados a cada ano. De qualquer forma, desde esse período sempre falamos em volumosas cifras. Essa conjuntura consolida o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país (quicá do mundo, se pensarmos em termos de distribuição, e também temos que considerar o ano analisado) e o ramo dos didáticos como o mais rentável no mercado nacional dos livros. (CASSIANO, 2007, p. 3)

O mercado editorial do Brasil, ainda segundo essa autora, representa aproximadamente 40% da região latino-americana. Um panorama que atraiu atenção de editoras estrangeiras, principalmente as editoras espanholas, e isso fez o cenário de mercado de livros didáticos, composto basicamente por editoras familiares, reconfigurar-se.

Assim, o livro didático é, em termos estatísticos, a fatia editorial que mais lucra no mercado brasileiro hoje – o que faz dele um produto rentável e, como tal, deve ser adequado e atender às expectativas do usuário para que tenha sucesso e venda. E é esse “sucesso” o responsável pela padronização dos manuais didáticos, ou seja, o êxito mercadológico é copiado. Segundo Gatti (1997):

O livro de sucesso é muitas vezes tomado como padrão para as outras produções o que acaba levando-o a assumir uma posição modelar, com a conseqüente padronização dos manuais escolares. Qualquer inovação neste campo, tão logo revele algum êxito mercadológico, é rapidamente copiada pelas editoras concorrentes. (GATTI, 1997, p. 19)

Nessa concepção das editoras, de livro didático como mercadoria, considera-se que a sua construção é determinada pelas demandas dos professores da escola básica (que são os principais consumidores desse material) e, em muitos casos, é também determinante do trabalho do professor. Por isso, para as editoras, a escolha do material por parte dos docentes é uma etapa fundamental do processo da produção, pois é a partir dessa escolha dos professores que a escola adota as coleções para as turmas, o que significa, para as editoras, garantia de vendas.

Dessa forma, a escolha do livro didático a ser usado pelos professores é etapa fundamental do processo educacional. Pensando nisso, é importante destacar o papel formador do ensino de língua estrangeira na escola básica – que, como vimos, reflete também na produção dos livros didáticos. Sua função não é a de simplesmente

instrumentalizar o aluno. É a de possibilitar a interação e a integração com as demais disciplinas do currículo de maneira que a língua estrangeira contribua para o desenvolvimento da capacidade de expressão, comunicação, crítica e análise do aluno. Por meio do trabalho com a língua estrangeira, é possível fomentar a reflexão e a sensibilização perante as diferenças, levando ao respeito e à tolerância entre os sujeitos. No caso da língua espanhola, o ensino funciona também como uma estratégia para a construção da integração regional na América latina.

A Lei 11.161 foi um marco da política externa brasileira para a América do Sul. Sancionada em agosto de 2005, trouxe a garantia de oferta do idioma em horário regular de aula, obrigando a oferta do ensino de língua espanhola, pelas escolas no Ensino Médio, e deixando facultativa a oferta do ensino de espanhol para as escolas de Ensino Fundamental. A Lei acabou por, ainda que sem intenção, homologar uma aspiração – que teve início com Juscelino Kubitschek nos anos 1960 – de o Brasil desenvolver processos de união mais abrangentes e integrar os brasileiros com a língua e a cultura dos povos da América do Sul, tentando corrigir uma construção educacional histórica de distanciamento, o que gerou grande desconhecimento.

Atualmente, no entanto, enfrentamos um momento conturbado no Brasil em que a língua espanhola – uma das línguas mais importantes da atualidade (com 470 milhões de falantes nativos), presente em diversas comunidades de falantes que compõem um mundo cada vez mais globalizado – deixou de ter garantida a sua oferta pela Reforma do Ensino Médio, que veio primeiro pela Medida Provisória 746/2016, a qual desconsiderava todo o processo de trabalho que estava sendo realizado no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e as discussões específicas das LEs, como Leis e diretrizes de documentos oficiais que orientavam o ensino de língua estrangeira no Brasil desde o final da década de 90.

Além disso, essa Medida Provisória retirou o direito de as escolas escolherem a língua estrangeira a ser estudada – o que era garantido pela Lei 9394/1996 da LDB – e estabeleceu o ensino de língua inglesa como obrigatório, tanto para o EF quanto para o EM, deixando o ensino de outras línguas em caráter optativo a depender da “disponibilidade de oferta locais e horários”. Essa MP 746, assim, alterou a LDB de 1996 e revogou a Lei 11.161/2005, ou seja, retirou o direito de as comunidades escolares escolherem a LE a compor o currículo e a imposição do inglês como única LE obrigatória foi promulgada em fevereiro de 2017 na Lei 13.415 (COUTO, FAGUNDES DE SOUZA e WOGINSKI, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que norteia o currículo de todas as escolas públicas e privadas do Brasil, por exemplo, apresenta como obrigatório o ensino de inglês e não prevê diretrizes para o trabalho com o espanhol, se a escola, ainda assim, optar por oferecer o ensino dessa língua.

O último Edital do PNLD para obras destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental – que serão distribuídas nas escolas em 2020 –, publicado em agosto de 2018, por sua vez, já não apresenta a opção de inscrição de obras de espanhol, apenas de inglês. Isso mostra que, ainda que, teoricamente, exista a possibilidade de a escola optar pelo trabalho com essa língua, não poderá fazê-lo mais com livros avaliados pelo MEC.

Essa ação por parte do governo acaba colocando em discussão as políticas nacionais para o ensino de língua estrangeira, quando propõe o monolinguismo com o foco no inglês. O que vai na contramão dos anseios de um mundo cada vez mais globalizado, dinâmico e interconectado, em que o aprendizado de uma segunda, terceira e até quarta língua é imprescindível.

2 LÍNGUA, CULTURA E O LIVRO DIDÁTICO

Quando se discute a palavra “cultura”, logo pensa-se em uma infinidade de acepções e nas diversas áreas que a contempla: antropologia, sociologia, filosofia, linguística, entre outras. Dessa forma, antes de entrarmos nos aspectos específicos, que tomam como espinha dorsal a cultura, é importante passarmos por alguns entendimentos mais amplos sobre esse termo tão complexo. Assim, partindo do teórico Denys Cuhe (2002), fazemos um breve histórico do conceito, pensando em seu desenvolvimento pelos franceses – mais próximo à ideia de “civilização” –, e pelos alemães – um conceito mais particular e individual. Essa é a base da discussão do conceito de cultura que as Ciências Sociais compreendem.

A partir, então, dessas duas linhas, trataremos do que pode ser considerada uma visão tradicional de cultura – segundo Janzen (2005), uma visão etnocentrista e homogeneizante da cultura-alvo – e uma visão contemporânea de cultura, que a compreende como um campo de conflitos e negociações possibilitadores da interculturalidade, ou hibridismo, de acordo com Canclini (2015).

Depois, abordaremos, mais especificamente, a relação de língua e cultura. Apoiados nas ideias do Círculo de Bakhtin, trataremos das novas reflexões levantadas por esses teóricos a partir das ideias estruturalistas de Saussure: a língua como fenômeno social, mas mutável, por conta da interação verbal. Passaremos, ainda, pelas ideias do teórico Dell Hymes (2009) e o conceito de competência comunicativa, e da focalização da questão intercultural neste conceito, proposto por Byram (1997). O Círculo de Bakhtin será retomado para tratarmos – ainda que rapidamente – de alguns pontos observados na produção de livros didáticos de língua estrangeira.

A cultura na escola se voltará para a prática da sala de aula e o trabalho desenvolvido na escola, a partir de uma definição sobre os propósitos do ensino de línguas segundo o edital do PNLD. Para isso, o eixo se desenrolará dando voz a alguns teóricos da educação, como Forquin (1993), Lopes (1999) e Melo (2009).

Por fim, entraremos, de fato, na discussão sobre o ensino de língua espanhola e o conceito de cultura buscado pelo Edital do PNLD para os livros dessa disciplina, além de pontos levantados sobre cultura no Guia de Livros Didáticos das coleções aprovadas no Programa.

2.1 Cultura: da visão tradicional à contemporânea

Definir cultura, como já foi dito, não é uma tarefa simples. Parte da complexa distinção semântica que ela evoca se deve ao próprio desenvolvimento histórico do termo. Um dos significados originais de cultura, segundo Eagleton (2011), é “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Cultura, desse modo, significa atividade e, segundo o autor, passou-se muito tempo até que ela viesse denotar uma “entidade”, ou seja, que passasse das questões materiais (lavar a terra) às do espírito (uma especialização do pensamento). Mudança semântica bastante paradoxal se considerarmos que, nessa perspectiva, são os habitantes urbanos os “cultos” e aqueles que realmente vivem lavrando o solo não o são, ou: “Aqueles que vivem cultivando o solo são menos capazes de cultivar a si mesmos” (EAGLETON, 2011, p. 9).

Para Raymond Williams (1976, *apud* Eagleton, 2011, p. 19), a partir das raízes etimológicas da palavra cultura, no trabalho rural, a palavra primeiro significou algo como “civilidade”; depois, no século XVIII, torna-se mais ou menos sinônima de civilização, no sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material.

Segundo o antropólogo Denys Cuhe (2002), foi a partir do século XVIII que a palavra “cultura” passou a ser reconhecida academicamente por seu sentido figurado, uma metáfora ao cuidado para o desenvolvimento agrícola, a palavra passa a designar também o esforço despendido para o desenvolvimento das faculdades humanas, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. E nesse período, na França, ela aparece nos dicionários sempre com um complemento: “cultura das artes” ou “cultura das letras”, por exemplo, como se fosse preciso que a coisa cultivada fosse explicitada.

No Iluminismo, essa acepção da cultura no sentido figurado aparece, ainda que seja pouco citada. A prioridade, no entanto, continua sendo para a ideia de “cultura da terra”. Com o passar do tempo, cultura se liberta dos seus complementos e passa a designar, nas Ciências Humanas, apenas “formação”, a “educação” do espírito. Dessa forma, o entendimento de cultura passa de cultura como ação (ação de instruir) à cultura como estado (estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que “tem cultura”). E esse uso é consagrado pelo dicionário acadêmico.

A oposição conceitual entre “natureza” e “cultura” é fundamental para os pensadores iluministas, que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie

humana. Usada no singular, a palavra é associada à ideia de progresso, de evolução, de educação, de razão, que estão no centro dos pensamentos da época. Segundo Cuche (2002, p. 21), “se o movimento iluminista nasceu na Inglaterra, ele encontrou sua língua e seu vocabulário na França”, a qual repercutiu em toda a Europa Ocidental.

Nesse sentido, “Cultura” está muito próxima de outra palavra – que teve ainda mais sucesso na França no século XVIII –: “Civilização”. Nascidas do mesmo campo semântico e, às vezes, usadas como sinônimas, cultura reflete o individual, enquanto civilização, o coletivo. Esta última também representa um conceito unitário e, assim como “cultura”, é usada no singular.

A palavra civilização, no entanto, salienta Cuche (2002), é despreendida rapidamente de seu sentido original recente pelos filósofos reformistas e é entendido como o processo que “arranca” a humanidade da ignorância e da irracionalidade, impondo um conceito de governo que deve se apoiar na razão e no conhecimento. Nessa perspectiva, “civilização” é um movimento constante em busca da libertação de tudo o que for irracional, e, como tal, ela pode, e deve, se estender a todos os povos que compõem a humanidade.

Na Alemanha, segundo Cuche (2002) “cultura” (*Kultur*) aparece no sentido figurado no século XVIII e parece ser a transposição exata da palavra francesa. As classes superiores alemãs são bastante influenciadas pelo pensamento Iluminista da França, daí o empréstimo linguístico. No entanto, a ideia de “cultura” evolui muito rápido na Alemanha em um sentido mais restritivo que na França.

Cuche (2002) aponta que o sociólogo Norbert Elias opõe o uso que se faz da palavra cultura pela burguesia intelectual alemã – valores chamados “espirituais”, baseados na ciência, na arte, na filosofia e também na religião – em oposição ao uso da aristocracia da corte – valores “cortesões” –, grupos que não possuem laços estreitos, como na França. Para Elias, no entendimento burguês alemão somente os primeiros valores são autênticos e profundos.

O primeiro grupo critica o segundo por querer copiar as maneiras “civilizadas” da corte francesa. Dessa forma, na oposição desses dois grupos, surge também a oposição entre cultura e civilização. Esta atrelada à ideia de superficialidade, apenas aparência; e aquela atrelada a tudo o que é autêntico, que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual.

A ênfase da antítese “cultura - civilização” se desloca, pouco a pouco, da oposição social para a oposição nacional, segundo Elias (1939 *apud* Cuche, 2002). De um lado, reforçam-se as convicções que se aproximam às da corte francesa e isso será visto como uma forma de alienação. Por outro lado, aparece cada vez mais a vontade de definir, no domínio do espírito, o que é especificamente alemão.

Às vésperas da Revolução Francesa, o termo “civilização” perde a sua conotação aristocrática alemã e volta a evocar a França e, de uma maneira geral, as potências ocidentais. Da mesma maneira, a “cultura”, de marca distintiva da burguesia intelectual alemã no século XVIII, vai ser convertida, no século XIX, em marca distintiva da nação alemã inteira. A noção alemã de cultura vai tender, assim, cada vez mais para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais. Trata-se, então, de uma noção particularista que se opõe à noção francesa universalista de “civilização”, que é a expressão de uma nação cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo.

Dessa forma, foi no iluminismo que se estabeleceu a dialética entre cultura e civilização, esta atrelada ao coletivo e aquela ao individual, derivando duas maneiras de definir o conceito de cultura: O entendimento francês de cultura como característica do gênero humano, que deu origem ao conceito universalista; e a concepção alemã – a particularista – de que a cultura é “um conjunto de características artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador da sua unidade” (CUCHE, 2002, p.28).

Essa evolução do significado de cultura, que nasceu do debate entre esses dois países – França e Alemanha –, marcou a formação das duas concepções que estão na base dos estudos das Ciências Sociais, segundo Cuche (2002). A partir dessas noções iniciais, outras abordagens deste conceito se desenvolveram, para além do campo das Ciências Sociais também. Assim, diante da multiplicidade de interpretações do termo cultura, adotaremos dois nortes fundamentais: 1) A visão tradicional de cultura e 2) A visão contemporânea de cultura; classificação que nos guiará na posterior análise das entrevistas às professoras de espanhol da rede pública de ensino do Paraná. Dessa forma, apresentaremos alguns autores que julgamos representativos do trabalho com essa questão – sempre lembrando que se trata de uma seleção.

2.1.1 A visão tradicional de cultura

Contra o “universalismo uniformizante” do iluminismo – que ele considerava “empobrecedor” –, segundo Cuche (2002), foi Johann Gottfried Herder, em 1774, ainda de forma relativamente isolada, que tomou partido pela diversidade de culturas, riqueza da humanidade. Para Herder (1774 *apud* Cuche, 2002), cada povo, através de sua própria cultura, tem um destino a realizar, pois cada cultura exprime, à sua maneira, um aspecto da humanidade. Sua concepção de cultura era caracterizada pela descontinuidade (vácuos/fronteiras), que não excluía, no entanto, uma possível comunicação entre os povos. Assim, ele pode ser considerado o precursor do conceito relativista de cultura.

Janzen (2005) mostra que, para Welsch a visão de Herder tem o sentido cultural estruturado em três eixos: homogeneização social, fundamentação étnica e delimitação intercultural. Nessa perspectiva, a ideia de que a cultura deve impregnar a vida do povo no todo e nas particularidades – que o conceito de cultura deve ser associado ao povo, delimitando-o em face do mundo exterior – é separatista e as definições de povo são fictícias e contrárias às evidências históricas das miscigenações.

Essa visão tradicional de cultura, caracterizada pela homogeneização interna e delimitação externa é, segundo Welsch, insustentável e perigosa sob a perspectiva normativa. Isso porque, em uma visão moderna de cultura, há múltiplos e diferenciados modos de viver, diferentes culturas, que são multiculturais entre si.

Na França, a evolução da palavra cultura no século XIX foi um pouco diferente. Inspirada nos alemães, enriqueceu-se com uma dimensão coletiva e, assim, passou a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, mas em um sentido geralmente vasto e impreciso, ainda muito próximo do conceito de civilização – marcado pela ideia de unidade do gênero humano.

Na visão tradicional de cultura, assim, há uma ideia de homogeneização, de generalização, com um enfoque monocultural, isto é, nessa perspectiva, entende-se, etnocentricamente, que há uma cultura evoluída, em relação a qual todas as outras deveriam caminhar para atingir o mesmo nível de evolução, como se os valores e atitudes fossem inerentes ao poder e apenas assimilados pelos outros, o que implica a ausência de outras vozes sociais.

Essa homogeneização, feita a partir de um discurso-mestre elaborado com funções de caráter prescritivos, segundo Janzen (2005):

tem a intenção de produzir uma solidez sociológica, evitando o estranhamento, que é constitutivo da alteridade. A percepção monológica da cultura tende a produzir um discurso unitário de refletir uma realidade fechada ou parcial e com fortes tendências ao etnocentrismo.

A ideia da homogeneização do discurso, o fragmento assumindo a representação discursiva do todo e os valores orientados para uma unidade pré-estabelecida conduzem a uma compreensão parcial/falsa, dificultando o diálogo cultural mais amplo. (JANZEN, 2005, p. 34-35)

Assim, de acordo com este autor, a perspectiva etnocêntrica impõe – no sentido de considerar apenas as suas categorias como válidas – normas e valores da própria sociedade ou cultura. Dessa forma, essa perspectiva pode gerar uma visão distorcida e parcial ou mesmo assimétrica da cultura-alvo, podendo desencadear um movimento de rejeição.

A atitude etnocêntrica, segundo Janzen (2005), a partir da leitura de Lewinson (1964), pode explicar a forte tendência ao pensamento unitário. Ou seja, um pensamento que não enxerga indivíduos, mas apenas grupos. “A diluição do outro/do sujeito, ao ser percebido apenas como grupo, indica a representação generalizante/homogeneizante do outro, que caracteriza a visão tradicional de cultura” (p. 36), embora o autor faça questão de salientar que, em que pese a confluência entre a visão tradicional de cultura e o etnocentrismo, eles são de esferas e tonalidades diferentes. Para título de organização, vamos considerar, aqui, o etnocentrismo como pertencente a uma visão tradicional de cultura.

Nessa orientação, percebe-se um entendimento maniqueísta em relação ao outro, com claras delimitações entre bem/mal, certo/errado. Focalizando a questão do estrangeiro, Janzen (2005), apoiado em Hinderer (1993), aponta uma visão generalizante, que flerta com a percepção de entendimento do outro como uma variação da própria cultura. Isto é, a ação de fazer uma leitura da cultura do outro – a cultura-alvo (por meio de análise textual, por exemplo) – a partir da nossa própria.

O etnocentrismo está inclinado a ver o outro de forma mais estereotipada e estática. Fixa-se nos valores do próprio grupo, dificulta o diálogo cultural e, desta maneira, intensifica o grau de estranheza (distanciamento) em relação à outra cultura. Pensando na relação intercultural – objetivo do ensino de língua estrangeira na visão contemporânea –, Janzen (2005) aponta que:

O ponto de partida para a relação intercultural pode se configurar como uma tendência inicial ao etnocentrismo, quando alguém parte da própria

percepção/atitude como correta e efetiva, como aquela que deve ser considerada pelo parceiro da interação. Entretanto, estabelecido este contato inicial, os interlocutores podem convergir para um efetivo diálogo intercultural em que elementos conhecidos propiciem a aproximação.
(JANZEN, 2005, p. 37)

Há, então, numa perspectiva tradicional de cultura, um apagamento das diferenças socioculturais. Promove-se uma homogeneização do grupo, o que tende a ocasionar um estranhamento do que é externo a ele e pode gerar, por sua vez, uma negação do outro ou uma abertura para o diálogo – que acontece “quando recorrendo aos sistemas próprios de orientação, os sujeitos buscam aproximações que viabilizam o aprofundamento das relações” (JANZEN, 2005, p. 38).

Sem se considerar o contexto histórico e sociocultural em que o outro se insere, é quase impossível compreender um enunciado em sua totalidade. Dessa forma, de acordo com Janzen (2005), em consonância com Hinderer (1993), “pode-se conhecer a língua, mas mesmo assim não conhecer as pessoas” (JANZEN, 2005, p. 40).

O diálogo, no entanto, só pode acontecer, quando há um mínimo de intersecção entre a nossa e a língua/cultura-alvo. Caso contrário, há uma dificuldade de aproximação e compreensão de textos inseridos na outra cultura.

Mais especificamente no campo da linguística, foi Edward Sapir, com a obra *Language* de 1921, quem estabeleceu uma relação direta entre cultura e linguagem. Para este autor, a cultura é fundamentalmente um sistema de comunicação. Foi Benjamin Lee Whorf quem ajudou-o a construir o que ficou conhecido como “a hipótese Sapir-Whorf”, que trata da relatividade linguística, segundo a qual “as pessoas falam diferente porque pensam de modos diferentes, e elas pensam de modos distintos porque suas línguas lhe oferecem distintas maneiras de expressar o mundo a sua volta” (SALOMÃO, 2005, p. 368).

A inserção do componente cultural no ensino de língua estrangeira, propriamente dita, ficou mais evidente a partir da década de 1980, mas os trabalhos nessa área se iniciaram antes. Segundo Kramsch (1993, *apud* Salomão, 2017), nas décadas de 60 e 70 compartilhava-se a premissa de que os aprendizes deveriam ser socializados ou aceitos em uma sociedade linguística estrangeira, portanto, deveriam aprender os padrões de valores e comportamentos de tal sociedade de forma estruturada, o que remonta à concepção de cultura universalista, enfocando sua dimensão coletiva.

Risager (1998, *apud* Salomão 2017) denomina a abordagem de cultura dominante no ensino de línguas no ocidente, uma abordagem estrangeiro-cultural, que é baseada na concepção de cultura associada a um país (ou países) constituído de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitado em um determinado território. É muito comum essa perspectiva ser encontrada no livro didático, em que a cultura aparece como “curiosidade” ou “aspecto exótico”.

Essa é uma visão de cultura em que pode haver variação geográfica, social ou subcultural, mas essa variação é tomada como pertencente a um povo: a cultura espanhola, por exemplo. Nessa perspectiva, Kramsch (2009) concebe a cultura:

(...) como filiação a uma comunidade nacional com uma história comum, uma língua(gem) comum e imaginários em comum está enraizada no Estado-nação, assim como a noção de falante nativo e de comunidade de fala. Essas noções denotam entidades estáveis ou estruturas que têm uma realidade social independente que se referem a elas. (KRAMSCH, 2009, *apud* SALOMÃO, 2017, p. 372)

O foco recai todo na cultura-alvo, sem se estabelecer relação com a cultura do aprendiz ou a de outros países – caracteriza-se por uma admiração da cultura estrangeira e o encorajamento de estereótipos positivos. Trata-se de uma crença sobre a superioridade de um grupo étnico tomada como a de um outro grupo que não o do indivíduo.

Kramsch (2006, *apud* Salomão, 2017) aponta que, na década de 1980, surgiu a abordagem comunicativa, dando lugar a um conceito mais pragmático de cultura como “modo de vida”: modo de se comportar, comer, falar e viver do falante nativo, assim como seus costumes crenças e valores. Tal perspectiva, segundo essa autora, reforça a equação uma língua = uma cultura. Nessa perspectiva, há a manutenção – um reforço – das características nacionais e falta profundidade histórica, uma vez que tanto pela literatura e pela arte quanto pelos costumes e tradições busca-se enquadrar a cultura no conceito de nação, o que pode acabar caindo na ideia de “modos de vida bons e apropriados”, que coloca as culturas de forma hierárquica como mais ou menos avançadas.

2.1.2 A visão contemporânea de cultura e o ensino de língua estrangeira

Também na década de 1980, mas com nova compreensão do conceito de cultura, surge uma alternativa às abordagens citadas no tópico anterior em que “uma língua = uma cultura”. É a abordagem multicultural, segundo a qual várias culturas podem coexistir dentro de uma sociedade, enfocando a diversidade étnica e linguística. Nessa perspectiva, há o desaparecimento das hierarquias sociais, que são substituídas pela noção moderna de dignidade com um sentido universalista e igualitário. Surge uma nova compreensão de identidade individual – passamos a ver-nos como sujeitos dotados de uma profundidade interior.

No final dos anos 1990, o Ministério da Educação (MEC) elabora os PCN, um documento para nortear o trabalho do professor. Dentre os temas transversais propostos nesse documento, que são temas considerados como de urgência social, destaca-se a “Pluralidade Cultural”, que, nas duas edições dos PCN (1997 e 1998) para o Ensino Fundamental, está diretamente ligada a várias áreas de conhecimento: fundamentos éticos, conhecimentos históricos e geográficos, conhecimentos psicológicos e pedagógicos, populacionais, jurídicos, sociológicos, linguagens e representações e conhecimentos antropológicos.

É o que podemos chamar de “multiculturalismo”, que reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade, o que pode produzir a formação de “guetos culturais”, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Trazendo essa reflexão para o ensino de língua estrangeira, a multiculturalidade seria, simplesmente, constatar a existência de outras culturas (a uruguaia, a argentina, a chilena etc.). Essa perspectiva, segundo Kumaradivelu (2008 *apud* Salomão, 2017), é considerada por muitos teóricos como conservadora e essencialmente preservacionista, uma vez que trata da cultura como imutável e estável em diferentes contextos históricos e sociais, falhando em reconhecer as fronteiras sociais como fluidas e não-fixas – ou seja, embora inovadora e questionadora dos pensamentos vigentes até então, ainda é limitada e nos remete à visão tradicional de cultura (homogeneizante).

Também se desenvolve nesse período a abordagem intercultural, que emerge no contexto das lutas contra o processo crescente de exclusão social. Reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo, mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos, baseado na ideia de que culturas diferentes são

estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas. Isso inclui tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural, na busca de uma visão não etnocêntrica. O objetivo seria desenvolver a competência intercultural e comunicativa que capacita o aprendiz a ser um mediador de ambas as culturas.

O teórico Welsch (1994, *apud* Salomão, 2017), já apresentado no tópico anterior, questiona essas definições, na medida em que acredita que o multiculturalismo continua apresentando “esferas” que convivem em uma mesma sociedade; e a interculturalidade, “bolas de felicidade que se colidem e precisam se comunicar”, ou seja, não representa um campo de conflitos. A partir disso, define o conceito de transculturalidade, que, para além da simples constatação de grupos culturais diversos, como o multiculturalismo, é caracterizado pela hibridização – superação das ideias homogeneizantes e separatistas de cultura, ou seja, o prefixo “trans-” que nesse caso veicula o sentido de “através de”, significa ultrapassar barreiras pré-estabelecidas, tanto geográficas quanto culturais.

Para Canclini (2015), a hibridização é um produto resultante de grupos culturais distintos, são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. XIX). Nenhuma língua é “pura”, ou homogênea, todas elas possuem hibridizações. Canclini aponta que se excluíssemos as palavras do castelhano de raiz árabe, por exemplo, “ficaríamos sem *alcachofas, alcaldes, almohadas* nem *algarabía*”⁸. São processos, assim, derivados da interculturalidade, que representam um conceito com maior amplitude e atualidade, pois pode contemplar as misturas raciais (mestiçagem), mas também fusões como: artesanal com industrial; popular com erudito; escrito com visual, entre outras, o que explicaria melhor os complexos processos combinatórios contemporâneos.

Devido às migrações e ao turismo, aos sistemas de comunicação verbal, à interdependência econômica e à globalização da produção de bens, pensar na noção de transculturalidade é imprescindível para a escola no ensino de língua estrangeira. Por meio dela, pode-se focar identidades complexas, possivelmente identidade de

⁸ Alcachofras, prefeitos, travesseiros e algazarra, em português, segundo o dicionário Señas. Martins fontes, 2006.

uma terceira cultura (um terceiro lugar), que também é dinâmico, representando arenas de conflitos. É o que Kramsh (2009, *apud* Salomão) determina como “sujeito multilíngue”. Nesse ponto de vista, ao estudar outra cultura, há a interação de um indivíduo constituído sócio-historicamente com outra cultura/sociedade também já constituída, portanto, deve ser respeitada. Da mesma forma, a comunicação entre duas pessoas com línguas diferentes e culturas diferentes deve ser substituída pela competência simbólica, na tentativa de posicionar os aprendizes como sujeitos que entendam o valor simbólico e as diferentes memórias evocadas por sistemas simbólicos distintos.

Segundo Kramsch (2009, *apud* Salomão, 2017), a competência simbólica necessária para tornar-se um sujeito multilíngue envolveria a habilidade de entender o valor simbólico de formas simbólicas e as diferentes memórias culturais evocadas por diferentes sistemas simbólicos, assim como habilidade para usar a diversidade semiótica proporcionada pelas múltiplas línguas para reformular maneiras de ver eventos familiares, criar realidades alternativas e encontrar uma posição de sujeito apropriada “entre as línguas”. Assim, a “comunidade de fala” se torna “comunidade discursiva”.

Criada e moldada pela linguagem, a cultura é vista, assim, como um espaço de luta pela legitimação do sentido. Estudar cultura no discurso se alinha com questões relacionadas ao uso da linguagem e às relações de poder, por meio de escolhas estilísticas dos falantes, a fim de compreender como o uso da linguagem, sempre imbuído de poder simbólico, afeta as relações humanas.

Segundo Salomão (2017),

a fim de compreender os outros, temos que entender o que eles se lembram do passado, o que projetam para o futuro e como se posicionam no presente. E temos que entender as mesmas coisas sobre nós mesmos. Esse entendimento não pode vir apenas de ser exposto a insumo autêntico e compreensível. Hoje não é suficiente para os alunos saber comunicar significados, eles têm de entender a prática da construção do significado em si. (SALOMÃO, 2017, p. 383 - 384)

Risager (2006, *apud* Salomão) aponta que é preciso fazer com que os aprendizes percebam a variabilidade e a relacionabilidade *linguacultural*, incluído o fato de que todos desenvolvem *língua culturas* diferentes como resultado de suas próprias histórias de vida. Assim, é essencial auxiliar os aprendizes a expandir seu conhecimento de mundo no que tange aos fatos e ao olhar crítico da sociedade. E se conhecer em um contexto. Por isso é tão importante a necessidade de formação dos

professores pautados em seu papel de agentes de reflexão e não de perpetuadores de estereótipos.

Acreditamos, assim, que a cultura no âmbito do ensino de língua estrangeira deva ser pautada na ideia de formação do sujeito multilíngue, proposto por Kramsch (2009), um trabalho construído no reconhecimento de seu próprio contexto e no do “outro”, formulando novas maneiras de se ver e de se reconhecer no mundo. Nessa perspectiva, reconhecem-se a história e os anseios deste outro, não apenas se limita ao aprendizado deslocado das diferenças linguísticas, dissociado das lutas de poder travadas dentro de uma outra sociedade com contextos tão diferentes e, também, muito próximos aos dos alunos.

Nas Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira no Paraná de 2008 (DCElem), um dos documentos oficiais que norteia essa pesquisa, diz-se que, em análise feita com os professores de língua estrangeira do Paraná, identificou-se que a abordagem comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula. Segundo o texto, “Esta opção favorece o uso de língua pelos alunos, mesmo que de forma limitada, e evidencia uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como sistema para a expressão do significado, num contexto interativo” (PARANÁ, 2008, p. 50).

Nessa abordagem, o conceito de cultura configura uma visão homogênea que a percebe dissociada da língua, muitas vezes abordada de forma estereotipada, mostrando um caráter apaziguador e harmonizador, que trabalha a favor de um caráter colonizador e assimilacionista. Segundo as DCElem (2008): “Torna-se evidente que esse modelo de ensino se pauta num contexto histórico em que questões acerca da hegemonia de uma língua, do plurilinguismo e do imperialismo linguístico que as permeiam não eram problematizadas”. (PARANÁ, 2008, p. 51).

As Diretrizes propõem, assim, que a aula de Língua Estrangeira Moderna

constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Para isso, o documento vai se apoiar nas teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso. No próximo item deste capítulo, faremos um breve histórico – mais uma vez elegendo alguns estudiosos que julgamos importantes para

o trabalho com o tema – da aproximação entre língua e cultura e, nele, aprofundaremos as teorias do Círculo de Bakhtin, citadas aqui e que nos guiarão, inclusive, nos procedimentos de análise das entrevistas.

2.2 Língua e Cultura

Objeto central do estudo das Ciências linguísticas, a língua pode ser vista a partir de vários conceitos diferentes, pois alguns teóricos, em cada sociedade, avaliaram seu uso e seu papel.

No início do século XX, por exemplo, Saussure inaugurava a linguística estruturalista, amplamente conhecida com a publicação póstuma do livro “Curso de linguística geral” – construído a partir de anotações de seus alunos – que colocava a língua como objeto de estudo da linguística. Essa obra, que estabelece a oposição entre o sistema linguístico propriamente dito e o uso deste sistema em contextos sociais, tornou-se um marco histórico. Nesse livro, questiona-se:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios. Ao mesmo tempo física fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Embora Saussure não negue as mudanças na língua, coloca-as como um objeto secundário da linguística. A língua é estudada, assim, como um sistema homogêneo, sendo um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma determinada comunidade; diferentemente da fala, que é um ato individual, sujeito aos fatores externos. Saussure entende, então, que a língua, como sistema, não muda com o passar do tempo, e a analisa de modo sincrônico em detrimento do diacrônico, como um sistema homogêneo e imutável.

Nessa perspectiva, a língua pode ser percebida, e estudada, por suas relações internas, como um código independente do seu uso. É parte social, mas externa ao indivíduo, que não tem o poder de modificá-la. Saussure apresenta, assim, uma

linguística unificante, que faz da língua um objeto abstrato ideal que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e deixa de lado a suas manifestações (a fala) individuais, pois entende que há uma necessidade de se criar uma linguística específica para a fala.

Contemporâneo a Saussure, e partindo de algumas ideias estruturalistas, Bakhtin deu início a novas reflexões no campo da linguística. Tanto para Saussure quanto para Bakhtin a língua é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação, mas, para este último, trata-se de um fenômeno mutável.

Em Saussure, como é colocado por Bakhtin (2015), há a “ficção” de um ouvinte e de um entendedor na comunicação discursiva, em que se sugere “um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” (BAKHTIN, 2015, p. 271). O autor não desmerece esses esquemas, dizendo que eles podem corresponder a alguns momentos da realidade, mas se transformam em “ficção científica” quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva. Segundo Bakhtin (2015):

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2015, p. 271)

A língua como sistema tem um rico arsenal de recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), mas que são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada.

A palavra “benzinho” – hipocorística tanto pelo significado do radical quanto pelo sufixo – em si mesma, como unidade da língua é tão neutra quanto a palavra “longes”. Ela é apenas um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada; essa referência, isto é, esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos. (BAKHTIN, 2015, p. 290)

Para este teórico, assim, a linguagem é mais ampla, relaciona-se aos signos; enquanto a língua é um todo em si mesma, é um princípio de classificação. O signo

linguístico parte de dois lugares: o mundo social e o psiquismo individual. Neste segundo “lugar”, é onde visualizamos o chamado “enunciado”.

A enunciação parte de um contexto social geral que proporciona uma interação específica. Para os pensadores do círculo de Bakhtin⁹, as enunciações são sempre dialógicas, ou seja, um ou mais interlocutores estão sempre presentes no contexto social imediato ou não. Essa é a chamada abordagem sociológica da linguagem.

Na interação, os próprios sujeitos criam os signos com os quais materializam suas consciências e expressam suas ideologias: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete suas lógicas e suas leis” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV¹⁰, 2006, p. 34).

Em síntese, a ideia de linguagem é a de um fenômeno enraizado em um meio social específico e no psiquismo dos indivíduos que a ele pertencem, cujos significados são elaborados e negociados em situações dialógicas. Um fenômeno social sempre em mutação e adaptação, evoluindo com a sociedade e refletindo as lutas travadas dentro dela. Segundo Voloshínov (2006):

a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. [...] Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2006, p. 40 e 43)

Na construção de sua teoria, os autores do Círculo de Bakhtin excluem a perspectiva do absoluto, rejeitando o estático e fechado, noções associadas à perspectiva tradicional de cultura. Nos discursos das sociedades contemporâneas, as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais.

⁹ O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. Os membros mais lembrados são Bakhtin, Voloshínov e Medvedev (entre outros não menos importantes). Seus escritos teórico-filosóficos, às vezes foram construídos a mais de duas mãos e, alguns, construídos por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo. O livro que inaugura o pensamento social da linguagem, *Marxismo e Filosofia da linguagem* – publicado em 1929 –, por exemplo, foi publicado inicialmente tendo sua autoria atribuída a Bakhtin. No entanto, hoje já há consenso de que o livro é de Voloshínov.

¹⁰ Como foi dito na nota acima, trata-se de uma edição que ainda atribuía também à Bakhtin a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

Logo, para estes autores, as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação. Nesse sentido, segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008):

a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais. (PARANÁ, 2008, p. 54-55)

O Círculo de Bakhtin, assim, parte de uma visão de linguagem que leva em conta a interação entre sujeitos situados sócio e historicamente, que alternam – numa relação dialógica – atos enunciativos em uma corrente de comunicação discursiva. Esse processo desenvolve-se na linguagem e gera o que chamamos “cultura”, uma rede de sentidos em meio a qual os sujeitos interagem. Assim, a cultura pode ser entendida como uma complexa trama formada pelos fios ideológicos dos sujeitos na linguagem. Nessa perspectiva, os sujeitos expõem e entrelaçam axiologicamente suas visões de mundo pela linguagem na interação social, formando, assim, o espaço discursivo em que vivem e é esse espaço formado pelo discurso verbal e contexto extraverbal que pode ser entendido como “cultura”. Dessa forma, língua e cultura encontram-se interligadas, sempre em processo de formação e transformação pela interação dos sujeitos sociais.

Partindo também da perspectiva social, o antropólogo Dell Hymes, aponta que o estudo da comunicação verbal deve levar em consideração o contexto social em que ela ocorre, as instituições, os valores, as crenças e os costumes da comunidade. Ou seja, a partir da sociologia e da antropologia, o autor propõe uma etnografia da fala (Hymes, 1974, *apud* NOGUEIRA, 2008).

O antropólogo norte-americano contesta a perspectiva associada à gramática gerativa transformacional, de Chomsky, que entende a competência linguística como “conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, conhecimento que geralmente não é consciente ou que está disponível para relato espontâneo, embora necessariamente implícito no que o falante-ouvinte (ideal) possa dizer” (HYMES, 2009, p. 76). Para Chomsky, por ser dinâmica e criativa, a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos de forma automatizada em qualquer situação – como queria o behaviorismo.

Criador dos conceitos de competência (aquilo que sabemos) e de desempenho (o que fazemos com o conhecimento adquirido), Chomsky, segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná, “retomou a discussão entre língua e fala e propôs a teoria inatista de aquisição da linguagem, a qual postula que o ser humano nasce com determinadas capacidades que serão desenvolvidas com o tempo” (PARANÁ, 2008, p. 44). Assim, Chomsky se opõe a Saussure na medida em que para este último, a língua era vista essencialmente como um sistema de regras previsíveis; enquanto que, para aquele, a língua é um sistema de comunicações com noções de um falante e ouvinte ideal, sendo também os significados exteriores aos sujeitos. A língua é, então, vista como um elemento de ligação entre o indivíduo e o mundo.

Ou seja, sob essa perspectiva, o conhecimento é visto como inconsciente, inato. Também o “desempenho linguístico”, segundo Chomsky, é visto como codificação e decodificação. Ou seja, não são levados em conta os aspectos culturais, a competência se volta essencialmente para os subprodutos psicológicos da análise gramatical e não para a interação social.

A sociolinguística, que busca descrever a língua em uso, por sua vez, caracteriza a competência comunicativa, que é um conceito recorrente no ensino de língua estrangeira, como dependente tanto do conhecimento (tácito) quanto da habilidade para uso. Para Hymes (2009),

(...) Dentro de uma matriz de desenvolvimento na qual o conhecimento de sentenças de uma língua é adquirido, crianças também adquirem conhecimento de um conjunto de formas no qual sentenças são usadas. De uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência de características sócio-culturais, elas desenvolvem uma teoria geral da fala apropriada para sua comunidade, na qual elas empregam, como outra forma de conhecimento tácito cultural (competência) para conduzir e interpretar a vida social. (HYMES, 2009, p. 15)

A partir dessa perspectiva, então, as crianças adquirem, além de um sistema gramatical, um sistema de uso com relação a pessoas, lugares, objetivos, outros modos de comunicação, etc.

Elas se tornam capazes de reconhecer, por exemplo, comportamento indagativo apropriado e inapropriado (entre os Araucanianos do Chile, que pedir para repetir uma pergunta é um insulto; entre os Tzeltal de Chiapas do México, para os quais uma questão direta não é propriamente perguntada (e ser respondido “nada”); entre os Cahinahua do Brasil, que uma resposta direta para uma primeira pergunta implica que aquele que responde não tem tempo para falar, uma resposta vaga que a pergunta será respondida diretamente uma segunda vez, e aquele que fala pode continuar). (HYMES, 2009, p. 15)

Este sistema de uso torna a criança capaz de participar de seu grupo social não apenas como “membro falante, mas como membro comunicativo”.

Já o teórico Michael Bayram (1997, *apud* TEIXEIRA, 2013) propôs a competência comunicativa intercultural, cujo objetivo é desenvolver a consciência cultural crítica em termos de elaboração de critérios de avaliação referente às práticas e perspectivas culturais de si próprio e do outro, por meio do conhecimento da cultura geral (estrutura social, valores, e comportamentos) relativa a seu próprio país ou o país da cultura-alvo; da capacidade de demonstrar interesse, curiosidade, abertura, tolerância, empatia e se expressar positivamente diante dos valores e perspectivas do outro; da interação eficaz com o outro antecipando ou remediando mal-entendidos ou conflitos interculturais. O objetivo é promover o falante intercultural, capaz de se comunicar apropriadamente em cada situação, mas também apto para estabelecer relações profícuas com os seus interlocutores.

Nesse sentido, a um nível mais individual, a competência comunicativa intercultural assume-se como uma manipulação dos saberes, conhecimentos e capacidades por parte do aprendente para reconhecer a diversidade do outro, colocando-se no seu lugar e criando empatia com a sua perspectiva no sentido da criação de uma eventual nova identidade, uma espécie de co-construção de uma “terceira cultura”, uma cultura de espaços partilhados, em virtude dessa interação, convertendo-se num mediador intercultural. Dessa forma, a um nível mais geral, a aula de língua estrangeira tem um potencial de se transformar num valioso recurso que promove a convivência pacífica, a democracia e a transformação democrática do cidadãos aprendentes. (TEIXEIRA, 2013, p. 105)

Essa “convivência pacífica” remonta a uma ideia tradicional de cultura. Trata-se de uma visão idealizada. Este “terceiro lugar”, uma “terceira cultura”, é o que Canclini definiu como “hibridização”. Embora, idealmente, o que se espera de uma aula de língua estrangeira é que haja uma convivência pacífica entre as, assim entendidas, diferenças, pode-se também, potencialmente, gerar compreensões opostas (conflitos, lutas travadas na sociedade, como evidenciou-se, a partir das ideias de do Círculo de Bakhtin, aqui neste texto).

Idealmente, assim, este é um “lugar” onde o estudante aprende a se pôr no lugar do outro, gerando um espaço cultural independente das duas culturas envolvidas. Essa concepção talvez possa ser relacionada ao conceito de exotopia proposto por Bakhtin (2005), que é o olhar a partir do outro, uma relação que é também de empatia, mas não apenas isso, pois não olhamos simplesmente do lugar do outro,

ela permite que eu me coloque no lugar do outro e retorne ao meu lugar munido da visão e das experiências do outro, mas acrescentando a elas o que o outro não vê.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2015, p. 23)

Segundo Janzen (2012), neste processo dialógico, Bakhtin postula a efetivação da empatia, vendo o mundo por meio dos valores do outro percebem-se coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento – garantido pela distância entre os dois¹¹ – e o do outro. “Quando Bakhtin se refere a essa perspectiva exotópica da vida, ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes” (JANZEN, 2012, p. 110), ou seja, o que se tem dessa troca é um enriquecimento da visão de ambos, que continuam em separado, mas acrescidos de uma outra perspectiva.

De acordo com Janzen (2012), quando falamos em livros didáticos de língua estrangeira, ainda encontramos livros que têm como substrato a visão tradicional de cultura, com uma tendência à homogeneização/tipificação de personagens, ou seja, que são construídas a partir de características gerais comuns, sem marcas individuais que possam diferenciá-las de outras que desempenham o mesmo papel. Além disso:

personagens são apresentadas (nos textos, minidiálogos, etc.) sem um percurso histórico particular, pois estão inseridas no cotidiano, apresentado de uma forma idealizada e artificial. A vida privada (cotidiana), apresentada de uma forma descontextualizada da realidade social, está desconectada da situação econômica e política do país. Podemos vincular essa tendência à unificação/unicidade das vozes discursivas a uma visão tradicional de cultura que, convém acrescentar, ainda funciona como substrato para a elaboração de alguns livros didáticos atuais (e engloba pouco o aprendiz da língua estrangeira). (JANZEN, 2012, p. 112)

Ou seja, dessa forma, os livros didáticos acabam projetando uma visão unitária, estereotipada, da cultura-alvo. Ao se criar um personagem-padrão e, de alguma forma, incentivar os alunos a reproduzirem/repetirem a sua fala – vide as orientações

¹¹ Partindo-se do meio literário, fonte de Bakhtin para elaborar essas definições, Janzen define “acabamento”, como “O autor precisa se distanciar para contemplar e elaborar o acabamento estético do herói, pois quando os dois se fundem não existe exotopia, ocorre uma duplicação dos centros de valores, não existindo, portanto, uma forma estética acabada.”. (JANZEN, 2012, p. 110)

do behaviorismo – não há um momento dialógico, como propõe Bakhtin com a exotopia, mas uma duplicação do centro de valores, uma mimetização das personagens pelos alunos. Em termos gerais, há um entendimento da cultura-alvo de forma bastante estereotipada e homogênea, que não condiz com a ideia de formação de um falante intercultural que se almeja e que retoma, portanto, a visão tradicional de cultura.

Vale ressaltar que esse apontamento sobre o livro didático proposto por Janzen (2012) foi feito depois da análise de um livro de língua inglesa que não tinha passado pelo processo de avaliação do PNLD. Acreditamos, assim, que os livros didáticos de língua estrangeira que passaram pela análise do MEC – que acontece, como já dissemos na introdução dessa pesquisa, desde 2011 e que são os que chegaram às escolas para a avaliação das professoras entrevistadas – não apresentem, pelo menos não de maneira tão evidente, esse tipo de visão estereotipada da cultura-alvo. Já que em um dos itens do edital solicita-se o cuidado de que o livro reúna “um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas” (MEC/FNDE/SEB, 2018, p.39).

A intenção desta pesquisa, no entanto, é investigar como os professores de espanhol da rede pública escolhem o livro – se a maneira como as culturas são apresentadas no livro didático é, de alguma forma, um critério para a escolha ou para a recusa de uma coleção de livros didáticos de língua espanhola. Com isso, indiretamente, por meio do discurso das professoras entrevistadas, esperamos saber um pouco sobre a maneira como as professoras do ensino regular da rede pública de ensino fazem esse “meio de campo” entre o livro e o aluno e se, de fato, trabalham com a diversidade cultural dos países da língua espanhola promovendo a interculturalidade.

2.3 Cultura na escola

O conhecimento de uma Língua Estrangeira Moderna é fator de extrema importância na sociedade atual, fato que se evidencia devido à necessidade de comunicação entre os povos de diferentes países e culturas, acesso à informação, à tecnologia e às ciências modernas e a oportunidades de melhor formação pessoal,

acadêmica e profissional. No âmbito escolar, a Língua Estrangeira Moderna auxilia o estudante a tornar-se um cidadão cada vez mais ativo na sociedade, pois o capacita a se relacionar com outras comunidades, entendê-las e respeitá-las, ampliando a sua visão de mundo.

Assim, para além do ensino da gramática da língua, para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o mundo que o circunda, é de fundamental importância o conhecimento da cultura (e o reconhecimento da diferença) presente nos países falantes da língua estudada. Dessa forma, é possível auxiliar o estudante a conhecer e respeitar outros modos de ser e de viver, considerar a existência de diferentes valores e costumes, sem perder de vista aspectos relacionados ao seu próprio meio: princípios da formação cidadã.

Ao confrontar-se com práticas que não representam o seu cotidiano, quer seja em sala de aula ou nos materiais didáticos, os estudantes não conseguem, em alguns casos, relacionar aquilo que dominam nos seus afazeres diários com o saber sistematizado da escola. Isso significa que, por não existir uma relação entre o saber escolar e o saber do educando, a aprendizagem por parte do aluno é dificultada.

Nesse sentido, Forquin (1993) afirma que é necessário certamente compreender por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos e grupos aprendem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e confisco. E mais:

A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico [...] ela é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo do ensino, seu conteúdo substancial e sua justificação última. Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura certos elementos. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Segundo Mello (2009), os materiais didáticos são vetores da democratização do acesso à produção científica, didática e artístico-cultural. Por isso, sua produção deve procurar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é importante considerar a pluralidade de saberes como elemento essencial da construção do

conhecimento científico, que articuladamente pode servir de sustentação para elaboração de materiais didáticos para o componente curricular de língua estrangeira.

Portanto, é fundamental que o livro didático, suporte do professor em sala de aula, seja construído de maneira que não reproduza uma visão estreita ou desatrelada das relações sociais, econômicas e políticas do país ou da sociedade em questão e que seja condizente e resultante também da atuação dos docentes, seja por meio da escolha, construção e concatenação de temas ou pela reprodução iconográfica. Segundo Janzen (2008), essa visão estreita proporcionada por alguns livros didáticos, como já colocado no tópico anterior, representa o apagamento da individualidade através da representação de um perfil genérico próximo da estereotipização.

Para Alice Lopes (1999),

O conhecimento cotidiano, como todos os demais saberes sociais, faz parte da cultura e é construído pelos homens das gerações adultas, que o transmitem¹² às gerações sucessivas, sendo a escola um dos canais institucionais dessa transmissão. O papel da escola é preponderante na constituição desse conhecimento, pois, por interações contínuas, elabora um habitus comum a todos os indivíduos. O conhecimento escolar ao mesmo tempo nega e afirma o conhecimento cotidiano, trabalha contra ele e é sua própria constituição. Por conseguinte, a discussão sobre as relações entre conhecimento escolar, conhecimento cotidiano e conhecimento científico continuamente são levantadas entre os pesquisadores em Currículo e Didática. (LOPES, 1999, p. 137)

Trata-se, pois, de uma seleção da cultura, uma eleição do que se considera importante de ser trabalhado na escola, o que é sempre alvo de contradições já que, como aponta Forquin,

A escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Se se atribui à palavra “cultura” o sentido descritivo amplo dos etnólogos e dos sociólogos, se se considera então a cultura como um conjunto de maneiras de viver características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela. (FORQUIN, 1993, p. 15 e 16)

Por isso, a escolha, a delimitação daquilo que vai ser tratado em sala de aula, que sempre é uma preocupação do professor, deve ser uma preocupação também na construção do livro didático. Já que livro didático, segundo Garcia e Chaves (2011, p. 9771), com base nas ideias de Forquin, “é *um objeto da cultura* e, assim, seu conteúdo

¹² Nesta pesquisa, no entanto, consideramos a ideia de “construção de conhecimento”, que coloca o aluno também como agente do seu aprendizado.

expressa os resultados de um processo de seleção cultural, no qual são definidos tanto o significado da escolarização como o que se considera relevante ensinar.”. Daí também a dificuldade de escolher um livro que se adeque a todas essas demandas pedagógicas e pessoais do docente.

Entendemos que para uma aula satisfatória, idealmente é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua vida escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível.

Na organização dos conteúdos, “há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas (...), buscando favorecer a participação ativa dos educandos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes.” (BRASIL, 2013, p. 118). Isso também acontece na elaboração do livro didático destinado ao PNLD, em que a seleção de conteúdos mantém coerência com a proposta didático-pedagógica escolhida, embasada nos documentos e nos editais que sustentam o processo de avaliação no PNLD.

Assim, de acordo com o que vimos nos documentos oficiais – como as DCN – aprender uma língua estrangeira vai além de estudar as estruturas gramaticais, ela é uma oportunidade de crescimento individual, cultural e social e por se tratar do ensino a diferentes sujeitos, inseridos nos mais diversos contextos, não se pode falar mais em um melhor método para o ensino de língua estrangeira. Não há mais uma melhor abordagem em termos gerais, mas a melhor abordagem para trabalhar com um público específico. Vilaça (2008) sinaliza que a crítica mais frequente atualmente diz respeito à inexistência do método perfeito, devido à constatação da enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Embora representativos da diversidade cultural estrangeira, o livro didático destinado ao PNLD, por vir de um programa nacional, acaba homogeneizando o contexto e as condições de trabalho dos professores. E, por isso, o protagonismo do professor é importante, para manejá-lo de maneira a otimizar suas aulas, tornando-as mais agradáveis, interessantes e adaptadas ao contexto vivido. Por isso, uma das etapas de elaboração de um livro com qualidade poderia ser a de levar em conta a opinião de quem trabalha com ele no dia a dia da escola: os professores.

Segundo Forquin, não há ensino sem o reconhecimento, por parte dos atores sociais envolvidos, da legitimidade da coisa ensinada:

Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. (FORQUIN, 1993, p. 9)

Surge, assim, uma dicotomia: de um lado os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos livros; de outro, os procedimentos, as informações e os conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

Vale lembrar que, em muitas situações, o livro didático constitui a única referência bibliográfica ou de leitura recente a que alunos ou professores têm acesso. Dada a grande extensão de nosso território, as diferenças sociais e de estrutura física, a presença do livro didático na sala é um modo de garantir, minimamente, as referências de conteúdos e de habilidades exigidas em cada série.

E essa referência única pode ser bastante limitadora do entendimento sobre a diversidade cultural que contempla a língua espanhola. É comum, por exemplo, ver a cultura sendo trabalhada como a prescrição de fatos, comportamentos e informações sobre o outro – um resquício da visão de cultura no ensino de línguas como civilização e como comunicação, que remonta a visão tradicional. A cultura, assim, é colocada em um contexto (idealizado) no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional homogênea com suas instituições, costumes e modos de vida – é a hierarquia que gera o “exótico”. Um exemplo disso é a criação de seções no livro – com o propósito de atendimento ao Edital –, desconectada da proposta pedagógica, para trabalhar com “curiosidades” de um determinado país.

No entanto, essa visão estereotipada e homogeneizante tem sido desconstruída pelo MEC na produção das novas coleções didáticas. Pelo menos, é o que preconiza o Edital, com base em documentos oficiais, dos quais trataremos no tópico a seguir.

2.4 Cultura no ensino de espanhol e o livro didático

O ensino de Língua espanhola no Brasil, segundo Couto (2016), começou a ganhar destaque desde a firmação do Tratado do Mercosul, em 1991, cujo intuito era

criar um mercado comum entre Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil. Centros de idiomas, especialmente os privados, passaram a ofertar a disciplina e a formação universitária em espanhol passou a ser vista como uma possibilidade pelos estudantes. Além disso, livros didáticos passaram a ser produzidos e publicados. Com a implantação da lei 11.161/2005, da qual já se falou no primeiro capítulo, o valor atribuído ao ensino de espanhol se intensificou ainda mais. Ela foi responsável, por exemplo, pelo maior contingente de profissionais formados nessa área.

A partir desse “incentivo” ao ensino de língua espanhola nas escolas, é importante pensar a respeito da qualidade desse ensino, especialmente no que tange ao aspecto cultural. Quando se fala do trabalho cultural, ou intercultural, no ensino de língua espanhola, é preciso levar em conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, e as Orientações Curriculares (OCN), de 2006, mencionam a cultura, a interculturalidade e os temas transversais na língua estrangeira. Mais especificamente no contexto paranaense, segundo Couto, Fagundes de Souza e Woginski (2018, p.11), “as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para LEM (2008) versam sobre um trabalho com a diversidade, que é compreendido como o respeito à diversidade seja ela cultural, identitária ou linguística, repensando a hegemonia cultural.”.

Sob o ponto de vista de que o entendimento da cultura é a definição de um modo de vida, de hábitos e costumes de determinados grupos sociais, valoriza-se, como o proposto pelas Diretrizes do Paraná para língua estrangeira, a diversidade. Assim, numa aula de espanhol, é importante considerar, além da diversidade dos alunos, a diversidade presente nos 21 países que têm o espanhol como língua oficial e que apresentam identidades e culturas diversas.

Há, ainda, no Brasil, leis que permitem um trabalho no ensino de línguas embasado nos aspectos culturais considerando as contribuições das culturas africanas e indígenas, são elas: a lei 10.639/2003 que alterou a LDB 9.304/1996, tornando obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira no currículo oficial dos espaços públicos e privados da rede escolar básica; e a lei 11.645/2008, que também alterou a LDB 10.639/2003 ao agregar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Portanto,

pensar em um ensino de língua em uma perspectiva intercultural corrobora com as aplicações de tais leis contribuindo para a busca de uma educação antirracista, mais justa e igualitária, ou seja, através das identidades culturais dos países hispanos compreenderíamos melhor a nossa própria identidade e romperíamos com o preconceito e estereótipos em

relação aos demais. (COUTO, FAGUNDES DE SOUZA E WOGINSKI, 2018, p.13 e 14)

Essa perspectiva intercultural é colocada, também, na parte comum a todas as áreas do Edital PNLD 2018¹³ (p.30), quando diz que “a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos”. O edital propõe, ainda, que os professores, o ensino como um todo, deve considerar o contexto cultural em que o aluno está inserido, a condição juvenil e o tipo particular de protagonismo social que ela implica. Além disso, as leis supracitadas, que dizem respeito ao ensino das culturas africana e indígena, devem ser contempladas em todas as áreas do conhecimento, segundo o Edital.

No caso das diretrizes específicas para a elaboração dos livros de Língua Estrangeira Moderna, no Edital PNLD 2018 tem-se que:

o livro didático de língua estrangeira moderna ocupa um papel relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teóricos-metodológicos destina-se a orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais. (MEC/FNDE/SEB, 2018, p. 39)

[...]oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas. (MEC/FNDE/SEB, 2018, p. 40)

[...]proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do ensino médio (MEC/FNDE/SEB, 2018, p. 40)

O papel do livro didático na formação do estudante, assim, pressupõe a expansão do conhecimento do aluno e sua interação com o contexto, desenvolvendo instrumentos linguísticos para agir em diferentes situações do cotidiano. Dessa forma, a partir do livro didático, o ensino da língua estrangeira moderna – espanhol, potencializa oportunidades de possível ascensão social, de opção de lazer, de interesse pela leitura e escrita, auxiliando na construção da identidade do aluno. Para

¹³ O ano que nomeia o Edital é sempre referente ao ano de distribuição dos livros nas escolas. O Edital é publicado sempre 2 anos antes, nesse caso, em 2016.

tanto, parte-se do pressuposto de que, a fim de alcançar o objetivo acima destacado, é fundamental no ensino da língua o trabalho com a cultura de outros povos, uma vez que, a partir do conhecimento da cultura de outros sujeitos, o estudante se reconhece como um ser cultural, trata-se da relação dialógica da qual Bakhtin trata.

É importante salientar que não há diretrizes específicas para a construção do livro didático de língua espanhola, há apenas critérios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna, que contempla inglês e espanhol.

O Edital¹⁴, além de trazer as informações a respeito da logística de entrega das coleções, apresenta, ainda, outras três partes, chamadas “anexos”. No anexo I estão os pontos de estrutura editorial e os critérios de exclusão na triagem (as informações que devem estar na capa, como o título, o ciclo etc.; na segunda capa; na lombada; no miolo; entre outras especificações). O anexo II trata das especificações técnicas para a produção das obras (o tipo de lombada, a gramatura da folha etc.). No anexo III estão as especificações para a produção de cada coleção, os princípios e critérios para a avaliação. É este que vai nos interessar mais especificamente.

O anexo III, como já foi dito, é dividido em “Critérios comuns a todas as áreas” e “Critérios eliminatórios específicos das áreas”, e cada área do conhecimento é dividida por disciplinas. Os critérios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol) dividem-se em 25 relativos ao livro do aluno e 9 ao manual do professor. É com base nesses critérios específicos que os avaliadores leem as obras inscritas e aprovam as que julgam adequadas. Depois, organizam a avaliação em um documento chamado “Guia de Livros Didáticos”.

No Guia de Livros Didáticos é possível saber quantas coleções foram enviadas para a avaliação e quantas foram aprovadas naquele ano. Esse é um documento escrito pelos avaliadores do MEC, que apresenta um resumo de cada coleção aprovada, bem como seus pontos fortes e fracos e sugestões de como o professor pode trabalhar com ela em sala de aula. É um documento que, em tese, orienta o docente em relação à escolha da coleção com que ele pretende trabalhar. Segundo o item 6.5.1.1 do edital PNLD 2018, “o Guia de Livros Didáticos será disponibilizado na internet com o objetivo de auxiliar os professores na escolha das

¹⁴ Usamos como referência o Edital do PNLD 2018 – o último Edital que contemplava também a coleção de livros didáticos de Espanhol –, publicado em 2016 e referente à distribuição do ano de 2018. O PNLD 2020 (para anos finais do Ensino Fundamental), que teve o Edital publicado em outubro de 2018, já não apresenta a possibilidade de inscrição de coleções destinadas ao ensino de espanhol.

obras didáticas”. Nas entrevistas realizadas, pudemos notar que esse documento é usado, em alguns casos, como parte do processo de escolha da coleção.

O Guia retoma os critérios comuns a todas as áreas e os específicos para cada componente curricular (disciplina) e com base nesses critérios a equipe de avaliadores elabora perguntas que orientam o processo de avaliação. No caso do PNLD 2018 – Ensino Médio, o processo de avaliação foi dividido em oito blocos. A seguir, destacamos os 8 blocos e os itens que relacionam, mais especificamente, a cultura em cada um deles.

Bloco I: No que se refere ao manual do professor (15 itens)

- 3. Expõe uma abordagem teórico-metodológica que parte da compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e expressam valores constituídos nas práticas sociais? [...]
- 14. Estimula a reflexão sobre o desenvolvimento da argumentação e a elaboração de propostas de intervenção na realidade, tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na escola e o respeito aos valores humanos, levando em consideração a diversidade sociocultural?

Bloco II: No que se refere à estrutura editorial e ao projeto gráfico (18 itens)

- 33. Retrata, nas ilustrações, a diversidade étnica e a pluralidade sociocultural brasileira e as das comunidades, das regiões e países em que a língua estrangeira é falada?

Bloco III: No que se refere aos textos (10 itens)

- 34. Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira? [...]
- 36. Aborda temas que propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes? [...]
- 39. Apresenta – com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas – um conjunto de textos que, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais, promove oportunidades de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que representam culturas estrangeiras e nacionais? [...]
- 42. Favorece o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e à constituição das comunidades que nela se expressam?

Bloco IV: No que se refere à compreensão e à produção escrita (8 itens)

- 47. Propõe atividades de leitura que visam a estimular o estudante a expressar sua opinião e a estabelecer associações entre texto e contexto sócio-histórico? [...]
- 50. Propõe atividades de produção escrita relacionadas a contextos e condições e produção/circulação que respeitam as características e os propósitos sociodiscursivos dos diferentes gêneros escritos?

Bloco V: No que se refere à compreensão e à produção oral (5 itens)

52. apresenta atividades que permitam acesso, por meio da utilização do cd de áudio, a diferentes pronúncias, tanto dos sons individualmente, quanto do ponto de vista prosódico, em situações de compreensão oral?
53. Traz amostras de diferentes variedades linguísticas?

Bloco VI: No que se refere aos elementos linguísticos (3 itens)

58. Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos à formação de um leitor crítico capaz de interagir com múltiplas manifestações de linguagem e com variados gêneros de discurso, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos?

Bloco VII: No que se refere ao conjunto (12 itens)

64. Contextualiza as manifestações estéticas em relação ao momento histórico e à corrente artística a que elas se vinculam e explora atividades de uso estético da linguagem? [...]
69. Vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira? [...]
71. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e do acolhimento do outro, compatível com a formação do estudante do Ensino Médio?

Bloco VIII: No que se refere aos critérios legais, éticos e democráticos (12 itens)

73. É isenta de estereótipos e preconceitos relativos às condições social, regional, étnico-racial e de gênero, à orientação sexual, à idade, à linguagem, à religião, à condição de deficiência, assim como a qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos?
80. Incentiva a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos da sustentabilidade e cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância?
81. Promove positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder?
82. promove positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e suas participações em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural?
83. Aborda a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária?

São 20 pontos, portanto, dos 83, que tratam especificamente da questão da diversidade linguística e cultural. Para o PNL 2018, 10 coleções de espanhol foram inscritas e 3 delas foram aprovadas. No Guia de Livros didáticos 2018 destaca-se, pela equipe envolvida, um “incremento qualitativo expressivo” em relação às avaliações anteriores em alguns aspectos considerados importantes. Dentre eles, a coerência entre a fundamentação teórica expressa no manual e o que é trabalhado

no livro do aluno; a harmonização do projeto gráfico-editorial; a evolução na concepção das atividades de leitura e escrita como processos interacionais; e a produção escrita e integração das atividades propostas (compreensão e produção escrita e oral).

No entanto, para o trabalho mais específico desta pesquisa, o ponto mais importante foi o da melhora da qualidade e da diversidade de textos verbais, não-verbais e verbo-visuais. A maioria deles, segundo o documento, circula em contextos sociodiscursivos de comunidades que se expressam em língua espanhola e inglesa, e trata de temas potencialmente relevantes para os estudantes brasileiros dos mais diferentes perfis sociais e regionais. Destacou-se, ainda, uma maior ocorrência de temas sensíveis enfocados com o intuito de desconstruir estereótipos e preconceitos em relação às culturas estrangeiras e aos mais distintos grupos humanos que compõem a sociedade.

Além disso, outro ponto importante apresentado como um incremento “tímido” de oferta, ainda que seja considerado um acréscimo em relação aos PNLDs anteriores, é a variedade de falares representativos de diferentes grupos constituintes das comunidades linguísticas hispanofalantes e anglófonas.

Alguns aspectos, no entanto, de acordo com o Guia, ainda precisam de aprimoramentos nas obras (“um fortalecimento de algumas expectativas”), nominados “desafios para o futuro”. Um deles é que,

embora tenha havido um avanço em relação à disponibilização de excertos de falas de certos grupos que compõem as comunidades linguísticas hispanofalantes e anglófonas, ainda há que se ampliar tal universo de representação. Por exemplo, a proporção de variedades hegemônicas em relação às de grupos minoritários pode ser mais equilibrada, e a fala de usuários desses idiomas que têm outras línguas como maternas também merece maior representatividade nos CDs em áudio das coleções de LEM. (BRASIL, 2018, p. 29)

Há, também, segundo o Guia, uma carência de contextualização, tanto dos textos escritos quanto dos orais. O que evidencia que as coleções ainda precisam incluir elementos que auxiliem os estudantes e o professor a situá-los do ponto de vista social, histórico e cultural, entre outros pontos apontados como “desafios” – fizemos aqui um recorte que diz respeito, mais diretamente, à questão cultural, nosso foco de pesquisa.

Dessa forma, de acordo com as resenhas, as obras aprovadas no PNLD cumprem o que preconiza o edital, no entanto há uma diferenciação entre elas, no grau em que enfatizam aspectos atrelados a diferentes critérios. Essa diferenciação, segundo o texto do Guia, deve ser vista como uma vantagem pelos professores, pois pode ser um indicador da maior ou menor adequação da obra à realidade da comunidade escolar, aos objetivos do projeto político-pedagógico da escola e aos interesses dos estudantes especificamente.

As coleções aprovadas foram as seguintes:

Cercanía Joven – Editora SM – Autores: Ana Luiza Couto; Ludmila Coimbra; Luíza Santana Chaves (única obra reapresentada que foi aprovada).

Sentidos en lengua española – Editora Richmond – Autores: Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas.

Confluencia – Editora Moderna – autores: Amanda Verdán Dib; Cecilia Alonso; Lílian Reis dos Santos; Maria Fernanda Garbero; Paulo Pinheiro Correa; Xoân Carlos Lagares.

Depois da leitura da análise publicada no Guia a respeito de cada coleção – um texto sem topicalização – e observando os pontos comuns a todas elas, estabelecemos alguns pontos de comparação. A seguir um levantamento da análise de cada coleção aprovada.

QUADRO 1 - COLEÇÕES DE ESPANHOL APROVADAS NO PNLD 2018			
Questões levantadas	CERCANÍA	SENTIDOS	CONFLUENCIA
Gêneros discursivos e temas (qualidade e conjunto dos textos)	Variedade de gêneros discursivos com temas adequados e relevantes.	Variedades de gêneros discursivos representativos de diferentes comunidades falantes do espanhol. Temas adequados e relevantes. Os textos favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica e de gênero.	Variedades de gêneros com temas que propiciam o engajamento discursivo dos estudantes em discussões socialmente relevantes. Textos e ilustrações que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero.
Compreensão leitora/escrita	Considera-se essa habilidade,	Considera-se essa habilidade, de maneira	Considera-se essa habilidade em diferentes momentos:

	satisfatoriamente, em diferentes momentos: antes, durante e depois da leitura. Com destaque para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica.	detalhada, em diferentes momentos: antes, durante e depois da leitura. Todas as etapas levam à formação de um leitor crítico e reflexivo.	antes, durante e depois da leitura. Todas as etapas levam à formação de um leitor crítico e reflexivo.
Compreensão auditiva/oral	Parte da consideração de que escutar implica um processo que considera tanto a compreensão do contexto imediato da interação oral, quanto a interpretação do contexto sociocultural mais amplo, baseado na expectativa e cooperação entre falante e ouvinte. Com atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta.	Parte de diferentes variedades linguísticas representadas em diversos gêneros da oralidade de diferentes comunidades de fala de língua espanhola, em gravações com boa qualidade sonora. As atividades são sequenciadas em etapas progressivas. As atividades promovem a reflexão sobre o texto e o contexto do estudante.	Parte de diferentes variedades linguísticas representadas em diversos gêneros da oralidade de diferentes comunidades de fala de língua espanhola, em gravações com boa qualidade sonora. A coleção discute as características dos gêneros, assim como outras características da fala oral e espontânea, especialmente no que concerne às questões de prosódia.
Expressão escrita/ produção escrita	Promove atividades que respeitam as características e os propósitos sociodiscursivos dos diferentes gêneros escritos e propõe atividades de produção escrita como processo que pressupõe etapas de reescrita.	As habilidades de compreensão e produção oral e escrita estão integradas nas unidades didáticas, o que demonstra uma organicidade entre as seções que contempla essas habilidades.	Em todas as propostas de escrita há orientações que consideram os aspectos sociais relevantes envolvidos na produção textual do estudante. As atividades tratam a escrita como interação e favorecem situações de linguagem em que os enunciadores se envolvem de forma conjunta e em conformidade com a realidade social, cultura e no contexto da comunidade escolar.
Expressão oral	Apresenta atividades de preparação e planejamento do discurso oral, de expressão e de reflexão/avaliação.	Viabiliza experiências que consideram as condições de produção e circulação dos textos e os propósitos sociodiscursivos de diferentes gêneros orais	A maior parte das atividades de expressão oral está destinada à constante interação que se desenvolve em torno dos temas já tratados e áudios ouvidos pelos estudantes. Mas são poucas. Quase todas preveem a troca de opiniões e comentários entre os

			estudantes para realizar as atividades propostas.
Elementos linguísticos	São apresentados em duas subseções ao longo de cada capítulo e uma seção ao final, com informações complementares.	São apresentados em uma subseção e em uma seção. Partem da língua em uso refletida em distintos gêneros discursivos, com abordagem indutiva. Há apêndice com uma sistematização detalhada.	São apresentados em uma seção, no final dos capítulos. A sistematização ocorre a partir do estudo de situações contextualizadas de uso em diferentes comunidades de fala de língua espanhola em textos escritos e orais. A obra não lista os conteúdos gramaticais a serem estudados pelos estudantes.
Atividades	Como um todo promovem a articulação entre o estudo da língua espanhola e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e do acolhimento ao outro, promovendo a formação crítica e autônoma.	As atividades consideram o contexto do aluno, a diversidade sociocultural e estimulam a reflexão crítica do aluno.	As atividades consideram o contexto do aluno, a diversidade sociocultural e estimulam a reflexão crítica do aluno. No entanto, são poucas as atividades que envolvem a produção oral.
Manual do Professor	Contempla tudo o que foi solicitado no edital. Explicita a abordagem sociointeracional com foco nas 4 habilidades, a partir do conceito de letramento crítico.	Contempla tudo o que foi solicitado no edital. Explicita a abordagem sociointeracional, na perspectiva do letramento crítico e no trabalho com os gêneros discursivos. Preocupa-se com a sua atualização e formação continuada.	Embora o texto do Guia diga que o manual do professor faz uma exposição bem fundamentada dos pressupostos teórico-metodológicos, em nenhum momento o documento diz, explicitamente, de que abordagem ela trata.
Diferencial	Trabalho com as 4 habilidades de forma integrada.	Qualidade do projeto gráfico-editorial. Organização clara, coerente e funcional. As imagens ilustram a diversidade étnica e a pluralidade sociocultural brasileira e das comunidades hispanofalantes.	Adota uma metodologia que culmina na realização de um projeto ao final de cada unidade. Além disso, a coleção prevê a inter-relação dos projetos em forma de macroprojetos, que podem vira propiciar a integração entre estudantes das três

			séries que compõem o Ensino Médio.
Aspectos pouco desenvolvidos /"Na sala de aula"	Todas as respostas estão concentradas no Manual. As atividades de produção oral e as relativas aos elementos linguísticos precisam ser melhor contextualizados. Não fica claro como a última seção de cada unidade, sobre profissão, pode ser trabalhada.	No trabalho com textos orais, aspectos fonéticos e prosódicos das diferentes variedades apresentadas na coleção podem ser aprofundados pelo docente.	Nas propostas de produção escrita, algumas atividades requerem um maior detalhamento no que diz respeito à etapa de reescrita dos textos. Os textos e as atividades exploram o trabalho intertextual com pouco detalhamento.

É importante salientar que, como o foco da pesquisa é saber em que medida e/ou se a cultura é levada em conta no momento da escolha do livro didático que será utilizado em sala de aula pelo professor – uma avaliação prévia, portanto –, partiremos da avaliação realizada pelo MEC e publicada, de forma resumida e didática, no Guia. Importante lembrar, também, que todas as coleções citadas nesse documento foram aprovadas, assim, elas “atendem, em maior ou menor grau, às expectativas, devidamente expressas na forma de critérios de avaliação nos editais” (BRASIL, 2008, p. 28). Por isso, o resumo proposto aqui põe em discussão o que está expresso no Guia, considerando-o como documento de análise e critério de escolha do material por parte do docente. Ou seja, consideramos aqui que esse material seja uma espécie de “vitrine” a que os professores são expostos no período de escolha do livro didático.

A partir da leitura atenta desse documento – e que pode ser observado no resumo apresentado em forma de tabela –, pudemos perceber alguns destaques feitos à forma com que as coleções “Sentidos” e “Confluencia” abordaram questões culturais. Na análise da primeira, apontou-se como “diferencial” o cuidado com as imagens que contemplam a diversidade étnica e a pluralidade sociocultural. Lembramos que todas as coleções apresentam (em maior ou menor medida) o que foi solicitado no Edital para o tópico que contempla essa questão, no entanto esse foi um aspecto que provavelmente tenha “saltado aos olhos” dos avaliadores, talvez em comparação com as demais coleções avaliadas. Importante saber se esse foi um ponto percebido e/ou considerado também pelos professores no momento da avaliação para a escolha do material a ser usado em sala de aula.

A título de curiosidade, um aspecto que observamos na leitura desse documento foi a falta de esclarecimento a respeito dos pressupostos teóricos-metodológicos da coleção Confluencia. Em nenhum momento se diz quais são eles. Se esse ponto fosse um dos critérios para a escolha da coleção, uma preocupação do professor – como acreditamos ser –, o Guia não o ajudaria nessa escolha, o que iria de encontro ao que propõe o documento.

A orientação sobre cultura do Guia/Edital aponta para uma perspectiva contemporânea de cultura, quando coloca como critério de análise das obras a diversidade de cultura e o respeito aos valores humanos, levando em consideração a diversidade sociocultural; e a valorização, nas imagens, da pluralidade sociocultural brasileira e das comunidades onde a língua estrangeira é falada, além das manifestações estéticas. Considera-se, ainda, a diversidade cultural, que, segundo o documento, é inerente à constituição de uma língua e à constituição das comunidades que nela se expressam, ou seja, considera-se língua e cultura como indissociáveis.

Partindo das perspectivas apresentadas neste capítulo, que fundamentam os pressupostos teóricos da pesquisa, inclusive nos procedimentos de análise dos dados coletados, quando tratamos de cultura, pensamos na perspectiva tradicional, na contemporânea e, dentro desta última, na noção de interculturalidade postulada por Canclini (2015). Além disso, toma-se como base teórica a noção apresentada pelo Círculo de Bakhtin quando trata da linguagem envolvendo também as noções de interação social, confronto de valores e de visões de mundo, de construção e negociação de sentidos, de constituição de subjetividades e de prática de configuração da cultura, noções em constante processo.

É a partir, então, dessas definições que apresentaremos, no capítulo seguinte, a metodologia desta pesquisa e faremos as análises do material coletado.

3 O QUE NOS DIZEM OS(AS) PROFESSORES(AS): ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO E À ENTREVISTA

Ao longo dessa pesquisa viu-se como a escolha do livro didático é uma etapa importante do funcionamento do PNLD. Essa fase do processo, segundo Décio Gatti (1997), desde a década de 1990 passou a ser feita pelos próprios professores da escola básica – depois da seleção do MEC. Como foi dito no primeiro capítulo, a coleção que é sucesso de vendas, muitas vezes é tomada como “padrão”, pelas editoras, para as demais coleções. O que, segundo Gatti, acaba se tornando uma padronização.

Para chegar a ser usado, o livro didático depende, primeiramente, da etapa de escolha. E uma série de questões são levadas em conta para que se chegue a uma decisão. É o momento em que o professor precisa mobilizar seus conhecimentos a respeito da língua e de tudo que a envolve para avaliar a sua possível aplicabilidade em sala de aula – que, possivelmente, é um ponto a ser considerado nessa escolha: como um determinado livro, com determinadas características, poderá ser usado na prática da sala de aula?

Dessa forma, ainda que haja uma certa padronização no estilo das coleções didáticas, ditadas pelas “fórmulas editoriais” que, muitas vezes, são definidas por número de vendas, eles podem partir de concepções diferentes de ensino de língua. Os professores, por sua vez, precisam optar por uma das coleções disponibilizadas para a escolha.

É importante lembrar que o PNLD acontece em ciclos trienais alternados. Cada ano as editoras inscrevem suas obras e o MEC avalia coleções destinadas a um seguimento específico: Ensino Fundamental Anos iniciais; Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio. O processo de entrega dos materiais pelas editoras e a avaliação pelo MEC, desde a publicação do Edital, leva cerca de 1 ano e meio. Só depois os materiais são disponibilizados para avaliação e escolha dos professores. E são mais 6 meses para chegar às salas de aula.

O PNLD para língua estrangeira moderna – inglês e espanhol – é bastante recente e acontece desde 2011. E só há oferta obrigatória dessa disciplina no 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Desde 2011, houve, então, 6 avaliações desses materiais, apenas três do Ensino Fundamental anos finais e três do Ensino Médio.

Desde 2011, a média de coleções de Língua Espanhola apresentadas ao MEC para a avaliação é de 10 exemplares. Já as coleções aprovadas ficam entre 2 e 3.

PNL D (ano)	2011	2012	2014	2015	2017	2018
Coleções inscritas	11	12	15	13	8	10
Coleções aprovadas	2	3	2	2	3	3

Portanto, são poucas as coleções de Língua Espanhola que chegam aos professores para a escolha, devido à reduzida quantidade de aprovação e, por isso, é possível que o professor não esteja totalmente de acordo com os objetivos propostos pelos materiais disponibilizados, entre os quais, inevitavelmente, terão que escolher um. O que pode justificar o uso parcial, ou mesmo a não utilização da coleção, por parte do professor, muitas vezes por ir de encontro com a proposta curricular da escola.

Levamos em conta, ao levantar essa problemática, que o professor participa da escolha dos livros que serão usados na sala de aula e, para isso, mobiliza uma ideia de cultura construída ao longo da sua experiência profissional e da sua formação como docente. No entanto, essa escolha, como já dissemos, de certa forma, acaba sendo influenciada pelo número de coleções aprovadas, bem como pela orientação teórico-metodológica que cada uma delas apresenta.

Tomamos como hipótese que os sentidos atribuídos pelos professores na escolha do livro didático partem dos valores, da orientação teórico-metodológica e de conceitos sobre o ensino de língua estrangeira (nesse caso, especificamente o espanhol), os quais podem restringir a escolha da coleção a alguns aspectos específicos.

A divisão proposta pela coleção, por exemplo – que pode privilegiar grandes temas ou aspectos gramaticais –; o tratamento dado às questões linguísticas; a organização do Manual do professor – que pode oferecer planos de aulas, exercícios extras, manual escrito em língua portuguesa –; entre outros. Aspectos que podem ser considerados mais importantes na escolha do livro do que as culturas que compreendem a língua estrangeira em questão e que devem fazer parte do ensino de língua estrangeira, como o próprio edital prevê.

Por outro lado, os professores podem já trabalhar a partir de uma concepção de ensino de língua que parte de aspectos culturais, além dos aspectos linguísticos,

e deixar os demais aspectos que compõem um livro didático em segundo plano na hora da escolha. Com o propósito de elucidar essa problemática, negar ou afirmar essa hipótese, elencamos alguns objetivos para nortear a nossa pesquisa, que serão apresentados a seguir.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa documental. Conforme já apontado anteriormente, a concepção de documento aqui adotada é a apresentada por Severino (2014):

em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados. (SEVERINO, 2014, p. 133)

Assim, os dados gerados tanto pelo questionário, quanto pela entrevista, uma vez que os registros foram sistematizados e colocados em condição de análise, são os documentos deste trabalho. Segundo Severino (2014), a documentação pode ser tomada em três sentidos fundamentais: (1) como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; (2) como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão de documentos; e (3) como técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

Nesse sentido, utilizamos os documentos como o item (3): levantamento e exploração de documentos. Utilizamos, como documento, os dados objetivos do questionário e a transcrição da entrevista.

Primeiramente, pretendeu-se investigar, por meio de questionário online¹⁵ aplicado aos professores de espanhol da rede pública, quais elementos eles consideram importantes na composição de um livro didático, em agosto de 2017, com 14 respondentes.

A construção dos tópicos partiu dos últimos editais do PNLD (2017 e 2018). Foram criados 22 tópicos sobre a organização visual e pedagógica do livro aos quais os professores deveriam atribuir valor de 1 a 4 de acordo com a importância de cada

¹⁵ Enviamos os questionários para todos os professores cadastrados no e-mail da APEEPR (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná), com apoio do Coordenador Gilson Rodrigo Woginski.

tópico, sendo: 1 – sem importância, 2 – pouco importante, 3 – importante e 4 – muito importante.

Assim, embora, seja uma técnica mais objetiva de coletas de dados – que não exigia respostas discursivas dos sujeitos pesquisados –, os valores foram criados a partir de uma gradação, para que não houvesse um entendimento de exclusão, ou seja, um entendimento por parte dos pesquisados de que considerar um ponto importante exclui a possibilidade de outro tópico ser igualmente importante.

Segundo Severino (2014),

o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre o assunto em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. (SEVERINO, 2014, p. 134)

Dessa forma, com a baixa adesão de professores à primeira aplicação da pesquisa, em março de 2018, reformulamos os pontos colocados no primeiro questionário – mantendo os mesmos tópicos, mas de forma mais explicativa, conforme poderá ser visto mais adiante – e reaplicamos. Nessa segunda investida, mais 10 professores responderam ao questionário.

Depois do questionário, passamos à etapa das entrevistas, em que se estabelece, de fato, uma interação entre pesquisador e pesquisado. Há várias formas de classificar o tipo de entrevista, quanto à sua estrutura. A que utilizaremos nessa pesquisa, entretanto, proposta por Gil (2008), é a entrevista por pautas, que

Apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 2008, p. 112)

Assim, ainda que se parta de questões previamente pensadas, o evento acontece como se fosse uma conversa, em que o entrevistador se mantém em escuta atenta, registrando as informações, promovendo um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

Ribeiro (2008, *apud* Britto Jr; Feres Jr, 2011) aponta algumas vantagens da técnica da entrevista, dentre as quais está a flexibilidade na aplicação e a viabilização

de comprovação e esclarecimento de respostas. Além disso, quando comparado à técnica do questionário, apresenta, ainda outras vantagens:

- a) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
 - b) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
 - c) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz ênfase nas respostas.
- (RIBEIRO, *apud* BRITTO JR; FERES JR, 2011, p.242)

Ainda para este autor, as principais limitações das entrevistas são:

- a) a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas;
 - b) a inadequada compreensão do significado das perguntas;
 - c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
 - d) inabilidade, ou mesmo incapacidade, do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência da insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
 - e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
 - f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.
- (RIBEIRO, *apud* BRITTO JR; FERES JR, 2011, p.242, 243)

Dessa forma, embora haja vantagens, na aplicação dessa técnica, há também algumas desvantagens que precisam ser previstas pelo entrevistador e “cuidadas” da melhor forma, visto que o sucesso dela depende fundamentalmente do nível de relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado.

A seguir, tratamos mais especificamente de cada uma das duas técnicas utilizadas. Para isso, apresentamos: (a) a logística depreendida para a aplicação de cada uma; (b) a forma de organização dos resultados – e as respectivas categorias de análise –; e (c) a análise dos dados coletados. No caso do questionário, essa análise foi realizada em função dos tópicos disponibilizados aos pesquisados; já na análise das entrevistas, optamos por partir do discurso produzido por cada uma das professoras entrevistadas.

3.1 Questionário

O questionário, como já foi adiantado, foi aplicado aos professores por meio de um formulário do Google. Dessa forma, criamos 22 tópicos, com base nos últimos editais do PNLD de língua estrangeira, aos quais os professores deveriam atribuir um número, de acordo com o nível de importância (1 – sem importância; 2 – pouco importante; 3 – importante e 4 – muito importante), do que entendiam ser importante para compor um material de espanhol a ser utilizado na escola. Essas informações constavam no enunciado do questionário da seguinte forma: “Assinale de 1 a 4 conforme a sua preferência como critério para a adoção do livro: (1) Sem importância; (2) Pouco importante; (3) Importante; (4) Muito importante”.

Como a pesquisa parte de uma questão bem específica, a cultura, dividimos em dois grupos os 22 tópicos apresentados para os respondentes: um com os tópicos que relacionam o componente cultura, mais especificamente – 5 deles –, e outro com os tópicos que remetem à organização estrutural do livro – 17 deles. Neste segundo grupo estão pontos como os tipos de atividades, a apresentação visual, o número de páginas, entre outros.

Considerando que as respostas não se dividiram apenas em “sim” e “não” ou em alternativas com respostas únicas, para título de organização, decidimos definir dois grandes grupos de análise:

- Tópicos que tendem à convergência de respostas – ou seja, tópicos em que a maioria dos entrevistados respondeu a mesma coisa, e
- Tópicos que tendem à divergência de respostas – isto é, tópicos em que os pesquisados mais discordaram em relação aos valores atribuídos.

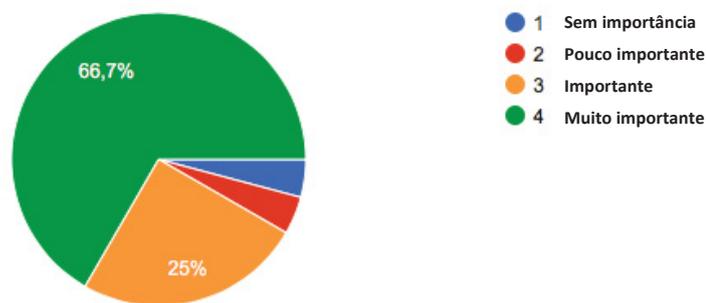
Essas categorias de análise do questionário nos possibilitaram obter um panorama não apenas dos tópicos relacionados à cultura, mas também de outros aspectos mais unanimemente valorizados – que apresentaram maior convergência de respostas – pelos pesquisados como critérios para a seleção dos livros.

Os tópicos referentes à cultura são aqueles em que, quando não apresentado explicitamente, o ponto central converge para a ideia de cultura pensada a partir das concepções de transculturalidade e de sujeito multilíngue propostos por Kramsch (2009) – os alunos são sujeitos historicamente construídos que estarão em contato com manifestações culturais de sujeitos também histórica e socialmente marcados.

3.1.1 Análise dos tópicos do questionário

A seguir, apresentamos cada um dos tópicos submetidos aos respondentes¹⁶, o gráfico gerado pelo próprio formulário do Google com as respostas e as respectivas análises:

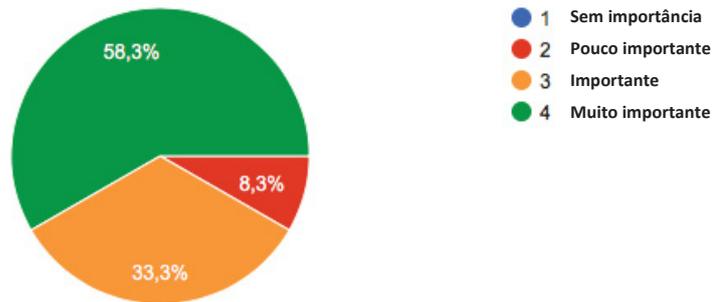
1 – Variedade de textos provenientes de diferentes comunidades que se expressam por meio da língua espanhola.



Observamos que 66,7%, ou seja, 16 professores, atribuíram o nível maior de importância a esse tópico e 25%, ou 6 professores, atribuíram-lhe o segundo maior grau de importância. Podemos depreender daí que a grande maioria dos questionados julgam importante o material de língua espanhola oferecer uma variedade de textos, pensando nos diferentes lugares que se expressam em língua espanhola e na especificidade de cada um. O que pode apontar para uma desconstrução da hegemonia da variante peninsular, uma vez que se propõe o contato com a escrita de diferentes comunidades hispano falantes.

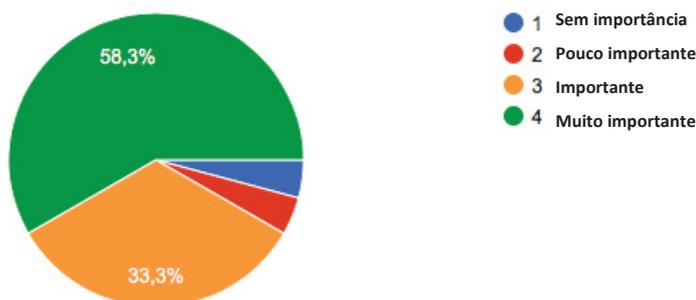
2 – Representatividade da cultura hispânica **nas imagens** (iconografia): **fotos e ilustrações.**

¹⁶ Como dito anteriormente, entre a primeira e a segunda aplicação do questionário, algumas pequenas adaptações foram feitas – elas podem ser observadas pelos grifos nos tópicos em questão.



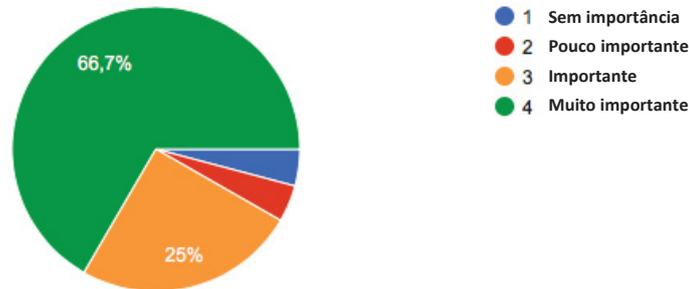
É muito comum que editoras trabalhem com bancos de imagens, que, muitas vezes, padronizam-nas e acabam retratando estereótipos, geralmente atrelado ao contexto norte-americano. Assim, apresentar ou não imagens que mostrem a variedade de fenótipos e ambientes que contemplam a diversidade hispânica, às vezes pode passar incólume na avaliação do professor. Neste caso, vemos que, embora a mesma quantidade de professores (22) se encaixem no grupo de “convergências” e considerem que esta é uma questão importante no livro de língua espanhola, o número de quem a julga “Muito importante” cai para 14 (ou 58,3%) em relação à variedade de textos, do tópico anterior.

3 – Manifestações artísticas de diferentes comunidades que representam as diversas culturas estrangeiras e nacionais.



Neste tópico, para além das imagens e dos textos das diferentes comunidades que se expressam em língua espanhola, pretendeu-se contemplar também as diferentes expressões artísticas, tais como danças, pinturas, esculturas, arquitetura, entre outros. Há, também aqui, convergência de respostas de forma idêntica ao tópico anterior.

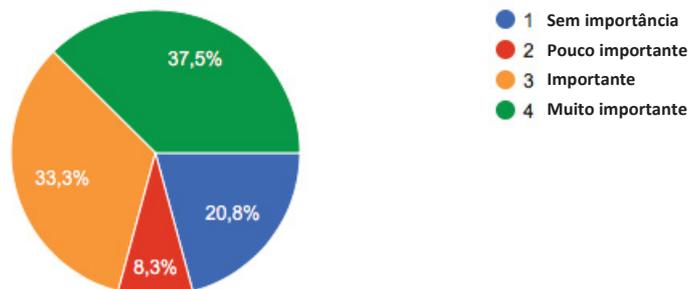
4 – Mais de uma variante da língua no cd de áudio (vocabulário e pronúncia).



Um dos objetivos do ensino de língua espanhola, pautado pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional, e elencado pelo MEC no Edital de produção dos materiais didáticos, é que o aluno tenha acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços.

Uma abrangência de variantes da língua espanhola no cd de áudio, assim como a variedade de texto, aponta para um trabalho que contempla, além da, tradicional no ensino de língua espanhola, variante peninsular, outras variantes, que mostram uma heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica ao aprendiz. A julgar pelos números das respostas, os professores parecem estar afinados com esse objetivo.

5 – Seções específicas para trabalhar aspectos culturais.

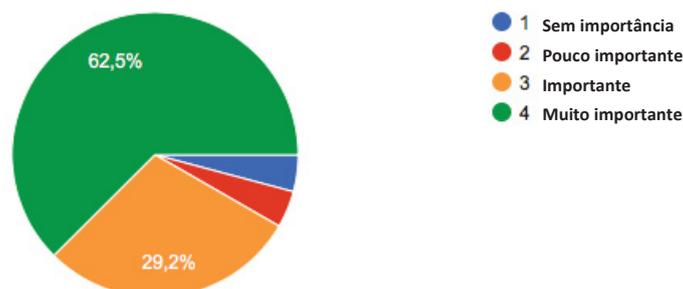


Um dos aspectos levantados por uma das professoras entrevistadas foi a evidente mobilização, por parte dos autores de livros didáticos, para adequá-los ao que exige o edital. Quando se cria uma seção para trabalhar com um aspecto específico, objetiva-se, em princípio, dar visibilidade à abordagem dessa questão no livro. No entanto, alguns livros e/ou coleções podem não ser inicialmente pensados a partir dessa abordagem. Dessa forma, uma das estratégias de editoras para adequar o material, no curto espaço de tempo entre a publicação do edital e submissão da coleção à análise do MEC, é inserir uma seção para trabalhar especificamente com algum tópico que não fazia parte da concepção daquele material. O que pode, muitas vezes, resultar em certa artificialidade. No caso da cultura, se partirmos da ideia de que, no ensino de espanhol, ela é indissociável do trabalho com a língua, podemos ter um material, se se tratar do segundo caso descrito, incoerente.

No questionário, os respondentes, embora ainda apresentem convergência de respostas, julgando o tópico importante, apenas 37,5 (ou 9 pessoas) julgam-no muito importantes, um número bem menor, quando comparamos aos tópicos anteriores. E 7 deles (29,1%) convergem para o grupo que acredita não ser uma questão importante na composição de um livro didático de espanhol, algo que também não foi comum nos tópicos que abordam a cultura. O que pode evidenciar a preocupação com a questão colocada pela professora entrevistada.

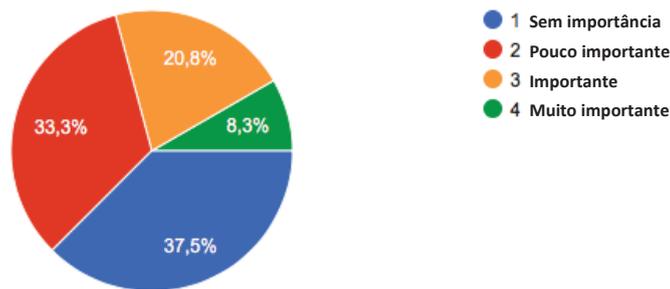
Já os demais tópicos versaram sobre a estrutura do livro, as atividades e o manual do professor, de maneira mais ampla. São eles

6 – Variedades de gêneros discursivos (verbais e não-verbais e oriundos de diferentes esferas de circulação).



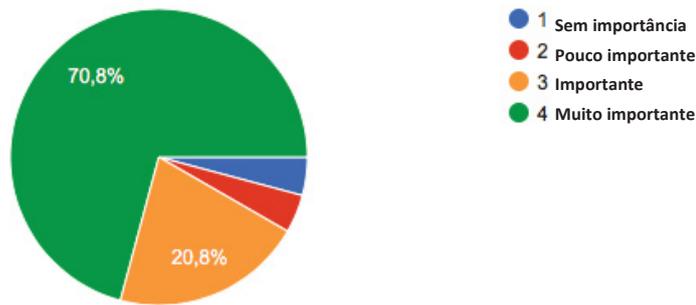
Variedade de gênero discursivo é uma exigência do edital e as coleções recentes já apresentam as divisões do capítulos e/ou unidades pautadas por ela. Segundo as Diretrizes Curriculares para Língua Estrangeira do Paraná: “é importante que os alunos tenham consciência de que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e em outras, de que existem diferentes práticas de linguagem no âmbito de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes nas distintas sociedades” (p.59). Em consonância com essa orientação, a grande maioria dos professores, como podemos notar no gráfico, concorda que esse é um aspecto importante na composição de um livro de língua espanhola.

7 – Textos em língua portuguesa para trazer temas relevantes sobre o cotidiano do aluno ou sobre questões históricas, culturais e linguísticas.



Muito se fala na formação deficitária do professor de língua espanhola, cuja cadeira nas escolas pode ser assumida por professores de outras disciplinas. Assim, esse tópico objetivou saber se os professores precisam desse apoio em língua materna, pensado, também, no contexto do aluno e na possível dificuldade que eles possam ter em relação à língua estrangeira. E pudemos constatar que a grande maioria dos professores convergiu para o grupo dos que não acham esse tópico importante na composição um material didático de espanhol, o que pode apontar para a superação desse problema por parte dos professores ou para uma tendência de responder àquilo que se tem como “correto” do ponto de vista teórico-metodológico, ou seja, de que o professor deve sempre falar na LE em sala de aula. Um texto em português romperia com esse paradigma.

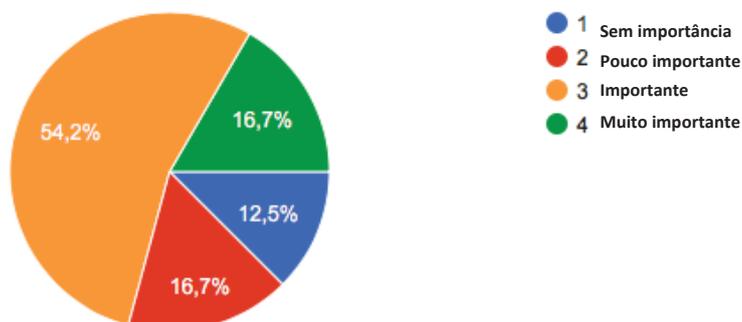
8 – Atividades discursivas: que proponham a produção, pelos alunos, de enunciados orais ou escritos.



Esse foi o único tópico, em 22, ao qual a grande maioria dos professores (17) atribuiu o maior nível de importância. Talvez pela ideia universal – propagada pela mídia e incorporada por pais de alunos e que pode ecoar na escola – de que se aprende uma língua para que se possa escrever e falar, isto é, se comunicar por meio dela. Ou seja, um uso mais instrumental da língua estrangeira.

No entanto, como não foram feitas especificações a respeito desse tipo de atividade, pode-se entender também, como o colocado pelas Diretrizes Curriculares do Paraná, que os professores entrevistados entendem que o ensino do componente Língua Estrangeira Moderna “deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa” (PARANÁ, 2008, p.56).

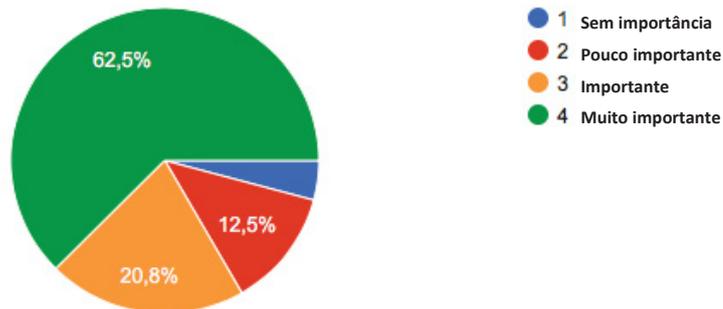
9 – Atividades objetivas: **preenchimento de lacunas ou tabelas, relacionar colunas, caça-palavras, exercícios de múltipla-escolha etc.**



Esse tópico tentou se aproximar das abordagens mais tradicionais e estruturalistas do ensino de língua em que o aluno não é, propriamente, protagonista do próprio aprendizado, aproximando-se mais de um “reconhecedor” de estruturas. Embora não tenha havido, nas respostas, uma maioria de atribuição do nível muito importante a essa questão, 54,2% (ou 13 professores) a consideraram uma questão

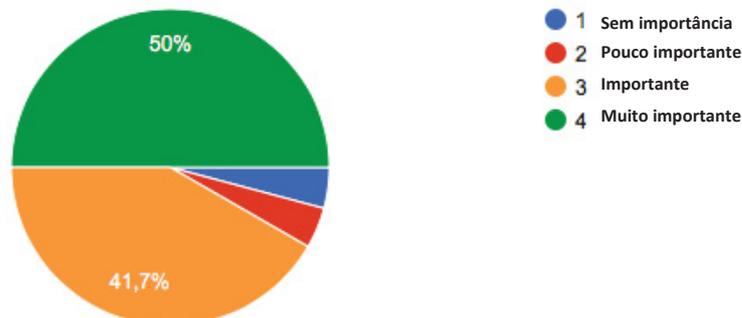
importante na construção de um livro didático de espanhol, o que pode apontar para um, ainda, não total desprendimento das abordagens mais estruturalistas.

10 – Atividades orais: **que proponham diálogos ou outras formas de interação em sala.**



Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Dessa forma, o aluno passa a incluir-se numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa, que parte do seu contexto imediato e abre horizontes em relação à potencialidade da interação humana. Os professores respondentes parecem estar afinados com essa questão, uma vez que a maioria (15) respondeu ser um ponto muito importante na composição de um livro de espanhol.

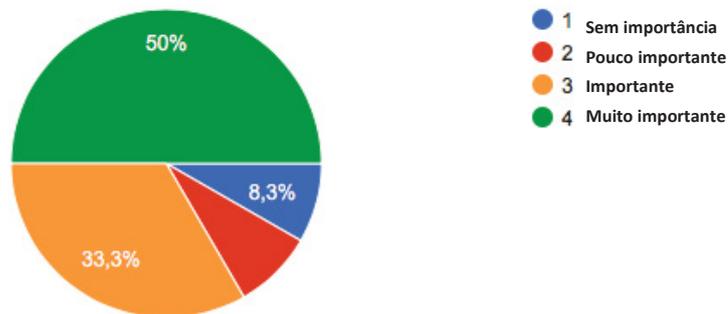
11 – Atividades interdisciplinares: **que proponham relações com outras disciplinas escolares e áreas de conhecimento.**



Em relação a este tópico, os professores respondentes do questionário parecem concordar com a indicação das Diretrizes Curriculares do Paraná, e item obrigatório na construção do livro didático pelo Edital do PNLD, de que o ensino de

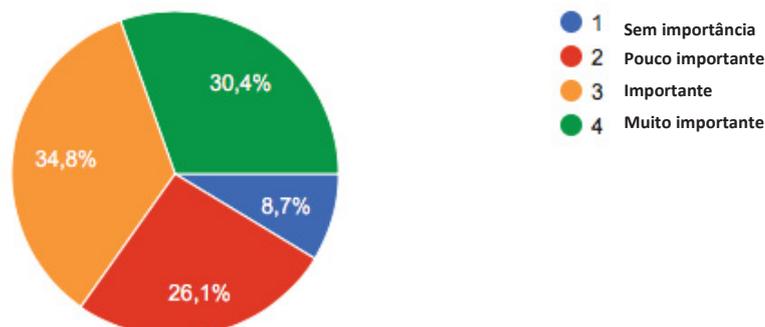
Língua estrangeira deve necessariamente estar articulado às demais disciplinas do currículo a fim de que o aluno relacione vários conhecimentos. Como vemos, a convergência para o grupo que a considera importante, em alguma medida, soma 91,7%, ou seja, 22 professores.

12 – Atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e com a realidade vivenciada pelos estudantes, estimulando a participação social dos jovens e reforçando o conceito de identidade.



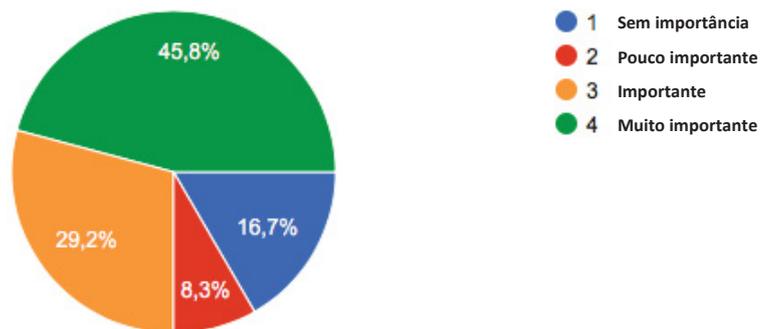
As respostas dos professores podem apontar, aqui também, uma conformidade do trabalho docente com os objetivos pautados nos documentos oficiais que regem a educação, e reforçados pelo edital do PNLD, de formação de um cidadão crítico, ativo em sua comunidade, engajado com seu entorno e com outras realidades sociais. Formação que parte de uma superação da visão tecnicista da língua limitadas a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas. A julgar também a partir dos tópicos anteriores, talvez essa construção de uma formação cidadã do aluno, que se afasta da formação mais tecnicista, esteja se consolidando. Embora dispute espaço com as atividades mais objetivas e menos discursivas, como visto anteriormente.

13 – Tabelas de sistematização linguística: **conjugação verbal, lista de palavras, glossário etc.**



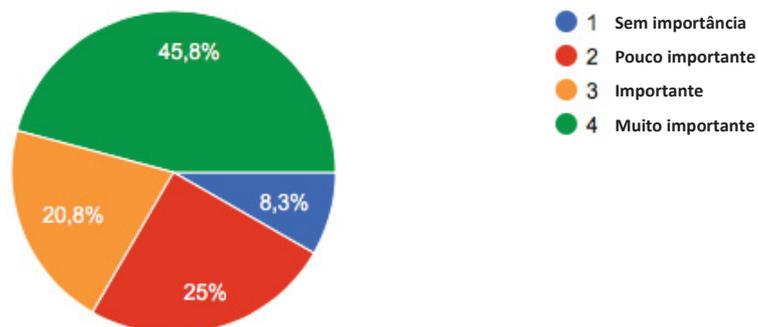
Neste tópico, como no tópico 9, a intenção foi aproximar-se mais das abordagens estruturalistas do ensino de línguas, como método audiolingual, que se apoia na noção de que o aluno aprende uma língua com base no hábito e no comportamento automatizado. No entanto, como nos demais tópicos – por não ter o contexto do tópico especificado –, é possível entendê-lo de, pelo menos, duas formas: como sistematizador do trabalho feito extensivamente ao longo do livro, ou como um trabalho deslocado, estanque, que pretende, apenas, sistematizar o conhecimento sem uma explicação contextualizada. Nesse sentido, houve uma distribuição mais pulverizada na atribuição do nível de importância por parte dos professores, embora ainda tenha havido uma convergência em relação ao grupo que a considera importante em alguma medida (65,2%, ou 15 respondentes).

14 – Ilustrações: **produzidas pela equipe editorial para fins didáticos.**



A intenção desse tópico era saber se os professores dão importância também para aspectos visuais do livro, como as ilustrações, quando da análise para a escolha do material.

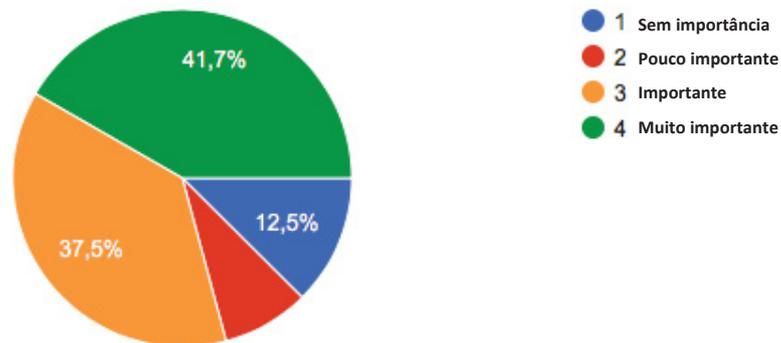
15 – Mapas (mostrando, por exemplo, a abrangência mundial da língua espanhola)



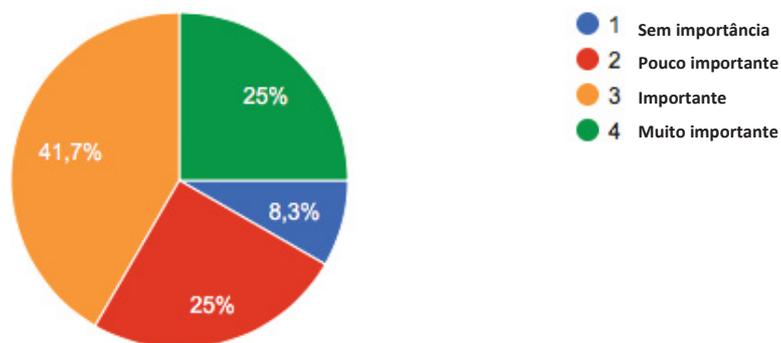
O espanhol é um idioma falado em 21 países. Dessa forma, ao criar os tópicos que comporiam o questionário, pareceu-nos inevitável apresentarmos esse aspecto.

A maior parte dos respondentes considerou uma questão importante na composição de um livro didático de espanhol.

16 – Divisão em capítulos e/ou unidades por temas **em detrimento da organização dos capítulos focada na gramática.**



17 – Divisão em capítulos e/ou unidades por conteúdos gramaticais de acordo com a progressão prevista de ensino-aprendizagem **em detrimento da divisão em capítulos organizada por temas.**



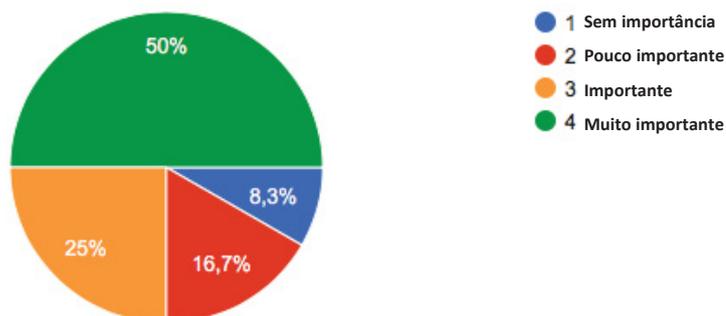
Tanto o tópico 16 quanto o 17 objetivaram saber se o professor, ao se deparar com um livro didático para a escolha do uso em sala de aula, procura o trabalho com ênfase nos temas – que se aproximem do universo do aluno, estudantes de determinada faixa-etária, e mostrem a heterogeneidade do mundo hispânico, por exemplo – que talvez seja uma visão mais próxima do proposto pelas Diretrizes Curriculares do Paraná, as quais apontam que o papel do estudo gramatical deve estar subordinado ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se

expressem e construam sentidos aos textos. Ou se, em consonância com a abordagem mais estruturalista – de que o estudo social e cultural é que está subordinado aos conhecimentos gramaticais e de estrutura da língua –, os professores procuram os livros cujas divisões em capítulos e/ou unidades sejam feitas a partir de conteúdos gramaticais.

A intenção inicial era a de que um tópico anulasse o outro. Daí a tentativa de explicá-los melhor ao segundo grupo de respondentes, colocando um tópico em detrimento do outro. No primeiro grupo, de 14 respondentes, 9 atribuíram iguais níveis de importância aos tópicos 16 e 17, ou dentro do mesmo grupo de análise (níveis 1 e 2; e/ou 3 e 4) aos dois tópicos. Por exemplo, um dos respondentes atribuiu nível de importância 4 (muito importante) ao tópico 16 e nível de importância 3 (importante) ao tópico 17. Dessa forma, embora o nível de importância não seja o mesmo atribuído aos dois tópicos, está dentro do mesmo grupo de análise; nesse caso, dos que os consideram, em alguma medida, importante. Já no segundo grupo, apenas 3, dos 10 respondentes, fizeram dessa forma. O que pode apontar um melhor entendimento do que a questão propunha.

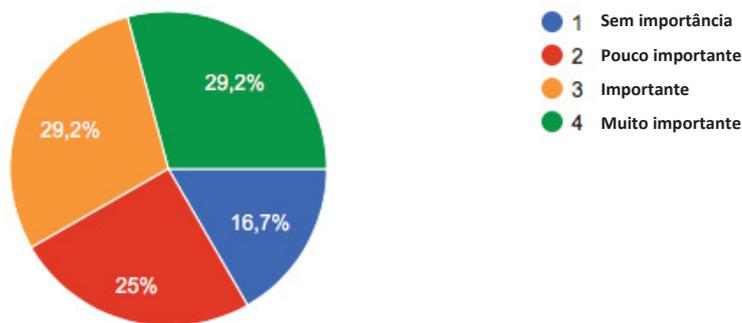
Em que pese essa adaptação aos tópicos, se analisarmos os dois, em separado, podemos observar que há uma convergência de respostas que apontam para o grupo que os consideram importante, em alguma medida, com destaque para o nível “muito importante”, atribuído por 41,7% ou, 10 dos professores. E a convergência de respostas aos níveis considerados pouco e não importante no tópico 17, 33,3% ou 8 professores. O que pode apontar para uma tendência que se aproxima mais do preconizado pelas Diretrizes Curriculares do Paraná de que o estudo gramatical deve estar subordinado ao estudo do texto, embora o foco na gramática ainda seja grande.

18 – Atividades extras no Manual do Professor.



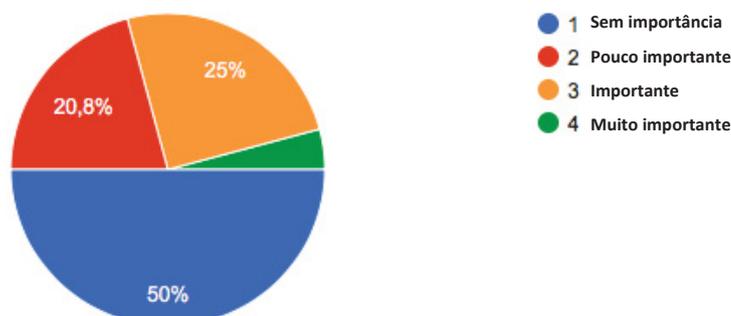
Uma das professoras entrevistadas apontou que é quase inviável trabalhar em sala de aula com a quantidade de temas e atividades que compõe o livro didático de PNLD, considerando a quantidade de aulas semanais direcionadas a essa disciplina. Esse pode ter sido um dos motivos para que 6 professores (ou 25%) tenham atribuído nível de importância menor a esse tópico.

19 – Planos de aula no Manual do Professor



Esse foi um dos tópicos em que as respostas dos professores mais se pulverizaram e houve maior discrepância entre os níveis de importância. Isso pode ser atribuído ao próprio encaminhamento de cada instituição. Enquanto alguns professores, como pode constatar no IFPR, têm maior autonomia em relação às suas aulas; outros professores podem ter que seguir, segundo normas da própria escola, o material tal qual ele se apresenta. Neste sentido, um plano de aula – que mostre como o professor pode trabalhar a sequência didática do livro em questão – pode ser interessante a esses professores.

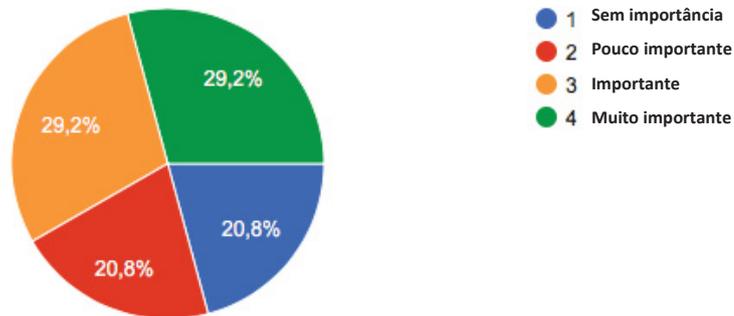
20 – Opção de Manual do Professor em Língua Portuguesa.



Esse tópico, como o 7, pode, de alguma forma, retomar o estereótipo de professores de língua espanhola que não possuem uma formação específica na área e se sentem

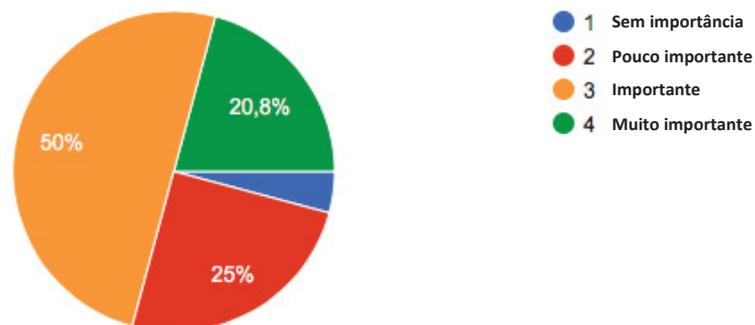
inseguros com a língua. Apresentar o material em língua materna, nesse sentido, poderia suprir, em algum ponto, essa falta. Sete dos 24 respondentes, ou seja 29,2%, consideram-na importante. Um número considerável.

21 – Número de páginas adequado à carga horária prevista na matriz curricular.



Aqui também as respostas se dividiram quase que igualmente entre os tópicos. Como no tópico 18, isso talvez possa ser explicado pela densidade do material proposto para 2 aulas semanais. 14 (ou 58,4%) consideraram essa questão importante em alguma medida.

22 – Apresentação visual do livro (capa, contracapa, projeto gráfico: **cores e imagens relacionadas às seções das unidades do livro**)



O aspeto gráfico/visual é a primeira coisa que observamos quando folheamos um livro. Quando se trata de um livro didático, como observou uma das professoras entrevistadas, é importante considerar se é adequado a seu público-alvo, neste caso, alunos do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Podemos ver que este é um aspecto importante para 70,8% dos professores, ou 17 deles.

A seguir, um quadro com uma sistematização dos dados do questionário.

QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO				
Tópicos		Convergência de respostas 3 e 4 por número de pessoas e %	Convergência de respostas 1 e 2 por número de pessoas e %	Divergência de respostas por número de pessoas e %
Cultura	1	21 ou 91,3%		
	2	22 ou 95,6%		
	3	21 ou 91,3%		
	4	21 ou 91,3%		
	5	17 ou 73,9%		
Organização estrutural e outros	6	21 ou 91,3%		
	7		17 ou 73,9%	
	8	21 ou 91,3%		
	9			A maioria das respostas ficou entre 3 e 4 (17 ou 73,9%), mas a mesma quantidade dos que assinalaram 4, assinalaram 2 (4 ou 17,3%)
	10	20 ou 86,9%		
	11	21 ou 91,3%		
	12	19 ou 82,6%		
	13	15 ou 65,2%		
	14	18 ou 78,2%		
	15			A maioria das respostas ficou entre 3 e 4 (15 ou 65,2%), mas 6 assinalaram 2 (26,1%), mais do que os que escolheram o 3, que foram 4 (17,3%)
	16	19 ou 82,6%		
	17			A mesma quantidade dos que assinalaram 4, assinalaram 2 (6 ou 23%)
	18	18 ou 78,2%		
	19	14 ou 60,8%		
	20	17 ou 73,9%		
	21	14 ou 60,8%		
	22			A maioria das respostas ficou entre 3 e 4 (16 ou 69,5%), mas 6 assinalaram 2 (26,1%), mais do que os que escolheram o 4, que foram 5 (21,7%)

As “divergências” referem-se aos tópicos em que, embora a maioria (mais de 50%) tivesse convergido para um dos dois grupos acima listados, houve disparidade em pelo menos dois dos quatro níveis de importância.

No levantamento dos dados coletados, é possível ver que não há unanimidade em nenhum dos tópicos. Daí também é possível depreender a dificuldade de elaborar um livro didático, de abrangência nacional, que atenda a todos os gostos e públicos. No entanto, os tópicos relacionados à cultura têm um nível de convergência maior e a porcentagem de todos os 5 tópicos é maior em relação ao nível de importância 4 – caracterizado como “Muito importante”. Ou seja, ainda que haja, para esses professores, outros tópicos importantes na composição de um livro didático, os referentes à cultura são, em maior porcentagem, considerados essenciais.

O que pode ter acontecido devido ao fato de termos situado, na apresentação do questionário, que o foco da pesquisa giraria em torno da questão sobre cultura. O professor, assim, pode ter previsto, e adiantado, a expectativa do pesquisador,

respondendo o que ele gostaria de ouvir e não propriamente o que pensa a respeito do tema.

A aplicação do questionário teve a intenção de se configurar como um primeiro acesso aos professores para conduzi-los à segunda parte da pesquisa, a entrevista. No entanto, embora tivesse um tópico perguntando se havia interesse, por parte dos professores, de participar da próxima etapa, solicitando um e-mail, telefone ou redes sociais para contato posterior, apenas três, dos 24 professores retornaram ao contato realizado. Uma delas, mesmo depois de várias investidas, e de abrirmos possibilidades para que a entrevista fosse feita até mesmo via aplicativo de celular, acabou não participando da segunda etapa.

Essa foi uma questão importante no desenvolvimento de toda a pesquisa: a dificuldade de contato e de adesão por parte dos professores de espanhol da rede pública de ensino. Não sabemos se devido ao canal de comunicação dar espaço para que o contato fosse ignorado – talvez também devido ao excesso de atividades desses professores –, ou se já é resultado de uma onda de desânimo que inevitavelmente toma conta dos professores de espanhol, devido à revogação da lei 11.161/2005 – da qual tratamos amplamente nos capítulos anteriores e cujos reflexos já vêm sendo sentidos pelos professores, por exemplo, na diminuição de aulas e/ou na revisão do enquadramento profissional.

Grande parte dos que responderam ao questionário lecionam no Instituto Federal do Paraná (IFPR), instituição que, veremos mais adiante, configura-se como um ambiente quase “ideal” de trabalho com os alunos do Ensino Médio.

Depois de entrevistar a primeira professora, proveniente dessa instituição, logo constatamos que seria fundamental a entrevista com professores da rede estadual e/ou municipal, para uma visão um pouco mais ampla das condições de trabalho, que envolve também a parte de escolha dos livros a serem utilizados em sala de aula, foco desta pesquisa.

3.2 Entrevista

Depois de aplicados os questionários, passamos à etapa de entrevistas que – segundo Severino (2014) – foram estruturadas – ou seja, as perguntas partem de um roteiro prévio ainda que a conversa seja moldável à resposta do interlocutor –. Quatro professoras foram entrevistadas. Duas do IFPR, uma do Colégio Estadual do

Paraná e outra que leciona em 3 instituições públicas de Curitiba e região metropolitana.

Em razão da dificuldade de adesão, como já relatado, 3 professoras entrevistadas lecionam no Ensino Médio; e uma delas no Ensino Fundamental. O processo de escolha do material por esta professora do EF também foi bastante diferenciado das demais. Assim, embora tratemos mais detidamente dos materiais e das diretrizes voltadas ao EM, não deixamos de trabalhar também com os aspectos voltados ao EF, o que, acredito, ter sido ainda mais enriquecedor e ter deixado mais claro algumas “mazelas” relacionadas ao ensino de espanhol no Paraná.

A escolha do tipo de entrevista a ser realizada foi feita em função do objetivo central da pesquisa (compreender a relação entre língua e cultura e se, para as entrevistadas, isso é contemplado pelos livros didáticos do PNLD – e/ou determinante para a escolha destes materiais para uso em sala de aula). Assim, por meio da entrevista pretendeu-se levantar questões relacionadas: (a) à forma como se dá a escolha da coleção de livro a ser usada em sala de aula; (b) à concepção de cultura das professoras; (c) a como o professor vê o papel do livro didático e se ele é importante para esclarecimentos e discussões que envolvem a cultura.

Por não se tratar de um tema aberto e abstrato, direcionamos algumas perguntas de forma pontual, ainda que não se tenha tratado de entrevistas engessadas, com uma sequência fechada e fixa. A intenção foi apenas direcionar a conversa a um ponto central, mas, da mesma forma, deixar que as entrevistadas também tivessem algum controle sob a condução da conversa. Dessa forma, seria possível conduzir particularmente cada uma das entrevistas de modo a esclarecer, com exemplos e comentários algo que não seja completamente compreendido pela entrevistada e/ou compreender melhor uma ou outra informação específica. A seguir o roteiro-base para a aplicação desse instrumento.

Os temas levantados dão início à conversa, incluindo formação acadêmica, o tempo que as entrevistadas lecionam espanhol, e se sempre trabalhou na escola pública, seguindo para temas mais específicos, como a logística despendida para a escolha do livro didático a ser usado em sala de aula.

1. Qual é o seu nome completo?
2. Leciona espanhol há quanto tempo?
3. Qual é a sua formação acadêmica?

4. Você sempre trabalhou com o ensino de línguas na escola pública?
5. Todas as coleções aprovadas no PNLD chegam até a escola para a escolha dos professores?
6. Participa/ já participou da definição dos critérios de seleção dos livros didáticos?
 - (a) Se NÃO, quem define?
 - (b) Se SIM, com quem define?
7. Participa/ já participou do processo de escolha dos livros didáticos na escola em que atua?
 - (a) Se NÃO, quem faz/fez a escolha?
 - (b) Se SIM, como é o processo de escolha?

Os professores da mesma área se reúnem para chegar a um veredito final?

E o tempo disponibilizado para isso é suficiente, na sua opinião? Por quê?

Que peso você acredita que o título de obras, autores consagrados e grandes editoras têm nessa escolha?

Você acha importante participar dessa escolha? Por quê?

8. Você conhece o Guia de Livros Didáticos? (material que contém um breve resumo e os pontos fortes e fracos de cada coleção aprovada no PNLD vigente).
 - (a) Se NÃO, pode seguir para a próxima pergunta
 - (b) Se SIM, acredita que as informações contidas no Guia dão subsídios suficientes para a escolha do livro didático?

Ele é utilizado como parâmetro de escolha por você e os demais professores?

Todas as coleções disponibilizadas no Guia chegam às escolas para análise antes da escolha?

9. Os livros que foram escolhidos pela escola foram os mesmos enviados pelo MEC?

O bloco temático seguinte levanta questões relacionadas à concepção e referenciais de cultura do professor:

10. Considerando a multiplicidade de países e culturas que compõem o mundo hispânico, de que maneira você acredita que a relação entre língua e cultura contribui para o aprendizado do idioma e o desempenho dos alunos em situações reais de interação?
11. Você acredita que o livro didático, em especial os do PNLD, contribui para melhorar essa relação entre língua e cultura?

12. De que maneira você acredita que é possível, hoje, trabalhar com a diversidade de culturas do mundo hispânico?

13. Quais noções e/ou culturas são os principais referenciais para o seu trabalho com a língua espanhola?

14. Que outras culturas você toma como referencial para a seleção de textos, vídeos, músicas, entre outros materiais?

A seguir, procurou-se saber qual é o uso que o professor faz do livro didático em sala de aula:

15. Você utiliza o livro didático do PNLD em sala de aula?

(a) Se NÃO, como você realiza o trabalho pedagógico? Utiliza outro livro didático que não o selecionado pela escola? Qual?

Ou “faz” o seu próprio material? E de que forma isso se realiza? Como você faz a seleção desses materiais?

(b) Se SIM, ele é o principal instrumento de trabalho pedagógico?

Como já adiantamos, em um dos tópicos do questionário, o professor respondeu se teria interesse em participar de uma segunda etapa da pesquisa – a entrevista – e, de acordo com essa resposta, pudemos entrar em contato com os professores por meio do número de telefone e/ou endereço de e-mail indicado para que a segunda parte do trabalho fosse efetivada.

Sendo a linguagem a via de acesso do pesquisador à realidade social, é num encontro dialógico, um embate entre os diferentes universos de valores e visões de mundo, que vão se construindo os textos que dão origem aos dados da pesquisa. Nesse caso, como já foi dito, os documentos que serão analisados são as transcrições das entrevistas. É a partir, então, dos enunciados das professoras entrevistadas que buscamos a compreensão sobre o que apontam os discursos em relação às concepções de cultura que elas têm.

Esses documentos são originados a partir da transcrição dos enunciados. O que se analisa, então, é o registro feito pelo pesquisador a partir dos enunciados das entrevistadas. Como as entrevistas tomaram um rumo menos diretivo, apesar de ter um roteiro prévio, mantivemos a descrição mais flexível, acompanhando o rumo da

própria conversa, o que tornou a leitura mais agradável. Utilizamos, para isso, o discurso indireto – que tenta organizar as perguntas previamente definidas e dar unidade ao texto – e o discurso direto – o próprio enunciado da professora identificado pelo recurso gráfico *itálico*. Quando necessário, no discurso direto, para garantir o entendimento dos enunciados, foram apresentadas intervenções da pesquisadora entre colchetes [].

No caso do discurso direto, as regras de transcrição, como em Chaves (2018), apoiam-se no teórico Kuckartz:

Segue-se o princípio de suprimir as marcas da língua falada, convertendo o enunciado e conferindo-lhe características da forma escrita. As palavras são transcritas seguindo a forma da língua padrão. Os sinais de pontuação seguem as regras da escrita padrão e desvios da sintaxe padrão permanecem, não são corrigidos. Peculiaridades de pronúncias são em parte marcadas na transcrição. Dessa forma, ênfases ou elevação de voz são marcadas, mas alongamento de sílabas, por exemplo, não. Sinais de concordância ou de confirmação de acompanhamento da fala do entrevistado pelo entrevistador ou o contrário, não são transcritos a não ser que ocasionem a interrupção daquele que fala no momento. Por essas regras gerarem uma transcrição de fácil leitura, símbolos de transcrição acabam não sendo muito necessários. (CHAVES, 2018, p. 84)

Para a identificação das professoras, preferimos assegurar-lhes o anonimato e suprimir o nome real das entrevistadas, chamando-as de Professoras 1, 2, 3 e 4.

As entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo “Gravador” do iOS – que utiliza o próprio microfone do aparelho celular – e transcritas manualmente. A partir das transcrições feitas, partimos de três categorias de análise com base no objetivo central da pesquisa e nos pressupostos teóricos para a análise das entrevistas. São elas: (1) universo de valores (que engloba as concepções de língua e de cultura – visão tradicional e/ou contemporânea – e a indissociabilidade ou não das duas); (2) o papel do livro didático (essencialmente no que diz respeito ao trabalho com a cultura); (3) relevância do processo de escolha do livro didático.

Preferiu-se, na análise, apresentar toda a transcrição de cada professora e, posteriormente, fazer a associação de cada uma das categorias de análise. A interpretação dos segmentos de cada uma das categorias leva em conta o contexto da enunciação e a integralidade das entrevistas, procurando reconhecer a visão de mundo que as constituem, as outras vozes que as atravessam, bem como os discursos homogeneizantes, de unificação; ou descentralizadores – as quais Bakhtin (2002) chamou de “forças centrípetas” e “forças centrífugas”, respectivamente –, que

moldam os enunciados e ainda os valores pressupostos pelo locutor em seu interlocutor no momento da enunciação.

Dessa forma, essa parte da pesquisa configura-se como análise enunciativa na perspectiva Bakhtiniana, ou seja, parte-se do entendimento de que todo enunciado é um elo na cadeia de interlocução que é atravessado pela heteroglossia dialogizada, isto é, nessa perspectiva, há o entendimento de que os enunciados são construídos a partir de múltiplas perspectivas individuais e sociais, que mostram como não somos autores das palavras que proferimos, já que a forma como nos expressamos vem imbuída de contextos, estilos e intenções distintas, marcada pelo meio e tempo em que vivemos, nossa profissão, nível social, idade e os demais contextos que nos cercam. Nesse caso, por um conjunto de vozes sociais que circulam nos espaços escolares e acadêmicos.

Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são formados por estruturas relativamente estáveis de enunciados, com formas típicas na construção do conjunto e é apenas através deles que falamos:

Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por certas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas. (BAKHTIN, 2015, p. 282)

Ou seja, assim como na criação do questionário pressupõe-se respostas que se aproximem à ideia que se faz do grupo em questão (professores de espanhol da rede pública de ensino), acreditamos que as respostas dadas às perguntas durante a entrevista serão próprias daquele gênero discursivo. No entanto, as respostas podem ser afetadas pelo contexto e pelo pré-conhecimento do que os entrevistados entendem como interlocutor, nesse caso, pesquisadores da Universidade, ou seja, os entrevistados possivelmente correlacionarão o discurso com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a história pré-existente), moldarão a sua resposta de acordo com o que eles acreditam ser o “certo” ou esperado.

Assim, é preciso analisar o contexto em que se encontra e que se propõe para analisar até que ponto o entrevistado está dando uma resposta autêntica ou apenas pressupondo as expectativas do entrevistador e correspondendo a elas, reproduzindo enunciados hegemônicos. De acordo com Bakhtin,

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário (...) levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado. (BAKHTIN, 2015, p. 302)

O autor apresenta uma atitude ativa do enunciador, que muitas vezes pressupõe o interlocutor e reelabora o seu enunciado a partir dessa expectativa. Essa atitude responsiva ativa é resultado, também, de outras vozes, outros enunciados que nos atravessam ao longo da nossa história e de nossas vivências. De acordo com Bakhtin, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante (...). Cada enunciado é um elo na cadeia complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2015, 272).

No caso das entrevistas feitas, duas das respondentes lecionam no IFPR¹⁷ (Instituto Federal do Paraná), que, como uma das professoras disse, é um espaço privilegiado, de uma “elite intelectual”. Os alunos passam por um processo seletivo, o que faz com que, teoricamente, apenas os *realmente interessados* tornem-se alunos da instituição. Assim, qualquer trabalho que os professores proponham nesse contexto, os alunos acolherão sempre da melhor forma – esse foi um relato comum às duas professoras entrevistadas dessa instituição.

Nesse sentido, o próprio interesse do professor pelo assunto da pesquisa – a escolha do livro didático de espanhol –, pode ser motivada por essa condição, talvez, mais favorável de trabalho. A primeira professora entrevistada, por exemplo, mobilizou os próprios alunos para escolher a coleção de livro didático que, hoje, compõe as aulas de espanhol da escola.

No entanto, como já pontuado, o Instituto Federal do Paraná é uma instituição privilegiada em termos de alunado e de condição de trabalho. Além disso, os professores são bastante comprometidos com a pesquisa. Boa parte deles foram alunos da Universidade Federal do Paraná e, por isso, provavelmente, comungam de

¹⁷ O Instituto Federal do Paraná é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação. A instituição foi criada em 2008 e hoje possui 25 campi espalhados pelo Estado. O IFPR oferece 43 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade a distância, 20 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade a distância.

uma visão de ensino de línguas que entende a cultura como algo indissociável do ensino de língua estrangeira, em especial o espanhol.

Assim, ficou evidente a necessidade de entrevistar professores de outro contexto escolar, para que o trabalho fosse mais enriquecedor. Dessa forma, duas outras professoras foram entrevistadas, como já foi dito. Uma do Colégio Estadual e outra que leciona em 3 escolas de Curitiba e região metropolitana. A seguir a transcrição de cada uma delas, que servirão para uma posterior análise comparativa.

3.2.1 Categorias de análise das entrevistas

Como tratado no tópico anterior, a partir de uma perspectiva Bakhtiniana de língua, analisaremos os enunciados transcritos das professoras entrevistadas. Pensando nos três pilares desta pesquisa: livro didático, cultura e professor (mais especificamente o processo de escolha do livro pelo professor), chegamos às seguintes categorias de análise:

(1) universo de valores (que engloba as concepções de língua e de cultura – visão tradicional e/ou contemporânea – e a indissociabilidade ou não das duas);

Nessa categoria, levaremos em conta o que foi sistematizado por Janzen (2005), apoiado em Hinderer e Lewison, sobre a visão tradicional de cultura: uma visão homogeneizante/generalizante da cultura-alvo, um enfoque monocultural, que vê uma cultura como mais evoluída que a outra. Trata-se de uma percepção monológica de cultura que tenta produzir um discurso unitário, evitando o estranhamento, refletindo, assim, uma realidade fechada. Este estranhamento impossibilita o diálogo cultural, que só acontece quando há o mínimo de intersecção entre a nossa (de quem estuda) e a língua/cultura-alvo, ou corre-se o risco de cairmos no que Risager (1988, *apud* Salomão, 2017) denominou como “abordagem estrangeiro-cultural”, em que a cultura do outro é vista como “curiosidade”.

O contraponto da visão tradicional de cultura é a visão contemporânea. Aqui, pretende-se focar a abordagem **multicultural**, uma alternativa à abordagem uma língua = uma cultura, que reconhece que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade, mas

que ainda apresentam a ideia de “guetos culturais” que retomam a visão tradicional de cultura. E a abordagem **intercultural** (ou transcultural, para Welsch, 1994), que reconhece o sentido de identidade cultural de cada grupo, valorizando o potencial educativo dos conflitos, caracterizado pela hibridização que, como Canclini (2015) define, são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. XIX).

A intenção é saber em que medida o discurso das professoras condiz com uma ou outra visão, ou, ainda, se condiz com alguma delas.

(2) o papel do livro didático (essencialmente no que diz respeito ao trabalho com a cultura);

Nessa categoria, partiremos de como o professor usa o livro didático e qual é, para ele, o papel do livro. Se ainda é mantido como um “facilitador” na elaboração dos planos de aula – considerando a grande carga-horária do professor e as demais “obrigações” – como um paliativo para as condições de trabalho docente, o que Gatti (1997) considera uma “bengala” de apoio ao ensino; que remonta o contexto dos anos 1980. Para isso, procuramos saber em que medida o professor adota o livro em sala de aula: desenvolve a aula a partir da programação e organização do livro, ou o utiliza como apoio apenas quando necessário para complementar o seu próprio plano de aula?

Nessa categoria, partiremos, ainda, dos apontamentos e resumos feitos pelo Guia de Livro Didáticos referente às coleções aprovadas no último PNLD de língua estrangeira moderna – espanhol, de cujo processo de escolha as professoras entrevistadas participaram. Procuramos, com isso, saber se o discurso das professoras, em relação à coleção escolhida (que no momento das entrevistas já havia sido usada em sala de aula), sobre o componente cultural no livro didático, condiz com o que é colocado pelo MEC na avaliação e divulgação de cada obra.

Além disso, procuramos saber, também – ainda que em linhas gerais, já que o foco da pesquisa reside na escolha do livro e não no seu uso propriamente – se ainda é possível encontrar uma visão tradicional de cultura expresso no livro, como coloca Janzen (2012), com uma tendência à homogeneização de personagens construída a

partir de características comuns, projetando uma visão unitária, estereotipada, da cultura-alvo.

(3) relevância do processo de escolha do livro didático.

Essa categoria é derivada da anterior, porque é conforme o professor entende o papel do livro didático que, provavelmente, se desenvolverá a maneira como ele olha o livro no momento da escolha e se considera essa etapa importante ou não. Além disso, levaremos em conta, também, a logística despendida no momento da escolha: se o tempo é suficiente, quais são os métodos usados pelos professores e o que é considerado importante para cada um na composição de um livro e, por isso, é o escolhido. Por fim, procuramos saber se, de fato, a demanda do professor é levada em conta na construção do livro didático, pensando no histórico de livros com que o professor já trabalhou.

3.2.1.1 Professora 1: transcrição e análise da entrevista

Depois de apresentar a pesquisa à professora, que leciona espanhol há 10 anos – entre centro de idiomas, ensino superior e Ensino Médio, rede privada e pública –, salientando que o foco era o trabalho com a cultura, i

niciei as perguntas previamente elaboradas.

Ainda nessa conversa inicial, em que o intuito era deixá-la à vontade, quando falamos sobre o livro didático, muitas vezes, não apresentar a questão cultural, ela revelou a perspectiva de que, embora seja bastante válido o trabalho cultural, os livros didáticos frequentemente não apresentam essa perspectiva porque os próprios autores, em seus currículos, demonstram que em vários casos não têm a vivência cultural: *(...) quem escreve também não tem esse conhecimento. Você vai pegar o currículo dessas pessoas, você vê que, sabe, várias nem saíram daqui, nunca foram para lugar nenhum, não têm uma experiência fora para fundamentar, então fica bem deficitário.*

Quando abordamos o edital e a obrigatoriedade de atendimento a alguns itens, ela relatou ter trabalhado com a coleção “Enlaces”, quando era vendida para o mercado, mas não tinha ainda passado pelo processo do PNLD. E que trabalhou com a mesma coleção depois da avaliação do MEC (PNLD). A docente diz ter notado

inserção de seções e de informações que, claramente, tinham a função de atender ao edital. De acordo com a professora: *Foram inseridas coisas, ridiculamente, para cumprir o edital. Era um livro bacana que se perdeu por conta das obrigatoriedades [do edital].*

Ela me contou que no IFPR eles têm um “Núcleo Comum”, que só existe no Campus Curitiba, pela quantidade de professores e de estudantes, composto por professores que lecionam disciplinas do ensino médio regular em outras escolas, que não se aplicam aos cursos de ensino médio integrado que o Campus possui. Nesse núcleo discutem-se várias coisas, como o processo de avaliação e escolha dos materiais didáticos, por exemplo.

Entrando propriamente nas perguntas, a entrevistada disse que a instituição recebeu todos os títulos de todas as disciplinas, com bastante antecedência – que ela não soube precisar –, para a análise, além de receberem várias coleções de cada título. A professora acrescentou que eles já não tinham mais onde guardar os títulos, assim, passaram a deixar à disposição dos estagiários que trabalham lá. Segundo a entrevistada, essa situação foi atípica. Enfatizou que foi o primeiro ano que ela participou da escolha. No ano anterior, os professores só foram informados qual seria a coleção: *A gente nem recebeu nada, a gente simplesmente ficou sabendo que o livro seria o Enlaces. O nosso entendimento é que talvez a consulta tenha sido feita via PROEN (Pró-reitoria de ensino), alguma coisa assim. Não chegou aqui no campus efetivamente. Então, não posso te dizer como foi a escolha anterior.*

Elas são em 5 professoras de Espanhol, mas, no momento da escolha, duas delas estavam de licença. Segundo a entrevistada, as 3 professoras se reuniram e, a partir do Guia, avaliaram se os livros apresentados estavam de acordo com a concepção de ensino de língua em que acreditavam e que praticavam. Juntas, definiram alguns critérios de trabalho e decidiram levar os livros para serem avaliados pelos alunos dos terceiros anos, em sala de aula. De acordo com a professora 1, o argumento para essa atividade foi o de que: *eles passam três anos com o material e eu entendo que o livro é do aluno, não é meu. É uma ferramenta do meu trabalho com eles, mas quem vai usar o material de verdade são eles.* E os alunos escolhidos para este trabalho foram os do terceiro ano, porque *eles já tiveram o livro por três anos, então eles já tinham experiência de usar o livro.*

A estratégia foi separar os alunos por grupo e deixar uma coleção para cada grupo analisar, a partir dos critérios elencados pelas professoras. Foram enviados

para a escola 5 exemplares de cada coleção aprovada – um para cada docente. Isso permitiu que o trabalho fluísse bem, segundo a entrevistada. Nos critérios colocados pelas professoras estavam a análise de questões culturais; o trabalho com a gramática; se os textos eram pertinentes; se o livro apresentava a ideia de diversidade ou se demonstrava algum tipo de preconceito; se as atividades de cada seção eram interessantes, se elas “conversavam” ou eram aleatórias, entre outros.

Conforme a professora 1, no trabalho com o livro anterior havia algumas seções aleatórias, que os próprios alunos questionaram. Em alguns momentos, também, eles discutiram em sala questões preconceituosas suscitadas pela coleção anteriormente trabalhada, em que os alunos disseram: *“isso aqui é super preconceituoso. Não deveria estar aqui”*. Como isso foi constatado no trabalho com o livro anterior, colocaram como um critério de avaliação das novas coleções. Diante da indagação sobre se essa questão, do preconceito, foi encontrada nas coleções que os alunos estavam avaliando, ela disse que: *apareceram algumas coisas que os alunos do Instituto acharam que era ofensivo, que isso não deveria estar no livro. Eles se colocaram no lugar de outros estudantes de outros lugares para saber o que essas pessoas achariam. Então, teve um super debate.*

Cada grupo ficou responsável por elencar os livros em posição de preferência de escolha e justificar esse “ranking”, o que gerou um debate interessante. Depois, todos juntos, em cada sala, entraram em um consenso e decidiram por uma coleção. Em seguida, as professoras se reuniram para comentar a dinâmica e “ver o que aconteceu”. Segundo a entrevistada, o ranking elaborado pelas turmas foi “mais ou menos unânime”. A depender do perfil do curso, um ou outro ponto era identificado ou nem considerado, mas todas as turmas elencaram as coleções na mesma ordem.

A professora pesquisou, ainda, o currículo dos autores das obras e levou para os alunos depois da análise e da escolha já concluída. Segundo ela, com base nessa informação, os discentes passaram a questionar as obras. Por exemplo, um dos autores era jornalista e, segundo os alunos, talvez fosse por isso que “o livro dele não é bom”. Mas autores e editoras consagradas não tiveram peso maior na escolha.

Ela disse ter gostado muito da dinâmica de escolha, por ter sido agente no processo. E caso não viesse a coleção escolhida, ela já estava feliz. Perguntei, então, se era comum isso acontecer. Não sei se conscientemente, ela desviou da pergunta e continuou dizendo que esse processo de escolha que ela e as outras professoras, junto com os alunos, realizaram na escola não foi superficial, de simplesmente olhar

as coleções e escolher a mais colorida ou a que apresenta maior quantidade de “gramática”.

Embora as professoras tivessem elaborado um primeiro parecer a partir do Guia, a entrevistada não faria uma escolha baseada unicamente nesse documento, porque, para ela, o parecer pode ter sido feito por uma pessoa com um contexto completamente diferente do dela: *eu estou lendo o que outra pessoa acha, não o que realmente eu acho. Então, se é uma pessoa que dá aula só na Letras e escreve um parecer sobre o material, é muito diferente de uma pessoa que trabalha só no ensino médio fazer um parecer sobre o material, porque você tá trabalhando com um público diferente, então seu público vai influenciar na sua tomada de decisão ali, no seu olhar sobre o material, principalmente se você está há muito tempo afastada da sala de aula do Médio.*

Ela relatou que a escola sempre recebe exemplares a menos, ou seja, que não atendem a todos os alunos. Por isso, mesmo sendo “consumível”, ou seja, que os alunos podem responder no próprio livro, e que, portanto, passa a ser do aluno – o que faz com que o MEC tenha que repor a coleção anualmente –, as professoras não permitem que os alunos escrevam no livro, já que, outros alunos precisarão usar o mesmo material: *A gente nunca recebe livro suficiente. Este ano foi o único ano que a gente recebeu livro com uma “folga” [faz sinal de aspas com as mãos]. A gente coloca lá no senso escolar que a gente tem tantos alunos, tantos alunos são do ensino médio e a gente precisa de tantos volumes. Nunca vem. Então, a gente adotou essa prática de que não pode nunca escrever no livro.*

Falando sobre cultura, a professora disse que o trabalho dessa perspectiva contribui, entre outras coisas, para motivar os alunos. Para ilustrar, ela diz sempre utilizar a música em sala de aula. Isso não só contribui para o trabalho com aspectos gramaticais, explica ela, como desperta o interesse de muitos alunos pelos artistas apresentados. Além disso, a escola promove uma feira gastronômica, em que os alunos pesquisam e elaboram pratos típicos da culinária dos países de língua espanhola, apresentam oralmente em espanhol e são avaliados por isso.

A entrevistada relatou mais várias outras atividades que ela realizou desse tipo. Enquanto conversávamos, por exemplo, ela pediu licença para cortar azulejos que comporiam um mosaico para a comemoração nacional dos 10 anos do IFPR. A técnica utilizada para a confecção desse trabalho é espanhola. A proposta conseguiu grande adesão e interesse por parte dos alunos.

A professora contou que utiliza a sua vivência em países hispânicos para contemplar aspectos culturais em sala de aula. Quando perguntada sobre se isso seria imprescindível na formação dos professores para as aulas de língua estrangeira, ela disse *acho que tem que ter interesse da pessoa, primeira coisa. Porque a pessoa não precisa sair para ela saber um monte de coisa, basta ela querer, ela pesquisar, a internet tá aí, é uma ferramenta maravilhosa*. Essa resposta, no entanto, entra em conflito com a anterior sobre a formação do autor de livro didático, ou seja, uma característica que ela julga importante em um autor de livro didático, não é considerada importante para a formação de um professor.

A professora acredita que o livro didático contribui para melhorar a relação entre língua e cultura, principalmente para alunos de lugares longínquos, onde o acesso à internet, por exemplo, é precário. Por ser obrigatório que os livros apresentem, no mínimo, uma seção sobre cultura, ela diz que o livro didático, nesse sentido, é bastante importante.

Quanto a quais noções e/ou culturas são os principais referenciais para o seu trabalho com língua espanhola, ela conta que morou muito tempo na Espanha. Assim, é inevitável que tenha mais informação desse lugar e que a variante utilizada em sala seja a madrilenha. Embora se coloque de maneira envergonhada ao dizer isso, comenta que essa é a formação, a vivência dela, então não tem por que negá-la. É a sua identidade. Salienta, no entanto, que nem por isso desmerece ou diz que outra variante, ou cultura, é pior. Acredita que o melhor é sempre apresentar ao aluno a existência de outras variantes e contextualizá-las.

Aspectos da experiência de sua vivência no Chile também são levados para a sala de aula, assim como referenciais de outras culturas. Utiliza também informações a respeito de outros países. O importante é estar sempre “atenada” ao que está acontecendo no mundo e no entorno dos alunos, segundo a entrevistada. *Eu sei que são 21 países, e tem muita coisa pra 21 países pra fazer, mas tem coisas que eu acho que são relevantes de outros lugares [não necessariamente hispanofalantes]*. Ela diz, no entanto, sempre levar aos alunos essas informações utilizando a língua-alvo, o espanhol.

Ela confessa que seu sonho era falar em espanhol a aula inteira, uma coisa que na universidade ouviu muito que “tinha que ser feito”. Para a entrevistada, no entanto, é utópico dar aula de língua estrangeira sem utilizar a língua portuguesa para a comunicação. Pelo número de alunos em sala – que para esse trabalho ela diz ser

grande – o rendimento e o entendimento por parte do aluno, de alguma explicação que ela dá, é muito maior quando faz por meio da língua portuguesa: *Eu parei de ficar insistindo em dizer tudo em espanhol, porque eu me desgasto, acabo perdendo tempo da aula. Eu tenho 100 minutos. Até recolher todo mundo que tá lá fora, até acalmar todo mundo, até organizar nos grupos de trabalho, até fazer a chamada, já foi... então, se eu não me organizar, não pensar o que eu realmente quero, qual é o objetivo daqueles 100 minutos com aquela turma...*

Há também a adequação de sala para sala. Especialmente no caso do IFPR que oferece vários cursos técnicos diferentes, com especificidades, inclusive de interesses por parte dos alunos. Assim, o que mobiliza alunos de uma turma, pode não fazer sentido para alunos de outras turmas, com outra base e outra expectativa de formação. Então, ela diz adequar a aula para cada público, inclusive a medida do uso da língua portuguesa e/ou da língua estrangeira.

Embora, como ficou evidente na entrevista, seja criativa, a professora assume que “não é tão criativa assim”. Por isso, reforça que usa o livro didático em sala de aula como um apoio. Enfatiza, ainda, o alto custo, que a motiva a usá-lo sempre que possível. Ele não é o principal instrumento, não é propriamente o norte de trabalho em sala, mas toda aula a professora sempre deixa pelo menos um exercício do livro para ser feito em casa.

Devido ao momento em que essa pesquisa se apresenta, é inevitável que se discutam questões políticas diretamente envolvidas com o ensino de língua espanhola no Brasil. A revogação da lei 11.161, segundo a professora: *É um ultraje, né?! Passa por cima da gente total, porque o espanhol já entrou por lei, uma coisa que nem precisava ter sido via lei, considerando todas as nossas fronteiras. Mas tá, tudo bem, a lei precisou vir para que houvesse oferta, mas pensar que agora sai porque não é necessário?!... então aqui a gente vai bater o pé que a gente vai ofertar espanhol, a gente tem professor, tem carga-horária, nosso curso é integrado. Então, dentro daquelas 3600 horas lá, a gente vai ofertar. A gente está fazendo a reformulação dos planos de curso agora, então quem entrar no próximo vestibular entra já com o PTC novo. Então, a gente tem os grupos de trabalho analisando cada curso qual a necessidade, né?! Mas a gente acha que essa lei passou por cima. Aqui no Campus Curitiba a gente tá confortável, mas quem está em outros lugares...*

Ela lamenta que vários colegas, professores do Estado, já estão migrando para o ensino de língua portuguesa.

Análise: É possível notar na fala da professora 1 que o universo de valores que ela revela sobre “cultura”, ainda retoma aspectos da visão tradicional, em que a cultura-alvo é vista como o “diferente”, o que “tem lá fora”. Questões que se aproximam mais de aspectos tradicionalmente vistos como “culturais”, “típicos”, como música, dança, culinária, etc. Trata-se de uma abordagem que se aproxima da “estrangeiro-cultural” preconizada por Risager (1988) em que se vê o outro como “exótico” e pode suscitar a interpretação, por exemplo, de que em determinado país só se ouve determinado tipo de música e/ou se come determinado tipo de prato. Ou seja, reflete uma realidade fechada, um discurso unitário: Como é dito tal coisa em cada lugar, como se comunica tal coisa em tal outro lugar, entre outros.

A professora diz adotar a variante madrilenha em sala de aula – pois essa é sua formação – para trabalhar com atualidades, mesmo a de outros países que não necessariamente tenham a língua espanhola como língua materna. Nesse momento, percebe-se que a língua é usada apenas como meio para a aprendizagem de conteúdos diversos. O significado, a construção social que se faz a partir dela talvez esteja sendo deixada de lado. Nessa perspectiva, a língua é entendida como instrumento e não como parte constituinte da cultura, evidenciando, assim, uma visão de cultura que pode estar dissociada da língua. O que se notou foi que as demandas de discussões sociais brasileiras e/ou de outros países (que não necessariamente de língua espanhola) que motivavam o trabalho, utilizando a língua espanhola (a “língua-alvo”).

O livro didático é usado por ela como “ferramenta” do seu trabalho, não é um guia, nem o principal material pedagógico que ela utiliza. Assim, a importância que ela dá para o uso do livro em sala é basicamente econômico: o livro foi comprado, logo precisa ser utilizado. A questão cultural é apenas um dos pontos levantados nos critérios para a escolha da coleção. A escolhida pelos alunos e pelo grupo de professores foi a “Cercanía joven”. No Guia 2018, como analisado no item 2.4 desta pesquisa, essa foi a coleção que, embora atenda ao edital – condição para que ela seja aprovada –, é a coleção a que o documento menos atribuiu enfoque nos aspectos culturais, quando comparada às demais.

3.2.1.2 Professora 2: transcrição e análise da entrevista

Essa foi a professora mais direta entre todas as entrevistadas. Nos encontramos no próprio Colégio Estadual do Paraná¹⁸ (CEP), onde ela trabalha também como coordenadora de línguas do CELEM¹⁹ (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas). Como nos encontramos na própria secretaria, fomos interrompidas várias vezes por alunos, ou possíveis alunos, que vinham tirar dúvidas. E por isso, talvez, ela tenha sido mais rápida e sucinta nas repostas.

Como nas demais entrevistas, primeiramente contextualizei a pesquisa, concentrada no livro didático e na mobilização da escola para a escolha dele. Perguntei, em linhas gerais, como se dava essa logística ali. O espanhol, segundo a entrevistada, *é sempre meio deixado de lado, ele não é uma disciplina que eu vejo que há muito comércio. Porque há um comércio muito grande envolvido atrás dos livros, né?! O interesse maior é a venda dos livros. E como o espanhol não tem em muitas escolas, a gente sempre tem que correr atrás desse material.* Segundo a docente, os próprios professores do colégio vão atrás da lista de livros aprovados, entram em contato com as editoras e elas trazem os livros até a escola.

É a partir dos livros que chegam às escolas – mesmo depois do contato direto com as editoras, acabam não recebendo todos os títulos aprovados –, que os professores escolhem os livros que utilizarão no trabalho em sala de aula. Essa escolha sempre depende do grupo de professores que está atuando naquele momento, segundo a entrevistada. E nem sempre há um consenso: *Alguns professores preferem os livros que são com menos conteúdo, porque são duas aulas semanais. Então você tem que chegar na sala, tem que se organizar, tem que fazer a chamada. Outros professores já preferem um livro com mais conteúdo, mas a gente sempre fica limitado naqueles livros que foram aprovados. E já aconteceu de a gente escolher um livro e chegar outro.*

Pergunto então se, para fazer essa escolha, eles leem o Guia. A professora diz que não tem essa informação. Que isso não é passado aos professores. No

¹⁸ O CEP é um tradicional colégio público do Paraná, considerado o maior e o mais antigo do estado. Atende cerca de 4700 estudantes.

¹⁹ Em agosto de 1986, em decorrência das mobilizações pelo retorno da pluralidade de oferta da língua estrangeira nas escolas públicas, a Secretaria de Estado da Educação criou, oficialmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), como forma de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense.

entanto, quando pergunto onde, então, ela procura a lista dos livros aprovados, ela responde que é, sim, por meio do Guia. Segundo ela, eles não leem o Guia, apenas veem as coleções aprovadas e entram em contato diretamente com as editoras. Ela acrescenta que pessoalmente já fez esse pedido, e já ouviu a editora perguntar quantos alunos tem na escola e, depois de constatado que eram poucos, simplesmente desistir de entregar. *Eu acredito que seja um prazo tão pequeno, que ele tenha que visitar muitas escolas, que ele vai escolhendo pelo número de alunos, porque, claro, pra ele vai ser mais interessante.*

Pergunto se esse número reduzido de alunos já é reflexo da revogação da Lei 11.161 e ela responde que há dois anos já vem sentindo uma procura reduzida pelo espanhol. Mas acredita que deva ainda decrescer: *se já era pouco ofertado com a Lei, imagina sem ela?*

A professora entrevistada leciona espanhol há cerca de 20 anos, sempre em escola pública, e sua formação acadêmica é Letras-português/espanhol. Em 2017 ela conta ter tido uma experiência com escola particular, com alunos de contraturno. Contou que era bom por ser um número reduzido de alunos, mas ruim porque, como a disciplina não fazia parte da grade curricular da escola – era uma oferta “extra” –, não havia uma organização bem definida por parte da escola, uma vez que a disciplina não atribuía nota ao aluno. E, por isso também, havia falta de comprometimento do discente.

No CEP, ela conta não ter turmas menores do que 30 alunos. E diz gostar de dar aulas para turmas grandes e de Ensino Fundamental – que é o único segmento que ainda tem a possibilidade de cursar o espanhol nesta instituição. Salaria que seria melhor ter mais tempo para isso, mas mesmo com pouco tempo consegue ver resultados.

Sobre como os professores fazem a escolha do material que será usado em sala de aula, ela responde que todos os anos os professores atuantes participam. Eles levam as coleções para serem avaliadas em casa. *Cada um tem uma visão. Alguns professores, é isso que eu digo, algumas coleções têm muito texto, texto, texto, poucas figuras, pra pouco tempo; outros têm mais figuras, que aparentemente parece que é um livro que tem menos conteúdo, mas que se você analisar com pouco tempo, dependendo da faixa etária, chame mais atenção e o professor consiga desenvolver um trabalho a partir daquelas figuras, né?! Então, assim, depende muito do professor, nem sempre tem esse consenso.*

Depois dessa análise pessoal dos professores, em uma reunião, cada um *vota* no que acredita ser melhor e, ao entrarem em um consenso, escolhem o livro. A professora diz, portanto, que o momento de discussão conjunta existe, mas, segundo ela: *é muito corrido, né?! Os professores têm lá as três coleções, eles vão olhando e dizem “ah, eu gostei mais desse por causa disso, disso e disso”; “eu gostei mais desse por causa disso e disso”, e escolhe qual das coleções. É feita uma votação e se uma ganhar, fechou. Se der empate, que já aconteceu uma vez, a saída naquele momento foi fazer um sorteio.* Ela salientou, no entanto, que essa escolha por sorteio não é comum.

Entre o recebimento das coleções para análise e a escolha, os professores têm cerca de duas semanas, segundo a entrevistada. Embora ela ache que ter um tempo maior para realizar essa escolha fosse interessante, considera que o maior problema é nem sempre ter acesso a todas as coleções disponíveis, já que isso depende do contato direto entre a escola e as editoras.

Quando perguntada sobre se chega a quantidade adequada para o número de alunos: *veja, há dois anos que eu tô dando aula no fundamental, não vem os livros para os alunos. Eu que corro atrás de outra escola que eu sei que tem espanhol. Esse aqui [aponta para uma pilha de livros em cima da mesa] acabou de chegar de outra escola, que a gente ligou e pediu que tava faltando. Até esse momento – a gente tá quase na metade do ano –, os alunos do 7ºB e 7ºA dividem o material.*

Quando pergunto sobre como ela vê a cultura no ensino de espanhol, percebo que ela não entende exatamente o que queremos, e já emendo, então, uma conversa sobre alguns seriados de televisão, próximos à cultura jovem, que trazem a língua espanhola e a vivência, no caso, da Espanha, em oposição à hegemonia das produções norte-americanas. Ela, depois da minha explanação, responde: *eu acho que a influência do espanhol aumentou muito, e é isso que me frustra, porque, assim, aumentou, tem uma visibilidade muito maior através das músicas, através de seriados, do vestibular – muitas pessoas estão optando pelo espanhol –, mas isso não está se repercutindo nas escolas, né?!.* Ela considera que a própria Universidade está inibindo os alunos de escolherem o trabalho dessa língua como profissão, uma vez que estão transformando as licenciaturas duplas em simples. Ela conta que, antes, os alunos podiam escolher, como ela, cursar português e espanhol. Hoje, precisam optar por um. *E por que escolheriam cursar espanhol, tão pouco reconhecido hoje?*

Voltamos às perguntas previamente delimitadas, e quando pergunto sobre a importância da relação entre língua e cultura no ensino de espanhol, ela diz que tudo depende da faixa etária. *Eu trabalho, ali, com sextos anos e a gente sempre traz a festa, que é a festa mais conhecida, que é a festa do dia dos mortos, e através dessa festa, a gente vai trazendo os textos e vai mostrando onde acontece, quando que acontece, as diferenças culturais, então eu acho bastante interessante.*

A docente lembra que viu, recentemente, um livro em que cada unidade partia de uma cultura diferente e diz ter achado bastante interessante. Mas tem dúvidas de que aquela coleção seria suficientemente “comercial”.

Sobre se ela acredita que os livros do PNLD contribuem para essa relação (língua e cultura), responde: *é a opção que nós temos, então eu não posso dizer que ela é negativa, porque já aconteceu de não termos nenhuma opção. Então, mesmo diminuindo as opções, ela existe ainda, né?! Ela passa através de um critério. Ela tem, ali, as definições, ou seja, não é de todo ruim não.*

A entrevistada, assim, é bastante vaga para relacionar a questão da cultura nos livros que são aprovados no PNLD, limitando-se a dizer que a coleção passa por uma análise, segundo a qual há critérios bem definidos, e por isso *não é de todo ruim*. Acrescenta apresentando o fato de que, se os pais tivessem que comprar o livro em uma escola pública, *seria bem pior*.

Ela compara os livros da escola pública (de PNLD) com os da escola particular e afirma que, em termos de conteúdo, os do PNLD são melhores. Mas acredita que a quantidade de conteúdos proposta nesses livros é *irreal: você não consegue passar em tão pouco tempo. Então, o professor tem que ter tempo de carreira para conseguir fazer essa balança e dizer “puxa, isso eu vou trabalhar, isso eu não vou trabalhar”, isso eu vou explicar para o aluno que aquilo não está sendo trabalhado naquele momento, dar uma pincelada para que o aluno não pense também que esse livro não está sendo usado, porque de repente você começa a pular ali muitas páginas, e o aluno tem o entendimento de que aquilo ali não é importante. Então, eu ainda fico com os livros que têm menos conteúdo, aonde a gente consiga acrescentar... é uma faca de dois gumes, porque, assim, você pode acrescentar, mas aí você tem que pensar naqueles professores que acabaram de se formar e, de repente, não têm todo esse conhecimento... é complicado.*

A entrevistada acredita que a função dela, como professora do ensino fundamental, é *plantar uma sementinha, fazer com que o aluno perceba, tenha contato*

com a língua espanhola, com que ele goste de alguns momentos e que lá no futuro, se ele achar interessante, que ele vá buscar, porque não dá pra imaginar que o aluno vá sair falando, vá sair com duas aulas semanais, com 30 alunos em sala, onde você tem que se preocupar com a chamada, com a organização, com todas as avaliações que têm que ser feitas, com todas as retomadas e recuperações, mas eu acho que é um momento bem importante, para que ele tenha acesso aquilo, né?! Pra que ele consiga ter o entendimento, saber que aquilo é uma nova língua. Ela diz ser interessante ver como a mídia tem contribuído para essa divulgação do idioma e os alunos têm gostado.

A entrevistada acrescenta que sempre tenta trazer algo “de fora” para os alunos. Pergunto, então, como ela seleciona este material, se é pela nacionalidade, por exemplo, ou se tem a ver com atualidades. Ela responde que a motivação é o que está acontecendo no mundo, ou seja, as atualidades. Salieta, talvez prevendo a minha expectativa – como entrevistadora –, que o ideal seria trazer coisas de diferentes lugares, mas *confessa* que não trabalha assim.

Pergunto quais os principais referenciais de cultura, para o trabalho com a língua espanhola. Ela assume que não viajou, não conheceu outros países, não fez intercâmbio, então *ela não tem influência de outros dialetos*. O ponto de referência é a língua espanhola (da Espanha) mesmo, porque, segundo ela, a maioria dos livros apresentam essa variante, que foi onde aprendeu. Lembrou, ainda, de uma professora cubana, de quem teve muita informação relevante.

Quando pergunto se ela usava o livro didático como um guia para as atividades de sala de aula, a professora afirma que acha o material escolhido (Entre líneas) muito *pesado*. *Eu uso os conteúdos que nós precisamos trabalhar, eu começo através do livro. Então, a unidade “x” tem tal conteúdo, então eu digo “ó, a gente vai trabalhar esta unidade” e começo a trabalhar dali e sempre estou inserindo outras atividades que eu acho que são mais apropriadas para a faixa etária.* Segundo a professora, há muitos textos, e textos muito pesados para a quantidade de alunos e para o número de aulas. Ela folheia o livro e mostra que um único tema, como o vestuário, apresenta 6 textos. *Então, eu escolho, porque se a gente fosse trabalhar com a unidade inteira, conforme o livro traz, não passaria da unidade 4 ou 5. A gente tenta dividir o livro conforme as etapas.* No caso do colégio em questão, que é semestral, essa adaptação tem que ser ainda mais específica.

Ela afirma que é, sim, um componente bastante trabalhado, em resposta à pergunta sobre o trabalho da cultura no livro em questão. Reforça, ainda, que *ele trabalha a cultura de diversos lugares*, mas não entra em detalhes sobre isso. Sinaliza que é um bom livro, embora não tenha sido a escolha dela, que prefere os livros menos densos, porque assim pode trazer coisas mais interessantes para complementá-los.

A entrevistada diz que usa o livro, também, para as tarefas de casa, indicando, por exemplo, as atividades auditivas. *Mas aqui, especificamente, se eu pedir pra eles lerem um texto sozinhos, eles não vão dar conta. Entende?! Então essa é uma parte do livro que eu não gosto. Mesmo exercício simples do tipo, né?!, você tem um desenho ali e eu acho de difícil entendimento, sabe?! Você explica em sala, mas quando chega em casa, na hora de fazer, eles não são tão simples.* Ou seja, mesmo o trabalho com atividades consideradas simples por ela pode ser complicado para o aluno.

A maior parte da aula dela é dada em língua espanhola, mas salienta que usa o português em determinados momentos, principalmente para fazer as relações gramaticais/linguísticas: *Por exemplo, para trabalhar o imperativo. Você fala na língua espanhola, daí você fala na língua portuguesa; porque como o espanhol é minha segunda língua, foi assim que eu aprendi, foi uma maneira que eu consegui compreender, e eu acabo passando assim para os meus alunos.*

A professora acredita que não há um livro perfeito. Sempre é preciso fazer um acréscimo, alguns ajustes. Diz que essa percepção de “livro perfeito” só existe quando se é jovem e inexperiente, com pouco conhecimento. O desafio, mesmo, é trabalhar com o material que é fornecido. Uma vez que, por exemplo, as fotocópias, que é algo que o professor poderia usar como “saída”, para um complemento do material, mas quando o professor ultrapassa a cota máxima de cópias, precisa arcar com os custos. Para ela, não é uma questão de escolha usar ou não o material. A entrevistada, no entanto, acredita que já houve um avanço, em termos de qualidade, no decorrer do PNLD.

Análise: A professora 2, como podemos ver na transcrição, pouco revelou sobre o seu entendimento a respeito do que seria cultura. Limitou-se a dizer que trabalha com a “festa do dia dos mortos”, o que, mais uma vez, remete à visão tradicional de cultura, que reduz o entendimento à uma língua = uma cultura, apresentando ideias

homogeneizantes a partir de aspectos estereotipados. Algumas vezes a pesquisadora precisou interferir para que a professora 2 não limitasse sua resposta a “sim” ou “não”. Isso talvez possa ter contaminado a interlocução da entrevistada. Por exemplo, diante da pergunta sobre a importância do trabalho com a cultura no ensino de língua estrangeira, em que a pesquisadora comenta, como uma possibilidade de ponto de partida para o professor, a referência a seriados de televisão do universo jovem, mais próximos dos alunos, assim como constatado na primeira entrevista, com a professora 1. Isso provoca um espelhamento na resposta da entrevistada. Algumas vezes ela retoma esse ponto durante a entrevista.

Nas perguntas que versavam sobre a escolha do livro, em nenhum momento o aspecto cultural foi citado. A professora reforçou a opção por um livro pela “quantidade de conteúdo”, que ela prefere que seja menor para que possa complementá-lo do jeito que achar melhor. No entanto, deixou claro que ultimamente a principal preocupação dela e dos demais professores é se vão ou não receber algum material. Quando recebe, a professora 2 apenas agradece e trabalha com o que foi disponibilizado.

Revelou trabalhar a partir do livro e tê-lo como guia, usa-o, assim, da maneira que Gatti (1995) definiu como “bengala”. Isso, porque diz não ter tempo hábil com apenas 2 aulas semanais e 30 alunos em sala. No entanto, sob a ideia de que o ensino de língua estrangeira é “plantar uma sementinha”, ela acredita ser tempo suficiente.

Por meio das explicações da professora, é possível inferir que o ensino de língua estrangeira é apenas o ensino de língua. A questão cultural é colocada, mas não de forma atrelada à língua, e sim de forma estanque, como “curiosidade”, como aspecto “exótico”, retomando a abordagem estrangeiro-cultural de Risager (1988). E se distanciando da ideia de interculturalidade, proposta por Bayram (1997), de desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, estabelecendo comunicação de maneira a considerar o contexto de cada cultura e não apenas um conhecimento dos funcionamentos das estruturas da língua-alvo.

Embora essa professora lecionasse no ensino fundamental apenas, foi importante ver como as escolas que ainda fazem o esforço de oferecer o espanhol como língua estrangeira encontram dificuldade no recebimento do livro didático.

3.2.1.3 Professora 3: transcrição e análise da entrevista

A professora entrevistada tem formação em Português-espanhol e desde que se formou, em 2002, trabalha com a língua espanhola, mas sempre está atrelada ao ensino de língua portuguesa também, e sempre atuou na escola pública. Afirma que teve *algumas experiências em escolas particulares*. Leciona na rede regular de ensino, mas também atua no CELEM. Assim, a entrevistada conta que quando atuou nas escolas particulares, fez da mesma forma como atua no CELEM. Nem cogita dar aula em escolas particulares, hoje, porque *não quer ser escrava da instituição*. Revela ter vontade de fazer mestrado para discutir a avaliação, porque ela acredita que o grande problema das escolas, hoje, não é como se ensina, mas como se avaliam os alunos.

Ao contextualizar a pesquisa para a entrevistada, falei do interesse em conhecer a dinâmica da escola quando da escolha dos livros. Ela diz que os *professores, às vezes, se reúnem, às vezes cada um faz a sua escolha e na grande maioria das vezes o professor escolhe aquele livro que melhor se adequa ao que ele faz. Então, é por isso que a maioria das vezes os livros de línguas são os livros escolhidos que vêm cheio de gramática, porque é o que o professor faz.*

A docente considera a revogação da Lei 11.161 *ridícula. Porque na verdade é assim: a lei só foi implementada pelo PT, pelo Lula, pra cumprir, pra baixar uma dívida, foi comprada uma parte da dívida durante o governo Sarney. Válido ou não, o espanhol tava aí. Querendo ou não, pra gente foi muito bom porque a gente tem aqui toda a Latino América falando espanhol, e a gente tem o inglês como língua obrigatória. Tipo, primeiro que a própria LDB discursava que a gente podia escolher uma outra língua e essa modificação nova diz que não, que obrigatoriamente tem que ser o inglês. Então isso, muitas vezes, vai pesar em comunidades específicas, tipo o pessoal que mora na fronteira, Foz...*

Retifiquei dizendo que a lei diz que obrigatoriamente as escolas têm que oferecer o inglês, mas não é vetada à escola a opção pelo acréscimo de mais uma língua estrangeira no currículo. Ao que ela diz, com razão, *mas não tem grade*. Porque, embora tenha sido dito que a escola pode optar pelo espanhol, há diretrizes de trabalho apenas para a língua inglesa. Confessa já ter sentido mudanças depois da revogação da Lei. Segundo a entrevistada, 70% das turmas foram *fechadas*. Em uma das escolas em que ela trabalha, ela lecionava em três turmas, e agora, apenas em uma. Conta: *bati o pé para manterem, pelo menos, uma turma do CELEM. A*

professora trabalha em 3 escolas – 2 regulares e uma CELEM – para manter uma carga de 20h semanais.

Sobre se todas as coleções aprovadas no PNLD chegam às escolas, ela responde não fazer ideia. Não sabe se todas as coleções aprovadas chegam, faz a escolha a partir das que chegam. Quando perguntei se ela participou da escolha que ocorreu no final do ano de 2017, relativa às coleções de 2018, e recebi uma resposta afirmativa, logo informei que foram 3 o número de coleções aprovadas, e ela disse que, então, haviam, sim, recebido todas as coleções (Cercanía; Sentidos e Confluencia, conforme já trabalhado no item 2.4 do capítulo 2).

A entrevistada conta que escolheu a coleção “Sentidos” – é a única professora que leciona espanhol na escola que adotou essa coleção, então fez escolha sozinha. *Eu me adaptei com o livro, quando eu olhei pra ele disse: é isso que eu quero! Eu achei a proposta bem legal. Fiquei impressionada, na verdade, de ele ter sido a escolha. Eu não sei se chegou a ser a escolha de professores. Eu não tenho certeza por conta de ter escolhido este livro, que todos os professores de espanhol do estado, a maioria deles tenha escolhido esse livro. Porque são comprados os dois mais votados. Mas eu não tenho a certeza de que foram comprados os dois mais votados.*

Ela diz isso, pois acredita, por tudo o que conhece do estado, tendo trabalhado na Secretaria, que essas escolhas *vêm de cima, para dar uma forçada na barra e fazer o professor trabalhar como tem que trabalhar*. Mas reforça que isso é uma suposição. Justifica esse posicionamento, dizendo que *não faz sentido o que os professores pensam a respeito de algumas coisas. Nós temos as Diretrizes Curriculares tem mais de 10 anos. Eu comecei a trabalhar no estado as Diretrizes estavam sendo construídas, as Diretrizes do Paraná. A gente tem que trabalhar contexto, o discurso como prática social, mas todo professor de língua estrangeira trabalha gramática. Não tem cabimento escolher livros que tenham métodos comunicativos, sendo que o estado não quer que trabalhe métodos comunicativos, quer que trabalhe o discurso.*

Ela acha, assim, pela experiência que tem, que esta – Sentidos – não seria a coleção escolhida por todos os professores, já que os professores que conhece preferem o *trabalho com a gramática*. (Esse trabalho é considerado, pela professora, como um ensino mais estruturalista, de gramática não contextualizada).

Por experiência, afirma que o estado compra, geralmente, as duas coleções mais votadas pelos professores: *Eu, lá na minha escola, escolhi “Sentidos”. Por isso*

que eu acho que não está funcionando como a gente imagina. Então a gente tem lá um grupo de 100 professores [sic]. 50 escolhem um, 20 escolhem outro e 10 escolhem outro. Vou comprar duas coleções diferentes: 50 e 20. O 10 não escolheu, mas os outros escolheram mais daquele outro. Porque não dá. Por exemplo, vai que só a minha escola escolha “Sentidos”. Não dá para eles comprarem demanda só pra minha escola. Sai caro. Então, o estado compra os dois livros mais escolhidos.

Segundo a entrevistada, o professor do estado acha que tem liberdade para trabalhar o que quer e isso não é uma verdade absoluta. Ela diz que estes professores têm, sim, mais liberdade que os da rede particular, mas eles têm que trabalhar aquilo que o estado quer que eles trabalhem, porque, segundo ela, os professores trabalham para o estado.

Como leciona em três escolas diferentes – de ensino regular –, ela diz que trabalha, também, com duas coleções diferentes. Sentidos e Confluencia. Mas gosta mais de trabalhar com a primeira. A entrevistada conta que quando foi o momento de escolha do livro, ela estava em uma escola só. Por isso, não teve participação na escolha da segunda coleção. Explica gostar da Coleção Sentidos, porque trabalha com gêneros textuais: *a primeira capa do capítulo diz: o que você vai estudar? O gênero tal. E tudo vem dentro desse gênero. Acha que a seleção dos temas também foi muito bem feita.*

Para demonstrar isso, cita um exemplo: *No primeiro ano, ele começa a falar sobre o tema “Identidade”, né?! Então ele traz artistas de vários países que falam espanhol: Colômbia, México. Tudo. Traz vários artistas contando a história deles, um pouco da arte deles para falar sobre o país. Apresenta, ainda, questões raciais, educação sem fronteiras, entre outros.* Ela elogia uma das fontes de texto utilizada na coleção: o site da ONU. São discussões que, segundo ela, obrigatoriamente precisam existir na sala de aula, que são temas obrigatórios por lei, mas que *ninguém fala*. A entrevistada relata que, muitas vezes, usa os textos como pretextos para discutir algumas coisas *mais importantes* e que, por causa dessa escolha, já ouviu alunos perguntarem *quando ela daria aula de espanhol*.

Ela acredita em livros que não foquem no ensino da gramática porque entende que essa seja uma demanda dos alunos. E à medida que o aluno sente dificuldade e necessidade de trabalhar algum aspecto gramatical, ela ensina aquilo especificamente. Argumenta que quem tem que saber nomenclatura é o professor, o *aluno tem que saber usar*.

Sobre se a questão cultural é importante na escolha do livro, ela prontamente responde que não. E justifica: *Na verdade, assim, eu entendo que ensinar línguas na escola, e isso é uma coisa que está na Diretriz curricular do estado, não é simplesmente ensinar o idioma, fazer a pessoa sair falando. É mostrar que o cara que fala outra língua tem os mesmos problemas do cara que fala essa língua aqui. Entendeu? Então, eu acho importante a cultura da outra língua? Sim, porque ela faz parte. Mas, por exemplo, quando eu falo sobre essa cultura? Eu tô falando sobre racismo. Isso existe lá, então eu tô falando sobre essa cultura lá. O texto da Vitória Santa Cruz, “Me gritaron negra”, é um texto que mostra exatamente a mesma coisa que acontece aqui. Então, a gente se dá conta de que o racismo não é uma coisa nossa, não é uma coisa lá dos Estados Unidos, não é uma coisa da África, é uma coisa do mundo e em todas as línguas ele tá presente, então isso é cultura.*

Ela, assim como a professora 2, cita a *Fiesta de los muertos* e a mudança que este festejo sofreu com a chegada dos colonizadores. *Quando o colonizador chega, era uma coisa, não era o dia dos mortos, eles ficam um mês, dois meses fazendo sacrifícios, era la fiesta de los muertos. Então, tipo assim, era tempo. Eles ficavam 30, 40 dias festejando os mortos. Eles matavam gente. Era homenagem aos Deuses que protegiam as pessoas. Então era cruel, era festa, mas tinha esse cunho, entende?! Então, o que acontece? o colonizador chega, acha que isso é pouco civilizado, e diz “não, não pode mais” e isso foi diminuindo, o tempo da festa foi diminuindo. E o que o colonizador vai fazendo? Ele vem aproximando isso da cultura dele, até que o dia dos mortos é comemorado no mesmo dia de Finados.*

Neste momento eu intervenho e digo que isso é cultura. Ela confirma e diz que trabalha com esses temas de qualquer jeito, independentemente do livro didático. Se o livro não traz o que ela quer trabalhar, simplesmente adapta essas questões com outros textos, por exemplo. Por isso, acredita que não é uma questão importante dentro do livro.

A professora 3 desconhece o Guia de Livros Didáticos – talvez por isso o desconhecimento de quantas coleções foram aprovadas. Depois que eu explico de que documento se trata, ela diz que se tivesse conhecimento desse documento, isso facilitaria imensamente a vida dela no momento da escolha. Conta que nas escolas em que trabalha nunca ouviu ninguém falando sobre isso.

Considera que o tempo dispensado para essa escolha é suficiente, mas que o professor não é muito interessado e, depois, segundo a entrevistada, *fica reclamando*

do livro que vem. Como ela é professora de língua portuguesa também, revela que não é comum que todas as coleções aprovadas cheguem ao colégio para a escolha. Acredita que as editoras trabalham por amostragem.

Mais especificamente sobre o ensino da cultura no trabalho com a língua espanhola, ela diz acreditar que o professor não pode desconsiderar questões mais *amplas*, como o dia dos mortos, as touradas na Espanha, a Tomatina, ou qualquer outra festa. Mas o trabalho com esse componente tem que se aproximar mais da realidade do aluno: *O que aquele povo pensa sobre racismo? O que aquele povo faz pra combater esse tipo de coisa? O que aquele povo pensa sobre o aborto?* Ela acredita que isso é cultura: levantamentos sociais que motivam discussões culturais.

A entrevistada volta à coleção Sentidos, para dizer que traz tudo isso e mais outra questão, que julga bastante importante: os livros da coleção trazem textos de apoio em português também, sobre o mesmo tema trabalhado. E diz que eles fazem bastante essa relação entre as línguas.

Acredita que trabalhar com a diversidade de culturas do mundo hispânico seja isto também: não apenas trabalhar com a cultura que ela classificou como “midiática”, mas a cultura como *essência*: o que é cultura? *A cultura é tudo aquilo que a gente produz. Né?! O que que, por exemplo, quando a pessoa fala lá fora “ah, eu sou brasileiro”, o que a pessoa fala, primeira coisa que a pessoa fala: você samba? Eu não sei sambar. Entende? Então, é isso. A nossa cultura não é só isso, né?! É a maneira como a gente se comporta, é a maneira como a gente pensa. Tudo isso é cultura. E, nesse sentido, o mundo hispânico não é tão diversificado. Ele é igual. Igual a gente.* E, nessa perspectiva, entende que o livro com que trabalha, Sentidos, faz isso.

Quando pergunto sobre o referencial cultural de língua que ela adota, responde que *é engraçado eu falar isso, dessa forma assim, tão seca. Mas a verdade é que eu não ensino espanhol ensinando essas coisas, eu não sei. Eu não ensino flamenco, eu não trago a bandeira dos países que falam espanhol, eu não falo da densidade demográfica desses países, eu nem sei muito de geografia, na verdade. Muitas vezes, quando o aluno pergunta, eu tenho que pesquisar antes. Por exemplo, eu já estive na Argentina, em Córdoba; eu já estive no Chile também; mas eu tenho muito contato com o pessoal do Instituto Cervantes, com o pessoal da Espanha, que é um pessoal mais sisudo, então não sei se dá pra dizer que eu tenho um único referencial.*

Diz trabalhar com as problemáticas mundiais e, quando necessário, pesquisa o tema em jornais online e leva para a sala. No entanto, assume adotar a língua *estandard* em sala de aula, que mais se aproxima do espanhol da Espanha.

Análise: O universo de valores sobre cultura apresentado pela professora 3 é bem particular. Ela considera o trabalho com festas – como a festa do “Día de los Muertos” e a “Tomatina” – “questões mais amplas”, que devem ser trabalhadas, mas considera que as questões sociais – por exemplo, o racismo – deve ser o norte das aulas de língua estrangeira. A intenção, segundo ela, é mostrar como se dá o entendimento de questões sociais em cada sociedade. Talvez o adjetivo “amplo” usado por ela seja uma classificação posta em detrimento do individual, particular. Ela tenta explicar que tudo o que fazemos, como pensamos, como agimos, é cultura e interpela dizendo que nós, brasileiros, não somos só samba, por exemplo.

Vemos, assim, uma tentativa de distanciamento da visão tradicional de cultura, e um acercamento da visão que se aproxima à multicultural, uma vez que ainda que reconheça que existem questões – que envolvem a cultura – reveladoras de uma individualidade, digamos assim, no modo de pensar, elas ainda representam “guetos culturais”, quando considera que “diferentes povos pensam diferente e/ou igual sobre determinado assunto”. Parece-nos que o intuito da professora é aproximar o contexto dos alunos (brasileiros) aos da língua-alvo (“Mundo hispânico”), no entanto, isso pode ser entendido como uma fuga aos conflitos existentes quando se coloca frente a uma nova cultura e que é inerente a uma formação intercultural do estudante.

A escolha da coleção Sentidos ocorreu porque ela gostou do trabalho com gêneros textuais e da seleção de conteúdos. No entanto, diz que não considera aspectos culturais na análise da coleção no momento da escolha para o trabalho em sala de aula. Salienta que essa questão ela mesma resolve com textos e abordagens extra-livro. Aponta que o importante é que o livro não tenha enfoque na gramática, mas no texto. Vale destacar que os aspectos que ela apontou como positivos no livro são descritos no Edital de forma muito parecida ao que ela coloca. E essa foi a coleção em que o Guia mais salientou aspectos culturais, inclusive nas imagens, que representa a diversidade do mundo hispânico.

Pelo depoimento da entrevistada, é possível inferir que ela subordina a escolha do livro à Secretaria de Educação, então, embora avalie o livro e aponte o que é de sua preferência, não parece julgar essa etapa tão importante assim, já que considera

que o livro comprado é aquele que a maioria escolheu e avalia os colegas professores de língua estrangeira dizendo que eles gostam do ensino da gramática e acredita que o livro que ela escolheu, por ter uma abordagem diferenciada, pode ter sido uma determinação “de cima”, ou seja, da própria Secretaria. Várias vezes ela faz referência às Diretrizes Curriculares do Paraná, que parece tentar seguir à risca.

3.2.1.4 Professora 4: transcrição e análise da entrevista

A professora em questão é formada em português-inglês-espanhol, possui mestrado em letras, e está fazendo doutorado atualmente. Leciona espanhol desde 2003, há 15 anos, portanto. Começou pelo Celin (Centro de Línguas da UFPR), depois ficou 6 meses na Argentina. Quando voltou, deu aula em Centros de Idiomas e, no final do ano de 2004, passou em um concurso do estado, onde lecionou de 2005 a 2010. Trabalhou no ensino privado, foi professora substituta na UFPR e sempre deu aula particular. Ou seja, já passou por todas as etapas do ensino, em diferentes instituições. Mas disse que prefere lecionar no Ensino Médio público, que é onde ela atua há 8 anos, no IFPR.

Sobre a dinâmica de escolha dos livros na instituição, informa que antigamente, de 2010 até 2014, mais ou menos, os docentes tinham que entrar em contato com as editoras para pedir os livros aprovados. No entanto, isso mudou de dois PNLDs para cá, segundo a entrevistada. Todas as coleções aprovadas passaram a ser entregues. Pelo menos uma coleção por professor.

Quando perguntei se ela já participou dos critérios para a escolha dos livros, conta que eles nunca tiveram muitos critérios: *A gente começou a ter critérios este ano. Até então o que a gente fazia era: todo mundo analisava o livro de acordo com seus critérios, ia numa reunião e apresentava a sua perspectiva de cada livro. Era um trabalho pessoal, assim, sabe?! Como no caso do IFPR os professores têm dedicação exclusiva, dispõem de um bom tempo para analisar esses materiais.*

Segundo a entrevistada: *como a gente tem diferentes perspectivas e diferentes usos do material didático, cada um levanta um aspecto diferente. Até porque até então a gente não tinha a constituição de um grupo de trabalho. Agora a gente tem número de professores suficiente pra ter grupo de trabalho.*

Inicialmente, era só ela. Depois ela e mais uma professora – que escolheram a coleção em contato com as professoras de Paranaguá, tudo realizado por e-mail. Hoje

em dia, pelo número de professores do IFPR Curitiba, 5, eles conseguiram formar um grupo de trabalho. Segundo a entrevistada, no IFPR há um trabalho intenso de se ter uma definição de língua comum, de *bater o pé* e ter uma estrutura mínima básica.

Diante da pergunta sobre se havia algum critério em caso de empate na escolha dos livros, a docente comenta que o principal e primeiro critério era a concepção de língua. O segundo ponto era o trabalho gráfico. Segundo a professora: *um livro com o projeto gráfico feio não domina a atenção. Então, eu lembro o Enlaces, por exemplo, o primeiro Enlaces é lindo. O segundo ano do Enlaces: terrível. Com cores apagadas... então, os alunos não têm interesse por aquele livro.*

A professora comenta que o número de livros que enviam para a escola é com base no último censo. Ou seja, as alterações feitas no edital de ingresso à instituição (maior ou menor número de vagas abertas, por exemplo) não são previstas. Dessa forma, alguns alunos podem ficar sem livro, assim como pode haver uma sobra considerável.

E aí o que a gente tem que fazer muitas vezes, e por isso que o uso por projetos é interessante, eu, por exemplo tô abandonando o uso do livro didático. Eu uso o livro didático como um apoio a algumas coisas dos projetos, mas ele não é mais a base. Entendeu? Por quê? Porque às vezes a gente levava, assim, um mês, um bimestre e meio... a gente recebia os livros em maio. Então a gente fez todo um trabalho, assim, de escanear o livro e passar para os alunos para eles poderem usar. Esse atraso aconteceu nos últimos dois PNLDs, segundo a entrevistada. Mas a coleção escolhida pelas professoras sempre é entregue, embora, segundo a docente, sempre tenha sido deixado claro que era necessário escolher duas opções de material, por ordem de preferência.

Para a escolha, explica que não leva em conta autores consagrados ou grandes editoras. Esse não é um aspecto importante nessa análise. Segundo ela: *na minha escolha, eu abro o livro. Primeira coisa é: aquele livro é apelativo pra mim? Aí se já não é apelativo pra mim, já começa... então, por exemplo assim, um livro que é todo engruvinhado, tipo, que as letras estão tudo em cima das outras, letrinhas, imagens feias, coisas que não são realistas. Ou se... “ah, tem um grupo de pessoas nessa imagem”, eu já busco se tem um japonês, se tem negro, eu já olho. Se não tem, eu já crio um ranço interno, assim, sabe?! É, tipo, uma questão bem minha. Aí eu vou olhar as questões. Tipo, primeiro eu vou pegar o manual do professor, aí eu vou ler lá qual é a concepção de língua, aí eu já vejo “ah. É socioconstrutivista? Beleza. – Ah, não,*

é estruturalista. Ou: é socioconstrutivista, mas daí tem lá: preencha a lacuna com o passado”. Ô, colega, tipo, vai mentir pra mim? Né?! Assim descaradamente? Daí eu vou ver. Agora, por exemplo, na última escolha... quanto mais você estuda, melhor fica a sua escolha. Então, assim, quanto mais eu leio, melhor eu fico na depuração das coisas. Outro critério que ela leva em conta é a atualização dos textos.

Um aspecto que trabalha em sala de aula, mas que não aparecem nos livros, é a ideologia, o questionamento ideológico de cada texto. Então, é um trabalho que ela sabe que terá que fazer à parte, em todos os textos necessariamente, caso contrário, não acontece um desenvolvimento crítico do aluno.

A entrevistada julga fundamental participar da escolha do livro, mesmo que, como ela já disse, esteja, aos poucos, abandonando o seu uso. Justifica: *Porque os meus alunos vão ter contato com outras turmas e eles [os livros] vêm de alguém para ir para alguém, eles passam três anos com a gente. Então, é muito fundamental. É uma identidade da língua. Eu acho que você fortalecer o grupo, te dá, inclusive, foco de resistência.*

A professora conhece o Guia e usa parte dos critérios elencados também para a adoção da coleção. Essa leitura do Guia também é “guiada” por algumas coisas que ela faz questão de ter no livro, como o trabalho com a diversidade e com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Volta-se para o Guia, também, quando está em dúvida entre duas coleções, por exemplo. Explica que o que o Guia aponta, normalmente, está de acordo com o que de fato pode ser encontrado no livro, mas que a análise que eles apresentam neste documento é bastante superficial.

Falando sobre a cultura propriamente dita, sobre a relação entre língua e cultura, responde que: *Partindo do pressuposto que eu trabalho com projetos, é fundamental. Ele [o aluno] tem que aprender que uma coisa embrica na outra, né?! A língua é o principal artefato cultural que a gente tem, né?! Ele emana da cultura. Não existe nenhum tipo de língua que seja separada do seu contexto social, né?! Ela é um grupo de funções sociais. É isso. Então, na verdade, quando o meu aluno vai trabalhar com língua, ele tem que trabalhar em contextos reais e variados. Então, por exemplo, quando eu vou trabalhar, sei lá, casas e eles querem saber quanto é que custa para morar em cada lugar, aí eu vou fazer todo um trabalho com eles de ver o que é um lugar “chique” naquele lugar. Por exemplo: Peru, Lima. Aí, dentro de Lima, qual é o bairro que custa caro, qual é o bairro que não é, por que que esse bairro custa mais? Por que que esse bairro custa menos? E aí tem uma série de coisas que estão*

embricadas, né?! Se você pensar, assim, na organização de Curitiba, você tem as favelas ao redor da cidade, se você pensar na organização do Rio, você tem as favelas no meio, porque você tem morros no meio da cidade, né?! Se você pensar na organização de uma cidade pequena, você não tem favelas ali e por que numa cidade pequena você não tem favelas? Isso tudo é uma questão cultural, ideológica, formadora daquela posição. Então, dependendo de como você trabalha, isso é impossível de dissociar. Então, por exemplo assim, vai trabalhar lá com Lima, aí vai trabalhar com Buenos Aires, e vai comparar, né?! Pra você ter uma relação entre duas cidades diferentes, né?! Vai trabalhar Lima, Buenos Aires e Curitiba...

A entrevistada conta que é comum perguntarem onde, exatamente, entra a língua nesse tipo de trabalho. E ela diz que *a língua é tudo. A língua é a organização do bairro, a descrição, aonde ele vai achar isso? Normalmente vai achar em blogues, nas pessoas descrevendo o seu bairro, nas notícias de jornal que saem sobre aquele bairro. Então eu vou colocar lá “Miraflores” [bairro de Lima] e vai sair um monte de notícias. Aquele vocabulário é língua. Inclusive, ele vai saber se existe preconceito sobre aquele bairro ou não, se aquele bairro é tranquilo, tipo, se é bem visto pela sociedade, então é muito embricado. É muito embricado. Aceitar, também, só uma variante, ou só uma pesquisa, é você deixar o aluno ter só uma visão muito pontual das coisas. Eu acho que é legal, mas é muito mais interessante quando ele tenha, por mais que seja um pouco mais superficial, que ele tenha uma visão de comparação. Até porque você dá oportunidade de ele ver outras coisas, que ele pode continuar aquela pesquisa depois.*

Tudo isso é importante, de acordo com a professora 4, para uma formação de um cidadão crítico, por estar em contato com outras culturas, ele consegue perceber a sua própria realidade. Ela apresenta mais um exemplo para ilustrar a importância de um ensino pautado também na contextualização sociocultural de cada lugar: os argentinos tomam muito mais mate do que café, porque eles são grandes exportadores da erva. Já no Brasil, o contexto é outro. Somos grandes produtores de café, por isso é comum o café nas mesas brasileiras.

Acredita que, dependendo da coleção, os livros podem ajudar nesse trabalho de estabelecimento de uma relação entre língua e cultura. Pergunto, então, se a questão cultural é levada em conta, por ela, na escolha do livro – lembro que ela apontou a questão da diversidade sociocultural das imagens. A professora 4 responde, então, que os professores não conseguem ler a coleção toda. Geralmente,

leem detidamente duas unidades, apenas. Mas é possível olhar todas as imagens. E pelas *figuras*, segundo a docente, é mais fácil perceber se existe um trabalho cultural. A escolha dos textos também dá uma ideia desse trabalho: por exemplo, se há diversidade de países de onde são provenientes.

Ela relata que sempre leciona na língua espanhola, na variante madrilenha. Mas por conta de curiosidade dos alunos, sobre a voz dela em língua portuguesa, passou a dar as primeiras aulas de cada turma em língua portuguesa. *Eles têm 30 segundos pra me narrar, toda semana, o que eles fizeram... em espanhol. Então eles têm que me dizer, tipo, o que eles estudaram fora da sala, e é muito engraçado de ver que, como eu falo em espanhol, peço pra eles fazerem tudo em espanhol, falar em espanhol, pesquisar em espanhol, chega uma hora que eles estão se autocorrigindo uns aos outros de erros gramaticais que eu não expliquei, mas por que eles sabem isso? Porque aquilo é uma internalização da língua. Entendeu? Eu não preciso explicar. Por isso que, pra mim, a sequência da sintaxe da língua já não faz mais sentido. Eu vou trabalhando na medida que eles precisam.*

Os referenciais que usa para o trabalho com a língua espanhola em sala de aula, segundo a entrevistada, são os referenciais de viagem e *de contato*. Ela já morou na Argentina, morou com espanhóis, com uma uruguaia. E esse contato direto a influenciou bastante. Relata que quando foi para a Colômbia, por exemplo, ficou o tempo todo com gente da Guatemala. Diz que esse conhecimento enriquece as aulas, embora não tenha a mesma propriedade para falar desses lugares como ela tem para falar da Espanha, porque aprendeu com professores que lhe trouxeram esse referencial.

Conta que explica aos alunos todas as variantes – para isso, parte de uma frase, que reproduz em todas as variantes: “yo voy a la playa a caballo” –, traz, também, áudios que contemplem todas elas, mas a variante que ela usa em sala, como já dito, é a espanhola.

A entrevistada conta que é uma preocupação apresentar questões que envolvam o maior número de países hispanofalantes. Por isso, ela tem uma lista de países com que ela já trabalhou recentemente para que, ao montar uma aula, a respeito de algum assunto sobre o qual não há um material didático pronto, não repita. Ou para que ela reflita sobre qual país será interessante tratar naquele momento. Além disso, tenta sempre trabalhar com textos de origem indígena ou africana.

Faz questão de enfatizar o trabalho com o indígena – que acredita ser pouco cuidado na escola, com pouca valorização da identidade. Por isso, sempre faz questão de *bater na tecla*, de salientar, que a nossa constituição étnica também é indígena. Ela diz que sempre que trabalha com um texto da Argentina, por exemplo, em seguida traz um texto de um indígena argentino e/ou africano.

Para esses momentos de criação de aula, relata, ainda, ter outra lista: de gêneros textuais. A motivação, para isso, segundo a docente, é que o aluno tenha uma pluralidade de visões e experiências que faça com que ele possa vislumbrar outras perspectivas e “desestereotipizar” as questões culturais. *Eu lembro a primeira vez que eu ouvi um rap em espanhol, cara, parece uma coisa idiota de falar, mas, tipo, “eles fazem rap no outro lado do mundo?” Você pensa: ah, não, eles só fazem tchan-tchan e tango e tchacarita...*

Pergunto, então, se não há uma motivação, por exemplo, de atualidade para a discussão de temas em sala de aula, ela conta que *normalmente, se eu tiver que parar a aula para falar alguma coisa que eu acho importante naquele momento, eu vou parar a minha aula e vou discutir, mas por qual viés eu vou discutir? Se eu já discuti um texto pelo viés da Argentina, eu vou pegar um texto da Guatemala, entendeu? Até, de repente, eu pego um da Guatemala e da Argentina e, às vezes, eu comparo.*

O livro não é o principal instrumento pedagógico da entrevistada, é apenas um complemento. Conta que usa dependendo do momento. Se precisa de textos que trabalhem com determinado tema, começa por eles; se percebe que os alunos estão tendo muita dificuldade em alguns aspectos gramaticais, vai direto para a seção que trabalha com isso. Para essa organização, diz que estuda muito o livro antes, percebendo o que está faltando, o que ele traz, como ele pode ajudar, etc. Além disso, o livro serve de base de consulta para os alunos.

Se quer trabalhar com um tema específico, e tem no livro, ela dá prioridade para esse material. Caso contrário, elabora o próprio. Os temas tratados são motivados pela demanda social: o que está sendo discutido no mundo? A professora 4 reforça que cada vez menos tem usado o livro, pois trabalha a partir de uma metodologia ativa, ou seja, uma metodologia que depende do aluno – é o que o aluno quer aprender –, em contraposição às passivas, em que o professor é o centro de tudo e a metodologia depende dele.

Análise: Essa foi a única professora que, de fato, demonstrou trabalhar com uma concepção de cultura que é indissociada da língua e que dela é resultante, visão elucidada pelos teóricos do círculo de Bakhtin: uma complexa trama formada pelos fios ideológicos dos sujeitos da linguagem, por meio do discurso verbal e contexto extraverbal que, como a professora explica, está entrelaçada à condição social e histórica de aspectos relacionados à cultura-alvo, como os tipos de moradia, a localização ou preço das casas em bairros mais “chiques” ou mais periféricos etc. Relata o aproveitamento que faz do contexto dos alunos para trabalhar com o contexto sociocultural compreendido por meio da língua (e da cultura)-alvo.

A professora apresenta uma visão contemporânea de cultura, quando aproxima a sua didática não só às diferenças encontradas em uma outra cultura, mas valorizando o potencial educativo dos conflitos, quando, por exemplo, desconstrói a ideia de estereótipo (“na Argentina eles só dançam tango”), mostrando que, embora esse seja, de fato, um gênero musical originário daquele lugar – com uma história e contexto específicos – na Argentina há, assim como no Brasil, uma diversidade, como, por exemplo, o *rap*. Práticas de um ensino, cujo objetivo é a formação de um estudante intercultural, que mostra como estruturas e práticas – que já se sabia de forma separada – se combinam para gerar novas estruturas e práticas, como propõe Canclini (2015). Essa professora também foi a única que mencionou o trabalho com culturas de origem africana e indígena.

Embora julgue importante o processo de escolha do livro, que coloca como um “foco de resistência” – ela participou de vários processos, motivo pelo qual parece ter tanta clareza nos critérios elaborados para a escolha do livro –, confessa que, pela abordagem com a qual trabalha, em que os alunos são quem determina a demanda do ensino, acaba usando pouco o livro didático, apenas como um complemento, se ainda não tiver um material já pronto com o qual trabalhar. Seu trabalho em sala de aula, assim, é praticamente independente dele. Dessa forma, a importância do livro é relegada a segundo plano.

3.3.2 Resumo e conclusão das análises das entrevistas

Primeiramente, pensando no objetivo dessa pesquisa, que envolve o processo de escolha do livro didático e a cultura, para que as entrevistas pudessem ser

visualizadas com mais clareza e de forma mais objetiva e pontual, elaboramos o quadro expositivo das entrevistas. Nele, as respostas das entrevistadas foram organizadas por meio de algumas perguntas norteadoras, as quais envolveu, além das informações profissionais das participantes, o livro didático, o processo de escolha e a cultura.

QUADRO 3 – QUADRO EXPOSITIVO DAS ENTREVISTAS

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Formação	Mestrado	Graduação	Graduação	Fazendo Doutorado
Há quantos anos trabalha com a língua espanhola?	10 anos	Cerca de 20 anos	16 anos	15 anos
Onde leciona?	IFPR	CEP	2 escolas da rede estadual e uma CELEM	IFPR
Qual é o processo de escolha?	Os processos foram mudando ao longo dos anos e dos PNLDS, mas a última escolha foi feita a partir de uma parceria entre professores e alunos do 3º ano do EM. Os dois grupos, juntos, estabeleceram critérios de análise e escolheram a coleção.	Na instituição em que essa professora atua, a análise é feita individualmente. Depois, discutida no grupo de professores. Já houve “desempate” entre as escolhidas por sorteio.	Escolha individual, já que era a única professora na escola. Na outra escola em que leciona, como entrou depois do processo, passou a trabalhar com a coleção escolhida pela escola, e que não era a escolha dela.	Trabalha na mesma instituição que a Professora 1, mas por estar afastada – para o Doutorado – não participou do último processo. Salientou, no entanto, que antes a análise era feita individualmente e discutida em grupo. O primeiro critério de “desempate” era a concepção teórico-metodológica e o segundo, o projeto gráfico.
Todas as coleções aprovadas chegam na escola para a análise dos professores?	Sim	Não. Pessoalmente os professores precisam entrar em contato com as editoras para solicitar as coleções. Mesmo assim, é comum	Sim. Mas até ser informada sobre a quantidade de coleções aprovadas no último PNLD, a professora não sabia se tinha recebido todas. Apenas fez a	Sim

		que os livros não sejam entregues.	escolha com base nas que recebeu.	
A coleção escolhida pela escola foi a enviada pelo MEC?	Sim	Não	Na escola em que participou da escolha, sim.	Sim. Embora sempre tenha sido deixado claro que poderia vir a primeira ou a segunda escolha realizada.
Conhece o Guia de Livros Didáticos?	Sim. E usa como critério de análise das coleções enviadas.	Sim, mas limita-se a usar para o conhecimento dos título e editoras aprovadas. Não lê a avaliação publicada no documento.	Não. Disse que nunca ouviu falar desse documento nas escolas em que leciona.	Sim. Utiliza como critério para análise das coleções, mas acredita que as informações do documento são superficiais.
Qual a ideia sobre Cultura da professora, que pode ser depreendida da entrevista?	Músicas, pratos típicos, peculiaridades de cada região de língua espanhola, questões específicas de cada lugar e “curiosidades”. A professora diz partir de discussões atuais para trabalhar com as diferenças entre os países.	Definiu o trabalho com a cultura como a apresentação de festas populares e a apresentação de textos que mostram diferenças culturais entre os diferentes países de fala hispânica.	Acredita que a cultura – para além da ideia de cultura “midiática”, como o ensino da <i>Fiesta de los muertos</i> , por exemplo – é tudo o que produzimos, como nos comportamos, como pensamos. Dessa forma, o mundo hispânico não é tão diversificado.	Diz que é impossível dissociar língua de cultura e que é importante que o aluno tenha uma visão mais ampla do “todo”, de todos as regiões hispanofalantes, por exemplo. Diz, ainda, ser importante um ensino pautado na contextualização sociocultural de cada lugar.
Quais são os principais referenciais para o ensino da cultura nas aulas de língua espanhola?	Morou na Espanha, por isso a variante usada é a madrilena, e, naturalmente, é a partir dessa perspectiva que ela trabalha, embora não deixe de falar e contextualizar outras variantes.	Nunca saiu do Brasil, não conhece de perto a cultura de outros países. Seu referencial é da língua espanhola que lê nos livros e, na entrevista, recordou-se de uma professora cubana, que também a ajudou	Já viajou para alguns lugares e tem contato com o pessoal do <i>Instituto Cervantes</i> , que adota o espanhol da Espanha. Quando necessário, pesquisa temas em jornais <i>online</i> . Ela adota a língua	Referenciais de viagens e de <i>contato</i> – já conheceu vários países, morou em um, e conviveu com gente de várias partes do mundo –, embora a entrevistada diga que não pode falar com tanta propriedade de outras culturas,

		a formar seus referenciais.	<i>estandard</i> , mais próxima da língua espanhola.	como da espanhola, porque aprendeu com professores que trouxeram esse referencial.
Leva em consideração a cultura na escolha do livro?	Trabalha a questão cultural independentemente do livro, mas considera que a obrigatoriedade da inserção de aspectos culturais no livro é importante, principalmente para atingir lugares longínquos, em que o acesso à internet, por exemplo, é precário.	O principal critério é se o livro apresenta uma “densidade” mais compatível com o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, ela pode complementá-lo. Não mencionou a questão cultural como importante nessa escolha.	Não. Disse que independente do que o livro traz sobre cultura, ela adapta para o tema que quer discutir em sala, pensando nas demandas sociais, as atualidades.	Sim. Não é possível ler uma coleção inteira no tempo determinado. No entanto, segundo a entrevistada, é possível ver todas as imagens – e saber se há uma diversidade sociocultural representada. Além disso, observa a variedade de textos e lugares de onde são provenientes.
Como usa o livro didático?	Como apoio. Não é o norte do trabalho, mas sempre passa tarefa de casa do livro para o aluno. Pelo alto custo do livro, ela acredita ser necessário o seu uso.	Trabalha a partir do livro e das questões colocadas por ele, mas acredita que a coleção enviada – que não foi a escolha dela –, é muito <i>pesada</i> , então sempre precisa “adequar os temas” e complementar.	A professora utiliza o livro – da coleção em que participou da escolha – sempre que possível, em todos os momentos.	Não é o principal instrumento pedagógico, é apenas um complemento para o trabalho.

Partindo do objetivo desta pesquisa – investigar como os professores de espanhol da rede pública de ensino escolhem o livro didático e se o aspecto cultural é levado em conta nesse processo –, pudemos notar que há uma grande diferença entre instituições e perfis de trabalho das entrevistadas. Como é possível ver no quadro expositivo das entrevistas, enquanto as professoras 1 e 4, do IFPR, têm, pelo menos de dois PNLDs para cá, uma situação ideal de trabalho, em que todas as coleções são enviadas e há tempo hábil, com discussões profícuas entre o grupo formado na instituição no momento da escolha da coleção a ser trabalhada com os

alunos, podendo, inclusive, envolvê-los nesse processo, as professoras da rede estadual de ensino precisam lidar com algumas faltas.

O caso mais emblemático é o da professora 2, que disse ter que solicitar, junto às editoras, as obras aprovadas para análise e, mesmo assim, muitas vezes, não recebê-las. Além disso, é comum que a coleção escolhida, depois da análise, não seja a entregue. Assim, enquanto as outras professoras discutiam de forma mais aprofundada as questões relativas à composição do livro didático, o que seria ideal, e o que é desnecessário, essa professora apenas agradecia ter um livro para trabalhar com os alunos em sala de aula.

Já a professora 3, também da rede estadual, escolheu a coleção com que gostaria de trabalhar, dentre as que foram entregues para análise, mas não fazia ideia de quantas tinham sido aprovadas e se todas elas tinham sido enviadas. O que nos leva a outra consideração importante: talvez os anos e o tipo de formação das entrevistadas tenham sido um diferencial, em termos comparativos, do conhecimento ou não de alguns documentos, considerados importantes nesse processo de escolha da coleção didática, como o Guia de Livros Didáticos. Nos dados coletados, é possível identificar que a professora 3 nunca tinha ouvido falar nesse documento, enquanto a professora 2 conhecia, mas apenas como lista das obras aprovadas, não como forma de conhecer a composição das obras selecionadas. Importante lembrar, também, que ambas as professoras lecionam na rede Estadual.

Sobre a cultura, por meio do levantamento feito no quadro anterior, é possível perceber a diferença entre o entendimento dessa questão por cada uma das professoras. É possível notar, também, que, embora elas discutam as questões culturais – de acordo com concepção de cada uma – em sala de aula, o trabalho com a cultura no livro didático não é o ponto principal para a escolha das coleções. Em maior ou menor medida, todas elas parecem realizar esse trabalho de maneira independente do livro, ainda que, algumas vezes, pautadas pelos temas levantados por ele. O livro talvez seja o protagonista apenas das aulas da professora 2.

O trabalho cultural mostrou ser uma questão importante na construção do livro didático. Como foi visto no capítulo 2, o Guia de Livros Didáticos apresenta 8 blocos de perguntas, somando 83 itens, que orientam a análise das coleções. Em todos eles aparece algum ponto que envolve a cultura. Essa questão é vista, ainda, como um desafio para os próximos anos a ser mais bem explorado pelas coleções, pois, segundo o Guia analisado, ainda falta uma ampliação do universo de representação

e a proporção entre variedades hegemônicas em relação às de grupos minoritários nos livros de língua estrangeira.

No entanto, o que analisamos no discurso das professoras, é que esse trabalho é visto apenas superficialmente quando do momento de escolha das coleções – também porque, como apontado, o tempo é curto para que se analise de maneira tão aprofundada esse aspecto – e, quando levadas para a sala de aula, inevitavelmente elas têm um trabalho de adequação e complementação, de acordo com cada contexto escolar e com os temas suscitados socialmente na ocasião da aula. Isso tudo levanta a discussão sobre a impossibilidade de o livro didático, de abrangência nacional, não conseguir atender de modo satisfatório às especificidades do processo de aprendizagem dos alunos.

Por ser uma técnica de pesquisa bastante flexível, aplicável em praticamente todas as áreas, a entrevista pode exigir uma análise mais criteriosa dos dados, a partir da consideração do contexto e das variáveis envolvidas no processo de coleta de informações. Segundo Britto Júnior e Feres Júnior (2011, p. 241), “Identificar os pontos fortes de uma técnica de coleta de dados, assim como suas fraquezas, possibilita ao pesquisador, ter plena consciência da quantidade e qualidade das informações que podem ser coletadas com a sua utilização”. Assim, é importante, como já foi dito anteriormente, pensar na constituição do sujeito respondente e analisar a autenticidade da resposta que ele produz.

Para isso, é preciso considerar que o sujeito é constituído de outras vozes – sociais, culturais, históricas, religiosas, etc. – e está em constante mutação, ou seja, remodela-se a partir do contato com o outro, não necessariamente outra pessoa. É daí que nasce o enunciado. Segundo o Círculo de Bakhtin, o enunciado surge de uma situação imediata e do contexto histórico em que estão situados os interlocutores. E são sempre dialógicos, no caso da entrevista, os interlocutores são coparticipantes da construção do enunciado. O repertório e a percepção de mundo do entrevistado concorrem para a composição do conteúdo e do estilo do enunciado do entrevistador, ou seja, resulta na escolha e no tratamento do gênero escolhido.

Dessa forma, pensando nos sujeitos que constituíram o grupo analisado por meio de entrevistas, é fundamental levarmos em conta os contextos e as constituições sócio-históricas de cada uma das professoras. Assim, é importante considerar que as respostas podem ser afetadas, além da própria constituição como sujeito pertencente a um círculo social específico – com enunciados hegemônicos –, pelo entendimento

do que as entrevistadas têm por interlocutor, no caso “pesquisador da Universidade”. Nessa perspectiva, as entrevistadas podem ir moldando o seu discurso a partir do que imaginam ser o “certo” ou o esperado.

Nas entrevistas realizadas foi possível notar, em alguns momentos, respostas dadas de maneira a tentar atender às expectativas do interlocutor – uma vez que a cultura era apresentada como foco na contextualização da pesquisa. O que foi possível ver, por exemplo, quando a professora 1 se colocou “envergonhada” ao assumir o seu referencial cultural e a variante que adota em sala de aula. O mesmo acontece no discurso da professora 2. Além disso, em algumas situações, quando percebia-se uma falta de entendimento das entrevistadas sobre as perguntas feitas, tentava-se instigá-las com exemplos de situações. E, talvez inconscientemente, elas acabaram reproduzindo a explanação feita ao longo da conversa.

Essa, aliás, provavelmente tenha sido uma falha da entrevistadora: o pouco aprofundamento e indagações feitos às entrevistadas no que tange à relação língua-cultura, talvez por tomá-lo como um conhecimento tácito, que não precisasse de maiores explicações.

As entrevistas tiveram como espinha dorsal a percepção e o trabalho que as professoras faziam com o componente cultural nas aulas de língua espanhola. Assim, faz-se importante a análise das formulações feitas sobre o que pensam a respeito da cultura, como isso reflete no trabalho com a língua e, mais especificamente, se isso interfere na escolha do livro didático a ser adotado.

Como foi possível ver mais pontualmente no Quadro 3 (Quadro expositivo das entrevistas), em geral as entrevistadas descolam o trabalho com a cultura da língua. Apenas uma delas diz ser um trabalho indissociável, quando se pensa no ensino de espanhol. Em geral, a cultura é vista como festas, “curiosidades”, diferenças. Uma ideia que se aproxima, como já foi falado, da preconizada por Risager (1998), na abordagem conhecida como estrangeiro-cultural, baseada na concepção de cultura associada a um país (ou países), constituído de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitado em um determinado território.

Segundo essa perspectiva, pouco se leva em consideração questões sócio-históricas e o fato de que a composição de cada nação é tão diversificada quanto a que encontramos no próprio Brasil. Aliás, também pouco se falou sobre considerar o próprio contexto dos alunos para trabalhar com a diversidade cultural no mundo hispânico. Apenas uma das entrevistadas relatou o trabalho que faz a partir do

contexto sócio-cultural do próprio aluno e as particularidades de cada um, por meio da abordagem de ensino ativo. Outra professora, embora com a intenção de mostrar que tenta fazer com que o aluno entenda as semelhanças entre os modos de pensar “nosso” e de outros países, acaba reproduzindo a ideia de uma língua = uma cultura, quando parte do pressuposto de que “enquanto no Brasil se pensa assim sobre isso, no outro país pensa-se da mesma maneira”.

Dessa forma, foi possível notar uma reprodução de ideias hegemônicas e genéricas sobre o que seria a cultura e como deveria ser o trabalho com ela. Todas, no entanto, entendiam que o trabalho com o componente cultural é importante no ensino de línguas. Cada uma a partir do seu entendimento sobre o que é e como deve ser trabalhada a questão cultural nas aulas de língua estrangeira.

A maioria relatou que a motivação para esse trabalho cultural é a social e a discussão, na maior parte dos casos relatados, envolve temas discutidos no mundo todo, inclusive em países que não têm o espanhol como língua oficial. Nessa perspectiva, a língua é entendida como instrumento e não como parte constituinte da cultura. O que se notou foram demandas de discussões sociais brasileiras que motivavam o trabalho isolado dessas demandas em outros países, utilizando a língua espanhola (a “língua-alvo”).

Ou seja, embora seja feito um trabalho de acesso a outras fontes de textos de outros lugares do mundo, abstrai-se o contexto social em que ela ocorre, as instituições, os valores, a história, as crenças e os costumes de cada comunidade. Ou seja, não se desenvolve a competência comunicativa intercultural proposta por Bayram (1997), que tem como objetivo o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica em termos de elaboração de critérios de avaliação referente às práticas e perspectivas culturais de si próprio e do outro, por meio do conhecimento da cultura geral (estrutura social, valores e comportamentos) relativa a seu próprio país ou o país da cultura-alvo. Ou seja, a promoção de um falante intercultural, capaz de se comunicar apropriadamente em cada situação, mas também apto para estabelecer relações profícuas com os seus interlocutores.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, para a escolha do livro didático com que se vai trabalhar em sala de aula, de maneira geral, a questão cultural não é uma questão determinante para a escolha ou não de uma coleção. Isso porque cada professor adapta a sua aula a partir do seu entendimento a respeito do que seja cultura. O que pode representar uma independência dos docentes em relação ao livro

didático – historicamente considerado uma “bengala” do professor, como já foi dito nesta pesquisa.

Assim, o livro didático mostra-se como um apoio para o trabalho em sala, na medida em que traz uma seleção de materiais que leva em conta, por exemplo, a diversidade de gêneros textuais, proposta teórico-metodológica compatível com o que o professor acredita, entre outras questões que contribuem para que esse material seja usado. O aspecto cultural, quando não contemplado pelo material, é suprido, em maior ou menor medida, pelo professor em pesquisas e discussões extra-livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa investigação, buscou-se mostrar como os professores de língua espanhola realizam a escolha do livro didático de espanhol e se, para isso, levam em consideração questões culturais. Procurou-se saber, assim, o que exatamente os professores entendem como cultura, como esse tema é contemplado em sala de aula e em que medida o livro didático colabora com esse trabalho.

Dessa forma, faz-se importante retomarmos as inquietações que nortearam a problemática da pesquisa: O que, afinal, o professor de língua espanhola busca em um livro didático para realizar a escolha? Será que o que ele busca é um livro que se apresenta como instrumento de favorecimento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade cultural dos países de língua espanhola? Ou essa questão não é levada em conta no momento da escolha e o escolhido pode ser um livro que acaba fortalecendo valores culturais hegemônicos, através do silenciamento sobre determinadas culturas, ou escamoteando, pelo silenciamento, alguns preconceitos ou estereótipos culturais?

De acordo com os resultados da análise dos enunciados das entrevistas, pode-se perceber que as visões de cultura orbitam entre a tradicional – generalizante e homogeneizante – e a contemporânea – que propõe a formação de um estudante intercultural. Entre as 4 professoras entrevistadas, três delas, como pudemos ver, ainda apresentam uma forte ligação com o entendimento de uma visão de que uma língua = uma cultura. Apenas uma dessas três, de alguma forma, evidenciou uma aproximação à abordagem multicultural por constatar a existência de uma identidade própria de outras culturas; parte do contexto do aluno para o acesso à cultura-alvo, mas a homogeneiza com relação a sua própria.

As práticas de sala de aula relatadas pelas docentes, com exceção de uma das professoras entrevistadas, mostram um trabalho que se concretiza em discursos com visões generalizantes e estereotipadas sobre o estrangeiro. Isso, em teoria, não condiz com o que se espera do trabalho realizado a partir de um livro didático aprovado no PNLD, e que um livro didático aprovado no PNLD apresente, já que faz parte, inclusive, dos critérios de análise do MEC, que o material apresente uma visão de cultura que não demonstre preconceito ou estereótipos, além de pôr o aluno em contato com a diversidade do mundo hispânico.

Podemos questionar em que medida a constituição e as exigências do edital são compatíveis com o que é trabalhado na formação de professores. E se são propostas atualizações formativas para esses docentes.

Embora os dados do questionário apontassem para uma maior convergência de resposta no que diz respeito aos tópicos relacionados à cultura (os tópicos sobre cultura foram, em maior porcentagem, considerados como essenciais), observou-se, na entrevista, que o aspecto cultural não é um fator determinante para a escolha ou não de uma coleção por parte dos professores. Aspectos ligados à escolha dos temas ou à abordagem teórico-metodológica apresentadas pela coleção foram colocados antes da questão cultural. Duas professoras, ou seja, 50% das entrevistadas, afirmaram nem considerar a cultura no momento da escolha. Seja por acreditar que é possível suprir essa necessidade com materiais extra, seja pela falta de opção (trabalha-se com a coleção que chega na escola, quando chega).

Apenas uma professora demonstrou atribuir, com base no uso que faz do livro, uma evidente importância ao processo de escolha do livro didático, fazendo desse momento, inclusive, um bom momento para debates e discussões entre e com os próprios alunos – “verdadeiros usuários do livro”, para ela. Embora os discursos das professoras tivessem convergido para uma resposta pronta de que acham, sim, importante, no decorrer da conversa, seja, novamente, pela falta de opção, por achar que a escolha está subordinada a uma instância maior ou por, praticamente, não utilizá-lo em sua metodologia em sala de aula, acabaram minimizando, de alguma forma, esse processo.

As conclusões a que chega essa pesquisa podem contribuir no sentido de mostrar a percepção de diferentes concepções de cultura que envolvem o ensino de espanhol nas escolas públicas do Paraná e que são também condicionantes da escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula, na medida em que, quando são colocadas em segundo plano, acabam sendo desconsideradas em detrimento de uma compatibilidade de linha teórico metodológica, por exemplo. O que pode significar “desconsiderar” uma possível reprodução de estereótipo.

Além da área de língua espanhola e do ensino de línguas de forma geral – áreas mais evidentemente evocadas –, esta pesquisa pode contribuir, ainda, para a área que estuda o conceito de cultura na relação com o ensino, já que a teoria que envolve a complexidade do conceito de cultura é articulada à prática dos professores

da rede pública de ensino no momento da escolha dos livros didáticos e, ainda que de forma indireta, como a cultura é considerada na prática da sala de aula.

Esta pesquisa pode ainda configurar utilidade para a produção de material didático – as editoras de livros e seus subsetores, como a área de designer gráfico – na medida em que revela uma espécie de *ranking* de preferências dos elementos de composição de uma coleção didática, que poderá auxiliar as editoras no entendimento de um grupo bastante específico de “clientes em potencial” e na consequente aproximação a este público-alvo. Outras áreas como a de estudiosos que têm como foco o PNLD e o livro didático de maneira geral, também podem ser beneficiadas por esta pesquisa.

Um fator apontado pelas participantes da entrevista que demanda maior discussão foi a revogação da Lei 11.161, que tornava obrigatório o ensino de Espanhol na rede pública de ensino, ainda que de forma limitada. As professoras da rede estadual disseram já ter sentido os reflexos dela. A professora 2, por exemplo, conta que a procura pela língua espanhola foi bem menor no último ano e a professora 3, que houve uma diminuição de 70% das turmas que tinha. No entanto, todas elas, de algum jeito, dizem “bater o pé” para a manutenção da língua no currículo da escola, principalmente no IFPR.

No que diz respeito à produção de livros didáticos, o Edital do PNLD 2020, publicado em agosto deste ano, referente ao segundo segmento do Ensino Fundamental, já não apresenta a opção de inscrição do material de língua espanhola. Essa lei veio, assim, na contracorrente dos movimentos em prol da ampliação do ensino de espanhol no Brasil, que, depois de já ter sido disciplina obrigatória no ensino secundário até os anos 1960, vinha se concretizando nos últimos anos, depois da implantação da “Lei do espanhol”.

No tocante à cultura – um dos pilares deste trabalho –, a revogação da referida lei significa que foi eliminada a oportunidade de se levar a diversidade e especificidade da cultura de 21 países para a sala de aula e de se discutir questões fundamentais para a América Latina. Lamentavelmente, essa decisão fere um dos objetivos constitucionais de formação de uma comunidade latino-americana de nações, emperrando tudo pela anulação da pluralidade linguística e trânsitos culturais advindos dos encontros entre povos irmãos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. *In* **Leitura, História e História da leitura**. ABREU, Márcia (Org.). Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA: 2002.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**, 1993. Tese de doutoramento em História Social. São Paulo: USP, 1993.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2008.

BOTON, Jaiane de Moraes. **O processo de escolha do livro didático por professores: a evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de Ciências**. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências. Santa Maria: UFSM, 2014

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. Guia de Livros Didáticos PNLD 2018: Língua Estrangeira Moderna, MEC/SEB/FNDE, 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em 20 outubro, 2018.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>.

Acesso em: 20 outubro, 2018.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e duas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20 outubro, 2018.

BRITTO JR, Álvaro Granscico; FERES JR, Nazir. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Revista Evidências, Araxá, v7, p. 237, 2011.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Cultura híbridas**. 4. ed. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à centrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. PUC-SP: 2007.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutoramento em Linguística. Campinas: UNICAMP, 2002.

CELANI, Antonieta. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira**. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro. **Alemão no Brasil na voz e atuação de professoras do Ensino Fundamental da rede pública de ensino**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2018.

COUTO, Ligia Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2002.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GATTI, Décio Júnior. **Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPeL, p.29-50, set. 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, Glorinha Mendonça da Silva. **Cultura, linguagem e ensino da língua estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Unesp, 2005.

HYMES, Dell. **Sobre competência comunicativa**. Tradução de Marilda M. S. Franco; Maria Eugênia S. Ferreira; Bruna Lourenção Zocatto. Revista Desempenho. Brasília: UnB, v.10, n.1, jun/2009.

JANZEN, Henrique Evaldo. O ensino de línguas estrangeiras modernas e concepções de cultura. Schmidt, Maria A; Garcia, Tânia Maria F. Braga; Horn, Geraldo baduíno. (Org.). **Diálogos e perspectivas da educação**. V1, 2008.

_____. **Concepção bakhtiniana de literatura e análise de personagens nos livros didáticos de LEM**. Revista Bakhtiniana n.7. São Paulo: PUC-SP, Jan/Jun. 2012.

_____. **O Ateneu e Jakob von Guten**: um diálogo intercultural possível. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. **A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil**: implicações e desdobramentos. Revista Sínteses. Campinas: IEL/Unicamp, 2009.

LOPES, Alice. R.C. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=4937:pnld-2011-editalconsolidado-em-25-8-2010>. Acesso em: 1 ago., 2018.

MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>> Acesso em: 1 ago., 2018.

MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>> Acesso em: 1 ago., 2018.

MELLO, Paulo. E.D. **Políticas de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos**: reflexões e indicativos. Natal: EDUFRRN, 2009.

NOGUEIRA, Maria Cristina Matos. **“Por que não me deixa falar na língua que eu quiser?” Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de. **Representações culturais no livro didático de Língua Estrangeira (Espanhol)**.

Dissertação de Mestrado em Língua Aplicada. Brasília: UnB, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Diretrizes curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf Acesso em: 25 out. 2015.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

_____. **Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE**. Revista Eutonoma, n. 10. Recife: UFPE, 2012.

PONTE, Andrea. **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Prefácio. BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e GALVÃO, Janaína (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade**. Araraquara: UNESP, 2017.

SARMENTO, Simone. **O ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor**. Dissertação de Mestrado em estudos da linguagem. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Org.). Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, Larissa Goulart. **A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 14, n.1. Brasília: UnB, 2015.

SANTOS TEIXEIRA, Cássia dos. **Ensino de língua estrangeira: concepção de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem**. Revista Trama, v.9, n.18. Marechal Cândido Rondon (Paraná): Unioeste, 2013.

TEIXEIRA, Ana Paula G. De Amorim. **O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais**. (Tese de Doutorado). Porto: Universidade do Porto, 2013.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Rio de Janeiro: Unigranrio, 2008. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 10 set. 2017.

WOGINSKI, Gilson Rodrigo; COUTO, Lígia Paula; SOUZA, Renan Fagundes de. (Orgs.). **As identidades e as Relações Étnico-Raciais no ensino da língua espanhola**. Campinas: Pontes Editores, 2018.