

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JOÃO BOSCO MONTE

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – ANÁLISE DO
COMPONENTE CULTURAL NO CURRÍCULO DE LETRAS - ESPANHOL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2009

JOÃO BOSCO MONTE

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – ANÁLISE DO
COMPONENTE CULTURAL NO CURRÍCULO DE LETRAS - ESPANHOL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Tese apresentada à Coordenação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor .

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Silvia Elizabeth Miranda de Moraes

Coorientadores: Prof.^a. Dr.^a Maria Nobre Damasceno

Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque

FORTALEZA

2009

JOÃO BOSCO MONTE

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – ANÁLISE DO
COMPONENTE CULTURAL NO CURRÍCULO DE LETRAS- ESPANHOL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de
Doutor em Educação Brasileira e aprovada em sua forma
final pelo Curso de Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Ceará

Fortaleza, 05 de agosto de 2009.

Prof.^a. Dr.^a Silvia Elizabeth Miranda de Moraes - Orientadora.
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a. Dr.^a. Maia Nobre Damasceno - Coorientadora.
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque – Coorientador
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Clerton de Oliveira Martins
Universidade de Fortaleza

Prof.^a. Dr.^a. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará

DEDICATÓRIA

Ao longo dos anos de pesquisa e elaboração deste trabalho, tive a oportunidade de afirmar que se dependesse somente da minha força, do meu conhecimento e dos meus recursos, certamente não seria possível concluir essa tese.

Em primeiro lugar, dedico esta tese a Deus, que sempre despende sua graça e seu amor na minha vida de uma forma tão impressionante!

Em segundo lugar, dedico esta tese à minha família, que em muitas ocasiões me lembrava o nosso lema: “nossa família é um time”, quando tinha que renunciar a muitas coisas para que eu pudesse dedicar tempo à pesquisa.

Matilde, mulher virtuosa, o melhor presente que Deus me deu.

Bruno, Carolina e Gabriel, herança do Senhor em nossas vidas.

A vocês dedico esta tese.

AGRADECIMENTO

Todo trabalho de investigação deveria ter vários autores, pois nele se apresentam diversos agentes. Durante os anos de elaboração desta pesquisa, várias pessoas dedicaram seu tempo, olhares, recursos e principalmente, sua amizade.

Agradeço à Professora. Doutora Silvia Elizabeth Miranda de Moraes, pela orientação, dedicação e entusiasmo. Suas reflexões criativas deram um novo e importante norte à minha investigação.

Agradeço à Professora Doutora Maria Nobre Damasceno, pelo seu apoio, estímulo e irrestrita disponibilidade em emprestar seu tempo e sua imensa experiência, como coorientadora, todas as vezes que bati a sua porta.

Meu agradecimento também ao Professor Doutor Luiz Botelho de Albuquerque, que prontamente atendeu minha solicitação de participar como coorientador. Seu exemplo profissional que indica como deve ser o educador me inspirou inúmeras vezes..

Agradeço ainda a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, na pessoa do Professor Doutor Hermínio Borges Neto, pelas valiosas discussões que nos propiciaram durante as aulas.

Também agradeço ao Professor Doutor Clerton de Oliveira Martins e à Professora Doutora Cleudene de Oliveira Aragão pela disposição em participar da banca de doutorado, o que certamente contribuirá para alargar a qualidade desta tese.

A todos vocês os meus sinceros agradecimentos!

LISTA DE SIGLAS

A1 - Aluno 1

A2 - aluno 2

A3 - aluno 3

A4 - Aluno 4

AGT - Abordagem da gramática-tradução

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IES - Instituições de Ensino Superior

L2 - Segunda língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

P1 - Professor 1

P2 - Professor 2

P3 - Professor 3

P4 - Professor 4

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

UFC - Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	09
CAPÍTULO 3 - LÍNGUA E CULTURA:ENTRELAÇAMENTO DE IDÉIAS	13
3.1 Abordagem Antropológica da Língua	15
3.2 Cultura e Língua: Definição dos Conceitos Para a Aprendizagem	17
3.3 A Cultura - Preâmbulo Semântico	18
3.4 Pensamento, Linguagem e Cultura	23
3.5. O Componente Cultural na Sala de Aula	25
3.6 Estereótipos Culturais	33
3.7. O Componente Cultural e o Material Didático	37
CAPÍTULO 4 - ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	42
4.1. Os Métodos e Técnicas de Ensino	42
4.2 Princípios do Ensino Comunicativo	49
4.3 O Enfoque Comunicativo	51
CAPÍTULO 5 – A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO	55
5.1 O Ponto de Partida	56
5.2 O Currículo de Línguas Estrangeiras – Conhecimento das Bases Teóricas	58
5.3 O Modelo Construtivista Social	64
5.4. A Relação Entre Currículo e Identidade	68
CAPÍTULO 6 - A DIMENSÃO CULTURAL NOS LIVROS DIDÁTICOS	71
6.1 Recursos Didáticos	71
6.2 Materiais Impressos	72
6.3 Recursos Audiovisuais	73
6.4 O Livro Didático	74
CAPÍTULO 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	80

7.1 Políticas de Formação de Professores no Brasil	80
7.2 As Diretrizes Curriculares e o Professor de Espanhol	88
7.3 O Perfil do Professor de Espanhol	89
7.4 A Formação da Identidade Docente	91
CAPÍTULO 8 - RESULTADOS DA PESQUISA	95
8.1 Revelação de uma Realidade	95
8.2 Visão de Cultura	96
8.3 Componente Cultural	98
8.4 Preconceito e Estereótipo	102
8.5 O Componente Cultural no Material Didático	105
8.6 Currículo	108
CAPÍTULO 9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	120

RESUMO

Esta pesquisa de cunho analítico descritivo tem como finalidade analisar como se apresenta o componente cultural no currículo do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará. Escolheu-se como base para fundamentação de nossa pesquisa uma revisão bibliográfica sobre a cultura na formação do professor de língua estrangeira, a análise documental abrangendo os diversos agentes envolvidos na formação docente em língua estrangeira, além de entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores do referido curso. Nossa ideia é acima de tudo identificar a importância atribuída aos aspectos socioculturais na formação do professor de E/LE. Por fim, vislumbra-se que o currículo de formação de professores de espanhol deve possibilitar aos alunos uma compreensão ampla sobre a língua e também acerca da cultura-meta dos países de língua espanhola como condição imperativa para propiciar-lhes a competência comunicativa.

Palavras-chave: Componente Cultural. Língua Espanhola. Formação de Professores. Competência Comunicativa.

RESUMEN

Esta investigación de carácter analítico descriptivo tiene como finalidad analizar como se presenta el componente cultural en el currículo del Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Ceará. Elegimos como base para fundamentar nuestra investigación una revisión bibliográfica sobre la cultura en la formación del profesor de lengua extranjera, el análisis documental comprendiendo los diversos actores involucrados en la formación docente en lengua extranjera, además de entrevistas y cuestionarios aplicados a alumnos y profesores del referido curso. Nuestra idea es mayormente identificar la importancia atribuida a los aspectos socio-culturales en la formación del profesor de E/LE. Por fin, vislumbramos que el currículum de formación de profesores de español debe posibilitar a los alumnos una comprensión amplia sobre la lengua y también sobre la cultura meta de los países de lengua española como condición imperativa para propiciarles la competencia comunicativa.

Palabras-clave: Componente Cultural. Lengua Española. Formación de Profesores. Competencia Comunicativa.

ABSTRACT

This research features a descriptive analytical study which aims to analyze how the cultural component is shown in the Letters - Spanish graduation course syllabus at the Federal University of Ceará. We have chosen as our thesis background: a theoretical review of the state of the art concerning the cultural component in the preparation of the foreign language teacher; the analysis of documental data about the different actors involved in the preparations of the Spanish as a foreign Language teacher; interviews and questionnaires accomplished with students and teachers of the letters course. Our idea is, above all, to identify the importance given to social-cultural aspects in the preparation of Spanish teachers. To sum up, we support that the syllabus of the letters course must give the students access to a wide understanding about the Language and , also, about the target culture of the Spanish speaking countries as a mandatory condition to ensure the communicative competence of the teachers.

Key-words: Cultural component. Spanish Language. Teacher Preparation. Communicative Competence.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A escolha dos temas a serem investigados nos projetos de tese não ocorre por casualidade. Na maioria das vezes o tema brota da imersão do investigador em sua própria realidade. Ao abordar um assunto de interesse particular, o investigador é incitado a localizar na sua história de vida os motivos e a temática específica que se propõe a estudar. De um modo geral, o objeto de estudo das teses aflora também desde uma observação mais objetiva e que deve ter um comprometimento com a realidade social que nos circunda. Daí surge a visão “sociológica” que faz emergir questões inquietantes que nos incitam a procurar seu entendimento e ou superação.

Temos o especial interesse em refletir sobre a importância da boa formação de professores de espanhol. Para iniciar nossa explanação, entendemos que é importante fazer uma análise, ainda que sucinta, sobre a situação do idioma espanhol no Brasil, na atualidade.

O interesse pelo espanhol como língua estrangeira cresceu significativamente no Brasil nas duas últimas décadas. Antes dessa fase, o número de brasileiros que se dedicava ao estudo da língua espanhola era muito reduzido, se considerarmos as dimensões populacionais de nosso País.

Apesar de que o Brasil sempre manteve um importante intercâmbio comercial com os países do Cone Sul, em especial com Argentina, a aproximação pelo lado cultural não revelava igual intensidade. A maioria dos brasileiros se mantinha alheia à história, às tradições e aos costumes de nossos vizinhos. Em razão dos poucos contatos culturais, também não sentíamos a necessidade de aprender sua língua. Por isso, dávamos insignificante atenção ao ensino e à aprendizagem do espanhol.

O panorama atual apresenta uma situação substancialmente diferente. A caminhada rumo a uma integração plena, inclusive no aspecto cultural, que alguns abnegados batalhadores pioneiros vinham pregando desde há muito, ainda que contando com muito pouco apoio, viu-se fortalecida desde a metade da década de 1980, impulsionada pelo clima de abertura que surgiu na substituição das ditaduras militares, que até então governavam quase todos os países da região, por sistemas civis formalmente democráticos.

Foi no Estado do Rio de Janeiro que se foi introduzido o espanhol nos currículos das escolas públicas da rede estadual, no início da década de 1980, por iniciativa do educador Darci Ribeiro, que ocupava a Secretaria de Educação daquela Unidade da Federação. Esta iniciativa espalhou-se posteriormente por outros estados brasileiros.

Por outro lado, um símbolo na busca da integração cultural do Brasil com os demais países latino-americanos foi a criação, em São Paulo, do Memorial de América Latina, construído com base num projeto do prestigioso arquiteto Oscar Niemeyer. Como destaque dessa instituição, podemos citar o acervo de 30.000 livros sobre a cultura dos povos da América Latina.

Não obstante a importância dessas e de muitas outras medidas de menor repercussão, foi precisamente com a criação do MERCOSUL, em 1991, que a sociedade brasileira começou a ver com maior clareza a importância que a língua espanhola tinha adquirido para nós. O forte desenvolvimento que experimentaram nossas relações comerciais com Argentina, Paraguai e Uruguai, tanto nas exportações como nas importações, deixou evidente o fato de que não nos seria mais possível nos amparar somente no chamado “portuñol” para levar adiante essa relação de muito mais intensidade do que as novas circunstâncias propiciavam.

Aflorou, então, a necessidade das muitas empresas brasileiras que tencionavam e podiam exportar seus produtos em condições vantajosas aos mercados integrados, de contar com pessoal técnico adequadamente capacitado para desenvolver negociações em língua espanhola com seus potenciais clientes compradores. Por outro lado, idêntica necessidade

tenham as empresas que intentavam atuar no sentido oposto, ou seja, importando de nossos vizinhos. Como era de se esperar, a fluência no espanhol passou a ser um requisito de grande relevância para o profissional que pretendesse trabalhar de forma eficaz no mercado altamente competitivo que se consolidava.

Ainda que o processo integrador tenha perdido um pouco de seu impulso inicial, por força das sérias crises econômicas que afligiram a todos seus membros durante a segunda metade dos anos 1990, o MERCOSUL continua sendo a proposta mais viável para andar adiante. Tanto o Brasil como os demais países associados, até as elites políticas e econômicas, parecem ter entendido que o caminho que nos resta para evitar que nossas economias se desagreguem por inteiro é a formação de um forte bloco que permita dispor de mais forças para negociar nossos interesses com os países mais desenvolvidos em condições favoráveis.

Esta integração, no entanto, não será viável sem que ocorra simultaneamente uma aproximação cultural, a qual inclui, obviamente, uma vigorosa expansão do espanhol no Brasil e do português nos países vizinhos.

Entendemos ainda que o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras contribui como instrumento importante para o exercício da cidadania num contexto em que as fronteiras culturais se expandem continuamente. Assim, para o estudo e a aprendizagem da língua estrangeira, além dos aspectos comunicativos, há de se ter em conta uma oportunidade concreta de perceber e estabelecer relações com outras culturas com formas diferenciadas de pensar, sentir e agir.

Isso possibilita a valorização da diversidade cultural, fator que legitima as diferenças entre os povos – aspecto fundamental para a convivência e qualificação no cenário da globalização em que vivemos. A língua estrangeira considerada na sua dimensão instrumental/funcional, constitui ferramenta de trabalho que permite interagir com as multiculturas e as novas tecnologias que permeiam a Modernidade.

A importância dos aspectos culturais na comunicação e sua relevância no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras é uma ideia cada vez mais aceita. Conforme Almeida Filho (2002:213), “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua”. Deste modo, se conhecermos e entendermos melhor o que nos governa, será mais simples atingir nossos objetivos como professores de língua estrangeira.

Para ser competente comunicativamente em uma língua, além da aquisição da fonética, vocabulário e estruturas gramaticais, são requeridas necessariamente adequação e intimidade com a cultura da língua-meta. De fato, a língua não é um instrumento que se move no vazio, ao contrário, está diretamente envolvida com padrões de comportamento mediante de um saber público. Espera-se é que os envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira estejam abertos a experimentar referenciais comuns dentro de estruturas sociais muitas vezes diversas.

Os professores de LE têm a doce e ao mesmo tempo difícil missão de levar aos seus alunos a magia da *imersão* num mundo desconhecido por meio do ensino de uma língua estrangeira. Dessa forma, faz-se necessário que os professores valorizem, além de gramática, morfologia, sintaxe, fonética e semântica, os aspectos culturais da língua-meta no e para o ensino.

Assim, consideramos que a aquisição da competência comunicativa passa necessariamente pela valorização e inclusão do componente cultural dentro dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de língua estrangeira, em especial os da licenciatura.

Em razão das mudanças de conhecimento e a diversidade de paradigmas, há necessidade de profissionais que se assumam como pensadores que, segundo Freire (2001), “realizem a tarefa de estruturar a realidade, de perguntar e perguntar-se sobre o cotidiano e o evidente, tarefa inevitável para todo trabalhador social”.

Deste modo, entendemos como necessário oferecer uma resposta adequada às exigências que propõe nosso contexto, com objetivos claramente orientados para a democratização do saber e a participação crítica, responsável e reflexiva mediante uma formação docente de alto nível acadêmico e compromisso social com a diversidade.

Segundo Silva (1996:191), *a escola e o currículo têm sido vistos – e têm realmente cumprido – a tarefa de incorporação de grupos e diversas culturas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação*. Dessa forma, assinala-se, portanto, uma formação de docentes de línguas estrangeiras que, desde seu lugar de agentes culturais e profissionais da educação, sejam portadores de um conhecimento profundo da língua espanhola em todas suas dimensões e estejam em condições de compreender o papel desta língua e seus universos culturais no contexto constitutivo de sua identidade.

Em tal sentido, o currículo deve propiciar ao professor que ele seja capaz de realizar práticas de mediador sociocultural, e seja um profissional preparado para compreender o tratamento dos conflitos e as contradições tanto linguístico-discursivas como sociais.

Acreditamos que o futuro professor deverá ser especialmente sensível à produção e ao entendimento de sentidos, diretamente relacionados com a formação de identidades socioculturais e desvinculados de uma concepção do objeto de ensino- língua estrangeira- como mero instrumento a ser "dominado" pelos alunos.

Nessa perspectiva fica evidente que a formação docente deve ser pluralista e que ao mesmo tempo deve favorecer a tomada de posições teóricas e políticas e de decisões na urgência da prática do cotidiano. Concebemos esta formação como um processo baseado na amplitude de informações sobre correntes conceituais, opções em políticas educativo-culturais e estudos de caso e experiências com procedimentos práticos em diferentes contextos. Recorre-se, assim, ao que Safatle (2007) chama de multiculturalismo.

Desta maneira, o futuro professor estará capacitado a planejar, organizar, gerir e avaliar projetos pedagógicos em língua estrangeira, identificando epistemologicamente conceitos e procedimentos e fundamentando cientificamente suas decisões profissionais.

Desde a perspectiva do campo interdisciplinar das línguas estrangeiras, concebe-se o futuro docente como um investigador de sua prática que, à luz da especificidade da língua objeto de estudo, suas representações e universos culturais, compreenda a inscrição da didática dessa língua no interdiscurso da didática das línguas estrangeiras. Portanto, os especialistas da educação não podem deixar de deliberadamente se comprometer como investigadores de sua prática e refletir criticamente sobre esta, para assim melhorá-la, mediante o debate e o diálogo.

Consideramos importante destacar a noção de que, ao longo de duas décadas da nossa prática social, tanto na sala de aula como professor ou como formador de professores, nossa intenção é além da discussão sobre as estratégias de política de formação de professores, o aperfeiçoamento da prática docente dos professores de língua espanhola. Além disso, nossa participação em entidades como a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Ceará, consultoria do Ministério da Educação para seleção de livros didáticos e a coordenação de projetos sobre a Língua Espanhola da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, e, mais recentemente, como Coordenador dos Cadernos do Aluno e do Professor do *Projeto Primeiro Aprender*, têm ampliado a nosso ver a necessidade de formar e qualificar os professores de língua espanhola.

Julgamos de grande relevância nossa participação em eventos nacionais e internacionais, como o Seminário *O Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira* (MEC Rio de Janeiro/2005) e o *Congreso Internacional de la Lengua Española* (Colômbia /2007). De igual importância, reiteramos a oportunidade de contribuir, por meio de convite da Câmara dos Deputados, com a discussão em torno do projeto de lei que culminou com a aprovação da Lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta do idioma espanhol no ensino médio em todas as escolas do Brasil.

Nosso estudo se concentra em investigar de que forma o Curso de Formação de Professores de Letras/Espanhol da UFC articula o componente cultural no seu projeto político-pedagógico(PPP), no currículo e na prática docente.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- identificar como os atuais e os futuros professores de língua espanhola percebem o componente cultural e como esse se integra ao currículo;
- situar o componente cultural do espanhol no contexto sócio-histórico e cultural brasileiro e latino-americano;
- estudar o material didático usado nas aulas de língua estrangeira do Curso de Letras da UFC , em relação ao componente cultural e sua adequação para a formação do futuro professor;
- analisar a relação entre o método de ensino de LE e a formação docente;
- examinar como o componente cultural se apresenta na legislação brasileira sobre a formação docente de LE;

Com a revisão literária pertinente a este estudo, considerando o ensino-aprendizagem de línguas, tratamos de identificar a importância dada à cultura no projeto político-pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UFC.

A pesquisa fomentou uma abordagem inicial sobre a língua e suas características antropológicas. Em seguida, refletimos sobre a cultura e a língua, definindo conceitos para a aprendizagem, passando à definição de cultura, a cultura na sala de aula e a cultura e o material didático.

Em seguida, focamos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mostrando os métodos e técnicas de ensino, a aquisição e aprendizagem de línguas e uma abordagem sobre a segunda língua e a língua estrangeira.

Depois, apresentamos uma abordagem sobre o professor, o livro didático e os métodos de ensino de língua estrangeira, juntamente com uma discussão sobre a utilização do livro didático pelo professor. Nesse tópico, analisamos a ênfase do componente cultural presente no livro didático usado no curso de formação de professores de língua estrangeira/espanhol.

A parte seguinte se refere à conceituação de identidade cultural e identidade profissional. Entendemos que não há condições de fazer a dissociação da formação profissional docente-no nosso caso, o professor de espanhol - com o cultural. O aluno (futuro professor) também é agente de sua formação.

Em seguida, entramos especificamente no objeto de nossa pesquisa, que é a análise de como se articula o componente cultural no projeto político-pedagógico do Curso de Letras/Espanhol da UFC.

Na última parte do trabalho, contudo, abordamos uma contribuição para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira pelo viés da cultura, mostrando algumas pistas de como devem ser a formação do professor de língua estrangeira e a contribuição da linguística aplicada à análise do discurso no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Nosso estudo é de natureza analítico-descritiva, e o seu foco reside no intento de conhecer a comunidade, seus valores, a escola, os professores, dentre outras características. Desde o ponto de vista de aproximação do problema, no entanto, podemos classificá-lo como quantiquantitativo. Entendemos que é perfeitamente possível aceitar diferentes modalidades de trabalho e admitir a convivência de modelos e, por que não dizer, a oportunidade de trabalhar com formas quantitativas e qualitativas como um modo de complementar e amplificar as informações, objetivando o melhor entendimento com base em diferentes pontos de vista.

Segundo Gamboa (2002,51), *“Os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição”*.

A pesquisa em foco se caracteriza como um estudo de caso. De acordo com Yin (2001), no estudo de caso, devem ser formuladas três questões principais: a) quais são as fontes de dados empregadas e como se deu a sua coleta? b) de que forma os dados foram verificados e confirmados? e c) como os dados foram interpretados, e como se chegou a determinadas avaliações e conclusões?

Sobre o estudo de caso Lüdke e André (1986) enfatizam a interpretação em contexto, usa uma variedade de informações e visa à descoberta de elementos que podem surgir durante a investigação. Ainda reforçado na ideia das autoras, podemos estimar que nossa pesquisa pode levar o leitor a “generalizações naturalísticas” (Lüdke e André:1986), podendo levantar a seguinte pergunta: é possível aplicar esse caso à nossa realidade?

Dessa forma, o pesquisador está em contato direto com o ambiente e o conjunto de situações que está investigando, ao mesmo tempo em que examina o problema e averigua como ele se manifesta entre os sujeitos envolvidos.

Abaixo apresentamos um quadro com as características do estudo de caso, segundo Lüdke e André(1986):

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CASO

Visam à descoberta	O pesquisador está sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho.
Enfatizam a interpretação em contexto	Para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.
Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda	O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
Usam uma variedade de fonte de informação	O pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas	O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas. O leitor é levado a indagar: o que eu posso (ou não) aplicar desse caso na minha situação?
Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social	A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.
Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa	A preocupação aqui é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso e um estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Fonte:Ludke,Menga e André,Marli – Pesquisa em educação:Abordagens Qualitativas ,1986

O estudo tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, ideias para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de estudos posteriores.

Consideramos que o objeto de nosso estudo é local, mas, ao mesmo tempo, é global, pois é um tema que existe na UFC, mas que pode acontecer em outra instituição em qualquer estado brasileiro ou mesmo noutro país.

Passamos a delinear a de investigação, considerando o *locus*, as várias etapas e atividades desenvolvidas, conforme apresentado na seqüência.

a) *Locus e sujeitos da pesquisa*

O estudo foi realizado no Curso de Graduação em Letras/Espanhol da UFC. Os sujeitos são professores e alunos que participaram de uma pesquisa sobre a inserção no atual currículo do componente cultural. Trabalhamos com um universo de 24 sujeitos, divididos em dois grupos: 20 alunos e quatro professores. A fim de manter em sigilo a identidade dos professores e dos alunos passaremos a identificá-los como P1,P2,P3,... (professores) e A1,A2,A3...(alunos).

Talvez pelo fato de ter vivido as duas situações, de ser aluno e também professor, quero ainda discorrer um pouco sobre a importância que atribuímos a esses sujeitos.

Os professores têm uma visão geralmente mais específica do programa de formação, porquanto estão implicados no desenvolvimento do processo formal de apresentação das disciplinas. Além disso, o planejamento que costumam realizar é específico, oferecendo em algumas ocasiões influência mais ou menos ampla nos direcionamentos do curso.

Os alunos são os destinatários do programa. Passam pelas disciplinas do curso, e podem de alguma forma estabelecer relação entre elas. Também há de se considerar que é justamente durante o curso de graduação que os alunos têm seu primeiro contato com o mundo da formação docente.

b) *Instrumentos e procedimentos empregados na coleta das informações:*

i) Análise documental

Nesta fase, passamos à análise documental, *considerando que se constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados, complementando as informações obtidas por outras técnicas* (Lüdke e André,1986) com o propósito de examinar o projeto político- pedagógico do curso, envolvendo os currículos, programas e planos de ensino, no intuito de verificar se eles abordam o componente cultural (intencionalidade). Também são motivo de nossa atenção e análise as Diretrizes Nacionais do Curso de Letras (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs , além de uma farta bibliografia especializada na formação de professores de LE .

ii) Aplicação de questionários

Foi aplicado um questionário com 20 perguntas fechadas para os alunos. Após essa etapa, passamos à fase de organização das questões em três blocos temáticos. Nosso entendimento é de que o agrupamento das perguntas que tinham a mesma abordagem facilitaria a análise do questionário em sua totalidade. Em seguida, passamos para o período de tabulação das respostas, utilizando o programa Excel, que nos permitiu a retirada de gráficos que servirão de apoio à nossa análise.

Os blocos temáticos foram então divididos da seguinte forma:

- a) visão do aluno ante o curso e à língua espanhola;
- b) percepção pelo aluno da presença do componente cultural no Curso de Letras; e
- c) a formação do aluno e a utilização/uso do componente cultural na sua prática docente

iii) Entrevista com professores e alunos

Fizemos entrevistas com quatro professores, aplicando um questionário com perguntas semi-estruturadas. Também foi feita uma entrevista semi-estruturada com cinco alunos. A seleção dos alunos se fez de maneira aleatória.

Concluimos nosso estudo com a apresentação das entrevistas e dos questionários, ao mesmo tempo em que apresentamos as sugestões do perfil do egresso baseadas nos documentos de referência (PCN,DCN,PPP).

CAPÍTULO 3

LÍNGUA E CULTURA: ENTRELAÇAMENTO DAS IDÉIAS

Sendo o nosso foco o tratamento e a relevância conferida ao componente cultural no currículo de formação de professores de Espanhol da UFC, apresentamos definições de cultura para melhor situar os fundamentos de nosso trabalho.

Um conceito bastante difundido, que remonta a Locke (1690), diz respeito à compreensão da mente humana como uma espécie de caixa vazia no momento do nascimento. O conhecimento ou ideias são posteriormente adquiridos mediante um processo conhecido hoje como endoculturação.

Segundo Riera (2005:17), antes da incorporação do termo à Antropologia no fim do séc. XIX, o estudo da cultura estava menos ligado ao enriquecimento espiritual e crescimento intelectual dentro de um eurocentrismo e, sim, mais preocupado com a tarefa etnográfica que surgia com a intenção de desvelar os costumes, hábitos e crenças de outros povos que não os europeus; ou seja, os europeus olhavam para outros povos, comparando-os com eles mesmos.

Sobre isso, é Eduardo Galeano (1992), em seu livro *Ser como ellos y otros artículos*, que aponta a ideia preconceituosa que os europeus já demonstravam sobre o conhecimento e a cultura de outros povos. *El 12 de octubre de 1492, Cristóbal Colón escribió en su diario que él quería llevarse algunos indios a España para que ‘aprendan a hablar’*. O autor acentua que ainda hoje há quem defenda a noção de que o que se diz e faz na Europa é bom para o resto do mundo.

Para Boas (1938), o conceito de cultura é bastante amplo:

A cultura compreende todas as manifestações dos hábitos sociais de uma comunidade, as reações do indivíduo que é afetado pelos hábitos do grupo no qual ele vive e os produtos das atividades humanas que são determinados por esses hábitos. (P.30)

Outro estudioso importante – White (1949) – ressalta que a cultura está ligada diretamente aos valores que constituem aquilo que nos rodeia. Para ele, tudo tem algum significado e importância dentro de um determinado contexto. *"A categoria ou ordem cultural dos fenômenos é constituída por certos acontecimentos que dependem de uma faculdade peculiar da espécie humana, a saber: a habilidade de usar símbolos"*.

Geertz (1978), considerado um dos expoentes no campo dos estudos culturais, ensina que, para estudar a cultura desde um ponto de vista antropológico, é impossível aplicar uma lei ou uma teoria determinada. Em seu famoso livro *A Interpretação da Cultura* (1973), o autor define cultura como *"um sistema de concepções expressadas em forma de símbolos no qual as pessoas se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento sobre as decisões na vida"*

Podemos dizer ainda que, assim como o homem habita num universo cultural (simbólico), vive também num mundo estruturado pela ação e pelo pensamento do próprio homem, que, conseqüentemente, não existiria sem a função simbólica da linguagem.

Assim, quando nasce, o homem passa por longa socialização, de forma a se adaptar à cultura da sociedade onde nasceu. Esse processo molda o indivíduo, tornando-o diferente do que teria sido se tivesse nascido no seio de outra sociedade ou cultura.

Por sua vez Ribeiro (1978), também, destaca o papel fundamental da linguagem em sua perspectiva simbólica de cultura, definindo-a como:

(...) a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participativo de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e dos corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação (p.127).

Outra consideração importante a se fazer é a de que a cultura se concretiza mediante linguagem. Quem apresenta uma contribuição significativa no sentido de estabelecer a relação

cultura/linguagem é Kramersch (1993) ao ressaltar que a linguagem anuncia, personifica e representa a realidade cultural. Assim, a cultura pode ser entendida como *"o pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha uma história e um espaço social comuns, e um sistema de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir"*.

Ainda sobre a abordagem do termo cultura, Monte (2008) expressa que,

(...) ao definir cultura como um conjunto complexo de comportamentos, pontos de

vista, percepções, é muito importante considerá-lo nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que a língua é parte da cultura, da mesma forma que a cultura é parte da língua de um povo (P.3)

Continuando nossa reflexão sobre a formação docente em LE, passamos para a apresentação das concepções teóricas sobre cultura e língua e sua inter-relação com o ensino aprendizagem das línguas estrangeiras, sem, obviamente, nos esquecer da ênfase conferida ao componente cultural.

Sob a perspectiva da Antropologia da língua, Boas (1938) chama atenção para o real sentido que a língua tem para os seres humanos, de modo geral, e como esta apresenta distinções na mudança de uma para outra, principalmente no significado de determinadas palavras.

A abordagem do fenômeno cultural da língua e a sua antropologia, contudo, provocam-nos pensar em como o homem chegou à sua aprendizagem e ensinamento, o que abordaremos mais adiante.

3.1. Abordagem Antropológica da Língua

Boas dedicou grande parte de sua vida a analisar os fenômenos linguísticos com arrimo nos fatos culturais expressados por um povo através de sua língua. De um modo geral,

os elementos culturais de ordem linguística tinham sido descuidados até então por seus precursores.

Para o Antropólogo estadunidense nascido na Alemanha, a obtenção terceirizada de informação, que envolveria o *corpus* científico que deveria ser estudado se mostrava perigosa, uma vez que o acesso a essas informações já teria passado pelo crivo de outros olhares culturais, e poderia chegar, portanto, ao investigador certamente impregnado de elementos já deformados por uma segunda visão dos dados coletados.

Além de particularizar as línguas, oferecendo a cada uma o seu devido valor, Franz Boas garante que traços lingüísticos, quando similares entre duas ou mais línguas, podem ter surgido de maneira independente segundo os interesses culturais de cada povo. Isso indica a quase inexistência de ideias abstratas nas línguas de alguns povos primitivos que se interessavam, sobretudo, pelas ocupações do seu quotidiano. Dessa forma, a língua se comporta, pois, como a cultura.

O fenômeno linguístico passa a ser, portanto, também um fenômeno etnológico, já que a língua faz parte de um dos fenômenos culturais. A diferença que se apresenta entre ambos, é de que, não obstante possuam uma mesma origem inconsciente, o segundo aflora mais comumente à consciência, uma vez que se mostra passível de reflexão e de explicação, enquanto o primeiro se situa no nível inconsciente até o momento em que se decida examinar a sua gramática.

Outra contribuição dos estudos linguísticos de Boas diz respeito à relação entre linguagem e pensamento. Assim, podemos afirmar que a maneira de se ordenar o pensamento varia de língua para língua. Dessa forma, a associação entre língua e pensamento torna-se o meio pelo qual um povo representa o seu mundo e revela a sua cultura pó intermédio das palavras.

Ainda na visão de Boas,recorremos a Moura(2001),ao expressar que,

(...) as palavras podem estar, portanto, culturalmente condicionadas. Um exemplo disso é a evolução do léxico, a criação de palavras novas que possam representar uma realidade em constante mudança. As línguas não são deste modo estáveis, sofrendo influências internas e externas, tais como: a) empréstimos de outras línguas; b) incorporação de novos significados a palavras “velhas”; c) adição ou supressão de formas gramaticais, de fonemas; d) incorporação de palavras estrangeiras com novo significado; e) mudanças de pronúncias para empréstimos estrangeiros (P.35).

Ainda de acordo com Moura(2001),na língua, as experiências a serem informadas são classificadas de acordo com determinado número de aspectos distintos que compõem os processos gramaticais. Estes processos e conceitos gramaticais norteiam a atenção da comunidade linguística numa determinada direção, podendo influenciar a poesia, os valores, inclusive o pensamento especulativo, sem, no entanto, atenuar a capacidade, inerente a qualquer língua, de se adaptar às necessidades ensejadas pelos progressos do conhecimento.

Entendemos, pelo exposto, que Boas contribuiu significativamente para o estudo da Linguística como disciplina, desde a constatação do caráter inconsciente da linguagem, o estabelecimento de uma relação entre linguagem e pensamento,bem como entre língua e cultura, hoje apropriados por diversas disciplinas e, no nosso caso,a Língua Estrangeira.

Para nossa melhor compreensão das ilações que se externaremos mais adiante, é ainda necessário mencionar a relativização e, conseqüentemente, a particularização das línguas que tornaram interessante o estudo de “todas” as línguas. Isso ocorre, principalmente, pela importância dada às línguas como parte dos fenômenos etnológicos.

Feitos os esclarecimentos, passaremos em seguida para uma conceituação mais abrangente do termo cultura e sua implicação com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

3.2 Cultura e Língua: Definição dos Conceitos para a Aprendizagem

Continuando nossa trajetória rumo à conceituação de cultura, apresentaremos algumas definições de cultura, haja vista sua relevância e pertinência, ao mesmo tempo em que indicamos qual campo do conhecimento humano tomaremos para esta pesquisa. Em seguida, traçaremos um paralelo entre cultura, pensamento e língua, e ainda, trataremos do que vem a ser a denominada distância social e psicológica quando falamos em aprendizagem de línguas.

A presença da cultura em sala de aula também não será deixada de lado e será neste ponto discutida como um elemento muito importante, bem como os estereótipos culturais e atitudes ante a língua e cultura-alvo. No que se refere ao material didático, entendemos ser crucial escrever sobre a presença e ausência de elementos culturais, assim como a forma com que estes elementos são expostos pelos autores e trabalhados pelos professores. Para finalizar este tema, ponderaremos sobre a escolha dos elementos culturais da língua-alvo e da cultura local do aprendiz.

Ainda neste subcapítulo, a atenção será voltada para o conceito recorrente de cultura, porém, a caracterização e a definição desse conceito serão ampliadas nos sentidos de educação e aprendizagem. Mesmo ainda não abordados neste estudo, a aprendizagem de línguas é o alvo queremos chegar, no entanto, antecipadamente, a sua concepção será apresentada e formulada no que concerne ao estudo da cultura.

A abordagem do ensino de línguas, contudo, especialmente o ensino de língua estrangeira, será vista no próximo capítulo.

3.3 A Cultura - Preâmbulo Semântico

A mudança desenfreada e imperativa decorrente dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação está ensejando uma revolução cultural que afeta tanto as atividades vinculadas à produção e ao emprego, como a educação e a formação.

Esta nova realidade ocasiona transformações profundas nos sistemas educativos de todo o mundo, levando a que as instituições educativas e, conseqüentemente, o próprio trabalho docente, procurem mudar radicalmente sua lide no ambiente da sala de aula. Estes fatos decorrem também de uma nova maneira de conceber a imagem social do docente e do valor que a atual sociedade concede à educação em si mesma.

Os diferentes segmentos da sociedade apresentam transformações em várias ordens, identificados na própria história ou na geografia do espaço que as abriga. As mudanças ocorrem nas crenças, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo ante estas transformações. Há uma mudança na visão do mundo. As rupturas nas situações já consolidadas se tornam, portanto inevitáveis.

A interação destes processos suscita uma nova sociedade estruturada em redes – *network society* – e proporciona uma economia global informatizada e uma cultura da realidade virtual num mundo cada vez mais interdependente.

Dessa forma, a Educação e a formação, como não poderiam deixar de ser, mantêm estreita relação com esta sociedade global, na medida em que a cultura escolar é responsável pela legitimação do conhecimento produzido. Segundo Arrufat (1997), o “currículo” é contemplado como a tradução e concretização dos princípios socioculturais e da legitimação do conhecimento técnico-científico. Assim, o currículo escolar mostra a orientação cultural do sistema educativo do País.

Nestes termos, é indispensável que toda a reflexão sobre esta sociedade emergente privilegie tanto a diversidade como a globalidade das práticas escolares, reconhecendo que ambas se constituem simultânea e reciprocamente. Quando isto não ocorre, a reflexão tende ao risco de permanecer na mera descrição, “ideologizar” este ou aquele momento da análise ou ficar a meio caminho da interpretação.

Imbernón (1998) enfatiza o papel atribuído à educação na competitividade europeia e aponta algumas das conseqüências deste fato, ao ressaltar que a educação é considerada um

setor "estratégico" para o desenvolvimento econômico das diferentes regiões e, para a preparação de uma "mão de obra", que se possa adaptar aos vaivéns da oferta e a demanda do mercado.

Abordando este ponto, Freire (1997) alerta sobre a necessidade de que estejamos atentos e ao mesmo tempo em que não sejamos ingênuos em relação ao processo da globalização, quando ensina que,

(...) o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões (P.144).

Assim, poderíamos argumentar, positivamente, que as novas exigências do mundo atual nos obrigam ao respeito pela diversidade linguística. Desse modo, pareceu entender o Ministério da Educação ao promover uma reestruturação curricular das grandes áreas do Ensino Secundário, por meio da LDB, que inclui o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras. Teoricamente, esta medida criaria as condições necessárias a um efetivo aumento, a curto e médio prazo, do universo de recrutamento no acesso ao Ensino Superior na área das línguas.

Em razão do que expusemos até agora, não podemos deixar de concluir que todo projeto educativo teve sempre uma base de caráter antropológico. Essa ideia é defendida por Scheuerl (1985), quando exprime que na educação aparece uma imagem potencial e final do homem educável, e que em todo planejamento educativo, em qualquer plano de aperfeiçoamento humano, acha-se sempre mais ou menos oculto um modelo de homem.

Mas foi Edward Tylor (1871) quem definiu o termo cultura desde o ponto de vista antropológico como totalidade complexa que inclui as crenças, a moral, o direito, os costumes e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

O principal problema que propõe o conceito de cultura consiste na rigidez com que se concebeu e é usado em muitos dos enfoques. Entre as propriedades da cultura, pelo menos em sua concepção holística, que foi a mais influente, costumam ser mencionadas a estabilidade (é algo relativamente permanente no tempo), a predibilidade (é um sistema de expectativas, que permite conhecer de antemão os tipos de conduta admitidos, prescritos ou castigados) e a conformação da identidade do grupo e dos indivíduos que o compõem (baseando-se em formas de vida e de pensamento comuns).

Por sua vez, o enfoque holístico defende a necessidade de desenvolver no aprendiz certos aspectos afetivos e emocionais, entre os que destacam a especial atitude, sensibilidade e empatia para as diferenças culturais, como meio imprescindível para superar o etnocentrismo. Assim, se reduz o impacto do choque cultural próprio das situações de intercâmbio dos âmbitos culturais diversos, sem necessariamente renunciar nem a sua identidade nem a sua personalidade,

Idealmente, o aprendiz de língua estrangeira se constituiria mediador entre as culturas em contato. Como se pode ver, este enfoque considera a língua como elemento de integração da cultura e desloca a ênfase da cultura-meta às culturas em contato (a própria e a estrangeira) como meio para a determinação de um lugar ou espaço de encontro comum.

Dessa forma, faz-se necessário ampliar o conceito de cultura, já que, como indica Stenhouse (1981), a sociedade pluralista contém em seu âmbito tradições múltiplas, diferentes e frequentemente com lógicas incompatíveis.

O conceito de cultura se mostra, portanto, bastante complexo e implica uma multiplicidade muito ampla de significados, ainda que tenha também uma variedade em suas características e usos. Em sua variedade multi-conceitual, encontramos sempre a intenção de sublinhar um determinado aspecto do conteúdo cultural ou de suas funções. A maioria pode, porém, se vincular à idéia de síntese que, de forma individual ou coletiva, realizamos de uma herança: uma síntese dinâmica da realidade histórica, material e espiritual de uma sociedade

ou de um grupo humano. Sublinha também a noção de sistema de conhecimentos que nos proporciona um modelo de realidade por meio do qual damos sentido não somente a nosso comportamento, senão também ao comportamento dos outros e ao entendimento de outras realidades.

Este instrumento de captação da realidade encontra-se profundamente condicionado pelo meio natural e cultural em que vivemos. A integração ou captação do meio mais próximo nos permite alevantar uma representação desta mesma realidade com a base na qual passamos a entender outras existências e outras realidades.

Por sua vez, Giroux (1990) apresenta a cultura como a representação de experiências vividas, realizações materiais e práticas forjadas no contexto de relações desiguais e dialéticas que diferentes grupos estabelecem numa determinada sociedade e num momento concreto da história.

A cultura é também uma forma de produção que ajuda agentes humanos, através da utilização da linguagem e de outros recursos materiais, a transformar a sociedade. Neste sentido, a cultura está intimamente relacionada com a dinâmica do poder e produz assimetrias na habilidade dos indivíduos e grupos para definir e atingir suas metas.

Por outra parte, a cultura é também um campo de luta e contradição, e não existe nenhuma cultura homogênea. Ao invés, há culturas dominantes e culturas dominadas, as quais expressam diferentes interesses e operam em diferentes e desiguais âmbitos de poder (...) A experiência pedagógica se converte aqui num convite a fazer visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias se veem reduzidas com frequência de forma ativa ao silêncio (Giroux,1990).

Segundo Morin (1975), o termo cultura é considerado uma palavra dúbia e traiçoeira, pois enfatiza a complexidade deste objeto de estudo ao tentar estabelecer um paralelo entre a ciência humana e o uso corrente e popular do vocábulo. O autor ainda acentua que, “*De fato, a*

noção de cultura não é menos obscura, incerta e múltipla nas ciências do homem do que no vocabulário corrente”.

A cultura, no nosso entendimento, continua sendo o resultado da capacidade de inovação contida na natureza do ser humano. Seus conteúdos estão constituídos porquanto criou este ser ao longo da história e ficou na memória da coletividade. A pessoa é agente de cultura, mas a mesma pessoa é, a igual tempo, um fato cultural, já que nela se reúnem as aquisições de seus antepassados: a herança cultural dos povos.

3.4 Pensamento, Linguagem e Cultura

Nenhuma consideração sobre cultura na aquisição ou aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira seria completa se não houvesse a inter-relação da língua com o pensamento. É sabido que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento linguístico.

Brown (1994) já dizia que “as palavras modelam nossas vidas”. Assim como o modo de pensar o mundo está intimamente ligado à nossa linguagem, quando aprendemos outra língua, nos é apresentada uma nova forma de perceber a realidade. No que se refere à origem das palavras, temos de exprimir que não se derivam das coisas, senão que são uma materialização do pensamento. De fato, sem ideias não há palavras.

Assim, podemos dizer que a cultura interfere de forma fundamental na nossa linguagem e nos nossos pensamentos. Vivemos em um mundo semioticamente constituído e essa formação é particular de cada cultura, quiçá de todo indivíduo, portanto, temos diferentes mundos particulares. A consequência disso é que pensamos de forma diferente e, conseqüentemente, usamos a linguagem de forma diversa também.

Por sua vez, Chomsky se centra no papel que desempenham a mente e a experiência dos sentidos no fenômeno de aquisição do conhecimento. Segundo ele, os princípios pelos

quais a mente adquire o conhecimento são inatos. Por conseguinte, assinala que somos capazes de compreender e de expressar um número infinito de enunciados novos, pelo que a linguagem é uma atividade criadora.

Segundo Rosa(1986), o pensamento, a linguagem e a cultura estão indissoluvelmente unidos e ainda quando podem se distinguir e se diferenciar, um não pode existir sem os outros. Esta ideia está muito bem desenvolvida no livro Pensamento e Linguagem,de Vigotsky (1993), que centra sua teoria no caráter ativo e social do indivíduo.

Por outro lado, a aprendizagem de uma língua estrangeira não ocorre da mesma forma que a da língua materna, já que ao conhecer o código desta, podem-se estabelecer comparações entre os novos signos que se tem de aprender ou se estão aprendendo, ou seja, a língua estrangeira; daí, com frequência surgem contradições, interferências, desorientação e até desconhecimento.

Isso ocorre quando os professores de língua estrangeira pensam que só as comparações entre a LE e LM podem resultar viáveis, para a aprendizagem da Língua Estrangeira. É evidente que a transcrição de uma estrutura léxico-sintática de uma língua para outra sem observar os aspectos culturais é em si um grande erro.

Nenhuma língua existe isolada do contexto sociocultural onde surge e se desenvolve. Assim, cada língua tem o próprio "estilo", seu modo peculiar de se articular. Daí por que uma simples "transcrição" da Língua Materna à Língua Estrangeira não funciona no que diz respeito à aprendizagem.

O problema das relações entre linguagem e pensamento, no entanto, existe desde a Antiguidade Clássica. De fato, os seguidores de Aristóteles não distinguiam entre lógica e gramática. Hoje em dia, nas relações destes termos, a nós se apresentam dois pontos de vistas diferentes: um teórico e outro empírico. No aspecto teórico, uma posição sugere que a linguagem e o pensamento constituem uma só realidade, um fenômeno único. Outra defende o

argumento de que são duas realidades diferentes, de forma que a linguagem vem a ser a materialização do pensamento.

Entendemos que em todas as línguas há exemplos claros de como concebemos a realidade de forma diferente; por exemplo, para os brasileiros, a palavra *fatia* significa uma parte de um todo. Já no espanhol para designar a mesma coisa, temos uma variedade de vocábulos: *raja, rodaja, rueda, rebanada, filete, tajada, loncha*. Poderíamos ainda apresentar a palavra *manga*: enquanto no idioma espanhol há somente uma definição, no português tem vários significados.

Segundo Arroyo (1997:3), “*o conhecimento da competência cultural é imprescindível para poder aprender de verdade uma língua estrangeira. Assim, parece evidente que existe a necessidade de unir comunicação e cultura*”.

Já López (2005:5), usando a mesma justificativa, leciona que “no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário considerar elementos fônicos, léxicos, estruturas gramaticais dentre outros. Porém tudo isso, sendo importantíssimo não é suficiente”.

A noção de competência comunicativa transcende dessa forma a noção chomskiana de competência linguística e supõe concebê-la como parte de uma nova categoria, que chamamos de *competência intercultural*. Mediante essa categoria pode-se dizer que o domínio e o monopólio dos procedimentos, normas e estratégias que tornam possível a emissão de enunciados adequados às intenções e situações comunicativas que os interlocutores vivem e protagonizam em contextos diversos dependem essencialmente do conhecimento sobre a realidade cultural da língua-meta.

Se a linguagem é, como parece, um processo criador intimamente ligado ao mundo em que está relacionado (entorno), não é de estranhar que boa parte dele esteja modelado consciente ou inconscientemente segundo os hábitos linguísticos de cada grupo social.

É imprescindível, portanto, que o currículo dos cursos de formação de professores de língua estrangeira, os próprios professores e os aprendizes, não se limitem somente a uma destreza linguística, descuidando da abordagem cultural.

3.5. O Componente Cultural na Sala de Aula

Os povos que formam a América Latina reclamaram no século XIX sua independência como condição inevitável para ingressar à Modernidade encabeçada pelos grandes centros do poder capitalista na Europa Ocidental e América do Norte. Isso nos leva a uma questão dentro dos estudos culturais latino-americanos: A América Latina chegou finalmente à Pós-Modernidade, ou, até mesmo, à Modernidade? Esta incógnita abre uma brecha difícil de transitar, dentro dos estudos culturais latino-americanos. Indiscutivelmente, o denominado Novo Continente, especificamente os lugares colonizados (e/ou devastados) por espanhóis, portugueses e franceses, sempre foram vistos pelos olhos europeus como a representação do exótico e inescrutável.

Devemos destacar também o fato de que, durante a mal chamada descoberta (deles para nós?, ou de nós para eles?), as terras latino-americanas foram povoadas por seus medos, monstros, artifícios, heresias; isto é, à margem do que para a Europa era concreto, estável e conhecido. Ante o olhar atônito do europeu, o Novo Mundo se converteu, então, em sua possibilidade de refazer-se, reconstruir-se mediante a criação imaginária de uma “utopia”, onde a América seria, a partir disso, uma condição e um projeto europeus.

Larraín (1996) apresenta-nos a ideia que o pós-modernismo confirmou uma oposição entre o modelo cultural latino-americano e o padrão de cultura ilustrado europeu na década de 1980. O discurso pós-moderno não considera a racionalidade como o critério básico para a construção de identidades. A maioria das teorias a respeito das identidades latino-americanas foi construída na Europa Ocidental e implicitamente opera com o conceito de razão

instrumental e vê o “outro” com modos de vida caóticos, irracionais contrastando com uma noção triunfalista e otimista da identidade cultural racional e européia.

Assim, o discurso pós-moderno não considera a racionalidade como o critério básico para a formação de identidades e seus “outros”. O autor sintetiza esta demarcação do outro em três dimensões:

A dimensão temporal: o outro é o passado em contraposição ao qual se constrói um projeto novo;

A dimensão racional: no contexto da própria sociedade o outro é aquele que não cumpre algum requisito básico característico que se enquadre dentro de determinada concepção de razão e civilização;

A dimensão espacial: o que vive fora, o bárbaro ou primitivo que ainda não foi civilizado.

Esta definição marca, definitivamente, a América Latina como a alteridade em cada uma das três dimensões propostas por Larraín Ibáñez. Novo projeto, mas indissolúvel com o passado (indígena ou europeu), periferia afastada das metrópoles (Espanha, França, Portugal e também os Estados Unidos), e, em consequência, a barbaria pura: incivilizados, selvagens, nus, línguas estranhas, hereges (mais adiante, subdesenvolvidos). Apesar de tudo, a América Latina seria o desconhecido e temível, portanto, o necessariamente domável. A interiorização de uma autoimagem subjugada, subcultura, submundo, calou fundo ao longo de mais de trezentos anos de opressão.

Tanto assim que a independência inicia sob a alegoria de surgir e prosperar, mas seguindo o modelo eurocêntrico de progresso. Imitação de um meio geográfico e histórico, que de jeito nenhum se assemelhava às Terras Novas. A América Latina continuava sendo o espelho imaginado pela Europa. Qual era então a identidade latino-americana?

Cabe perguntar qual é aporte desse discurso pós-moderno ao território cultural latino-americano? A resposta depende do proveito que a mesma América Latina tire dos postulados envolvidos, bem como das portas que a pós-modernidade está abrindo, e que por muito tempo lhe estiveram rotundamente fechadas.

O componente cultural deve dar conta tanto da identidade nacional (cultura dominante) quanto das identidades de diferentes etnias e culturas existentes nos países latino-americanos. Para isso temos, além dos livros didáticos, filmes, documentários e literatura de ficção. Quem melhor que Garcia Marquez em *Cem Anos de Solidão* ou em *O amor nos tempos do cólera* sobre o qual já foi feito um filme belíssimo, para nos dar uma idéia do mundo imaginário dos colombianos? Ou Pablo Neruda ou Jorge Luis Borges na poesia? Ou Vargas Llosa?

Tradicionalmente o ensino de línguas estrangeiras incluía referências à cultura dos países onde se falava a língua-meta, desde uma perspectiva formal (cultura como sinônimo de "civilização") e sempre como um complemento dos conteúdos lingüísticos, especialmente nos níveis avançados.

De acordo com Omaggio(1993), as primeiras discussões que tentaram mudar este tratamento do componente cultural surgiram nos anos 1960 nos Estados Unidos, onde o ensino de línguas se via como um instrumento para a formação geral dos aprendizes que lhes ajudaria a conhecer outras realidades e compreendê-las desde perspectivas menos etnocêntricas.

Sob a influência das ciências sociais, questionou-se o conceito de cultura que as aulas de línguas e seus materiais refletiam, bem como os aspectos da cultura de que tratavam. Assim mesmo se começou a falar de objetivos e conteúdos, bem como de estratégias para o ensino da cultura-meta, desde uma posição que defendia a existência de uma programação do conteúdo cultural que se integrasse com a programação do conteúdo lingüístico baseados nos níveis iniciais.

O mesmo movimento aconteceu na Europa, ainda que mais tarde e sob a influência do enfoque comunicativo. O Conselho da Europa também entendeu a reclamação que se fazia sobre a necessidade de um novo tratamento do componente cultural nas aulas de línguas estrangeira. (Byram e Zarate, 1994). A disposição de ambos os contextos, o americano e o europeu, concorreram a uma perspectiva comum, desde uma visão comunicativa do ensino de línguas.

De acordo com Brumfit (1984), dentro do ensino de línguas, o componente cultural foi impulsionado nos últimos anos, fundamentalmente com origem em dois pontos de vista. Por um lado, o desenvolvimento do enfoque comunicativo evidenciou que o componente cultural é central no ensino de línguas. Assim, tomando como apoio o enfoque comunicativo, entende-se que a cultura-meta faz parte do contexto onde de fato a comunicação aufere sentido, e, por esta razão, espera-se que faça parte do conteúdo da matéria.

Dessa forma, se o significado se edifica na interação do conhecimento linguístico com o saber do mundo, o domínio de uma língua estrangeira requererá a aprendizagem dos dois tipos de conhecimentos.

Por outro lado, há um interesse crescente por uma educação intercultural que possibilite habilidades aos aprendizes nas sociedades complexas e plurais em que estão inseridos. Como bem ensina Rodrigo (1999), o desenvolvimento de uma competência intercultural vem sendo nos últimos anos um ponto de interesse para os educadores.

O ensino de línguas se vê afetado muito diretamente por esta perspectiva, especialmente quando se fala de uma competência comunicativa intercultural, já que o objetivo principal na aula de línguas deve ser é o desenvolvimento da competência comunicativa.

Com suporte nessa nova perspectiva no ensino de língua estrangeira, iniciou-se o debate entre os especialistas do assunto sobre o conteúdo cultural dos cursos de línguas e seu tratamento didático.

Como ponto de partida para as discussões, haver-se-ia de saber que conceito de cultura se reflete na aula de línguas e, desde esta perspectiva, que aspectos se deveriam incluir. Além de uma visão formal da cultura como "civilização", ou seja, um conjunto de dados históricos, políticos e geográficos, com informação sobre as conquistas e produções de personagens de prestígio, junto com o folclore pitoresco dos países onde se fala a língua-meta, reivindica-se uma visão não formal de cultura que reflita o ponto de vista das ciências sociais sobre a vida cotidiana.

Já Stern (1992), apontando para o papel que o componente cultural deve ter na aula de línguas, discute se deveria ser um conteúdo adicionado ao teor linguístico, que o complementa ou, considerando a amplitude do conceito de cultura, deveriam ser abordados somente os aspectos socioculturais relacionados com a competência comunicativa. Nesse caso, segundo o autor, deveriam ser observadas as variedades sociolinguísticas, as regras do comportamento comunicativo ou ainda as significações socioculturais do vocabulário.

Como reflexão mais objetiva sobre a importância do componente cultural na sala de aula, Byram (1983) assevera que, considerando que o novo conceito de cultura implica um conteúdo tão amplo que abarca "tudo", reivindica-se incluir o componente cultural como um instrumento para a formação dos aprendizes que possam "ler", "conhecer", e, se for o caso, "viver" em outra cultura.

Dessa forma, podemos assegurar que a presença do componente cultural na sala de aula favorece o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural que inclua, junto à competência linguística, sociolinguística e discursiva, uma habilidade intercultural, constituída por um emaranhado de "saberes": saber compreender, saber aprender e fazer e saber envolver-se.

Considerando o exposto até agora, podemos perceber que estas questões desembocaram com frequência numa preocupação pela formação de professores de língua e

sua capacitação para ensinar a cultura-meta, bem como pela existência ou não de condições que favoreçam um tratamento do componente cultural desde o enfoque comunicativo.

Provavelmente aqui podemos responder por que frequentemente se chama a atenção sobre o grande abismo existente entre a prática docente e as propostas metodológicas dos especialistas. Na perspectiva de Aparici (1993,p.112), “frequentemente se observa uma grande lacuna entre as experiências pedagógicas próprias da prática docente e a formação que o professor traz ao iniciar seu trânsito na universidade e o mundo onde vivem os alunos que educa”.

É justamente nesse ponto que surgem as investigações sobre o tema com o objetivo de analisar e ainda tentar explicar as contradições, problemas e limitações no tratamento do componente cultural dentro das aulas de língua estrangeira.

A investigação sobre o componente cultural nas aulas de língua estrangeira se revela como um campo interdisciplinar que permite confrontar os aspectos metodológicos do ensino de línguas com aspectos psicopedagógicos, sociológicos, históricos e geográficos, dentre outros. É um campo recente de investigação, que resulta de grande interesse num contexto educativo orientado cada vez mais para o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Com amparo em tal suposição é possível destacar três áreas de estudo por intermédio das quais se tenta chegar a analisar o componente cultural: os aspectos da organização curricular, a sala de aula como um espaço multicultural e a análise de materiais didáticos. Sobre este último, nos deteremos mais especificamente no capítulo 5, que trata do livro didático.

Enquanto a maioria dos aprendizes obtém benefícios das experiências de aprendizagem ou da vivência com outras culturas, algumas pessoas vivenciam bloqueios psicológicos e outros efeitos inibidores quando em contato com outra cultura. Ao se ensinar uma língua estrangeira, os professores precisam estar sensíveis à fragilidade de alguns alunos, usando técnicas que promovam a compreensão cultural.

Além de compreender a cultura-meta, o aluno deve compreender a realidade de sua cultura, para que esta não o impeça de entender a cultura estrangeira. A habilidade que tem o estudante de agir tanto como um membro da comunidade da língua-meta como um estrangeiro depende de sua compreensão das duas culturas. Segundo Byram(1989),é necessário desenvolver uma competência intercultural, que requer fomentar nos alunos a habilidade de observar os referentes, comportamentos e crenças, além de potencializar o desenvolvimento da capacidade para estabelecer inter-relações, com supedâneo na afirmação de seus referentes: Inter-relação que resulta necessária para a construção de sentido, para a abertura à compreensão do “outro”, dos “outros”.

Quem também contribui para o debate é Zarate (1986), ao expressar a idéia de que um método intercultural no ensino da cultura é mais do que uma simples transferência de informações entre culturas, devendo incluir uma reflexão da cultura-meta e da cultura nativa. Esse método de comparação ajuda a identificar e a evitar os estereótipos e os preconceitos, levando o estudante a tomar consciência da diversidade cultural e ao final aceitando-a.

No ensino de LE, a capacidade de perceber as diferenças culturais e de compreender outras culturas se converte num objetivo de aprendizagem da mesma categoria que a competência comunicativa, ou seja, que a aprendizagem linguística e cultural deve estar ao mesmo nível, ao mesmo tempo em que devem se complementar.

Zarate (2002), preleciona ainda, que,

(...) o enfoque plurilíngüe enfatiza o fato de que, conforme se expande a experiência linguística de um indivíduo nos meios culturais de uma língua, desde a linguagem familiar até o da sociedade em geral, e depois até as línguas de outros povos (sejam aprendidas na escola, na universidade, ou por experiência direta), o indivíduo não guarda estas línguas e culturas em compartimentos mentais estritamente separados, senão que desenvolve uma competência comunicativa à que contribuem todos os

conhecimentos e as experiências lingüísticas onde as línguas se relacionam entre si e interagem (P.34).(traduzimos)

É importante,contudo, o professor observar que o motivo para comparar não deve ser o de julgar, mas sim desenvolver uma compreensão mais profunda das duas culturas. Dessa forma, os alunos devem ser auxiliados a ultrapassar as fases de aculturação ou eventuais conflitos que venham a enfrentar quando aprendem outra língua. Consoante Brown (1994), a aculturação é “o processo de ficar adaptado a uma nova cultura”. Quando o aluno começa a estudar outro idioma, há o contato com a cultura alheia. É importante que o professor seja paciente e saiba respeitar o momento de cada estudante, contribuindo para que este se adapte da melhor forma possível ao novo sistema de cultura da língua estudada.

3.6 Estereótipos Culturais

Vimos anteriormente que a cultura é o conjunto de ideias, crenças, valores, hábitos e costumes compartilhados pelas pessoas de um país ou grupo social determinado.

A língua é um componente essencial de todas as culturas. Também divisamos o fato de que todos adquirimos conhecimento cultural mediante a socialização que, geralmente, se traduz na transmissão de estereótipos culturais. Assim, por exemplo, podemos pensar que todos os brasileiros dançam o samba, os indianos encantam serpentes ou que no Japão as pessoas trabalham todos os dias da semana. Ainda que possa haver um pouco de verdade nos estereótipos, não são fatos ou verdades absolutas.

Os estereótipos culturais são ideias ou imagens fixas e exageradas dos habitantes de um país ou sua cultura. Os estereótipos se utilizam para explicar ou descrever a forma de pensar, os costumes e crenças sociais do grupo social de referência. Também se empregam para manter a harmonia social e o “status quo” estabelecido no grupo; mas, ao mesmo tempo, os estereótipos têm um lado ou aspecto negativo: torna-se perigoso basear nosso conhecimento sobre os outros nos estereótipos.

As ideias e imagens que associamos aos países e seus povos costumam basear-se em estereótipos culturais aprendidos de modo inconsciente desde que nascemos, mas que não são verdadeiros. O problema é que os eles oferecem uma explicação fácil e rápida da complexa realidade cultural de nosso mundo.

Sobre os estereótipos, recorreremos à ilustração feita por Isabel Iglesias (2000), que apresenta um estudo sobre o que pensam os espanhóis a respeito dos povos de outros países:

QUADRO 2 – O QUE PENSAM OS ESPANHÓIS SOBRE OS ESTRANGEIROS

Franceses tienen fama de...	Los españoles vemos a los franceses muy arrogantes, chovinistas y engreídos.
Italianos tienen fama de...	Nos parecen mentirosos, muy simpáticos, divertidos y excesivos.
Americanos tienen fama de...	Piensan que su país es el más importante del mundo y no quieren saber nada de otros países. Se creen superiores y no saben que hay otros idiomas aparte del inglés.
Británicos tienen fama de...	El clásico gentlemen inglés siempre on la taza de té en la mano o fumando en pipa
Alemanes tienen fama de	Decimos que son autoritarios, perfeccionistas, trabajadores y disciplinados.
Griegos tienen fama de...	Representamos a sus mujeres vestidas con túnicas antiguas y a los hombres lês hemos colgado la etiqueta de ser marineros con camiseta de rayas.
Japoneses tienen fama de	Visten con Kimono. Son poco habladores y muy tímidos. Son todos muy inteligentes y trabajadores. Su país es como el mundo del futuro, están siempre a la última en nuevas tecnologías.

Fonte: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> (adaptado)

Por sua vez, Brown (1994:166) define estereótipos como “*categorias que singularizam indivíduos como se estes compartilhassem as mesmas características de base de seu grupo social*”. O autor ressalta que eles nos servem tão-somente para caracterizar um típico indivíduo de uma determinada sociedade e não para caracterizar certa pessoa deste grupo social, já que cada pessoa é única em seus comportamentos.

Sabemos que nem todos os ingleses são realmente pontuais, que inúmeros alemães são alegres e extrovertidos e que não é verdade que todos os japoneses gostam de se dedicar ao trabalho e aos estudos. Dessa forma, de acordo com Kramsch (1993), não devemos unificar ou homogeneizar a cultura de um determinado país, pois esta atitude causaria uma simplificação que mostraria a cultura como uma padronização de clichês de um determinado país.

Para Bennett (1996), é necessário aprender a falar de generalizações culturais sem estereotipar as pessoas, pois a generalização, que é de alguma forma verdade para a maioria das pessoas em uma cultura, deve ser usada somente como uma hipótese de trabalho quando aplicada a indivíduos. Logo, insistem que os indivíduos se encaixem em uma generalização é estereotipá-los. As pessoas passam, então, a ter, segundo a visão de outros, os estereótipos culturais.

Percebemos que os estereótipos culturais são criados de observações a comportamentos semelhantes de grupos de representantes de outras culturas, e em uma necessidade de encaixá-los na generalização do grupo.

O questionamento que se segue é saber se a “internalização” destes estereótipos culturais pelo aluno de línguas é positiva ou negativa. Podemos dizer que eles podem ser positivos como também negativos, dependendo muito mais da própria interpretação do aprendiz.

Percebe-se a relação positiva do estereótipo cultural, quando este ajuda o aluno a compreender determinados padrões de comportamento que a ele pareçam inaceitáveis, mas que, após entrar em contato com este dado novo, tornam-se mais compreensíveis.

Um exemplo deste aspecto positivo pode ser verificado quando o aluno se surpreende com o fato de que alguns europeus do extremo norte do Continente não tomam banho todos os dias durante o inverno. Este fato parece inaceitável para o aluno brasileiro, uma vez que moramos em um país tropical. Aos alunos, contudo, parece um pouco mais aceitável quando

explicamos que o frio retém a transpiração, evitando o suor e o odor e que, apesar de não utilizarem a água, muito provavelmente fazem uso de outros produtos de higiene pessoal, não os tornando, assim, pessoas sem higiene como os alunos a princípio podem entender.

O aspecto negativo do estereótipo cultural está em considerar que todas as pessoas de uma cultura pensam e agem de uma mesma forma, ignorando diferenças pessoais entre os indivíduos. Seria absurdo considerarmos que todos os muçulmanos são terroristas e que a qualquer instante podem se oferecer para executar atos de terrorismo e que possam explodir o próprio corpo como forma de protesto. Estaríamos, dessa forma, derogando os valores pessoais e individuais do povo muçulmano.

Tão nocivo quanto à interpretação negativa dos estereótipos culturais é o chamado falso estereótipo. Consiste em acreditar que um grupo de pessoas age e pensa de um determinado modo por meio de interpretações errôneas da realidade vislumbrada. Dessa forma, o falso estereótipo pode levar o aluno a formular conceitos equivocados, bem como desenvolver atitudes negativas perante a cultura-alvo e, conseqüentemente, a língua também.

No caso específico da língua espanhola, temos que considerar que, mesmo sendo uma língua falada em diversos países, invariavelmente quando nos referimos a um país de língua espanhola, há uma tendência “natural” de se fazer referência à Espanha em detrimento dos países latino-americanos. Isso ficou evidente durante as entrevistas que fizemos com professores e alunos e aparecerá com detalhes no capítulo 8.

De acordo com Brown (1994:167), no ambiente da sala de aula, “tanto o professor quanto o aluno de língua estrangeira precisam entender as diferenças culturais para que possam constatar que todos os indivíduos do mundo são diferentes uns dos outros”.

Ressalte-se ainda que, apesar de apresentarem características comuns, isso não significa uniformidade de conhecimento e comportamento. Quanto mais bem explorado for o assunto dentro de sala de aula com a participação dos alunos, mais produtivas poderão ser as aulas. A possibilidade de ensejar atitudes positivas pode aumentar significativamente.

No que se refere às atitudes, é fundamental conceituar o que é atitude e qual a sua importância no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, as atitudes consideradas positivas e negativas e o papel do professor.

Ao criarmos estereótipos, normalmente assumimos tipos de atitudes ante a cultura ou a língua em questão. Isso quer dizer que, frequentemente, as atitudes refletem o que pensamos sobre outras culturas ou línguas, considerando nosso próprio grau de etnocentrismo, ou seja, sobrepor uma cultura ou língua à outra, demonstrando preferências baseadas em estereótipos culturais.

Conforme o grau de aceitação de outras realidades por parte do estudante, notamos atitudes consideradas positivas ou negativas ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Dessa forma, as atitudes refletem o grau de aceitação de outra realidade diferente da nossa.

Por outro lado, se houver forte rejeição, as atitudes assumidas pelo aluno podem dificultar os seus estudos. A adequada mediação do professor pode levar o escolar a substituir atitudes negativas por positivas, passando, muitas vezes, da rejeição para a admiração. O papel do professor é extinguir os mitos sobre outras culturas e na medida do possível substituir estes preconceitos por verdades, na busca do respeito e da valorização das diversas culturas.

Para evidenciar isso, de acordo com García(2002), competem ao professor as seguintes atribuições:os professores,antes de mais nada,devem

- a. ser aprendizes interculturais;
- b. compartilhar significados e experiências;
- c. representar o papel de intérpretes sociais e interculturais;
- d. conhecer o meio cultural da língua-meta;
- e. conhecer e adquirir mais sobre sua própria comunidade e a formarem do que outros a percebem;

- f. facilitar o acesso aos diferentes conhecimentos com objeto de fazê-los acessíveis à situação de aprendizagem e a diversidade cultural de seus alunos;e
- g. criar situações de aprendizagem baseadas nas experiências de seus alunos.

3.7. O Componente Cultural e o Material Didático

A presença de elementos culturais nos livros didáticos reflete as tendências pedagógicas adotadas pelos professores ao longo do tempo. Em alguns momentos da história, o contexto cultural aparece evidente. Em outros momentos históricos, estes aspectos culturais não se exibem explícitos, conforme veremos a seguir.

Com o predomínio da abordagem Gramática-Tradução no ensino de línguas, verifica-se intensa inclinação no sentido de explorar os elementos culturais da língua-alvo por meio de textos literários que são nada mais nada menos que uma das grandes manifestações culturais de um povo. Em contrapartida, com o advento de outras abordagens mais focadas na aprendizagem rápida e técnica de língua, percebemos que os elementos culturais não aparecem evidentes como parte integrante das lições e, possivelmente, da aula como um todo.

A realidade atual é que há diversos materiais disponíveis para o ensino de língua espanhola como segunda língua ou língua estrangeira. Em meio a tantas opções, podemos concluir que o professor tem uma grande liberdade e muitas possibilidades, que, dependendo de sua escolha, contemplará ou não a presença da cultura em suas aulas.

Na lição de Hargreaves (2004),

(...) aprender a comunicar-se em uma língua é, portanto, aprender a comunicar-se dentro de uma cultura, uma vez que as convenções culturais são tão ou mais importantes que as próprias palavras. Há várias formas de lidar com a cultura no ambiente de sala de aula, mas é impossível eliminar completamente os traços culturais de uma língua. (P.59)

Assim, ao adotar um material didático cujas lições ou conteúdo programático privilegiam a presença de fatores culturais inerentes ao fenômeno de falar outra língua, o

aluno pode obter informações preciosas que favorecem a aprendizagem. Somente a presença de elementos culturais em materiais didáticos, contudo, não garante que a cultura da língua estudada seja compreendida de modo satisfatório. Existe uma complexa rede de variáveis que pode definir a maneira como a informação será internalizada pelos alunos.

Além de tudo, não basta que o material didático escolhido apresente informações relevantes e pertinentes sobre a outra cultura. Especialmente tendo em vista o contexto globalizado em que vivemos atualmente, os que têm a incumbência de elaborar os materiais didáticos devem se preocupar em apresentar a informação por meio de uma abordagem em que as culturas não sejam vistas como distintas, mas como coexistentes e, por que não dizer, complementares.

A princípio, verificamos que não é uma tarefa simples definir ou delimitar o que é a cultura-alvo no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua. Certamente, definir a cultura a ser estudada pode se tornar mais fácil quando a língua é falada em apenas um ou poucos países. Um professor de japonês, por exemplo, não deve enfrentar as mesmas dificuldades em definir a cultura-alvo como um professor de espanhol. Em face da disseminação do idioma espanhol pelas Américas e outros países, uma grande variedade cultural de língua espanhola foi criada, de modo que qualquer exclusão ou deferência poderia parecer preconceituosa ou injusta.

Com o idioma inglês, esta multiplicidade cultural não é diferente. Ao analisarmos o contexto mundial de falantes do idioma, constatamos que vários países têm o inglês como primeira língua ou língua oficial. Somada a esta variedade quantitativa de nações que adotou o inglês como língua de manifestação cultural e mediadora das relações humanas, existe também a localização destas nações em diferentes partes do globo. A posição geográfica, a estrutura climática, as dimensões, a história de cada nação refletem bases culturais muito peculiares.

Portanto, a definição e escolha da cultura-alvo para fins de estudo em sala de aula ou para elaboração de um material didático se tornam tarefas não muito fáceis, pois é necessário não somente selecionar os aspectos culturais variados, mas também apresentá-los de forma adequada, evitando preconceitos, exaltação ou até mesmo depreciação de um determinado repertório cultural de um povo.

Ante tal realidade, o professor de língua estrangeira se vê à mercê de inúmeras questões a serem levadas em consideração ao resolver incluir em suas lições elementos culturais ligados ao idioma que leciona.

Há de se considerar também o fato de que qualquer aspecto cultural selecionado e abordado de forma pertinente terá seu valor legitimado como parte integrante da cultura-alvo, por exemplo, eventos históricos, manifestações populares, folclore, culinária e outros. Mais importante, porém, do que a origem da informação cultural é a abordagem adotada para transmiti-la, seja ela a abordagem do professor ou dos autores do material didático ou não didático utilizado.

Passemos agora à seguinte indagação: há espaço para a cultura local dos povos que estão aprendendo outro idioma? Esta é uma pergunta interessante a ser levada em consideração. Percebe-se é que muitos professores parecem delegar aos materiais didáticos a autonomia de escolher os assuntos a serem tratados em sala de aula. Essa prática começa na licenciatura e vai às escolas regulares, chegando até as escolas de idiomas. Os professores tendem a desfrutar de pouco ou quase nenhum tempo para lecionar suas aulas abordando assuntos selecionados por eles mesmos. A consequência deste fato é que muitos materiais didáticos elaborados por grandes editoras internacionais não atentam para a cultura local.

A ausência da cultura local se justifica por algumas razões. Primeiro, as grandes editoras internacionais confeccionam e publicam seus livros para diferentes culturas, ou seja, os livros são ao mesmo tempo utilizados no Brasil, em alguns países da América Latina e também em países da África e da Ásia. Dessa forma, seria difícil para as editoras incluir

aspectos culturais relevantes e em quantidades suficientes sobre cada país que adota o material. Segundo, a inclusão de elementos culturais de alguns países poderia tornar as lições desinteressantes, uma vez que tal informação não se enquadraria dentro da cultura-alvo escolhida pelo aluno. Em terceiro lugar, muito espaço dentro do material seria utilizado para transmissão dos valores culturais de outros povos em detrimento dos valores culturais dos povos da língua estudada.

Assim, somos frequentemente levados a entender que não há espaço para a cultura local dentro dos materiais didáticos de outras línguas. Uma tendência, no entanto, resolver a questão. Algumas editoras estão confeccionando materiais didáticos direcionados para mercados determinados, isto é, material didático de inglês para falantes de português, falantes de francês, espanhol, chinês etc. Os materiais elaborados e publicados seguindo estas diretrizes podem com maior liberdade inserir aspectos culturais inerentes à língua nativa dos alunos e até mesmo da cultura dos povos que habitam a região onde o idioma do aluno é falado.

A possibilidade de inserir elementos da própria cultura no ambiente de ensino e aprendizagem de outra língua parece produzir algumas implicações. O aluno pode, de modo comparativo, perceber mais claramente as similaridades e diferenças culturais entre a sua e a outra cultura; ainda, a cultura do aprendiz pode ser valorizada e até mesmo revisitada em casos em que muitos valores podem estar esquecidos.

CAPÍTULO 4

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando se inicia um estudo sobre línguas estrangeiras, logo surgem as definições sobre os métodos utilizados para favorecer este complexo fenômeno de ensino-aprendizagem. É importante considerar que os métodos de ensino de línguas estrangeiras foram criados no âmbito de variados contextos históricos, ambientes e com diferentes fatores de motivação. Vários aspectos, em determinados momentos, influenciaram as atitudes dos seres humanos como um todo, incluindo a necessidade de aprender novas línguas.

O professor de língua estrangeira deverá aprender uma metodologia diferente daquela que usa para ensinar a língua materna, já que neste caso intervêm processos psicológicos, fisiológicos, biológicos, sociais e culturais diferentes, que têm lugar na aprendizagem e, portanto, influem no ensino.

Entendemos que não existe receita para ser usada indistintamente com todos os alunos, mas que cada professor deve focar os procedimentos com criatividade, de acordo as características do grupo, de cada aluno, levando em conta suas necessidades e as condições contextuais em que se desenvolve o ensino- aprendizagem da língua estrangeira.

4.1. Os Métodos e Técnicas de Ensino

Nos estudos sobre métodos de ensino, é importante considerar alguns pontos, tais como a própria terminologia utilizada, como abordagem, método, técnicas, plano curricular, e outros.

Na compreensão de Brown (1994), as primeiras definições do que sejam abordagem, método e técnicas foram formuladas por Edward Anthony, em 1963, numa ordem hierárquica, que colocava a primeira como “*o conjunto de postulados relativos à natureza da língua e ao*

ensino-aprendizagem de línguas”, o segundo como “o plano geral para a apresentação sistemática da língua baseado numa determinada abordagem”. Já a terceira se caracteriza como “as atividades específicas que se desenvolvem na sala de aula e são consistentes com um método e, portanto, estão em harmonia com a abordagem”.

Em 1982 e 1986, Jack C. Richards e Theodore Rodgers propuseram uma reformulação dos conceitos de Anthony, que ficaram como abordagem, desenho e procedimento, respectivamente. Esses autores englobaram as referidas definições no termo método, “para a especificação e inter-relação da teoria e a prática”. Para eles, abordagem define os postulados, as crenças e teorias sobre a natureza da língua e sua aprendizagem; desenho especifica as relações dessas teorias com os materiais e atividades da sala de aula e procedimentos são as técnicas e práticas que derivam de uma abordagem e um desenho.

Com suporte nas contribuições de Richards e Rodgers (1986), Brown (1994) propõe as seguintes definições:

Metodologia - estudo de práticas pedagógicas em geral, quaisquer considerações implicadas no “como ensinar”;

Abordagem - posições teóricas e crenças sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem de línguas e as aplicabilidades de ambas a cenários pedagógicos;

Método - um conjunto generalizado de especificações para a consecução de objetivos lingüísticos na sala de aula. Os métodos tendem a se preocupar com os papéis e os comportamentos do professor e do aluno em primeiro lugar e em segundo, com objetivos lingüísticos, seqüenciação e materiais;

Plano curricular - desenhos para desenvolver um determinado programa de língua que incluam a especificação dos objetivos lingüísticos, seqüenciação, e materiais para satisfazer as necessidades de um determinado grupo de aprendizes num contexto definido;

Técnica - qualquer variedade de exercícios, atividades ou dispositivos utilizados na sala de aulas para a obtenção dos objetivos propostos.

Por outro lado Leffa (1988), faz a seguinte associação:

Abordagem - se refere aos pressupostos teóricos:

Método - se refere a um sistema que delinea o processo de ensino de uma língua.

Técnica - se refere a um determinado procedimento utilizado a partir de um determinado método.

Já Almeida Filho (1998) amplia a definição de métodos como sendo “*as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes*”.

Do anterior, pode-se inferir que a abordagem está presente em todo o ensino-aprendizagem: nos níveis institucional (currículo, programa de curso) e individual (cada professor tem a sua abordagem manifestada na preparação das sequências didáticas e na prática em sala de aula), bem como nos materiais didáticos produzidos por uns determinados especialistas ou elaborados pelos professores.

Segundo Larsen-Freeman (1986), método significa uma combinação de “princípios e técnicas”. Os princípios representam a estrutura teórica do método e envolvem cinco aspectos do ensino de língua estrangeira tomados em conjunto: o professor, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem e a cultura da língua-alvo.

As técnicas são atividades feitas em sala de aula, derivadas da aplicação de certos princípios. Quando dois métodos compartilham princípios em comum, uma técnica particular poderá se repetir em ambos. Por outro lado, algumas técnicas podem estar associadas a métodos de princípios não conjugados. Neste caso, provavelmente, haverá variação na forma, de acordo com o uso de cada um.

Uma vez discutida a questão da terminologia, citaremos agora, brevemente, os métodos mais importantes no ensino de línguas, apresentados por Leffa (1988) e Richards e Rodgers (1986), nos quais podemos notar a presença ou ausência de referenciais de cultura, conforme delineado na sequência.

a) Abordagem da gramática-tradução (AGT): é a metodologia mais amplamente utilizada ao longo da história do ensino de línguas. Por se preocupar primeiramente com a tradução direta dos vocábulos, o método é alvo de duras críticas. Tal método surgiu com o interesse pelos estudos das línguas clássicas (latim e grego) e é utilizado até hoje com algumas adaptações. Conforme Leffa (1988), o método consiste basicamente no ensino da segunda língua pela primeira. A aula é ministrada na língua materna do aluno.

Apresenta três passos essenciais para a aprendizagem: memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento das regras gramaticais e exercícios de tradução e versão. Caracteriza-se por ser uma abordagem dedutiva, ou seja, todos os conteúdos são apresentados de forma explícita ao aluno, partindo da regra para o exemplo. As habilidades orais são deixadas de lado, por consequência, maior ênfase é conferida às habilidades de escrita e leitura. A fonte dos textos é basicamente a literatura clássica. Isso porque, segundo Leffa (1988), o objetivo final da AGT é, ou era, levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da segunda língua (L2).

b) Método direto: surgiu como reação ao método que predominava. Evidências do seu uso datam do início do século XVI (Montaigne em 1530). Seus principais defensores são Harold Palmer, Otto Jespersen e Emile de Sauzé. Harold Palmer, inclusive, sugeriu que a denominação ‘método científico’ fosse usada para nomear o método direto. A primeira escola a adotar o método direto foi a Berlitz nos Estados Unidos em 1878. O princípio básico do método prevê que a L2 se aprende através da L2, isto é, o uso da língua-alvo em sala de aula deve ser primordial. Com isso, a língua materna perde o seu espaço.

c) Método da Leitura: em virtude das grandes mudanças ocorridas após a implementação do método direto, os Estados Unidos entenderam que a língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias do País. Assim, o *Modern Foreign Language Studies* (MFLS), uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas, começou nos Estados Unidos, em 1923, com o propósito de avaliar as reais necessidades dos alunos secundaristas. Concluiu-se que o objetivo da aprendizagem desses alunos deveria ser essencialmente prático, ou seja, uma combinação da AGT com o método direto.

Assim, constatou-se que, em decorrência das características da escola secundária, não seria interessante o desenvolvimento das quatro habilidades da língua – ouvir, falar, ler e escrever - e ainda que as necessidades dos alunos não envolvessem conhecimento da língua oral e sim escrita, no caso, a leitura. Nesta abordagem, a gramática restringia-se ao necessário para a compreensão do texto. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram utilizados pelos professores.

Percebe-se que a cultura estaria presente na medida em que houvesse interesse ou que fosse importante para o curso. Tal método expandiu-se na década de 1930 e perdurou até o fim da Segunda Guerra Mundial. Várias críticas desfavoráveis à abordagem foram tecidas, principalmente com relação ao desenvolvimento de uma só habilidade para fins específicos.

d) Método audiolingual: surgiu durante a Segunda Guerra Mundial em virtude da necessidade do exército ianque de ter falantes de várias línguas estrangeiras.

Segundo Leffa (1988), não havia nada de novo no método usado pelo exército, pois era uma reedição do método direto. Com o tempo, este método foi sendo refinado pela interferência de cientistas, inclusive linguistas, e desenvolveu-se no que hoje chamamos de método audiolingual, método este que enfatizava a linguagem oral, seguindo a premissa de que o aluno deveria primeiro ouvir, falar, ler e escrever. A apresentação da língua se dava

preferencialmente através dos diálogos que representassem o dia a dia do falante. Muitos dos elementos culturais poderiam ser apresentados inseridos em diálogos e situações do cotidiano.

Os recursos audiovisuais foram maciçamente implantados nos cursos a fim de garantir uma pronúncia perfeita por parte dos alunos. A concepção de aprendizagem de língua era o estímulo-resposta, apoiada na teoria behaviorista de Skinner. Havia uma grande preocupação em evitar os erros. Mediante a presença de exercícios de repetição, a aprendizagem pela prática se caracterizava pela abordagem indutiva da gramática. O método dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. As críticas eram com relação ao embasamento linguístico e psicológico da abordagem.

e) *Suggestopedia*: neste método, os fatores psicológicos da aprendizagem são enfatizados, inclusive o ambiente da sala de aula é repensado. A sala de aula deve ser confortável, com poltronas macias, luz indireta, música de fundo suave, tudo isso para proporcionar um ambiente propício para a aprendizagem. Pseudônimos e até mesmo a criação de uma personalidade é estimulada para que a ansiedade e a inibição sejam reduzidas. As quatro habilidades da língua são trabalhadas, há um maciço desenvolvimento do vocabulário. A prática das aulas ocorria por meio da leitura de longos diálogos lidos pelo professor, variando a entonação. A apresentação de referenciais de cultura parece ficar dependente do interesse do professor.

f) Método de Curran (aprendizagem por aconselhamento): as técnicas de terapia de grupo são aplicadas ao ensino de línguas, sendo o método absolutamente centrado no aluno. Os estudantes formam um círculo, tendo o professor do lado de fora deste. Quando um aluno quer falar, o professor traduz em voz baixa e o aluno repete em voz alta para os demais alunos, sendo todas as falas gravadas. Ao final da aula, as gravações são transcritas e comentadas pelos alunos, inclusive as reações pessoais. Acredita-se que, com o tempo, o aluno adquira autoconfiança e independência e comece a elaborar frases diretamente na língua-alvo sem o auxílio do professor. Em virtude da característica do método, parece-nos

que os referenciais de cultura da língua-alvo somente seriam objeto de discussão se fossem apresentados pelos próprios alunos.

g) *Silent way* (Método silencioso): o método silencioso de Gattegno consiste no ensino de língua com o auxílio de pequenos bastões coloridos usados pelo professor na elaboração de sentenças em diferentes situações de aprendizagem. O professor também dispõe de um gráfico colorido para o ensino da pronúncia. Após algumas aulas, os alunos, manipulando os bastões e consultando o gráfico, vão adquirindo a competência na língua-alvo. Com o passar das aulas o professor permanece calado a maior parte do tempo, dando lugar ao aluno. A cultura, de forma geral, parece ficar em segundo plano, haja vista que as estruturas gramaticais e lexicais são privilegiadas.

h) *Total Physical Response*: também conhecido como método de Asher, consiste no ensino por comandos emitidos pelo professor e executados pelos alunos. Inicialmente, estes comandos são simples e tendem a se tornarem mais complexos. Acredita-se que a melhor aprendizagem de uma língua ocorre depois de ouvi-la e entendê-la. A prática oral do aluno, portanto, apenas sucede posteriormente. A resposta física do aluno é um indício forte de entendimento do comando e, conseqüentemente, da língua. Os referenciais culturais, no primeiro momento, ficariam restritos aos movimentos e gestos característicos dos povos da língua-alvo.

i) Abordagem natural: tenta aplicar na sala de aula o que Stephen Krashen prevê em sua teoria do monitor ou do modelo do insumo. A aprendizagem da língua deve ocorrer do modo mais natural possível, ativando o uso inconsciente da gramática. Ao aluno deve ser fornecido um *input* linguístico quase totalmente compreensível, para que este possa entender e desenvolver suas habilidades. Os insumos de cultura são apresentados conforme o interesse e a capacidade de assimilação do aluno.

k) Abordagem comunicativa: a grande ênfase desta abordagem é o uso da linguagem apropriada, ou seja, adequada à situação em que ocorre a fala e ao papel dos participantes.

Assim, preocupa-se mais com a comunicação e menos com as formas lingüísticas, e o material utilizado deve ser o mais autêntico possível – as situações devem representar a realidade. As fontes de materiais não podem se restringir ao livro-texto; devem ser incluídos jornais, cartas, catálogos, cardápios, cartazes etc.

j) Abordagem por tarefas (*task-based approach*): prevê um contexto natural para o uso da língua-alvo. Segundo Jane Willis (1998), a abordagem reconhece o fato de que os alunos de língua aprenderão melhor somente se entenderem o real significado das atividades. Aqui é priorizado o processo e não itens lingüísticos predeterminados.

4.2 Princípios do Ensino Comunicativo

O processo de comunicação inclui bem mais do que o simples conhecimento das formas. A comunicação depende de maneira crucial da habilidade para usar as formas apropriadas. Trata-se de que os alunos possam usar a língua que aprendem para comunicar-se, sem ter em conta a forma em que dita língua esteja especificada.

Dessa forma, o enfoque de qualquer LE deve ser a realização de alguma operação, aprendendo como fazer algo. Pode ser a leitura de um texto, a escrita de uma redação, um prognóstico do tempo no rádio ou televisão ou uma pergunta sobre determinado país. Todas estas operações podem ser desenvolvidas em diferentes níveis de ensino levando-se em conta o fato de que, no processo de aprendizagem, sempre exista uma resposta clara às perguntas dos alunos: por que estou aprendendo isto? Que estou aprendendo a fazer? Uma das características fundamentais do enfoque comunicativo é que é um fenômeno dinâmico e que ajuda a pesquisar. Não se pode ver em forma de características ou elementos componentes sem que sua natureza seja destruída nesse processo. É importante ter em conta a ideia de que o método comunicativo opera além do nível da oração e com uma linguagem real em situações reais.

Considerando que as formas devam ter lugar dentro do processo de comunicação, é necessário que exista o esvaziamento de informação; ou seja, numa conversa real entre duas ou mais pessoas, uma tem uma informação que a outra desconhece. Dessa forma, produz-se o processo da comunicação estabelecendo uma ponte que cobre dito vazio de informação.

As estratégias que se envolvem no uso da língua nesta forma são de grande importância na comunicação. O aluno deve se envolver com o que acontece na sala de aula e certamente será avaliado por mecanismos específicos. Com a língua estrangeira não pode ser diferente.

Ainda sobre a dinâmica no processo de ensino de uma LE, da mesma maneira que o aluno é responsável pelo que aprende, compete ao professor a tarefa de ser guia e conselheiro nesse decurso de aprendizagem.

É claro que ao longo do ensino aprendizagem da LE, aparecerão os erros. É importante que saibamos que o enfoque comunicativo não proporciona uma solução rápida ao problema da correção dos erros, no entanto oferece propostas de como regressar ao princípio e decidir como atingir os objetivos para chegar às habilidades comunicativas do estudante. O aluno de LE que, na tentativa de dizer algo para comunicar-se comete erros naquilo que ainda não domina, não está realmente cometendo erros, senão que trata de atingir a fluência necessária para comunicar-se.

Se levarmos em consideração a ideia de que a meta da instrução da língua deverá ser a formação da competência comunicativa entendida como a capacidade de usar a língua para expressar noções e funções de comunicação, ocorrentes por meio das necessidades de uso da língua, onde os alunos são o centro das atividades (ALMEIDA FILHO: 1999), então os conteúdos têm de ser apresentados em forma de blocos naturais, dotados de sentido e organização e não como estruturas isoladas.

Nesta proposta, os alunos adentram a organização semântica, morfológica e discursiva paulatinamente até que cheguem à representação interna da língua estrangeira para conseguir a

competência comunicativa (ALMEIDA FILHO: 1999), que inclui um conhecimento linguístico, mas também um necessário referencial sociocultural.

4.3 O Enfoque Comunicativo

Ao enfatizar o potencial funcional e comunicativo da linguagem, assinala-se que o objetivo principal no ensino de uma língua estrangeira devia ser a eficiência comunicativa e não a centralidade das estruturas gramaticais, isto é, o que se procura é desenvolver a competência comunicativa no aluno, segundo a terminologia de Hymes. A esse respeito, Finocchiaro e Brumfit (1989) argumentam que os princípios que devem sustentar o ensino de línguas estrangeiras é o uso que se faz da língua e não o conhecimento teórico que se tenha dela. Isso deve ir acompanhado pela noção de que a língua se aprende mais efetivamente quando se dá em situações reais, privilegiando, assim, os significados nos atos de fala e a conversação.

Como já mencionamos e ainda vamos citar ao logo dessa tese, é reconhecido o fato de que a gramática tem importância fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, porquanto sem ela não haveria comunicação, pois não existiria acordo acerca das formas aceitas para transmitir os significados.

No enfoque comunicativo, a apresentação das unidades se estrutura de acordo com as funções comunicativas ou ao uso que será dado à linguagem, por exemplo, pedir ou dar informação, expressar opiniões etc. Dessa forma, de acordo com Widdowson (1991), quando nos referimos à estrutura e uso da língua, as formas gramaticais, a gramática não deve ser ensinada como um fim, mas, ao contrário, deve ser usada para proporcionar a comunicação.

Infelizmente, para a maioria dos professores a ênfase na gramática continua sendo seu único objetivo no ensino da língua estrangeira. Sobre isso nos determos mais adiante.

Na década dos 1960 começaram a se desenhar mudanças na tradição britânica para o ensino do inglês como língua estrangeira contrárias ao método situacional baseado na prática de estruturas básicas no marco de situações; 'no restaurante', 'na escola', 'na rua' etc. Wilkins (1976) propõe um enfoque nociofuncional como base para desenvolver um "silabus" comunicativo para o ensino de uma língua, tendo como referência os significados comunicativos que um estudante precisa compreender e expressar. Daí que a associação de um "silabus" nocional-funcional com o caráter de comunicativo do ensino tenha sido normalmente aceito por toda a comunidade sem objeções de nenhum tipo. Seu interesse é centrado nos significados subjacentes aos usos comunicativos sobre os conceitos tradicionais de gramática. Distingue dois tipos de significado expressados mediante categorias nocionais (tempo, espaço, sequência, quantidade) e categorias de funções comunicativas (pedido, queixa, desculpa, sugestão etc.).

A grande mudança de orientação deste enfoque é que o processo tem fulcro no estudante, com seus interesses, ritmo de aprendizagem etc., contrário aos métodos anteriores ou tradicionais em que o professor era o centro do processo, tomando decisões pelo aluno quanto a tópicos, ritmo de aprendizagem, avaliações etc. Pelo mesmo, a ênfase na língua como meio de comunicação implica a vontade de transcender o desenvolvimento da competência linguística do aluno (conhecimento do sistema linguístico) e chegar a desenvolver a competência comunicativa, permitindo ao aluno criar na língua objeto e saber o que deve ser dito e, principalmente, a maneira de o dizer.

Assim podemos acentuar que 'enfoque' é o que normalmente se usa para fazer referência ao aspecto comunicativo do ensino de línguas. Ante a ampla metalinguagem referida a este campo, faz-se necessário delimitar as fronteiras semânticas entre 'enfoque' e 'método'. Pelo primeiro, entende-se normalmente o conjunto de aspectos teóricos de tipo filosófico, educacional, linguístico etc. que permitem tomar decisões sobre o ensino-aprendizagem. Por sua vez, o método tem relação direta com a parte prática, o modo 'como'

vai ensinar o 'que' se decidiu ensinar. Isto é, tem com as que existir vínculo com as técnicas de ensino. O método é parte do enfoque.

Alguns dos aspectos que definem o enfoque comunicativo e que o diferenciam dos anteriores são os seguintes:

- importância do significado contextualizado. Prevalece o dizer algo a alguém em situações concretas;
- ênfase nas funções que se aprendem através da prática e não da memorização para posteriormente comunicar-se em situações reais;
- procura-se desenvolver uma pronúncia compreensiva e não a de um falante nativo;
- permite-se o uso da língua materna quando é oportuno e necessário;
- a sequência dos conteúdos está determinada pelos significados e necessidades comunicativas dos alunos e não por dificuldade de estruturas gramaticais;
- a especificação das estruturas gramaticais se faz consoante à seleção das noções ou funções. Muitas vezes, uma função requer a mais de uma estrutura lingüística;
- o objetivo principal é a fluência comunicativa e não a correção gramatical ou da pronúncia;
- o aluno é o centro do processo, passando o professor a desempenhar um importante papel de facilitador e condutor;
- as quatro habilidades lingüísticas têm espaço neste enfoque: ouvir, falar, ler e escrever;
- a gramática recupera um lugar importante como um meio e não um fim para contribuir à aprendizagem da língua; e

– os aspectos linguísticos têm tanta importância quanto o conhecimento sócio-cultural para a aprendizagem da LE.

Pelo que vimos até o momento, podemos garantir que este enfoque oferece maiores possibilidades de desenvolvimento do que outros métodos, porquanto permite a livre criatividade de professores e alunos no desenho curricular, seleção de materiais e divergências dentro do mesmo enfoque.

É importante também levar em consideração o fato de que um bom método em mãos inadequadas pode ser um fracasso e absoluta perda de tempo, esforço e recursos. Do mesmo modo, um método com certas debilidades estruturais pode ser bem aproveitado por um professor experiente, detentor de profundos conhecimentos de metodologia e da Psicologia de aprendizagem comunicativa, com a convicção e o compromisso com as tarefas empreendidas e com o apoio de outros materiais e interesse de seus alunos.

Os objetivos marcam a metodologia. A isso há se que agregar a ideia de que, dentro da evolução dos métodos, o aspecto cultural tem cada vez maior importância. Assumiu-se historicamente a realidade de que o professor de línguas é formado para ajudar aos seus estudantes na aquisição de um novo sistema linguístico. Hoje, entretanto, é igualmente importante e imprescindível formar os professores para converter-se em guias culturais, isto é, aproveitar a linguagem como um meio para familiarizar os estudantes com os aspectos históricos, culturais e sociais dos povos cujas línguas se ensinam.

De fato, no presente quase todos os textos que se aderem ao enfoque comunicativo incluem aspectos culturais. Assim, como condição para formar o aluno um cidadão bilíngüe, deve ser considerada não somente sua habilidade no aspecto linguístico e comunicativo, mas também sob o espectro cultural.

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO

Neste capítulo, externamos nossa compreensão sobre a importância do currículo em todas as áreas do conhecimento e em seguida abordamos a intencionalidade da presença do componente cultural no currículo de formação dos professores de língua estrangeira, assim como a influência do currículo na formação das identidades profissionais.

Há tempos integramos currículo a nossa linguagem de todos os dias; aprendemos a pluralizar o termo latino, e inclusive aportuguesamos o seu emprego. Nele se depositam grande parte das expectativas e confianças na aquisição dos conhecimentos e competências que requer toda sociedade; nele se concretizam os parâmetros.

Para iniciar nossa reflexão sobre currículo, parece-nos ilustrativa para nosso trabalho a definição feita por Forquin (1984):

Um currículo escolar é em primeiro lugar um itinerário educativo, um conjunto de experiências de aprendizagens efetuadas por alguém sob o controle de uma instituição formal, ao longo de um período determinado. (P. 213)

A familiaridade com que o currículo circula nos nossos ambientes educativos, desde os intervalos do cafezinho, passando pelas urgências e pressões, até as nossas políticas institucionais, faz que o percebamos como um ‘fenômeno natural’, que sempre tem estado aí, no alcance da mão, como referente para estruturar nossos modelos educacionais no mais amplo sentido da extensão.

Segundo Popkewitz e Brennan (2000), o currículo teve uma origem e se constituiu socialmente como parte das respostas de alguns grupos a determinadas crises sociais, econômicas, culturais, no meio de controvérsias e tomadas de posição, de formas de raciocínio e percepção postas em jogo num momento determinado.

Podemos notar que o sentido como emerge o currículo não é o mesmo que hoje lhe atribuem nossas comunidades acadêmicas do século XXI. Foi continuamente recriado pelas necessidades dos grupos sociais em diferentes momentos históricos; com o tempo, foi-se consolidando e refinando em seus usos e em suas propostas.

5.1 O Ponto de Partida

Uma confiança quase milenar, própria da chegada dos novos tempos, concentrou-se no poder da educação, e nas possibilidades do currículo para alcançar as mudanças. Com o passar dos anos, no entanto, as defasagens entre a elaboração e a execução, a confrontação com práticas sedimentadas, com rotinas estabelecidas difíceis de remover, mostraria a outra face da moeda.

Percorreram-se muitos caminhos, na medida em que se ia institucionalizando o campo do currículo. Transitou-se do tecnicismo mais ingênuo aos desenvolvimentos teóricos mais avançados, procurando um ponto de equilíbrio, um lugar de convergência entre as formulações teóricas, escritas *a priori*, e as exigências da prática, que com frequência as faziam tropeçar.

A década de 1970, preocupada em delinear uma teoria curricular válida, recobrou autores da primeira metade do século XX, como Franklin Bobbit (1918) e Ralph Tyler (1947). Pode dizer-se que, no curso dos trinta anos que passaram desde o início do estabelecimento deste campo de estudos no Brasil, presenciamos sucessivos deslocamentos com respeito às explicações e possibilidades de intervenção curricular.

Cada uma das sucessivas ocasiões de desenvolvimento da teoria curricular teve e tem seus autores privilegiados, seus textos favoritos, suas comunidades de incidência e, supostamente, seus anátemas, e competidores. Os grupos que se prendem à investigação e à análise destas tarefas, desde aquelas décadas, são muito numerosos. De fato, é verdade é que, até hoje, o currículo continua sendo um enclave importante na vida de nossas instituições educativas e na formação de professores.

Hoje nos resta evidente que a complexidade do currículo passa por diversos planos que fazem parte da vida social e cultural de um grupo. O currículo não é, pois, exclusivamente, uma forma de racionalidade das práticas educativas em si mesmas que, perfeita no momento em que se gesta, permanece estática. Isto o sabem muito bem aqueles que cotidianamente convivem com o ambiente escolar ou acadêmico de professores e de alunos, que são de fato os que formulam o currículo.

Sobre a ação dinâmica dos processos educacionais na sociedade citamos a ideia defendida por Moraes (2000): *os desafios educacionais da Pós-Modernidade estão em preparar indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, trazendo a necessidade da atualização constante e da emancipação como sujeitos históricos* (P.178).

Dessa forma, pode-se dizer que o currículo jamais é um produto cultural estático, monolítico, sempre presente como referência imóvel da vida acadêmica. Evidentemente uma matéria, por exemplo, pode permanecer inalterada durante dez ou vinte anos, mas indubitavelmente se "move", submetendo-se a sucessivas transformações, dependendo dos professores, dos grupos, da produção e circulação de novas bibliografias e também das circunstâncias da própria instituição. Sobre isso, trataremos mais à frente, quando analisarmos o novo modelo de matriz curricular do Curso de Letras-Espanhol da UFC.

A elaboração do currículo sucede dia a dia da vida social e nas decisões tomadas pelas comunidades acadêmicas, pois está imersa no conflito social, no espaço da negociação, uma vez que cada um dos envolvidos sejam estudantes, professores, autoridades, pais de família, políticos, empresários, economistas, especialistas, os quais, desde seu lugar, participam na produção de sentido. Isso leva a um movimento constante e o currículo escolar constitui, segundo Bourdieu, um campo de forças.

Ainda sobre essa ideia, é possível assinalar que o currículo põe sobre a mesa os polos de tensão entre os grupos acadêmicos, suas alianças e lealdades: entre as diversas formas de produção do conhecimento e seus processos de transmissão; entre a vida interna da instituição

e as exigências que vêm da sociedade em seu conjunto (novas formas de produção de conhecimento, de demandas da empresa, da indústria, de políticas nacionais e de organismos internacionais); entre a autonomia relativa das instituições formativas e as fontes de financiamento; e entre a Modernidade e a Pós-Modernidade.

A noção de currículo é muito antiga e se formou lenta, muito vagarosamente, de maneira paralela à paulatina instauração dos processos de escolarização; eram outros os tempos, eram diversas as sociedades, variadas as necessidades, diferentes as disputas. De alguma forma, no entanto, percebemos suas marcas em nossas escolas. Nasceu no ambiente que fermenta as formas de vida, de pensamento, de relações, de governo, que desembocaram no que atualmente conhecemos como Modernidade.

5.2 O Currículo de Línguas Estrangeiras - Conhecendo as Bases Teóricas

As línguas estrangeiras como objeto de estudo inscrevem-se tradicionalmente em um programa, constituindo um conjunto estruturado de objetivos, conhecimentos que devem ser aprendidos: os conteúdos.

Em 1960, a noção de currículo começou a substituir a ideação de programa, pois o que importa não é armazenar conhecimentos, mas adquirir competências e habilidades e desenvolver capacidades.

Trata-se de registrar os conteúdos numa perspectiva mais ampla, incidindo no desenvolvimento geral dos indivíduos, o que exige a apropriação de saberes e habilidades em função de suas necessidades e aptidões, de sua experiência vivida e, especialmente, de sua preparação para a participação responsável na vida social.

Neste sentido, o currículo se define em dupla perspectiva, como,

– o conjunto de experiências e vida necessárias para o desenvolvimento do aluno;

– o conjunto estruturado de experiências de ensino e de aprendizagem planejadas e oferecidas em uma instituição escolar, buscando determinados objetivos.

A primeira formulação moderna da teoria do currículo se encontra em Tyler (1950). O autor parte das seguintes questões consideradas fundamentais:

Que objetivos educacionais a escola deve alcançar?

Que experiências educacionais são suscetíveis de permitir alcançar esses objetivos?

Como podem ser suscitadas essas experiências?

Como se pode saber se esses objetivos são alcançados?

Deste modo, integra uma série de respostas para as seguintes perguntas:

Que ensinar/aprender? Quando? Como? Por quê? Onde? Quem ensina? Quem aprende?

Na sua evolução, desde que se introduziu pela primeira vez no vocabulário da educação no século XVIII, o currículo progressivamente se converteu num campo de estudos especializados que inclui todos os passos adequados de tomada de decisões e a busca de coerência entre essas decisões e ações que caracterizam todo projeto didático.

Pozuelo e Rodríguez (1994) apresentam-nos um esquema da evolução do conceito de currículo com os aspectos mais representativos das décadas anterior e posterior aos anos 1970. As autoras mostram que a ideia de currículo deixou de responder a um paradigma previamente estabelecido, portanto guiado para voltar-se a um paradigma cognitivo ecológico contextual centrado no aluno a quem deve implicar de forma ativa e crítica na suas aprendizagens.

Por outro lado, Coll (1986) suscita a ideia do “*desenho curricular*” e sugere que devemos entender aquele projeto onde se consolidam as atividades educativas, proporcionando as informações concretas sobre suas intenções (o que ensinar) e acerca da

maneira de evidenciá-las, dando respostas ao quando, e como ensinar e também ao que quando e como avaliar.

Universalmente considerado, o currículo de LE serve às finalidades da educação. Deve assim contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos, há de ser gerador ou facilitador de construção de sentido, de experiências de vida, e que cada um de nossos alunos encontre a via de desenvolvimento, atuando sobre seu entorno e sobre si mesmo. Isso significa abordar a LE não somente no seu valor instrumental, mas também no seu teor educativo e integrador, para o desenvolvimento afetivo, social e cultural que já mencionamos e ainda continuaremos a citar ao longo desse ensaio.

Outra consideração importante é de Galisson (1990), que formula seu objeto de estudo como o conjunto complexo de aprendizagem das línguas, a fim de poder atuar e intervir nas situações de ensino/aprendizagem concretas e conseguir um ensino mais eficaz.

Esse autor propôs uma denominação ainda não muito consensual – *Didática das Línguas e Culturas* – para referir-se a uma disciplina que promova e coordene o ensino e a aprendizagem das línguas e das culturas em geral, considerando língua e cultura como um todo indissociável, pois toda – língua na perspectiva de Levi-Straus(1958) – é parte, condição e expressão de uma cultura.

Há, entretanto, de se considerar que toda prática educativa requer uma fundamentação de ordem teórica que necessariamente procede de uma concepção global e coerente de um conjunto de conceitos, definições, princípios e modelos que guiam essa prática. Ainda segundo Galisson, é justamente a Didática das Línguas e Culturas que se situa no lugar de interação, de interseção de outras disciplinas que proporcionam seus dados para resolver a problemática surgida nos diferentes níveis de reflexão e intervenção por parte do professor.

Assim, as relações entre as disciplinas constituem fator essencial de dinamização e evolução, para poder formular mais corretamente todo projeto educativo de

ensino/aprendizagem de determinada língua estrangeira e poder abordar mais adequadamente a intervenção na sala de aula.

Devemos, portanto, para melhor compreensão da relevância da cultura na formação dos professores de língua estrangeira, recorrer às disciplinas que contribuem para a análise da língua-cultura como objeto de estudo, como conjunto de conteúdos que integram o currículo *Língua Estrangeira*, e, dessa forma, responder às perguntas *o que ensinar/aprender, que objetivos, que conteúdos?*

É necessário fazer referência a Saussure (1916), considerado o pai da Linguística Moderna, que estabeleceu as bases para o estudo descritivo das línguas. Ele concebe a língua pela prática da fala, como um sistema de comunicação por excelência entre os membros de uma sociedade. Seu ponto de vista peculiar consiste em situar a linguagem em um movimento de dualidades opostas.

Sobre as idéias de Saussure, podemos destacar:

- a separação entre *língua* e *fala*, cindindo ao mesmo tempo o social do individual, o essencial do acessório;
- concebe a língua como instituição social, cuja natureza se apresenta mediada por um sistema sincrônico de signos arbitrários;
- no discurso, as palavras contraem entre si determinadas relações (*sintagmáticas* e *paradigmáticas*); e
- *língua* e *escrita* são dois sistemas de signos diferentes.

Esta visão formal, estrutural, orienta-se a um estudo da língua do tipo descritivo e empírico, com uma classificação dos elementos linguísticos segundo fonemas, morfemas, estruturas e orações.

Esses pressupostos influenciaram decisivamente no ensino das línguas, por intermédio das escolas lingüísticas.

Assim, é possível asseverar que as consequências metodológicas foram significativas, especialmente com o estruturalismo estadunidense, por intermédio de Bloomfield (1933), que desenvolveu os seguintes métodos: método *áudio-oral* e método *audio-lingual*, os quais abordam a língua em gradação progressiva das dificuldades gramaticais especificamente formais.

A esse estruturalismo linguístico está adida a Psicologia Condutista, que levou a considerar a língua reduzida a um conjunto de regras sob a forma de automatismos sintáticos que se adquirem mediante a repetição.

As implicações didáticas “dessa visão” restam desastrosas no nosso entendimento. As explicações parecem simples e não deixam dúvidas. Vejamos, então:

- os professores de LE se formam como linguistas e são preparados materiais segundo uma progressão das dificuldades gramaticais, sempre em função das similitudes e diferenças entre a língua dos estudantes e o idioma estudado;
- a língua é apresentada em situações dialogadas, por diálogos fabricados, outra vez em função da dificuldade gramatical; diálogos que devem ser repetidos até sua memorização; e
- a prática da língua ocorre por intermédio de exercícios gramaticais, utilizando práticas estruturais.

Posteriormente, Chomsky (1965), apesar de ter se formado na tradição de Bloomfield e dos estruturalistas dos EUA, ao apresentar uma teoria oposta às teorias condutistas, supôs um avanço e permitiu o desenvolvimento da Psicolinguística pelos frutíferos intercâmbios entre linguistas e psicólogos.

Ele concebe a linguagem como mecanismo gerador, criador, que serve ao pensamento livre e a expressão pessoal. A linguagem é a expressão do pensamento. Oferece a possibilidade de potencializar a capacidade criadora do homem por via da linguagem,

manifestando que o indivíduo é capaz de produzir um número infinito de frases com um número finito de elementos.

Chomsky, em oposição ao estruturalismo, define a sintaxe como aquela parte da gramática que tem a missão de produzir as frases de uma língua e afirmar que a linguagem não pode ser reduzida a uma série de modelos que aprendem por via de repetição, pois considera que a linguagem é uma faculdade altamente específica com a qual estão dotados todos os indivíduos.

Por outro lado, sabe-se que a Escola de Praga, constituída por jovens linguistas, dentre os quais se destacam Jakobson, Troubetzkoy e Polivanov, apoiando-se em outras opções derivadas da obra de Saussure, recusam-se a considerar a língua como um puro sistema formal e tentam organizar a descrição linguística com relação às funções que a linguagem deve abarcar.

A língua, na sua visão, é concebida como um sistema funcional. Esse termo é utilizado para referir-se à significação, ou seja, à função da palavra ou frase, ou ainda a estrutura das unidades fonológicas (as funções do fonema).

Nesta visão funcional, deve-se também advertir para a noção de que, ainda segundo Jakobson (1963), o que interessa não são as funções no interior da frase, mas as funções que a frase pode ter no seu contexto enunciativo, em relação com a realidade extralingüística da comunicação: o que o indivíduo faz/consegue quando fala. Em outras palavras, deve-se considerar o significado de uma frase em um contexto, pois quem fala faz uso da língua em função dos aspectos sociológicos, psicológicos e culturais.

Podemos considerar a língua, com base nas contribuições anteriores, como um instrumento de comunicação, ou, ainda melhor, como equipamento de interação social. Por consequência metodológica no ensino/aprendizagem de LE, e também na formação de professores, aparecem os denominados *enfoques funcionais* ou *enfoques comunicativos*.

Com substrato nesse novo conceito, outra vez recorremos a Widdowson (1991) ao invocar a idéia de que o domínio de uma língua já não significa poder analisar, compreender e memorizar seu funcionamento. Em sua opinião os conteúdos gramaticais não podem ser considerados um fim em si mesmos. Hão de ser, portanto, instrumentos a serviço da comunicação.

A este respeito, temos de considerar que o conteúdo contido nos manuais e materiais didáticos, bem como seu tratamento, mudaram consideravelmente. Já não interessam somente a forma ou formas linguísticas, mas também o uso ou uso dessas formas. E a língua, quando se apresenta em situações dialogadas, deve aparecer devidamente contextualizada.

Acreditamos que se deve pensar em uma concepção muito mais ampla do conteúdo do inventário tradicional das unidades da língua. É justamente Painchaud (1990) a indicar ser nesta perspectiva se devem orientar os programas de línguas estrangeiras.

Como consequência dessa visão funcional ou comunicativa, a língua começou a ser estudada desde perspectivas muito variadas, de sorte que autores apontam para o interesse decorrente da natureza das condições sociais de produção de linguagem.

5.3 O Modelo Construtivista Social

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores não pode se isolar da experiência social. Não há de ser um desenvolvimento exclusivamente formal e acadêmico. As percepções dos professores estão imersas num contexto social inseparável dos vínculos inter-relacionais pessoais e profissionais. Dessa forma, podemos ressaltar que as interações sociais são bases contínuas e essenciais no avanço das formas de pensar e agir dos indivíduos

O simples conceito de “línguas estrangeiras”, como também já mencionamos, está embutido em uma *dimensão sociocultural* e precisa de uma atenção de tipo construtivista

social, para que o desenvolvimento curricular da área compreenda o sentido educativo a que se destina e não deslize pelo caminho utilitarista do ensino dos idiomas.

Entendemos dever-se optar por uma *síntese construtivista social*, que na atualidade tende ou deveria formar parte do consenso formativo daquelas instituições preocupadas em bem formar seus alunos. Teremos oportunidade de tratar deste aspecto no capítulo das propostas para o currículo do Curso de Graduação em Letras-Espanhol da UFC.

Para compreendermos o que de fato significa *síntese construtivista social*, é oportuno recorrer às teorias de Williams e Burden (1997), que servem de exemplo para a formação dos professores de LE.

O primeiro modelo apresentado é o *condutista*, o qual como sugere Roth (1990), traz a descrição dos fenômenos mentais como simples especulações, sendo o comportamento observável a única fundamentação fiável para uma teoria sobre o comportamento humano. O modelo condutista oferece perspectiva do desenho curricular, no qual um determinado modelo de um comportamento que se persegue como objetivo se subdivide em tarefas de aprendizagem que vão das capacidades mais simples às mais complexas.

No âmbito da formação dos professores de LE, o denominado *método áudio-lingual* foi uma das mais evidentes manifestações desse caminho metodológico. No território da formação de professores LE, os princípios condutistas definem o conteúdo de um curso de formação como um conjunto de habilidades comportamentais que se desenvolvem mediante estratégias de adequação da conduta profissional a um determinado modelo.

Outro estalão sugerido por Williams e Burden é o *modelo humanista* que pode ser representado basicamente pelos postulados iniciais de Rogers (1961), Maslow (1968) e Kelly (1955), os quais enfatizam o desenvolvimento e a mudança pessoal que os outros promovem, porém sem chegar a conduzi-los.

As teorias humanistas reconhecem a autonomia e as necessidades individuais de quem aprende. Nesta direção, se assume a noção de que a aprendizagem linguística está determinada por fatores internos e nem tão controlados desde o exterior como postula a teoria condutista.

De acordo com Freeman (2000), entretanto, à margem das metodologias que receberam a influência de uma orientação humanista, os valores humanistas fizeram surgir elementos ao desenho dos processos de formação dos professores de LE, todos centrados no exercício da autonomia — a autoformação e o desenvolvimento profissional.

Já o *modelo construtivista*, na direção sugerida por Williams e Burden (1997:2), sugere que o princípio nuclear do construtivismo radica em que “*os indivíduos tiram partido das idéias que lhes são apresentadas por meio de realizações pessoais...(e que)...cada um constrói sua própria identidade*”.

Por sua vez, Roth (1990) nos expressa um novo conceito suportado nas teorias iniciais de Piaget e na negação dos postulados condutistas skinnerianos por parte das ideias de Chomsky. Sua ideia de que o modelo cognitivo de apropriação linguística e o desenvolvimento de modelos construtivistas de aprendizagem de novas línguas marcaram uma mudança radical, nos últimos anos, não somente na docência de LE, como também nos processos de formação dessa área.

O modelo construtivista foi rentabilizado em diversos currículos de formação de professores, na medida em que os docentes formadores entenderam que os alunos, futuros professores, também se beneficiam de uma reconstituição de suas crenças prévias, mediante a análise de sua experiência docente e assimilação do novo *input* formativo derivado de uma orientação construtivista.

Por outro lado, Karavas-Doukas (1996) acrescenta:

Os cursos de formação se centram em transmitir uma informação sobre um novo enfoque e persuadir aos professores acerca da sua eficácia. Quando os professores voltam à sala de aula esqueceram parte das idéias, as interpretam mal e as traduzem de

forma que se acomodem às rotinas cotidianas de sua docência e tudo isso de acordo com sua convicção de que estão fazendo exatamente o que propunha o novo enfoque. (P.194)

Outro protótipo trazido por Williams e Burden é o *modelo sociocultural* que, de acordo como Roth (1990) entende, por exemplo, aprender a ser professor é um fenômeno que não pode simplesmente se explicar em termos de processos cognitivos de desenvolvimento pessoal.

Compreendemos que o professor de LE, por ser um agente imprescindível na comunicação transnacional e intercultural, deve assumir em sua formação a perspectiva social derivada implicitamente do real sentido de sua existência.

Por outro lado, Vez (1995) preleciona:

O professor de LE deve assumir o papel que as LEs desempenham nos processos de transformação de uma comunidade e, em definitiva, no processo de transformação global da comunicação que caracteriza a posmodernidade (P. 381)

Cabe também nesse momento fazer referência aos argumentos de Richards e Lockhart (1994), quando anotam que concretamente, no âmbito da formação de professores de LE, as preconceções e crenças surgem de um núcleo complexo formado por influências e determinantes sociais e individuais que marcam as teorias pessoais.

Voltando ao entendimento da dimensão social e cultural de Williams e Burden (1997), podemos assinalar que os alunos realizam a própria interpretação do mundo que os rodeia, mas o fazem em um contexto social sem negligenciar a observação também dos aspectos culturais.

Após a apresentação das quatro perspectivas, podemos agora suscitar a ideia de um enfoque *construtivista-social*. Entendemos que uma opção mais apropriada para a formação de professores de LE, num âmbito de valorização da cultura, passa necessariamente pela

categoria integração do construtivismo social, na medida em que pode conhecer a interdependência da dimensão pessoal e social de seu desenvolvimento profissional.

Diversos estudos apontam que a dimensão social e cultural no ensino e na formação de professores de LE auferem paulatinamente uma dimensão mais notória, em especial nos últimos anos. Isso nos incentiva a conquistar a ideia de não facultar, ao contrário, apresentar de forma compulsória a presença de *aspectos culturais* nos currículos de formação de professores de LE. Essa discussão será objeto de análise posterior, ainda nesta tese.

5.4. A Relação entre Currículo e Identidade

As novas teorias sociais e educacionais proclamam a chegada dos novos tempos, quando a realidade se apresenta, aos nossos olhos atentos, com profundas mudanças, ante novas configurações e fragmentações. Este tempo ambíguo, de amplas e sofisticadas formas de exploração, exclusão, discriminação e dominação das pessoas, é simultaneamente uma época em que os grupos sociais se mobilizam e os indivíduos se identificam como pertencentes aos grupos que querem ter voz, vez e voto.

As teorias educativas e curriculares mais modernas exibem o currículo evidenciando a necessidade de problematizar suas matérias, conteúdos, códigos e contextos. Precisamente essas mesmas teorizações é que persistem também em confirmar a necessidade de exame do papel e do valor do currículo na produção da identidade e também das diferenças sociais. Sobre o currículo e sua implicação na formação da identidade, Damasceno (2000) ensina que:

(...) o debate epistemológico permeia os mais diversos campos do saber destacando não somente questão relacionada ao modo de produção científica e a formação da identidade dos seus profissionais, como a emergência de novas identidades culturais e a fragmentação do indivíduo pós-moderno (P.6).

A autora destaca ainda o papel dos centros de formação na disseminação das informações que contribuem de uma forma ou de outra para a revisão dos saberes, levando ao

reconhecimento da identidade e também da produção cultural dos diversos elementos que constituem a sociedade.

Quem também contribui para o debate é Silva (1996), para quem

(,,,) o currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares (P.83).

Esse autor ressalta ainda que, se no nosso entendimento o currículo é o conjunto de aprendizagens proporcionadas aos estudantes em seu ambiente escolar, e se também compreendemos identidade cultural ou social como “o conjunto das características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: o que de fato eles são”, resta claro o quanto o currículo tem relação com a produção de identidades.

Quando se pensa nesse vínculo, devemos, entretanto, levar em consideração o fato de que uma série de conhecimentos não é apresentada aos estudantes pelo currículo, e estes aprendem tanto em função do que está representado no currículo, como em decorrência daquilo que nele está oculto. De acordo com Cherryholmes (1993), “*eles aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto no currículo*”.

Temos em vista também a ideia de que, como anota Silva (1999), “*identidade e diferença são processos inseparáveis*”, ou seja, aquilo que as pessoas são é inseparável daquilo que elas não são, daquelas características que as fazem diferentes de outras pessoas e de outros grupos. É claro que as experiências personificadas no currículo permitem às pessoas enxergarem a si mesmas e aos outros de um jeito bem particular.

Dessa forma, a compreensão do currículo como proposta que pode tanto dominar pessoas e grupos sociais, como pode ser espaço de representação dos diferentes grupos, é assunto essencial nos estudos atuais do campo pertinente.

Ainda de acordo com Silva (1996),

As profundas relações entre currículos e produção de identidade sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores engajados nessa tradição a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. (P. 94).

O currículo é divisado como espaço fundamental tanto para consolidar as velhas identidades como para produzir novas identidades individuais e sociais. Dessa forma, de acordo com Hall (1997), “as identidades modernas estão sendo descentradas”, ou seja, se deslocam ou são fragmentadas, apresentando, assim, o currículo como artefato cultural que constitui espaço por excelência para discutir as novas paisagens culturais, quer sejam de classe, gênero, raça, etnia, religiosidade, idade ou religião.

Isso transforma nosso espaço como pessoas, como indivíduos sociais, mudando também nossas identidades culturais. Nesse contexto, o currículo, diretamente ligado à produção de identidades sociais e culturais, fortalece a ideia do currículo multicultural: representação no currículo escolar de culturas nacionais e estrangeiras diferentes.

Por outro lado, Peter McLaren (1997) adverte para o fato de que existem várias concepções de multiculturalismo, que vão desde o humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. Segundo o autor,

(...) o multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (P.123).

O currículo, como espaço de significação, está intimamente vinculado à formação de identidades. É pois no currículo, entre outros lugares, em meio a processos de inclusão e exclusão, de relações de poder, que, em alguma medida, se definem as identidades sociais que dividem o mundo social.

CAPÍTULO 6

A DIMENSÃO CULTURAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Os recursos didáticos, também denominados "materiais pedagógicos", são os meios ou instrumentos empregados para ajudar o professor a introduzir os conteúdos na sala de aula, ao mesmo tempo em que facilitam a aprendizagem do corpo discente na língua estrangeira. Nossa atenção neste capítulo se concentrará sobre a presença do componente cultural no material didático, ao mesmo tempo em que discutimos um conjunto de pontos imprescindíveis para a formação dos professores de língua estrangeira. No final, exporemos uma proposta prática de elaboração e valorização do componente cultural nos referidos materiais.

6.1 Recursos Didáticos

No princípio, os materiais que se tinham para a aula de língua estrangeira no âmbito universitário eram somente o livro-texto, os cadernos de exercícios e algumas obras de referência. Na atualidade, o habitual é que os materiais elaborados pelas diferentes editoras compreendam vários elementos para cada nível: o livro do professor, o livro do aluno — acompanhado de fitas de áudio e inclusive vídeo e agora também CDS, DVDs — , além do caderno de exercícios também para o aluno e materiais extraordinários nos sítios das editoras.

Graças ao avanço tecnológico, dispomos dos mais avançados programas informáticos, além de vasto material audiovisual. Isto possibilita que muitos cursos de formação de professor de língua estrangeira disponham dos laboratórios de idiomas que, para Krashen (1989), constituem importante metodologia docente, sob o paradigma linguístico da Pragmática, deixando de lado a língua como objeto de conhecimento para centrar-se em seu uso e funcionalidade.

Deste modo, os recursos se poderiam classificar em dois grupos – impressos e audiovisuais. Obviamente, a maioria do primeiro grupo se desenvolveu ao longo da Lingüística Tradicional e do Estruturalismo. É importante ressaltar que foi com o Generativismo que se começou a empregar os recursos audiovisuais de maneira extensiva.

6.2 Materiais Impressos

São muitos os recursos impressos que se pode empregar no ensino de uma língua, especialmente quando nos referimos à língua espanhola. Por isso, a seguir nos detemos naqueles que consideramos relevantes, como o caderno de exercícios, as obras de referência, os recortes da imprensa e materiais de espanhol para fins específicos.

Por sua vez, o caderno de exercício costuma acompanhar e complementar o livro didático. A maioria está centrada na prática gramatical da língua, ainda que também alguns apresentem atividades de vocabulário e semântica, pronúncia ou uso idiomático. Atualmente quase todas as editoras publicam tais “cuadernos de actividades”. Este tipo de material está enfocado para que o corpo discente o trabalhe por sua conta, como atividades para casa, pelo que às vezes incluem as soluções (ODRIOZOLA e TRELLES, 1992).

Já as obras de referência – que podem ser dicionários, enciclopédias e gramáticas, ou ainda os chamados paradidáticos, constituem um recurso indispensável para avançar na aprendizagem.

Ainda que nossa intenção nesta tese seja reivindicar a importância do componente cultural na formação docente, não podemos deixar de mencionar a relevância das gramáticas na resolução de dúvidas morfológicas e de sintaxes, enquanto os dicionários solvem problemas de pronúncia e léxico, além de conter informação sobre questões sociolinguísticas (variantes, registros etc.).

Consideramos, ainda, sobre os dicionários que estes podem ser bilíngues ou monolíngues: embora no começo do processo de aprendizagem se justifique o uso dos bilíngues, nos níveis mais avançados, é recomendável que os estudantes se acostumem a empregar os monolíngues. De modo geral, segundo as obras de referência, são um bom recurso, já que guiam o corpo discente à hora de ampliar seus conhecimentos sobre a nova língua, de forma independente.

Outra consideração sugerida à importância do material impresso diz respeito aos recortes de imprensa (jornais, revistas, folhetos publicitários etc.), de fácil obtenção e baixo custo. Mediante o uso desses materiais, o professor e os alunos podem discutir em tempo real assuntos relacionados aos países de língua espanhola.

Como exemplos de fontes de pesquisas diárias, apresentamos uma lista de importantes jornais em espanhol.

Argentina: Clarín - <http://www.clarin.com/>

Colômbia: El Tiempo - <http://www.eltiempo.com/>

Espanha: El País - <http://www.elpais.com/global/>;

El Mundo - <http://www.elmundo.es>

Chile: El Mercurio - <http://www.emol.com/>;

México: El Universal - <http://www.eluniversal.com.mx/noticias.html>.

Peru: El Comercio - <http://www.elcomercio.com.pe/>

Venezuela: El Nacional - <http://www.el-nacional.com>

O professor de língua estrangeira tem que levar em conta a adequação desse material às finalidades didáticas propostas; entretanto, os jornais são excelentes recursos para a contextualização dos conteúdos e análise das culturas dos diferentes países.

De acordo com Kleiman & Moraes (2007), para propiciar o desenvolvimento de projetos relevantes para o aluno, deve haver uma inserção de outros textos no cotidiano da aula, como jornais, revistas, fitas gravadas, vídeos, material da internet e inclusive outros livros.

6.3 Recursos Audiovisuais

O método audiovisual parte da crítica do verbalismo, isto é, o método baseado na explicação verbal da língua espanhola. Tentou-se então teorizar a eficácia do uso preferencial de materiais concretos (desenhos, fotos, filmes etc.) sobre o de materiais verbais (textos). Na época de pós-guerra, procurou-se a maneira de desenvolver as quatro habilidades - escutar, falar, ler e escrever.

Brooks (1960) propôs a ordem e proporção de ensino destas habilidades, mas foi Lumsdaine (1941) quem apresentou a base teórica para garantir a eficácia do uso destes materiais. Comparou os dois métodos, o de tradução e o de apresentação gráfica, e nos informou o resultado do experimento sobre a taxa de esquecimento das palavras estrangeiras. Esse resultado serviu de base teórica para o método direto, ou seja, aprender não por tradução, mas diretamente, como fazem os nativos na sua etapa de aquisição.

Dessa maneira, os materiais audiovisuais servem para melhorar e complementar os métodos não audiovisuais, como o de gramática e tradução, por exemplo. A introdução destes materiais, no entanto, se realizou numa época em que se dava mais importância a aprender e dominar as quatro aptidões principais.

6.4 O Livro Didático

Entendemos que o livro didático de línguas estrangeiras, seja de forma explícita ou implícita, encerra uma visão da sociedade e da(s) cultura(s) do país ou países onde se fala a língua objeto de aprendizagem que deve ser submetida à avaliação por parte do professor. Se almejarmos a que o aluno adquira uma consciência intercultural, e que desenvolva atitudes de tolerância e respeito em relação aos modos de vida e formas de organização social diferentes dele próprio, é importante velar pela imagem do país que lhe é apresentada nas aulas de

língua. Dessa forma, responderá a uma visão ajustada à realidade, livre de preconceitos e estereótipos, e que respeite a pluralidade de opções numa dada sociedade.

Cabe ainda mencionar que o livro didático continua representando a essência do currículo, o lugar onde se define que conhecimentos se ensinam. Torres (1998) convida-nos a continuar aprofundando sobre este tema, alegando duas razões fundamentais. A primeira é a de que, com independência de que nos agrada ou não, nos sistemas educativos de todo mundo, o currículo oficial se materializa no livro-texto. A segunda razão está em que se trata de um produto econômico e político que faz parte do emaranhado da produção do chamado conhecimento oficial (aquele que se estima valioso para ser transmitido às gerações futuras). Seu conteúdo nos informa como funciona a educação desde um ponto de vista cultural, político e econômico.

Nossa intenção não é replicar os debates a que deu lugar o tema da conveniência ou não de utilizar o livro didático como principal ferramenta para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem nas instituições escolares, porque isso escapa à finalidade de nossa investigação. Devemos, de qualquer forma, apresentar as vantagens e desvantagens derivadas de seu uso no terreno das línguas estrangeiras. Assim exporemos a seguir uma síntese dos argumentos recolhidos por Sercu (2000).

As principais vantagens do uso do livro-texto apontadas por seus defensores são as seguintes: apresenta uma orientação com respeito à progressão léxica e gramatical; traduz os objetivos especificados nos currículos oficiais em unidades estruturadas; inclui abundantes materiais, folhas de tarefas, inclusive testes ou provas para avaliar os conhecimentos; determina a seleção de textos, a escolha das formas de organização do trabalho na sala de aula e os materiais audiovisuais a empregar.

Sem dúvidas, permite poupar tempo, proporciona comodidade e segurança e, além disso, constitui um meio de garantir o controle sobre o professor por parte da escola e administrações educativas. Precisamente essas são as razões que levam a considerar como um

instrumento de desqualificação profissional, uma vez que isenta o professor da tarefa de selecionar e decidir o que ensinar e como fazê-lo (GIMENO, 1988).

Entre os argumentos na contramão figuraram sua excessiva rigidez, que impede dar resposta às diversas necessidades do professor, sua falta de efetividade à hora de apresentar mais de uma visão sobre um tema ou sua tendência a abordar os temas desde uma perspectiva tópica. Critica-se igualmente este recurso por impor uma elocução particular de ensino ao professor e um estilo de aprendizagem ao aluno, limitando assim as possibilidades criativas de ambos. Acusa-se-lhe também, de apresentar uma visão fragmentada da cultura estrangeira e de veicular visões estereotipadas de caráter turístico dos habitantes do país ou países onde se fala a língua-meta. Finalmente, numerosas críticas se dirigem para a seleção de textos, frequentemente pouco interessantes.

As investigações sobre a dimensão cultural em livros didáticos e outros materiais curriculares para o ensino de línguas estrangeiras são bastante escassas. Pode nos parecer um alento, porém, a proposta elaborada por Byram (1989), um dos principais impulsores da teoria da aprendizagem integrada de língua e cultura.

O autor pretende dar resposta a duas grandes perguntas: como efetuar a seleção do conteúdo sociocultural, à hora de desenhar um manual de línguas estrangeiras, e como estabelecer os critérios para sua avaliação, uma vez que o livro se encontra já no mercado? Byram oferece, com efeito, como primeiro passo, uma relação de categorias analíticas referidas ao conteúdo mínimo de conhecimentos sobre um país estrangeiro e sua cultura que deveria se incluir nos livros didáticos de educação secundária.

Incluimos, nas linhas que seguem, alguns pontos para a análise e tratamento que se deve dar à dimensão cultural nos livros didáticos e outros materiais desenhados para o ensino de línguas estrangeiras. Nossa ideia é oferecer um conjunto de elementos sistematizados, a fim de que o professor os possa utilizar como referência para efetuar a própria valoração à hora de escolher um material.

Inicialmente apresentamos um bloco de perguntas genéricas que devem ser feitas sobre o conjunto de materiais elaborados pelas editoras para seu uso num determinado nível de ensino (livro do professor, livro didático, caderno de exercícios e possíveis materiais audiovisuais complementares). Em seguida, deve ser feita uma distinção entre dois níveis na análise: o livro do professor e o livro didático, sendo o segundo o que deve ser objeto de uma análise mais exaustiva.

Perguntas genéricas

- Explicam-se em que correntes metodológicas ou desenvolvimentos didáticos se baseiam o desenho e a elaboração do material?
- A cultura constitui um simples cenário que serve de pano de fundo às aprendizagens linguísticas, ou se integra como parte significativa destes?
- Há algum apartado específico em cada unidade/lição, destinado a aprofundar os conteúdos culturais?
- A cultura estrangeira obedece à apresentação de uma intencionalidade formativa?
- Incluem-se referências à cultura de origem do aluno para contrastá-las com a cultura-meta?
- É oferecida uma apresentação da cultura centrada em único país, o mais representativo da língua-meta, ou há referências à pluralidade de países onde se fala essa língua estrangeira?
- Apresentam-se situações e se abordam temáticas relacionadas com os interesses e gostos dos jovens?
- Convida-se o professor a aprofundar a cultura do país propondo-lhe atividades que vão além das informações presentes no livro-texto (consulta de dicionários, web, enciclopédias, imprensa, outros documentos etc.)?

- Incluem-se documentos autênticos? (anúncios de imprensa ou televisão, folhetos turísticos, gravações em áudio ou vídeo tomadas de situações da vida real, cardápios de restaurantes, mapas de metrô, listas telefônicas etc.)

Livro do professor

- Especifica-se o público para o qual se destina?
- Foi elaborado pensando nos destinatários?
- Inclui alguma referência explícita ao tratamento que vai dar no material à cultura meta? (Intencionalidade formativa; grau de integração com os conteúdos linguísticos; inclusão ou não de informações complementares específicas).
- Especifica-se em cada unidade/lição que conteúdos socioculturais serão tratados?
- Argumenta-se a razão da escolha de determinado conteúdo?
- São sugeridos ao professor atividades para realizar em classe que impliquem o aprofundamento na cultura estrangeira mediante a utilização de fontes informativas diferentes do livro texto?

Livro didático

É este o recurso que deve ser submetido a uma análise mais exaustiva, já que é o aluno quem vai manejá-lo de um modo direto e continuado. É evidente que o estudo tem de se fazer extensivo a qualquer tipo de material de áudio ou vídeo que resulte imprescindível para a realização das atividades e exercícios propostos nas diferentes lições ou unidades.

Concordamos com Areizaga (2002), quando pondera que, ao avaliar o livro didático, o professor tem de se perguntar que informação cultural se inclui, qual se exclui e como se trata essa informação.

Assim, os manuais de línguas estrangeiras se caracterizam por apresentar uma enorme variedade de materiais textuais: textos informativos, fragmentos de conversas reais, diálogos,

canções, poemas, passagens literárias, ditados ou provérbios populares, documentos oficiais, cartas, recortes de imprensa, anúncios publicitários, folhetos turísticos, cartas de restaurantes, tiras de histórias em quadrinhos etc. Essa diversidade faz com que a classificação dos tipos de textos possa ser efetuada com suporte em diferentes critérios.

Das propostas efetuadas por especialistas que advogam um ensino integrado da língua e cultura estrangeira (BYRAM, 1993; KRAMSCH, 1988) pode-se extrair um conjunto de princípios genéricos a ter em conta no desenho e elaboração de livros didáticos e outros materiais curriculares.

Apresentamos assim, para que sirvam como elemento de reflexão ao professor antes de decidir-se pela escolha de um material concreto, alguns princípios que julgamos oportunos.

Em primeiro lugar, a necessidade de considerar a cultura como parte essencial da aprendizagem da língua estrangeira desde a perspectiva do desenvolvimento de uma competência comunicativa, que inclui, por sua vez, a competência sociolinguística. Isso sugere apresentar a língua em seus múltiplos contextos de uso e em suas diferentes variantes.

Em segundo lugar, e como consequência do primeiro princípio, surge a necessidade de oferecer uma perspectiva da cultura que inclua não só os aspectos formais (elementos de tipo histórico, geográfico ou político, referências a personagens marcantes e informações sobre aspectos pitorescos ou folclóricos), senão também os não formais (vida cotidiana, valores, crenças, costumes).

Em terceiro lugar, a necessidade de assumir uma intencionalidade formativa à hora de apresentar a cultura estrangeira, de maneira que se favoreça ao aluno o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural. A aquisição desta última implica o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria cultura e a estrangeira, bem como as habilidades necessárias para relacionar-se de maneira positiva com o mundo da alteridade.

É importante mencionar a ideia de que, durante a formação do professor de língua estrangeira deve ser discutido o valor que o livro didático tem no decurso de ensino

aprendizagem das línguas estrangeiras e a importância conferida ao componente cultural. No capítulo seguinte, que trata da formação docente, aprofundaremos o tema das políticas de incentivo ao ensino de língua estrangeira.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Continuando nosso pensamento sobre a situação atual da formação de professores de língua estrangeira, trataremos, ao longo desse capítulo, de apresentar algumas ideias sobre a necessidade de formação e também de aperfeiçoamento dos docentes.

7.1 Políticas de Formação de Professores no Brasil

A despeito de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do domínio de uma língua estrangeira, as políticas educacionais jamais garantiram sua inclusão do ponto de vista da excelência em nossas escolas. Com a intenção de reaver essa qualidade, as classes privilegiadas sempre buscaram garantir a aprendizagem de línguas em escolas de idiomas ou ainda recorrendo à ajuda de professores particulares. É óbvio que os menos favorecidos permaneceram à margem desse aprendizado.

Fazendo uma análise rápida sobre a legislação referente ao ensino de língua estrangeira moderna no Brasil, constatamos total descaso, cujos primeiros registros nos levam ao ano de 1837. Segundo Chagas (1967), com a criação do Colégio Pedro II havia nítida preferência pelo ensino do latim e do grego (obrigatórios), enquanto as demais línguas eram oferecidas em caráter facultativo.

Aproximando-se um pouco mais dos dias atuais, deparamos a LDB de 1961, e a de 1971, que mais uma vez desconhecera a importância das línguas estrangeiras, ao fechar os olhos à sua inclusão como disciplina obrigatória. As línguas estrangeiras foram postas fora do que se chamou “núcleo comum obrigatório” e, equivocadamente, entendeu-se que se podia prescindir de sua inclusão no currículo. A LDB de 1961 enfatizava que o estudo da língua portuguesa passava a ser obrigatório e a aprendizagem do idioma materno assumiu um nível

de predomínio e uma posição de privilegio indiscutíveis em relação ao estudo das línguas estrangeiras nas escolas. As universidades preocupadas com a nova exigência da sociedade, centraram sua atenção no estudo da língua portuguesa e reduzem significativamente o número de línguas modernas que se podiam estudar nas escolas de Letras.

Já em 1971, a promulgação da LDB, foi decretada a obrigatoriedade da aprendizagem de uma só língua estrangeira moderna no ensino médio e se recomendou a inclusão de um idioma estrangeiro no ensino fundamental. Assim, a maioria das escolas passou a oferecer a língua inglesa como a única língua estrangeira.

Passados os anos sombrios de exclusão do ensino das línguas estrangeiras modernas das políticas governamentais, entretanto, as comunidades escolares procuraram reintroduzi-las em seus currículos. Foi justamente com a chegada da LDB de 1996, que se tornou obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano do ensino fundamental, ficando a sua escolha a critério da comunidade escolar. Já para o ensino médio, acenou-se para a possibilidade de um ensino plurilíngüe, segundo o qual seria oferecida uma língua estrangeira em caráter obrigatório e outra facultativa.

O que fazer, então, para atender, no entanto, as exigências da aplicação da lei e a necessidade da sociedade em ter acesso ao ensino de línguas estrangeiras? Para dar resposta a esta pergunta, entendemos que é necessário fazer inicialmente uma retrospectiva sobre a formação de professores no Brasil, na tentativa de enxergar a partir de que momento essa formação é intencionalmente estruturada e quando começa a fazer parte da política governamental.

Consoante Albuquerque (2004), o ensino superior no Brasil surgiu tarde, embora inúmeros projetos tentassem implantar a universidade no País. Esse retardo sem dúvidas, trouxe consequências danosas à qualidade dos profissionais nas diversas áreas do conhecimento. O autor assinala que muitos se posicionaram contrários à implantação de cursos superiores, alegando que, sendo o Brasil um país novo, não deveria conviver com

instituições medievais. Foi somente com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 que ofereceu a primeira instituição com perfil propriamente universitário (ALBUQUERQUE, 2004).

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro, entretanto, é permeado por delírios que vão desde a demora na oferta dos primeiros cursos superiores até a “atual farra” das autorizações de funcionamento de faculdades e universidades no Brasil.

Com base no até aqui exposto, podemos destacar que tudo o que se refere ao ordenamento do sistema educativo brasileiro, incluindo-se as línguas estrangeiras, está regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, de 20/12/1996, ainda que os estados e o DF tenham competência para normatizar a legislação federal e seu desenvolvimento.

A LDB em vigor apresenta o ensino de línguas estrangeiras de forma obrigatória para o nível de Ensino Primário nos seguintes termos:

(...) na parte diversificada do currículo será incluída obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma segunda língua moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º).

Sobre o Ensino Médio, a Lei 9394/96 estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, com caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 36 III).

Além da LDB, há de se apresentar a importância da Lei 11.161, de 05/08/2005, que estabelece que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio (Art. 1º).

Considerando as duas leis anteriormente citadas e que de fato normatizam o ensino da língua estrangeira e, no nosso caso particular, a língua espanhola, temos de reconhecer que é o

momento de envidar todos os esforços para incrementar a formação de professores de espanhol nas universidades brasileiras.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos constatar que o quadro atual sobre a formação de professores de língua espanhola é bastante favorável, pois há diversas instituições oferecendo formação docente em Letras-Espanhol, distribuídas pelas IES brasileiras, como pode ser visto no levantamento feito por Monte (2008).

QUADRO 3 – LEVANTAMENTO SOBRE A OFERTA DE CURSOS DE LETRAS-ESPANHOL POR IES BRASILEIRAS

UNIDADE FEDERADA	INSTITUIÇÃO
ALAGOAS	Centro de Estudos Superiores de Maceió Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho
AMAZONAS	Escola Superior Batista do Amazonas
BAHIA	Universidade Estadual de Feira de Santana Universidade Estadual de Santa Cruz Faculdades Diplomata Universidade do Estado da Bahia
CEARÁ	Universidade Estadual do Ceará Universidade Federal do Ceará
DISTRITO FEDERAL	Centro Universitário de Brasília Faculdade Michelangelo Universidade de Brasília
ESPÍRITO SANTO	Universidade Federal do Espírito Santo Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz Faculdades Integradas Cristo Rei Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira
GOIÁS	Universidade Católica de Goiás Universidade Federal de Goiás
MATO GROSSO	Universidade de Cuiabá Universidade Federal de Mato Grosso Univag Centro Universitário
MATO GROSSO DO SUL	Faculdade de Ciências Administrativas de Ponta Porã Faculdades Integradas de Paranaíba Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal
MINAS GERAIS	Universidade de Uberaba Universidade Estadual de Montes Claros Universidade Federal de Minas Gerais
PARÁ	Universidade da Amazônia
PARANÁ	Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense

	<p>Centro Universitário Campos Andrade Pontifícia Universidade Católica do Paraná Universidade Tuiuti do Paraná Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul Faculdade de Telêmaco Borba Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória Faculdade Paranaense Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu Faculdades de Palmas Universidade Estadual de Londrina Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Estadual do Centro-Oeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná</p>
PERNAMBUCO	<p>Universidade Católica de Pernambuco Universidade de Pernambuco Universidade Federal de Pernambuco</p>
PIAUI	<p>Universidade Estadual do Piauí</p>
RIO GRANDE DO NORTE	<p>Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Universidade Federal do Rio Grande do Norte Instituto Federal Tecnológico</p>
RIO GRANDE DO SUL	<p>Universidade da Região da Campanha Universidade de Caxias do Sul Centro Universitário La Salle Universidade Luterana do Brasil Universidade de Cruz Alta Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Univates Centro Universitário Centro Universitário Feevale Universidade de Passo Fundo Universidade Católica de Pelotas Universidade Federal de Pelotas Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Fundação Universidade Federal do Rio Grande Universidade de Santa Cruz do Sul Faculdade Metodista de Santa Maria Universidade Federal de Santa Maria Universidade do Vale do Rio dos Sinos</p>
RONDONIA	<p>Faculdade de Educação de Colorado do Oeste Fundação Universidade Federal de Rondônia Universidade Federal de Roraima</p>
SAO PAULO	<p>Universidade de Franca Faculdade de Educação São Luís Faculdades Integradas Teresa D'ávila – Lorena Faculdade Integrada de Mirassol Universidade de Marília (Particular) Faculdade de Presidente Epitácio Centro Universitário Moura Lacerda Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal Universidade Católica de Santos Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo Universidade Metodista de São Paulo Universidade Federal de São Carlos Centro Universitário do Norte Paulista Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel Centro Universitário Capital Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas</p>

	Centro Universitário Ibero-americano Centro Universitário Sant'anna Faculdades Domus Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Universidade Anhembi Morumbi Universidade Cidade de São Paulo Universidade Cruzeiro do Sul Universidade de Santo Amaro Universidade de São Paulo Universidade Ibirapuera Universidade Mackenzie Universidade de Sorocaba Universidade de Taubaté Centro Universitário de Votuporanga
SANTA CATARINA	Universidade Regional de Blumenau Universidade do Contestado Universidade do Oeste de Santa Catarina Universidade do Extremo Sul Catarinense Faculdades Barddal Universidade Federal de Santa Catarina Universidade do Planalto Catarinense
SERGIPE	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: INEP 2008

É necessário argumentar, entretanto, que um dos problemas mais críticos de alguns cursos universitários de formação de professores de espanhol é a insistência em optar por um currículo tradicionalista, que privilegia os aspectos estruturais da língua, sem levar em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros professores, nem uma visão integral sobre a língua e, principalmente, acerca da cultura.

De fato, a procura pela língua espanhola aumento consideravelmente. Uma das provas da crescente vitalidade do espanhol no ensino médio e nas universidades brasileiras decorre do grande número de candidatos que realizam a prova de língua espanhola no exame vestibular. Segundo Manuel Morillo (1998:16), *“a crescente presença do Espanhol no vestibular contribuiu em grande medida para o aumento do número de estudantes de Espanhol”*.

Por outro lado, a grande demanda de estudantes de espanhol e a aplicação da legislação vigente estão comprometidas, pois o número de professores existentes no Brasil é insuficiente. Segundo informações da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o Brasil tinha em 2007 aproximadamente 12 mil professores aptos a ensinar a língua espanhola nas

escolas. De acordo com indicadores do Censo escolar de 2008, no entanto, são necessários de 22 mil a 24 professores de espanhol para atender o o cumprimento da lei 11.161.

Outro aspecto que merece destaque é a relação existente entre a oferta das vagas dos cursos de graduação nas instituições e o número de concluintes. De acordo com o quadro a seguir, se percebe que os cursos de formação docente estão entre os cinco mais procurados. O Curso de Letras, contudo, tem percentualmente reduzido número de concluintes. Sobre esse aspecto nos deteremos mais objetivamente no capítulo que analisa o questionário aplicado aos alunos do Curso de Letras da UFC.

QUADRO 4 – CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL POR NÚMERO DE MATRÍCULA E CONCLUINTES - BRASIL - 2003

Cursos	Número Matrícula	Número Concluintes
Administração	564.681	63.688
Direito	508.424	64.413
Pedagogia	373.878	65.475
Engenharia	234.680	21.863
Letras	189.187	33.213
Comunicação Social	174.856	21.491
Ciências Contábeis	157.991	21.800
Educação Física	116.621	14.560
Ciência da Computação	93.167	10.435
Enfermagem	92.134	11.252
Psicologia	90.332	14.581
Ciências Biológicas	89.144	13.045
Fisioterapia	88.508	12.615
Turismo	76.635	10.232
Historia	70.336	11.708
Matemática	69.870	11.452
Economia	61.584	7.761
Medicina	60.912	9.113

Farmácia	54.297	9.703
Sistemas de informação	52.717	2.870
Geografia	51.656	9.124
Odontologia	46.915	9.848
Arquitetura e Urbanismo	46.206	5.590
Ciências	40.185	7.998
Veterinária	33.424	4.303
Nutrição	32.556	4.418
Serviço Social e orientação	31.986	4.679
Design	29.517	2.979
Agronomia	29.147	3.786
Química	29.022	3.626
Processamento de dados	20.758	4.709
Ciências Sociais	20.401	2.653
Física e Astronomia	19.650	1.606
Análise de sistemas	17.155	1.821
Secretariado	16.937	2.521
Filosofia	16.814	2.326
Artes (Geral)	15.899	3.076
Fonoaudiologia	13.963	2.372
Gereciamento, Comércio e Vendas	13.667	1.258
Relações Internacionais	10.225	945
Produção agrícola e pecuária	9.324	984
Eletrônica	9.179	906
Mecânica	9.169	1.471
Biblioteconomia, documentação e arquivos	9.078	1.418
Belas Artes	7.723	1.015
Hotelaria	7.281	1.271
Terapia e Reabilitação	7.225	1.157

Música	6.337	810
Construção Civil	5.589	721
Demais Cursos	55.053	6.166

Fonte : MEC/INEP/DEAES - CENSO 2003

7.2 As Diretrizes Curriculares e o Professor de Espanhol

A partir desse momento, passamos para a análise do projeto político-pedagógico do Curso de Letras da UFC, na tentativa de identificar de que forma ele privilegia o componente cultural. Entendemos, porém, que é necessário recorrer às Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras para balizar nossas inferências.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, os Cursos de Letras deverão ter estruturas flexíveis que facultem ao profissional diversas opções de atuação no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que criam oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades necessárias para atingir a competência necessária para o desempenho da profissão.

O documento ainda indica que deve ser dada prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno, promovendo dessa forma a perfeita articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, o currículo elimina a ideia de focar nas disciplinas e passa a ser percebido como “um conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” e o professor passa a desempenhar a dupla função que se espera dele. Além de ser o responsável pelos conteúdos, também passa a ter o papel de orientador, influenciando diretamente na “qualidade da formação do aluno”.

Conforme as diretrizes, os egressos dos cursos de Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Espera-se que os futuros profissionais possam atuar

como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”.

Com relação aos conteúdos, as diretrizes realçam que “Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais”(grifamos).

Segundo, ainda, as Diretrizes Curriculares, o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais “interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. O documento assere, mais uma vez que o profissional de Letras “deve ter domínio do uso de línguas ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.”.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares reforçam nossa ideia de necessidade de privilegiar o componente cultural no currículo dos cursos de Letras-Espanhol.

7.3 O Perfil do Professor de Espanhol

Pelo visto anteriormente, aponta-se para uma formação de docentes de línguas estrangeiras que, desde seu lugar de agentes culturais e profissionais da educação sejam portadores de um conhecimento profundo da língua espanhola em todas as suas dimensões e estejam em condições de compreender o papel desta língua e seu universo cultural na trama constitutiva de nossa identidade.

Em tal sentido, o perfil profissional corresponderá ao de um professor capaz de realizar práticas de mediador sociocultural, um profissional preparado para compreender o tratamento dos conflitos e as contradições, tanto lingüístico-discursivas quanto sociais. Já que a língua se realiza sempre em gêneros discursivos, será indispensável que na formação fique destacada a

importância da tarefa de propiciar aos futuros alunos as reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos. O futuro professor deverá ser especialmente sensível aos processos de produção e entendimento de sentidos, diretamente relacionados com a formação de identidades socioculturais e desvinculados de uma concepção do objeto de ensino –a língua estrangeira– como mero instrumento a ser “dominado” pelos alunos.

Acreditamos na importância de uma formação docente pluralista, que favoreça a tomada de posições teóricas e políticas e de decisões na urgência da prática do cotidiano. Concebemos essa formação como baseada no universo de informações sobre correntes conceituais, opções em políticas educativo-culturais e estudos de caso e experiências com procedimentos práticos em diferentes contextos.

Dessa maneira, o futuro professor poderá estar capacitado para desenhar, organizar, gerir e avaliar projetos pedagógicos em língua estrangeira, identificando epistemologicamente conceitos e procedimentos, ao mesmo tempo em que fundamenta cientificamente suas decisões profissionais.

É com base no exposto até aqui que julgamos importante sejam instituídas condições que impulsionem o desenvolvimento da investigação e a produção de conhecimentos que configuram este campo de estudo. A título de contribuição, consideramos relevantes para compor tais condições a observação dos seguintes princípios:

- desde a perspectiva da concepção de ensino e aprendizagem, entende-se a interlocução como espaço privilegiado para a elaboração do conhecimento e o sentido, e tanto a avaliação como o erro são assumidos como constitutivos do processo de aprendizagem. Neste, o docente tem a responsabilidade de avaliar, identificar acertos e desacertos e, no caso destes últimos, oferecer opções que conduzam para os objetivos esperados; o aluno, por sua vez, deve assumir a responsabilidade de exercer os direitos e obrigações de um estudante de nível superior ante sua aprendizagem;

- desde a perspectiva do campo disciplinar das línguas estrangeiras, concebe-se um futuro docente investigador de sua prática, o qual, à luz da especificidade da língua objeto de estudo, suas representações e universos culturais, compreenda a inscrição da didática dessa língua no interdiscurso da didática das línguas estrangeiras. Consideramos crucial que o futuro docente seja portador de um conhecimento profundo da língua estrangeira, de seus aspectos pragmáticos e discursivos; que conte com uma formação socioantropológica no campo da cultura e possa compreender o papel da língua e a cultura estrangeiras na trama constitutiva de nossa identidade. Entendemos fundamental, assim mesmo, que conte com um conhecimento consolidado do idioma espanhol e de suas variantes; e
- como resposta aos modos atuais de circulação do saber, prevemos a formação de um docente que conte com capacidade crítica para incluir a tecnologia em sua prática pedagógica e compreender o funcionamento da linguagem dos meios.

7.4 A Formação da Identidade Docente

Os questionamentos ao currículo proposto não conseguiram distanciar-se do preconceito histórico suposto no conteúdo do termo competências, cujo ônus ideológico impregnou boa parte do discurso crítico formulado no interior da própria academia. Há ainda alguns entendendo o currículo é formado somente pelos conhecimentos advindos de dentro dos “muros” da universidade.

É necessário ter em mente a ideia de que também deve fazer parte do currículo um conjunto de aspectos que o próprio aluno traz consigo como parte de sua identidade cultural.

Sobre a identidade cultural dos indivíduos, Moraes (1995) argumenta:

(...) à medida que a presença do homem se firmou em cada pequeno rincão do planeta e que as mudanças políticas e econômicas ocorridas nesse século fizeram surgir nações

reivindicando espaços políticos na nova configuração mundial, as diferenças culturais passaram a ter maior importância (P.113)

Nessa trama sobressai sua identidade cultural, sua visão do modelo curricular, seu compromisso ante os segmentos sociais potencialmente beneficiários, suas expectativas de ação do futuro imediato, sua consciência social. Assim, de acordo com Damasceno (2000), “o ser humano é sujeito da história cuja práxis o leva a agir e reagir no movimento dialético dos processos hegemônicos e contra hegemônicos”.

Isso implica um reconhecimento e valorização das identidades individuais e culturais de cada pessoa que faz parte, como sujeito de formação, e em formação. São sujeitos de nossa intervenção pedagógica possuidores de um vasto acervo cultural que a universidade deve conhecer e estimular, para que sua representação consciente permita o estabelecimento de redes, relações e interações sobre as quais se identifiquem e valorizem como pessoas sensíveis, inteligentes e capazes; reconheçam-se como sujeitos em decurso de formação profissional, competentes, comprometidos, inovadores; e se concebam como pioneiros da intervenção educativa com a firmeza clara de uma convicção.

Quando nos referimos à formação docente, há de se entender uma contínua formação que ao longo de determinado tempo auxilia a forjar uma identidade profissional. A identidade profissional do aluno de Licenciatura, e, em nosso caso de Letras-Espanhol, se gesta já cotidianamente nas interações da vida acadêmica institucional, sobre a base de sua identidade cultural, como essência, uma condição imanente do indivíduo, avançada de sua representação social.

A identidade profissional docente constitui o mecanismo mediante o qual os docentes se reconhecem a si mesmos e são reconhecidos por outros como membros de uma determinada categoria social, a categoria dos professores. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da obtenção de um título profissional, mas ao contrário, é preciso edificá-la.

Sobre identidades profissionais, Gomes (2003) acentua,

(...) é um processo dinâmico que ocorre em um tempo e espaço próprios, produzindo momentos característicos de passagem nesse movimento ao longo da carreira profissional, ou ciclo de vida profissional, e se produz entre a imagem interna e a imagem externa.(P. 3)

Essa formação necessita de um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, mantido durante toda sua vida laboral, permitindo a configuração de representações subjetivas e coletivas a respeito da profissão docente.

As representações subjetivas constituem, por uma parte, a maneira como cada professor organiza cognitivamente sua experiência social, configurando crenças, valorações, juízos, imagens e atitudes relacionadas com a profissão docente. Por outra, conceituam o real desde a ativação do conhecimento prévio e, ao ativar-se, organizam e estruturam os respectivos conteúdos sobre a realidade constituída. Isto é, estas representações são idiossincrásicas, denotam especificidade, e contêm as próprias significações dos professores a respeito da realidade escolar e de seu quefazer docente.

A conquista da identidade profissional também é coletiva, pois requer refletir intersubjetivamente a respeito destas representações, experiências e saberes especializados. Essa reflexão lhes permite exercitar a autonomia intelectual, descrever experiências, descobrir entre todos o que lhes é comum e o que os diferencia, o que esperam de sua profissão e o que fazem.

Assim, é com origem nessa reflexão intersubjetiva que se produzem coletivos críticos articuladores dos processos subjetivos a respeito de suas representações e se edifica socialmente uma identidade profissional docente.

Os programas de formação de professores constituem a primeira e principal instância institucionalizada para iniciar a conquista social da profissão, dado que formarão um professor com determinadas características que lhes conferirá uma forma peculiar de exercer sua prática docente. Em razão da importância e das repercussões desta tarefa, resulta fundamental

posicionar a qualidade dos cursos de licenciatura e especificamente a formação de professores de ELE no centro do debate. Isto solicita que as próprias instituições voltem a visão analítica para seus processos de formação, e identifiquem as perspectivas que os formam e os discursos e práticas que implementam.

De acordo com Nóvoa (1995), o fim primordial dos programas de formação de professores deveria ser o de ajudar os futuros professores a aprender a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas. Isso evidencia o fato de que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, que está carregado de valores, significados, intercâmbios simbólicos e afetivos, interesses sociais e palcos políticos que definem e orientam a ação.

Partindo desta base, segundo Freire (2001), a reflexão crítica na formação de professores numa dimensão mais profunda e compreensiva que vincula o processo educativo com os fatores sociais, culturais e políticos que o contextualizam, favorece o questionamento das situações escolares, enfrentando e analisando suas contradições, dissonâncias e dicotomias.

É precisamente esta prática que permite aceder aos matizes morais e políticos do discurso educativo e os componentes éticos da ação prática, o que facilita a formulação de crenças e compromissos baseados em argumentos e evidências. Do mesmo modo, permite estabelecer um diálogo entre a explicação racional dos aspectos explicitamente envolvidos na tarefa docente e os aspectos subjacentes nos discursos, perspectivas curriculares e textos escolares, bem como e identificar tanto as conseqüências dos processos formativos como suas implicações. Isto é, assente a visualização de todos estes aspectos, tradicionalmente ignorados, e elimina, ao mesmo tempo, a crença, bastante generalizada, de que tudo o quanto acontece na escola é inócuo ou objetivo.

Com base nisso, é possível tomar consciência de que a comunicação na escola não é um processo linear, já que os alunos e os professores perceberão aspectos e fatores da tarefa

formativa de maneira diferenciada. E estes, por sua vez, conterão significações subjetivas que permitirão avaliar as implicações educativas das ações, estabelecendo as relações dialéticas entre as estruturas sociais e a vida na sala de aula.

Todas essas considerações levarão os futuros professores a deduzir que o “fazer docente” é complexo e requer, para sua melhor compressão, profundas reflexões sobre diversas e cruciais temáticas, que devem começar no processo de formação docente.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DO ESTUDO

8.1. Revelação de uma Realidade

Como fruto do seguimento de elaboração do conhecimento desde a realidade natural dos fatos, apresentamos neste capítulo a análise dos indicadores recolhidos em nossa investigação, a fim de apontar as suas “descobertas”.

O procedimento que julgamos mais apropriado para a apresentação destes resultados se baseou na disposição dos dados em forma de matrizes descritivas, procurando explorar as perspectivas dos entrevistados sobre a formação profissional no Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará. Nossa intenção é deixar que os sujeitos dessa pesquisa apresentem suas considerações a respeito da presença e relevância do componente cultural no currículo do referido curso.

Quanto à apresentação dos dados produzidos nas entrevistas, optamos por selecionar aqueles fragmentos do discurso considerados mais pertinentes aos temas que constam nos roteiros correspondentes, criando assim as categorias de análises. A variedade de informações e a profundidade com que foram abordados os temas destes roteiros, que não foram os mesmos para todos os entrevistados, implicam que esses dados se encontrem mais condicionados à disponibilidade dos sujeitos da informação do que ao próprio roteiro proposto.

Além da apresentação descritiva de fragmentos do discurso dos protagonistas da informação (alunos e professores), utilizamos também as representações gráficas na exposição dos dados produzidos pelos alunos no instrumento questionário, por constituir uma ajuda de incalculável valor à hora de elaborar uma explanação condensada das informações e expressá-las com maior clareza e precisão.

Assim, o uso das representações gráficas na educação tem grande importância, sobretudo no que diz respeito à fase de apresentação do conteúdo ou dos dados essenciais objeto de estudo e à explicação destes. Isso auxilia o entendimento e possui um grande valor intuitivo, ao mesmo tempo em que habitua ao tratamento científico dos fatos.

Entendemos que a organização e apresentação das informações coletadas durante a pesquisa são aspectos por demais importantes para a compreensão dos fatos. Dessa forma, buscamos dispor e categorizar os dados objetivando torná-los compreensíveis e úteis.

Afinal, qual seria a utilidade do extenso volume indicativos que coletamos durante o período de análise documental, aplicação de questionários e entrevistas, se fossem simplesmente apresentados os dados exatamente como registrados?

É importante esclarecer o fato de termos absoluta certeza de que os instrumentos utilizados para a coleta das informações, a sua categorização, bem como a análise dos dados são uma dentre as várias opções que se podiam dispor na mesma situação. Dependendo do olhar do pesquisador, podem ser formadas diferentes categorias sobre o mesmo conjunto de dados, uma vez que esta formação está sujeita à experiência pessoal, à base teórica do seu conhecimento, além das suas crenças e valores.

8.2 Visão de Cultura

Considerando que a ênfase deste trabalho está na análise da presença do componente cultural no currículo de Letras Espanhol, consideramos relevante questionar os professores e alunos acerca de sua compreensão a respeito do termo cultura.

Vejamos, portanto, as considerações de um professor e de um aluno sobre a relação cultura e língua:

P1: Então quando nós tentamos ensinar uma língua para alguém ou pelo menos fazer com que ela entre em contato com essa língua além

de falar da questão da estrutura sintática dessa língua, existe uma necessidade de que essa pessoa possa sentir também a língua nesse contexto cultural e nesse contexto social, porque nós sabemos que existe um reflexo na língua por exemplo de questões que são idiossincráticas de um povo.

A1: Porque eu entendo que língua e cultura são inseparáveis. Pra mim a língua é a expressão da cultura nos mínimos detalhes. Eu acho que quando, por exemplo, se estuda a gramática e vê artigos, pronomes ou verbos a gente vê como isso é usado nessa língua espanhola. Você percebe uma cultura, uma vivência, porque pra mim cultura é vivência.

A noção de cultura apresentada por P1 nos remete à ideia de que a língua não pode se dissociar de cultura e que esta é tudo o que diz respeito ao modo de vida de um povo, incluindo, obviamente, sua língua. Por outro lado, a afirmação de A1 sugere a relação de interdependência de língua e cultura, embora seu emprego não seja tão fácil na sala de aula.

Esta acepção está em consonância com a posição de vários autores — conforme visto anteriormente — que defendem o vínculo indissociável entre língua e cultura no ensino de LE. Assim, a simbiose entre língua e cultura é reconhecida tanto por P1 como por A1, demonstrando claramente que língua e cultura são indivisíveis e que a variável cultura se apresenta na gramática, no vocabulário e nos símbolos que utilizamos.

A pergunta a se fazer aqui é como inserirmos o componente cultural no ensino da língua espanhola se os próprios professores não foram formados dentro dessa perspectiva? Como podemos dar um salto qualitativo passando de uma decisão meramente formal – a decisão que já foi tomada pelos órgãos educacionais de incluir o componente cultural nos documentos oficiais e no currículo – para uma prática significativa onde haja uma real integração entre língua e cultura? Tal mudança requer uma decisão do colegiado do curso no

sentido de promover seminários, debates e palestras com autores/professores/pesquisadores, com o objetivo de refletir sobre a questão.

8.3 Componente Cultural

A primeira pergunta feita aos professores foi a seguinte: **Observando a matriz curricular do curso de Letras-Espanhol, como o(a) senhor(a) vê a presença do componente cultural nas disciplinas?**

As respostas apresentadas foram as seguintes:

P1: Bem, eu acredito que há uma tentativa de contemplar as questões culturais, mas é bem verdade que elas ainda ficam, marginalizadas em detrimento das questões lingüísticas

P2: o que eu vejo é que embora haja uma tentativa de que este componente cultural se trabalhe de uma forma aderente a essas disciplinas começando de língua 1, isso não acontece. Por mais que o professor queira fazer, é muito difícil porque há professores que se restringem apenas à parte gramatical, há professores que se não tem muito conhecimento da parte gramatical aí ele poderia até exagerar em que tudo viesse através de cultura e eu não estou a favor disto.

P3: Em 2006 a gente implantou o novo currículo do Curso de Letras, no qual as disciplinas de língua estrangeira, no caso língua espanhola, elas mudaram inclusive a sua nomenclatura para contemplar mais claramente a questão do componente cultural. No currículo antigo essas disciplinas eram língua espanhola de 1 a 8. E no currículo atual, as disciplinas se intitulam espanhol 1: língua e cultura, espanhol 2: língua e cultura justamente pra ficar mais claro a questão do elemento cultura no componente lingüístico.

P4: Eu acho que tem disciplinas que são teoricamente de língua e cultura espanholas, mas eu acho que os conteúdos culturais estão em segundo plano.

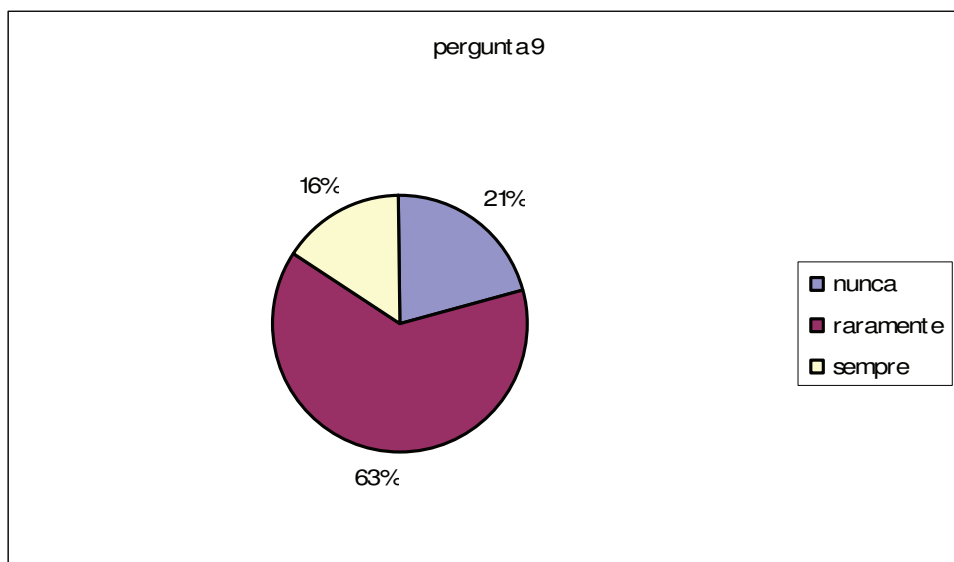
Pelo que se pode ver nas respostas dos professores, é quase unânime a ideia de que a abordagem do componente cultural não está presente nas disciplinas que compõem o curso de Letra Espanhol. Ainda que se considerarmos que a resposta dada por P3 sugere que o currículo articula *língua e cultura*, veremos que a mudança ainda está em andamento e talvez seja prematura para avaliar se de fato o cultural está inserido no conjunto das disciplinas.

No currículo, as decisões formais não são acompanhadas de uma mudança nas práticas de imediato: embora todo o contexto ao redor dos cursos de espanhol leve a crer que maior importância está sendo dada aos nossos países vizinhos, é necessário algum tempo para que essa noção seja assimilada e incorporada à sala de aula.

Por outro lado, é importante também apresentar as considerações feitas pelos alunos. Durante a aplicação de questionário, fizemos a seguinte pergunta: **Em sua opinião, a matriz curricular do Curso de Letras oferece disciplinas que contemplam o componente cultural?**

As respostas estão representadas no seguinte gráfico

GRÁFICO 1 – AS DISCIPLINAS CONTEMPLAM O COMPONENTE CULTURAL?



Fonte: pesquisa direta

Como se pode perceber, os alunos também concordam com os professores no que concerne à constatação de que o componente cultural ainda não está presente na formação dos professores de espanhol do Curso de Letras da UFC.

Tratamos de averiguar também a visão que os professores têm sobre a expectativa dos alunos a respeito da inserção do componente cultural durante sua formação. Fizemos a seguinte pergunta aos professores: **qual é a expectativa que o aluno tem no que concerne à inserção do componente cultural nas disciplinas do Curso de Letras-Espanhol?**

P1: Existe da grande maioria uma cobrança intensa para que nós tratemos de forma mais intensa, de forma mais aprofundada, eu diria até com mais carinho e dando um tom de maior importância às questões culturais, porque de fato isso fica delegado a um segundo plano porque existe uma necessidade e uma ânsia em cumprir um cronograma especificado.

P2: Olha, eu vejo um desinteresse muito grande, uma apatia muito grande. O que eles gostariam era que num momento qualquer, eles estudassem isoladamente só para dizer que cumpriu, que houve no currículo dele esse aspecto cultural. Até dos alunos que já estão trabalhando tanto na parte teórica, quanto na parte prática, que são alunos que já estão saindo da universidade para serem futuros professores de espanhol, não há esse interesse cultural.

P3: O aluno vê a cultura como muitos autores chamam aquela cultura com C maiúsculo. A expressão das artes propriamente dita. Eles não vêem como esses elementos culturais tão particulares, no dia a dia, eles se refletem nesse componente lingüístico. Então por isso, muitas vezes ficam perplexos em identificar essa questão porque sempre esperam

que o professor trabalhe o componente lingüístico, a gramática estrutural, e ai depois tenham uma aula de componente cultural. Os alunos também vêm de um currículo tradicional que não valoriza o aspecto cultural. Cabe à universidade mudar esse panorama

P4: Quando eu explico para eles alguma coisa, e apresento uma questão cultural eles ficam muito motivados e ficam com vontade de saber mais. O que é um pouco estranho para mim é que eles não tiveram antes essa curiosidade de saber mais sobre a cultura dos países de fala espanhola. Eu quero dizer que eles não sabem nada. Se você explica alguma coisa para eles, eles gostam de saber e conhecer da cultura, mas eles não procuram por si mesmos.

Observando as respostas dadas pelos professores percebe-se que a ideia de que o desejo maior de trabalhar o componente com base na prática em sala de aula não está presente no discurso dos professores. Em nenhum momento se discute, por exemplo, que há cada vez mais oportunidades para entrar em contato com a cultura de outros países, e o que tem de ser feito é trazer isso para a sala de aula. Reparemos o que foi respondido por alguns alunos quando foi feita a mesma pergunta.

A1: Eu acho que é importante ter a cultura nas disciplinas. Às vezes a gente até fala sobre os países, as festas as comidas. Mas depois volta tudo ao normal.

A2: Eu sei que se dá, mas se dá alguma coisa de cultura, mas efetivamente não vejo uma glande aplicação. É isso o que eu vi durante os quatro anos. Eu sei que existe, mas não há uma intenção, ou ênfase. A grande maioria do curso é gramática.

Associando as respostas dos professores às observações dos alunos, nota-se que parece ser “mais normal” ter uma aula de gramática, conjugação verbal e explicação do que incluir

estes conteúdos gramaticais em um tema cultural. Isso remete à visão estruturalista da língua, onde a gramática bem estruturada deve ser o foco das aulas. Essa visão de ensino de língua estrangeira se transformou ao longo dos anos num enorme círculo vicioso, mas, como estamos tratando de alunos da universidade, que serão os futuros professores de língua espanhola, é exatamente aqui onde pode e deve ser rompido esse círculo. Por outro lado, percebe-se uma visão de currículo tradicional, no qual o aluno não é responsável por procurar aprender autonomamente.

8.4 Preconceito e Estereótipo

No diálogo que tivemos com os diversos autores que tratavam sobre cultura e identidade, pareceu-nos oportuno indagar aos sujeitos de nossa pesquisa que cultura-meta deveria ser estudada pelos alunos durante sua formação como professores de espanhol. Fizemos a seguinte pergunta aos professores: **Que cultura-meta é apresentada para os alunos durante sua formação?**

P1: Eu acredito que todos nós como professores temos essa postura de tentar apresentar para o aluno os mais variados aspectos das manifestações lingüísticas, no sentido das variações fonêmicas e fonéticas, no sentido da variação de acento, da variação vocabular ou no sentido desse vocabulário em determinados países ou determinadas regiões. Hoje já não há uma predileção. Pelo menos nós tentamos que não haja uma predileção ou aquela idéia antiga de dizer, a forma correta ou a forma pura de pronunciar ou exemplo de pronuncia é o europeu.

P2: É claro que a influência vem da Espanha, mas conjuntamente com a Espanha, quais os outros elementos que estão ali implicados? Então, isto é uma coisa muito difícil porque o aluno já vem com muitos preconceitos, por exemplo, um aluno não gostaria de se interessar por

uma cultura ou até pelas características do espanhol que se fala no Uruguai, no Paraguai, na Bolívia, porque são países que eles consideram inferiores, pobres.

P3: Existe uma preponderância de que esse elemento cultural, a maior parte dele, gire em torno da cultura do espanhol peninsular, do espanhol da Espanha. É claro que os livros de métodos inserem alguns elementos culturais dos países da América. Alguns deles também tratam um pouco até de elementos históricos bastante interessantes, mas ainda falta muito que se trabalhar nesse aspecto.

P4: Nos livros tem normalmente um tema que fala de um país, mas tudo é muito solto e superficial. Eu acho que o professor deve ter a habilidade para falar das culturas dos diferentes países.

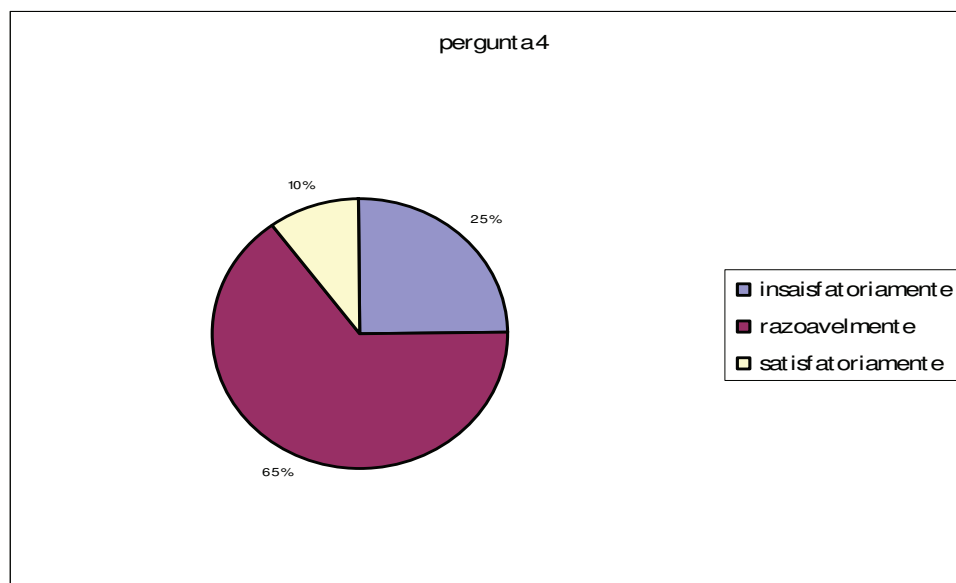
As declarações feitas pelos professores demonstram que há uma predisposição em abordar os aspectos linguísticos e, conseqüentemente, os aspectos culturais da Espanha em detrimento dos demais países cujo idioma é o espanhol.

É interessante observar as informações dadas por P3 e P4 sobre a maior presença de conteúdo a respeito da Espanha nos livros didáticos, onde claramente se percebe o reconhecimento por parte dos professores de que a cultura apresentada em primeiro lugar é a espanhola.

Outro aspecto que deve ser observado é o preconceito alimentado pelo descaso dado à cultura dos países latino-americanos. Percebemos que a cultura é vista como valor diretamente ligado ao mercado, ou seja, o econômico é nivelado ao cultural.

Veamos agora o que responderam os alunos sobre o seu contato com culturas dos países de língua espanhola. Inicialmente foi feita a seguinte pergunta: **De que modo o seu conhecimento sobre a cultura dos países de língua espanhola foi ampliado ao longo de seu Curso?**

GRÁFICO 2 – DE QUE MODO O SEU CONHECIMENTO SOBRE A CULTURA DOS PAÍSES DE LÍNGUA ESPANHOLA FOI AMPLIADO AO LONGO DE SEU CURSO



Fonte: pesquisa direta

Ainda a respeito das considerações dos alunos sobre seu conhecimento da cultura dos países de língua espanhola, fizemos a seguinte pergunta: **Que cultura-meta é apresentada para os alunos durante a sua formação?**

A1: Tem professor que até não abre para os alunos conhecerem a forma de falar e a cultura em outros países, porque acham que a forma de falar é a da Espanha. Foi bastante difícil porque havia professores que cobravam a forma de falar dos espanhóis.

A2: Na grande maioria das vezes falamos sobre a Espanha: seus costumes, suas festas, suas comidas. Eu muitas vezes nem entendo o que o livro está abordando.

A3: Desde o primeiro semestre que a referência que a gente tem é a Espanha. Algumas vezes se faz alusão à Argentina, mas, por exemplo, raramente se fala sobre a Bolívia, a Costa Rica ou Nicarágua.

Fazendo o confronto entre o gráfico 2 e as resposta das entrevistas, é possível inferir que a falta de oportunidades dos alunos durante sua formação em conhecer mais sobre a

cultura de outros países de fala espanhola certamente os leva a desconhecer e dessa forma não valorizar a cultura dos países hispano-americanos, a não ser que por sua própria vontade o aluno vá buscar informação acerca destes países, algo que não é esperado, haja vista a característica detectada por P4 de que, apesar dos alunos gostarem de saber e conhecer a cultura, eles não procuram por si mesmos.

As idéias preconceituosas alimentadas pelos brasileiros em relação aos países da América Latina vêm diminuindo de intensidade ao longo dos últimos tempos. Elas se remontam ao nosso ainda vigente “complexo colonial” vivenciado por uma população constituída de sujeitos subordinados econômica e culturalmente aos países supostamente superiores.

Se o preconceito é trazido à discussão, muito provavelmente consegue-se uma conscientização por parte dos envolvidos que se darão conta da origem e do descalabro de tal idéia. Apple (1981) acha frutífero *situarmos* os conceitos: explicarmos as reflexões latentes ou codificadas dos modos de produção material, valores ideológicos, relações de classe e estruturas de poder social – racial, sexual, político-econômico – no estado de conscientização das pessoas numa situação histórica ou socio-econômica determinada; isto é, as maneiras como as instituições, pessoas e modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados e dominam a vida cultural.

8.5 O Componente Cultural no Material Didático

Pareceu-nos oportuno também investigar de que forma o livro didático usado pelos alunos ao longo de sua formação aborda o componente cultural. Para os professores, foi feita a seguinte indagação: **De que maneira o livro didático aborda o componente cultural.**

Seguem as respostas.

P1 : Geralmente esse aspecto é analisado na última página da unidade, por exemplo. Ou então dentro de todo o método nós temos um capítulo ou dois que vão abordar esses aspectos ou ainda em alguns eu diria que tem uma divisão mais equilibrada ou que tenta ser mais equilibrada. Ainda assim nós percebemos que se colocássemos em uma balança, teríamos todos os demais aspectos do estudo de uma língua de forma bem mais intensa ou pesando muito mais e sempre essas questões de cultura pesando bem menos.

P2: De acordo com a vivência que eu tenho e com o que eu vejo, nós temos determinados tópicos para as nomenclaturas tanto para literaturas como para línguas e para as práticas, esse material não apresenta nem como apêndice, o aspecto cultural. O professor de bom senso é que vai pensar no caso e se for o momento em que ele estiver falando ou em literatura ou em língua e que aquele aspecto cultural seria um bom momento para que ele entre também no conjunto, então cada professor vai fazer isto ou não.

P3: Alguns manuais trazem ao final de cada unidade um componente cultural associado à temática geral que é trabalhada naquela unidade do manual didático.

P4: Para começar, não tem muito material. Tem muito pouco material. Além disso, o material que existe não é muito atualizado com as questões sociais que estão defasadas.

Ao analisarmos as respostas dos professores, constatamos que todos concordam com a ideia de que o livro didático aborda o componente cultural, mas o faz de maneira superficial e insignificante. Tal posicionamento leva à noção de que a abordagem do componente cultural no livro didático não é boa, mas é o que se tem. Notamos pelas declarações dos professores

que seu interesse pelo componente cultural é norteado pelo que está nos livros. Além disso, não consideram que seus alunos podem reproduzir sua prática docente.

Para melhor visualizar a importância conferida ao componente cultural nos livros didáticos, fizemos a seguinte pergunta aos alunos: **Como você identifica a presença do componente cultural no livro didático durante a sua formação?**

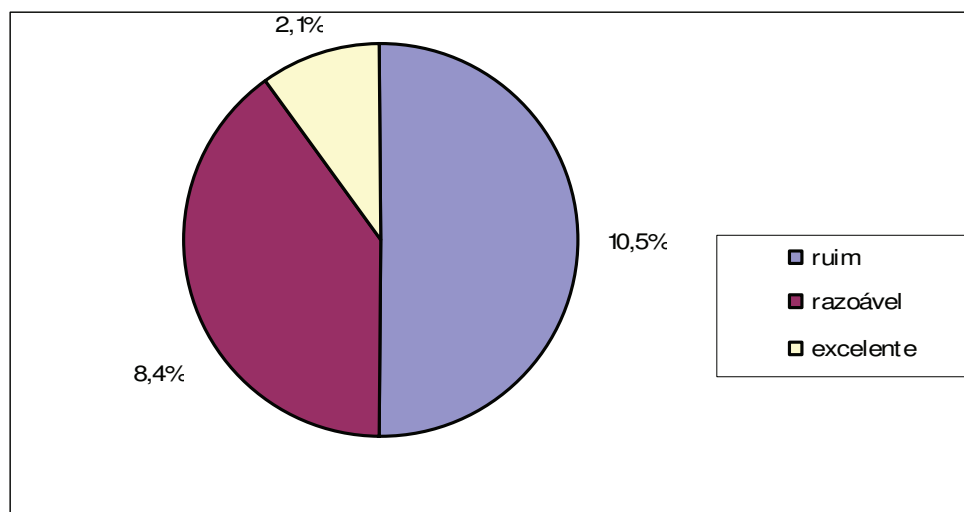
A1: Também teve um misto de livros durante a formação, pois nós tivemos vários materiais. Os mais atuais tinham uma ênfase bem maior ao aspecto cultural. E isso demonstra que os professores perceberam que era importante trabalhar com o material que contemple o componente cultural. Nas poucas vezes que o professor trabalhava com o aspecto cultural, as aulas eram bem mais “divertidas”, e os alunos participavam e o mais importante é que se usava a gramática.

A2: De um modo geral a gente usou muito pouco um livro específico. Em muitas disciplinas o próprio professor trazia alguns textos ou outra atividade. Muitas vezes a gente fazia pesquisa e trazia para a aula. Eu acho que a pesquisa é mais atual do que o que se vê em muitos livros.

A3: Alguns livros que utilizamos durante o curso trazem sim aspectos da cultura, principalmente da Espanha. Mas eu acho que não dá para fazer uma abordagem cultural em cima de uma simples leitura de um texto. Eu mesmo quando vou dar aula, eu tento me preparar para explicar tudo aos meus alunos. Eu sei que eles vão me perguntar coisas que não apareceram na lição, mas que estão relacionadas.

Ainda sobre o livro didático, durante a aplicação do questionário com os alunos, fizemos a indagação: **Como você classifica a abordagem do componente cultural nos livros / textos utilizados durante a Graduação?**

GRÁFICO 3 - COMO VOCÊ CLASSIFICA A ABORDAGEM DO COMPONENTE CULTURAL NOS LIVROS / TEXTOS UTILIZADOS DURANTE A GRADUAÇÃO



Fonte: pesquisa direta

Analisando o exposto pelos alunos, tanto nas entrevistas como no questionário e o confronto com as respostas dadas pelos professores, é possível garantir que há certa contradição entre o que os currículos oficiais advogam - uma reflexão sobre a língua orientada para a comunicação e o conteúdo dos livros didáticos.

Podemos ver ainda, principalmente no gráfico 3, que as atividades baseadas em exercícios de prática repetitiva, nos quais os alunos manipulam diversas estruturas da morfologia ou da sintaxe (e unidades léxicas) podem levar a ações geralmente descontextualizadas e desvinculadas da realidade cultural dos países de língua espanhola.

8.6 Currículo

Levando em consideração o fato de que ao longo de nosso trabalho estamos tratando da formação do futuro professor de espanhol, indagamos aos professores: **De que forma o**

atual currículo do Curso de Letras-Espanhol prepara o futuro professor para valorizar o componente cultural na sala de aula?

P1: As distâncias ficaram menores e conseqüentemente é mais fácil ter contato com outros povos e outras culturas. Nossa missão é formar professores capazes de conhecer o mundo e conhecer de si mesmos para poder dialogar com as outras pessoas. Ainda não chegamos ao modelo ideal de currículo, mas acho que as mudanças atuais apontam para avanços. Também não podemos nos esquecer que nossos alunos são os futuros professores e o que eles fizerem, será um reflexo do que nós fizemos aqui na universidade.

P2: A própria natureza da língua exige que se considere seu uso social, respeitando e valorizando o componente cultural e não apenas sua organização. A partir do momento em que o ensino se resume ao léxico, à gramática, ou a meras funções lingüísticas como a língua e sua estrutura passam a ser entendidas como objeto de ensino. A cultura não pode ser esquecida dos programas de formação de professores. Minha idéia é que não se deve trabalhar somente com exercícios gramaticais desarticulados da realidade. Temos discutido entre os professores diferentes maneiras de capacitar nossos alunos. Acho que hoje está mais fácil. Eu também acho que os próprios alunos poderiam se interessar mais pela sua formação.

P3: Eu entendo que a universidade brasileira, como um todo, precisa se modernizar e deixar de lado o modelo antigo de ensinar língua estrangeira na base do condicionamento. Acho que os aspectos lingüísticos estruturais são importantes, mas não podemos deixar de

valorizar os aspectos culturais. Acho que o nosso currículo da UFC de hoje é mais moderno. Além disso, as novas tecnologias favorecem o avanço da formação dos professores. Fazendo uma comparação com a realidade de 20 anos atrás, não dá para imaginar a diferença com o que temos hoje. Os alunos muitas vezes sabem mais coisas que os professores.

Analisando as respostas dos professores, constatamos que todos julgam como importante o aspecto cultural durante a formação de seus alunos. Os docentes têm a nítida noção de sua responsabilidade na qualidade de formadores de formadores. Tomando como exemplo o que diz P1, “ *...e o que eles fizerem, será um reflexo do que nós fizemos aqui na universidade*”, podemos inferir que eles, sabem que a qualidade do egresso pode comprometer a imagem do curso.

Outra consideração que julgamos importante é que os respondentes afirmam que o curso de Letras /UFC de hoje é mais moderno e que há avanços relativos à inserção do componente cultural em seu currículo. O que se viu nas análises ao longo desse capítulo, no entanto, foi que a cultura na maioria das vezes é considerada apenas um apêndice de todo o projeto pedagógico do curso.

P2 menciona a falta de formação do professor com relação ao componente cultural. Pergunta-se: como quebrar o círculo vicioso? A2 dá uma excelente pista para romper o círculo vicioso: fazer pesquisa. Segundo ele, *a pesquisa é mais atual do que o que se vê em muitos livros*. Já que a falha foi detectada, dever-se-ia reunir o corpo docente e pensar em estratégias para mudar o panorama, inclusive a formação de um grupo de estudos sobre o tópico poderia ser a alternativa.

CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário esclarecer a ideia de que concluir uma tese significa apenas o encerramento de alguns tópicos organizados em uma sequência que favoreça o relato da pesquisa. Isto porque os debates e discussões em torno do assunto não se esgotaram, pelo contrário, serão mais bem elucidados se considerarmos o referencial bibliográfico que norteou todo o processo e encaminhamento do estudo. Portanto, as ideias apresentadas ao longo da pesquisa e que, por força da necessidade, chegam à sua conclusão, estão muito longe de rematar o estudo sobre a formação de professores de espanhol.

Buscamos, ao longo deste ensaio, tecer considerações acerca da ênfase conferida ao componente cultural na formação dos professores de espanhol, objetivando contribuir para a melhor compreensão de como este aspecto está sendo desenvolvido no cenário, da sala de aula, para que, desse modo, nós, os profissionais envolvidos nesse mister complexo, reflitamos sobre nossos papéis, discursos e práticas. Para isso, tentamos identificar a visão dos professores sobre o ensino de cultura e a abordagem cultural adotada, e ao mesmo tempo esperamos haver deixado clara nossa posição a respeito do assunto.

Tivemos o cuidado de basear nossas concepções sobre a inclusão do componente cultural no currículo dos cursos de Letras com arrimo nas orientações dos documentos de referência, dentre eles os PCNs e DCNs para o Curso de Letras, que proclamam o ensino de LE sob uma perspectiva intercultural. Vimos que estes documentos sugerem a complexidade existente na nossa cultura e em outras, evidenciando que pela análise comparativa entre as culturas, os alunos refletem a respeito de sua cultura, conscientizando-se de seus mitos culturais e de sua realidade, eliminando, assim, visões estereotipadas.

Uma vez que vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade linguística e cultural, surge a necessidade de preparar o aprendiz para viver neste contexto multilíngue e

policultural. Tentamos mostrar que os cursos de Letras devem suscitar uma preocupação com a formação integral do aluno, e, nessa óptica, o ensino/aprendizagem de LE vai além do ensino das habilidades linguísticas.

As informações apresentadas no decorrer desta pesquisa concluem que não pode haver dúvidas de que o currículo dos cursos de Letras deve favorecer a formação do aluno em um sentido amplo, para que o egresso possa produzir transformação pessoal e social. Entendemos que, ao discutir questões culturais, o aluno poderá reconstituir a realidade com um olhar crítico, fugindo do óbvio e superficial, podendo quebrar estereótipos, respeitando a outra cultura e, dessa forma, respeitando o outro.

Durante nossa pesquisa, reiteramos inúmeras vezes a importância que deve ser conferida ao componente cultural na formação de professores de LE, por entender que a relação simbiótica entre língua estrangeira e cultura, imperativamente, faz com que uma não se aprenda sem a outra.

É importante, por outro lado, deixar claro que não estamos criticando ou renunciando à presença do ensino da gramática nos programas de formação de professores de LE. Ao contrário, alertamos para o fato de que a ênfase concedida a aspectos normativos da língua está deixando em segundo plano a aquisição da competência comunicativa em cursos que devem ter como objetivo formar professores de Língua Espanhola e não somente de gramática.

Durante as entrevistas feitas com professores e alunos do curso de Letras-Espanhol da UFC, restou evidente que todos os sujeitos da pesquisa têm plena convicção da importância de se contemplar o componente cultural no currículo do referido curso. Na maioria das falas, reitera-se a noção de que o currículo moderno deve ter em sua gênese o componente cultural como norteador da formação docente.

Pudemos perceber, contudo, que o acontecido de fato na prática difere daquilo que professores e alunos apregoam como indispensável. Notamos um misto de acomodação e

apatia, o que de certa forma paralisa a disseminação da importância da cultura no ensino de língua estrangeira.

Outro ponto importante de nossa pesquisa se refere à qualidade do material didático utilizado ao longo da formação dos professores de LE. Concluimos, em primeiro lugar, que o livro didático deve considerar a cultura como parte essencial da aprendizagem linguística desde a perspectiva do desenvolvimento de uma competência comunicativa, que inclui, por sua vez, a competência sociolinguística. Isso implica apresentar a língua em seus múltiplos contextos de uso e em suas diferentes variedades.

Em segundo lugar, e como consequência do ponto anterior, vimos a necessidade de oferecer uma perspectiva da cultura que inclua não só os aspectos formais (dados de ordem histórica, geográfica ou política, referências a personagens marcantes e informações sobre aspectos pitorescos ou folclóricos), senão também os não formais (vida cotidiana, valores, crenças, costumes).

Em terceiro lugar, apresenta-se a necessidade de assumir uma intencionalidade formativa à hora de apresentar a cultura estrangeira, de maneira que se favoreça no corpo discente o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural. Assim, a aquisição desta última implica o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria cultura e a estrangeira, bem como das habilidades necessárias para se relacionar de maneira positiva com o mundo da alteridade.

Outra constatação repousa no tímido uso de novas tecnologias pelos alunos do curso de Letras. O tradicionalismo e o receio do novo, alimentado pelo preconceito, evitam que alguns cursos alterem seu perfil e proporcionem aos alunos ambientes de elaboração de conhecimento alinhado aos novos tempos e novas demandas.

A competência comunicativa mediante apropriação de conhecimento sobre a cultura-meta tem sido ao longo dos últimos anos o objeto de estudo de inúmeros pesquisadores que encontraram um excelente aliado. A internet proporciona valiosa ajuda para difundir de

maneira rápida e, principalmente, atualizada, as informações sobre a cultura dos países de língua espanhola, permitindo inclusive experiências entre alunos e falantes nativos de espanhol.

Para concluir, evidenciamos por oportuno, a grande carência no que se refere à investigação científica do processo ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, bem como da formação de professores comprometidos em proporcionar aos alunos a possibilidade de aquisição de uma competência comunicativa que lhes permita dialogar com as diferentes culturas. Temos a firme convicção da necessidade de uma formação inicial de qualidade, pois esta proporcionará uma base para toda a formação continuada e, principalmente, para a atuação do professor.

Sobre a relevância da competência comunicativa, notamos que a comunicação multicultural se baseia num conceito de cultura que inclui a coexistência de várias culturas dentro das fronteiras de um Estado ou Nação. O conhecimento de uma língua estrangeira, nesse sentido, possibilita a compreensão de fenômenos como migração, o turismo em grande escala, os media internacionais, os deslocamentos em massa de população, o bilinguismo, a interdependência econômica, dentre outros.

Desse modo, o objetivo da comunicação intercultural reside em apresentar um falante-mediador competente, cuja resolução dos conflitos se baseie na utilização da língua como meio de contato em toda a gama de situações provocadas pela complexidade cultural e linguística.

Provocamos os professores e alunos à discussão de opções para a elaboração de um programa de formação docente baseado num círculo virtuoso, que favoreça a formação inicial e contínua dos professores de espanhol. Desde já, apresentamos nossa pesquisa como contribuição para o enriquecimento desse diálogo.

Esperamos ter podido contribuir para o debate sobre que perspectiva estamos formando nossos professores de espanhol e, principalmente, acerca de que modelo estamos alicerçando a

possibilidade dos egressos dos cursos de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Ceará de proporcionarem aos alunos a competência comunicativa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTICH DE LEÓN, R. **Metodología de las lenguas extranjeras**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
- APPLE, M. On Analyzing Hegemony, in Giroux, H, Penna A. & Pinnar, W. **Curriculum and Instruction**. California, McCutchan Publ. Corp., 1981
- APARICI, R. (coord.) **Nuevas Tecnologías**. La Revolución de los Medios Audiovisuales. Madrid, De la Torre, 1993
- AREIZAGA, E., **El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico**. Gobierno de Navarra, 2002.
- ARROYO, A. Memoria para la obtención del M.E.L.E.: Contenidos culturales en seis manuales de español (1997-1999). Salamanca, 1999-2001
- ARRUFAT, M.J. **El Profesorado y la Televisión**. Granada, Universidad, 1997
- ALBUQUERQUE, L.B. **Culturas, Currículos e Identidades**. Fortaleza. Editora UFC, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP. Pontes, 1998.
- _____. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas, SP. Pontes, 1999.
- _____. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp. Jul/Dez., 2000, p. 23-42.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENNETT, Milton. 1996. **Intercultural communication in a multicultural society**. TESOL Matters. Vol. 6, n. 2.
- BERTOLDO, E. S. **Políticas de formação de professor de língua e seu impacto no sujeito-professor**. In. INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.
- BOAS, F. **Language in General Anthropology**. Boston: D.C. Heath and Company, 1938.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. "**Lei n.º 9.394**, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", In Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, 1996.
- BRASIL. Dispõe sobre o Ensino do Espanhol na Educação Fundamental e Média. **Lei n.º 11.161**, de 05 ago. de 2005
- BRUMFIT, C.J. **Communicative Methodology in language teaching** Cambridge University Press, Cambridge, 1984
- BYRAM, M. **Cultural studies in foreign language education**. Inglaterra: Multilingual Matters, 1989.
- BYRAM, M. e G. ZARATE. **Definitions, Objectives and Assesment of Sócio- Cultural Competence**. Estrasburgo: Consejo de Europa. 1994
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles**. San Francisco. Longman, 1994
- CANALE, Michael. "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. **Language and communication**. London: Longman, 1983.
- CANDAL, V. M. **Magistério Construção Cotidiana**. 4ª edição. Petrópolis. Editora Vozes, 1997

- CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In. CORACINI, M. J. (ORG.) In.____.**Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas: Pontes, 1999, p. 127-135.
- CIANCIO, J. C. **Influências do aculturação na aquisição de uma segunda língua em ambiente natural.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2000.
- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** Campinas, SP: [s.n.], 2002. (Tese de doutorado)
- CHAUÍ, M. **Cidadania cultural. O direito à cultura.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHERRYHOLMES, C. **Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais.** In: SILVA, T. T. (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pósmodernos.: Artes Médicas, Porto Alegre .1993.
- CHOMSKY N. **Aspects of the Theory of Syntax.** MIT Press,Cambridge. 1965
- COLL, C.,Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular, Alianza Editorial, Madrid 1986
- DAMASCENO, M. N. **Entre o Sonho e a Realidade:** Educação e perspectivas de trabalho para os jovens. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 2004
- _____. **Artesãos de Outro Ofício: Múltiplos Saberes e Práticas no Cotidiano Escolar.** São Paulo: Editora Annablume,2000
- FERNÁNDEZ, C. López.. **Memoria para la obtención del M.E.L.E.:** El componente cultural en la enseñanza de E/LE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula. Salamanca, 2005
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** New York, 2000.
- FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura:**as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre.Artes Médicas,1993
- GALEANO, E., “**Ser como ellos y otros artículos**”, México. Siglo Veintiuno Editores, 1992
- GALISSON, R. **Où va la didactique du français, langue étrangère?** in: E.L.A. n° 79, Paris, Didier-Érudition, 1990
- GARCÍA, M.^a P. L. **Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural.** Madrid. FRECUENCIA , 2001
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GIMENO, J. **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica.** Madrid. Morata. 1988
- GIROUX, H **Los profesores como intelectuales.** Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós,1990
- GOMES, M.O. **As Identidades de Educadoras Pequenas:** um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’”, apresentada à Faculdade de Educação da USP,2003
- HALL, S.. **The work of representation** In: HALL, Stuart (org.) Representation. Cultural representation and cultural signifying practices. London. Open University. 1997.
- HARGREAVES, L. E. S. **Além da língua:** tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2004.

- IMBERNÓN, F. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona. Graó, 1994
- KLEIMAN A.B ;MORAES, S. E.. **Leitura e Interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas. Mercado de Letras, 2007.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LARAIA, R.B. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- LARRAÍN IBÁÑEZ, J. **Modernidad razón e Identidad en América Latina:** Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello, 1996
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, V.J. “Metodologias do ensino de línguas”. In BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, C. **La notion de structure en ethnologie.** In: LÉVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale.* Paris. Plon. 1958.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E.D.A **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo. E.P.U, 1986.
- Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.** Richards, J.C.; Schmidt R., 2002.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.
- MILNER, J. **O amor da língua.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MONTE, J. B. **La Competencia Sociocultural para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. I Fórum de Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas.** Fortaleza, 2008
- MORAES, S. E. **Escola e Universidade na Pós-Modernidade.** Campinas. Mercado de Letras, 2000.
- _____. **O Currículo do Diálogo .** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995
- _____. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos.** **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília: v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez., 2005.
- MORIN , E. **Cultura de Massa no Século XX,** espírito de tempo – 2 – Necrose . 1ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1977
- MOURA, M.M. **Celebração de Boas –** O nascimento da Antropologia Cultural na obra de Franz Boas. Tese de Livre Docência apresentada ao Departamento de Antropologia da FFLCH – USP. São Paulo : 2000.
- MOURA, R. P. **O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2005.
- NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares.** In: NÓVOA A. (Org.). **As organizações escolares em análise.** 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.
- OMAGGIO. H, A. **Teaching language in context.** 2nd Edition. Boston: Heinle & Heinle, 1993
- ODRIOZOLA, J. e TRELLES, N.. **Guía Documental y de Recursos de Inglés.** Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia 1992.
- PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.
- PRABHU, N.S. **Second language pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

- POPKEWITZ T. S. , BRENNAN M. **El desafío de Foucault** , Pomares Corredor, Colección Educación y conocimiento Madrid. 2000
- POZUELO M.L. **Proyecto curricular del área de inglês** . Editorial Escuela Española, Madrid, 1994
- RIERA, M.J. C. **Currículo Interculturalista e Ensino de Espanhol no Brasil: Lendas Folclóricas, Memórias e Escrita**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2005
- RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: Teoria do Brasil, Estudos de Antropologia da Civilização**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- RICHARDS, J. ; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**, Cambridge University Press, Cambridge. 1994
- RODRIGO, A. M. **La comunicación intercultural**. Anthropos, Barcelona. 1999
- ROTH, W. **Neopiagetian predictors of achievement in physical science**. Journal of research in science teaching, 1990
- SEARLE, J. **Actos de fala**. Coimbra: Almedina, 1981.
- SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3ª edição. Rio de Janeiro. Cortez Editora, 1999
- SILVA, T. T. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política** . Petrópolis. Editora Vozes, 1996
- SILVEIRA, P. **Ideologia, indivíduo, sujeito. Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, PUC, 1994.
- SCHEUERL, H. **Antropología Pedagógica**. Barcelona: Herder, 1985
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Morata, Madrid. 1981
- STERN, H.H., **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford University Press, Oxford. 1992
- TYLOR, E. B. **La cultura primitiva (1871)**, Ayuso, Madrid 1977
- VEZ, J. M. **Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Barcelona. Editorial Ariel, 2000
- VIGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WILKINS, D.A. **Notional syllabuses**. London, Oxford University Press, 1976.
- WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Pontes Editores, Campinas: 1991.
- WILLIS, J. **Task-based learning**. English teaching professional, v.9, p.3-6, 1998.
- WILLIAMS M., BURDEN R.L. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**.: Cambridge University Press. Cambridge 1997
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre. Bookman, 2001
- ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.
- ZARATE, G **Las competencias interculturales : del modelo teórico al diseño curricular**.: Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2002

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO

DOUTORANDO: JOÃO BOSCO MONTE

ORIENTADORES: DRA. SILVIA ELIZABETH MIRANDA DE MORAES

DRA. MARIA NOBRE DAMASCENO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LINGUA ESTRANGEIRA: AVALIAÇÃO DA INTENCIONALIDADE DO COMPONENTE CULTURAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS/ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ”, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof. JOÃO BOSCO MONTE, doutorando do Programa de Pós Graduação da FACED - UFC.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO:

1. As disciplinas estudadas durante o curso de graduação/a Licenciatura incentivam a sua relação e/ou contato com a língua espanhola?

() não () raramente () constantemente

2. De que modo a abordagem cultural apresentada durante a graduação consolidou seu desejo em ensinar a língua espanhola?

() nada () algumas vezes () sempre

3. Como você avalia seu conhecimento sobre a cultura dos países de língua espanhola?

() muito pouco () pouco () satisfatório () muito bom

4. De que modo o seu conhecimento sobre a cultura dos países de língua espanhola foi ampliado ao longo de seu Curso?
 insatisfatoriamente razoavelmente satisfatoriamente
5. Você considera possível inserir os aspectos culturais-lingüísticos de forma real para a sala de aula?
 sim não
6. Com qual regularidade no seu curso favoreceu-se o desenvolvimento da consciência política e o estímulo à reflexão por meio de uma abordagem cultural?
 raramente às vezes sempre
7. Você acredita que os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam ou sugerem abordagem cultural como relevante para a formação dos professores de língua estrangeira?
 sim não
8. A partir de que momento, é abordado o componente cultural nas aulas do curso de Letras?
 nunca foi apresentado no início do curso durante todo o curso no final do curso
9. Em sua opinião, a matriz curricular do Curso de Letras oferece disciplinas que contemplam o componente cultural?
 nunca raramente constantemente
10. Como você conceituaria seu interesse em cursar Letras?
 insatisfatório razoável satisfatório
11. De que forma você avalia a contribuição do curso de letras para a difusão do ensino da língua espanhola ?
 insatisfatório razoável satisfatório
12. Com que frequência pensou em desistir do curso?
 nunca pensei poucas vezes muitas vezes
13. Com que frequência pensou em mudar sua opção de língua estrangeira?
 nunca pensei poucas vezes muitas vezes
14. Como você avalia a sua abordagem com relação ao componente cultural durante sua prática em sala de aula?
 ruim razoável excelente
15. Como você avalia o interesse dos professores do Curso de Letras em contemplar o componente cultural durante a apresentação de suas disciplinas?
 ruim razoável excelente
16. Como você avalia o processo de avaliação nas disciplinas relacionadas à Língua Espanhola?
 ruim razoável excelente
17. Como avalia os livros didáticos que utilizou na Graduação?
 ruins razoáveis excelentes

18. Com qual constância foram utilizados outros materiais (vídeos, músicas, textos gramaticais, etc.) durante as aulas ao longo de sua formação?

nunca raramente algumas vezes sempre

19. Que expectativas você tem a respeito do seu desempenho como professor de Língua Espanhola ao sair da Universidade?

ruim razoável suficiente

20. Como você classifica a abordagem do componente cultural nos livros / textos utilizados durante a Graduação?

ruim razoável excelente

ANEXO 2

ANÁLISE DAS REPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

1. As disciplinas estudadas durante o curso de graduação/a Licenciatura incentivam a sua relação e/ou contato com a língua espanhola?

Não	1
Raramente	6
constantemente	12

2. De que modo a abordagem cultural apresentada durante a graduação consolidou seu desejo em ensinar a língua espanhola?

Nada	2
Algumas vezes	15
Sempre	3

3. Como você avalia seu conhecimento sobre a cultura dos países de língua espanhola?

muito pouco	3
Pouco	13
Satisfatório	5
muito bom	0

4. De que modo o seu conhecimento sobre a cultura dos países de língua espanhola foi ampliado ao longo de seu Curso?

insatisfatoriamente	5
razoavelmente	13
satisfatoriamente	2

5. Você considera possível inserir os aspectos culturais-lingüísticos de forma real para a sala de aula?

Sim	20
Não	0

6. Com qual regularidade no seu curso favoreceu-se o desenvolvimento da consciência política e o estímulo à reflexão por meio de uma abordagem cultural?

Raramente	8
às vezes	11
sempre	1

7. Você acredita que os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam ou sugerem abordagem cultural como relevante para a formação dos professores de língua estrangeira?

Sim	18
Não	2

8. A partir de que momento, é abordado o componente cultural nas aulas do curso de Letras?

Nunca foi apresentado	2
no início do curso	5
durante todo o curso	4
no final do curso	8

9. Em sua opinião, a matriz curricular do Curso de Letras oferece disciplinas que contemplam o componente cultural?

nunca	4
raramente	12

constantemente	3
----------------	---

10. Como você conceituaria seu interesse em cursar Letras?

insatisfatório	0
razoável	7
satisfatório	13

11. De que forma você avalia a contribuição do curso de letras para a difusão do ensino da língua espanhola ?

insatisfatório	2
razoável	12
satisfatório	6

12. Com que frequência pensou em desistir do curso?

nunca pensei	9
poucas vezes	9
muitas vezes	2

13. Com que frequência pensou em mudar sua opção de língua estrangeira?

nunca pensei	12
poucas vezes	6
muitas vezes	2

14. Como você avalia a sua abordagem com relação ao componente cultural durante sua prática em sala de aula?

Ruim	4
------	---

Razoável	16
Excelente	0

15. Como você avalia o interesse dos professores do Curso de Letras em contemplar o componente cultural durante a apresentação de suas disciplinas?

Ruim	3
Razoável	15
Excelente	2

16. Como você avalia o processo de avaliação nas disciplinas relacionadas à Língua Espanhola?

Ruim	4
Razoável	16
Excelente	0

17. Como avalia qualidade dos livros didáticos que utilizou na Graduação?

Ruim	6
Razoável	14
Excelente	0

18. Com qual constância foram utilizados outros materiais (vídeos, músicas, textos gramaticais, etc.) durante as aulas ao longo de sua formação?

Nunca	0
Raramente	5
algumas vezes	11
Sempre	4

19. Que expectativas você tem a respeito do seu desempenho como professor de Língua Espanhola ao sair da Universidade?

Ruim	0
Razoável	15
Suficiente	5

20. Como você classifica a abordagem do componente cultural nos livros / textos utilizados durante a Graduação?

Ruim	10
Razoável	8
Excelente	2

ANEXO 3



ERROR: undefined
OFFENDING COMMAND: '~

STACK: