

**APONTAMENTOS  
LINGUÍSTICO-CULTURAIS  
SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)**

---

F383a Ferreira, Cláudia Cristina; Souza, Marlei Budny dos Santos; Santos, Carolina Favaretto (orgs.).  
Apontamentos linguístico-culturais sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais  
/ Organizadoras: Cláudia Cristina Ferreira, Marlei Budny dos Santos Souza e Carolina Favaretto  
Santos; Prefácio de Giselle Ribeiro.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.  
il.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-233-4.

1. Ensino de Línguas. 2. Língua Espanhola. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007
3. Língua espanhola. 460

Cláudia Cristina Ferreira  
Marlei Budny dos Santos Souza  
Carolina Favaretto Santos  
(Orgs.)

**APONTAMENTOS  
LINGUÍSTICO-CULTURAIS  
SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS**



*Copyright* © 2021 - Das organizadoras representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração e Capa*: Eckel Wayne  
*Revisão*: Cibele Ferreira

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

#### CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro  
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva  
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

#### PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

SOBRE AS MIL E UMA NOITES VIVIDAS PARA TRADUZIR QUEM SOMOS..... 7

Giselle Ribeiro

APRESENTAÇÃO ..... 11

REPRESENTAÇÕES DA/SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ..... 15

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Géssica Gonçalves dos Santos

IDEOLOGIA, DISCURSO POLÍTICO E ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA MATERNA: INTERFACES POSSÍVEIS..... 33

Arelis Felipe Ortigoza Guidotti

DE TIJOLINHO EM TIJOLINHO... SOBRE TRADUÇÃO, PAREMIOLOGIA E CULTUREMAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS..... 55

Cláudia Cristina Ferreira

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

CARA OU COROA? LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA ..... 67

Carolina Favaretto Santos

Juliano Brambilla Neri

Michelli De Assis Ribeiro

COMO VOCÊ ME VÊ? LENTES CULTURAIS E A COMPREENSÃO DO OUTRO E DE SI NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA/ ADICIONAL..... 97

Amábile Piacentine Drogui

Caroline Nunes Candido da Silva Quessada

PARA GREENGO VER: A DINÂMICA ENTRE TRADUÇÕES LITERAIS E A CULTURA DO OUTRO NO ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS ..... 119

Lucas Mateus Giacometti de Freitas

Nathália Prieto de Oliveira

Sara Mayara Coutinho

QUADRO DE AVALIAÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ESTUDO DOCUMENTAL DE LIVROS DE ESPANHOL, FRANCÊS E INGLÊS..... 137

Alex Alves Egidio

Ana Paula Neves Rodrigues

Graziela Drociunas Pacheco

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO: OS ASPECTOS CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO EM LÍNGUA ESPANHOLA ..... 157

Eliana Soares

Maiara Fernandes

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO *MARUGOTO* (2013) PARA O ENSINO DE JAPONÊS/LE EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO..... 179

Aléxia Mariana Bussadori de Ramos

Kátia Rodrigues Mello Miranda

EL ARTE LITERARIO DEL GRAFITI Y DE LA *PICHAÇÃO* EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: PROPUESTAS METODOLÓGICAS.....203

Maria Luiza Siqueira dos Santos

Caio Vitor Marques Miranda

SOBRE OS AUTORES ..... 219

## PREFÁCIO

### SOBRE AS MIL E UMA NOITES VIVIDAS PARA TRADUZIR QUEM SOMOS

Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido (ALVES, 2012, p. 25).<sup>1</sup>

Era preciso ter algum atrevimento para enxergar a consistente contribuição que este livro apresenta aos leitores e na medida do impossível, saber o que dizer depois do lido. O ponto forte deste livro se consolida no entendimento da língua “como um objeto construído e ressignificado pelos sujeitos” (BAPTISTA; SANTOS, 2021, p. 17).<sup>2</sup> Quando pensamos em língua como organismo vivo, tão logo avistamos as rupturas com o lugar comum, ou com as regras gerais e se atravessamos as fronteiras das línguas distintas, dos dialetos ou dos desdobramentos das línguas, teremos que alcançar os dados de cultura de cada povo para, de lá, estabelecer os seus significados.

Este livro diz respeito ao reconhecimento do lugar de fala, da identidade dos seus interlocutores e quando determina o lugar de fala, ele se desconecta com o não-lugar. É aí que habita o bom ato tradutório: “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço

1 ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*, 14ª edição, Papirus, Campinas, SP, 2012.

2 BATISTA, Livia Márcia Tibia Rádis; SANTOS, Gêssica Gonçalves dos. *Representações sobre a língua espanhola e seus efeitos nas práticas de professores em formação no estágio supervisionado de espanhol da Universidade Federal da Bahia*. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; SOUZA, Marlei Budny dos Santos; SANTOS, Carolina Favaretto. (Org.) *Apontamentos linguístico-socioculturais sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais*.

que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (AUGÉ, 2005, p. 73)<sup>3</sup>.

Que a língua segue evoluindo ao longo da história da comunicação humana, isso vem sendo confirmado cada vez mais, tanto nos atos de comunicação, quanto nos nomes que, por exemplo, receberam as línguas antes ditas estrangeira, depois segunda língua e hoje, no contexto de ensino, passou a ser chamada língua adicional. Nesse compasso, podemos metaforicamente compará-la a um rio, entre esse rio, ou a língua, há dois lados. Para cruzar esse rio há uma ponte feita de madeira de lei. Todos nós sabemos que o clima favorece o apodrecimento da madeira, quando exposta. Deixamos claro então, que a travessia não será segura, que entre um passo e outro, é possível cairmos.

Aqui, parece, temos só mais uma visão metafórica, ou só mais um recurso que a teoria literária chama de *fanopéia*, aquele recurso da poesia que se encarrega de formar as imagens no imaginário do leitor. Mas o que se esconde entre os contornos da escrita deste livro, é a vontade de fazer com que o profissional do ensino e aprendizagem de línguas adicionais se perceba no plano das suas ações pedagógicas como o intermediador na busca da transferência ou da compreensão do mundo do outro e que esta percepção favoreça não só a aprendizagem superficial e repetida por longos anos, mas que este profissional repense o que ensinar e como fazer aprender no momento da recepção da língua de partida, entendida nos seus pontos luminosos e obscuros. O que podemos oferecer no planejamento pedagógico e o que procuramos apagar dentro dele para atender o aparelho repressivo de todo e qualquer Estado.

Ao comparar o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional com um rio, sua ponte e a travessia, lembramos as provocações feitas por Ruben Alves no livro *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (2001)<sup>4</sup>, nele o autor nos conta as façanhas de uma escola que ele conheceu em Portugal, a Escola da Ponte, ali não há insistente

---

3 AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*; tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 2005.

4 ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.



preocupação em cumprir o programa estabelecido pelo sistema, mas o esforço em ir ao encontro dos anseios dos aprendentes, esse ideal de escola também aparece como provocação neste livro: “O perfil do aprendiz é que molda as aulas, um eficaz termômetro” (FERREIRA; DURÃO, p. 21)<sup>5</sup>.

Respeitar ou obedecer ao programa executando automaticamente os comandos que vêm sendo impostos durante décadas, sempre do mesmo modo, não implica na certeza da aprendizagem:

Aceitemos um fato simples um programa cumprido, dado pelo professor do princípio ao fim, é só cumprido formalmente. Programa cumprido não é programa aprendido – mesmo que os alunos tenham passado nos exames. Os exames são feitos enquanto a água ainda não acabou de se escoar pelo escorredor de macarrão. Esse é o destino de toda ciência que não é aprendida a partir da experiência o esquecimento. (ALVES, 2001, p. 61)<sup>6</sup>

Este livro propõe um chamado aos educadores e quando eles chegarem, por meio desta leitura, um espelho lhes refletirá e os fará pensar: O que é ser professor(a)? O que eu faço no meu espaço de trabalho? Quem eu sou para os meus alunos? Quem eles serão depois de atravessarem a minha vida profissional?

Antes de alcançar a imagem refletida neste espelho e porque estamos no centro das concepções de língua e sua evolução, seria de bom tom incorporar o que hoje, na contemporaneidade, apresenta-se como ato tradutório, porque se antes a tradução era reconhecida quando uma língua de saída alcançava a língua de chegada, hoje os estudos da tradução se ocupam de um terreno, que antes parecia árido, hoje se mostra muito mais fértil, chegando até à aceitação de que interpretar é traduzir, entre outras tantas formas compreendidas como ato tradutório e defendidas

5 FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. De tijolinho em tijolinho... sobre tradução, paremiologia e culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; SOUZA, Marlei Budny dos Santos; SANTOS, Carolina Favaretto. (Org.) *Apontamentos linguístico-socioculturais sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais*.

6 ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

por Jakobson (2007)<sup>7</sup>, Plaza (2003)<sup>8</sup>, Steiner (2005)<sup>9</sup> e tantos outros seguidores do avançado mundo dos Estudos da Tradução. Essa evolução dos Estudos da Tradução faz com que língua e cultura se aproximem, cada vez mais, no percurso do ensino e aprendizagem e, desta forma, favorecem o conhecimento respeitoso de quem somos e quem é o outro com o qual nos comunicamos.

Se você estiver pronto para se reconhecer no mundo real, avance desta página até as próximas, com o devido cuidado para não desviar o rosto deste espelho.

Giselle Ribeiro  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

7 JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

8 PLAZA, Julio, *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2003.

9 STEINER, George. *Depois de Babel: Questões de linguagem e tradução*. Tradução Carlos Alberto Faraco. Editora UFMG. Curitiba, 2005.

## APRESENTAÇÃO

O mundo das línguas estrangeiras remete a cores, sabores, aromas e matizes que encantam aprendizes e professores rumo ao conhecimento e desperta a curiosidade por apropriarmo-nos de um novo idioma de forma a assimilar e utilizar conhecimentos que vão além do linguístico. Nessa seara, é consenso que língua e cultura são indissociáveis, evidenciando uma relação em espelho, onde estão entrelaçadas de tal forma que uma reflete a outra. Como uma moeda, são duas faces que se complementam, sendo a coexistência harmônica e os benefícios mútuos.

*Apontamentos linguístico-culturais sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais* é fruto de reflexões e diálogos acerca de matizes culturais e processo de ensino e aprendizagem. Os dez textos aqui contemplados referem-se a questões teórico-metodológicas acerca do assunto em tela, fomentando e aprofundando saberes que contribuem para a elaboração de currículos, materiais didáticos e práticas educacionais válidas e significativas.

O capítulo de abertura desta obra, *Representações da/sobre a língua espanhola e seus efeitos nas práticas de professores em formação no estágio supervisionado de espanhol da Universidade Federal da Bahia*, tem por escopo dialogar sobre a representação da língua espanhola e as implicações na atuação profissional; para tanto, as autoras Baptista e Santos, acompanharam por um ano alunos de Letras Espanhol no Estágio supervisionado da Universidade Federal da Bahia e concluem que as representações linguísticas são marcadas pela ideologia e pelas crenças dos professores em formação e, por isso, reverberam nas atitudes e práticas sociais e profissionais.

No segundo capítulo, *Ideologia, Discurso Político e ensino do espanhol como língua materna: interfaces possíveis*, Guidotti põe em evidência a variação léxica, ilustrando, no contexto da escola pública, valores ideológicos e políticos presentes num manual de gramática editado em Cuba. Os exemplos analisados são extraídos do *Manual de Gramática I* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989) os quais explicitam a presença da Ideologia e do Discurso Político, como forma de disseminar ideais revolucionários e que propagam valores socialistas com finalidade de fomentar o comunismo por meio do ensino do espanhol em Cuba.

O terceiro capítulo, *De tijolinho em tijolinho... Sobre tradução, paremiologia e culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais*, Ferreira e Durão possibilitam espaços que despertam reflexões sobre tradução, paremiologia e culturemas no fazer tradutório e no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

O quarto capítulo, *Cara ou coroa? Língua e cultura no ensino de línguas estrangeiras/adicionais: dois lados da mesma moeda*, advoga pela indissociabilidade entre língua e cultura. Os autores, também, propõem três atividades pedagógicas que podem ser implementadas nas aulas de língua inglesa, as quais evidenciam o enlace entre aspectos linguísticos e culturais.

O quinto capítulo, *Como você me vê? Lentes culturais e a compreensão do outro e de si nas aulas de espanhol língua estrangeira/adicional*, aborda os conceitos de língua, cultura e Competência Intercultural, elucidando como essas questões podem ecoar na prática de sala de aula. Drogui e Quessada apresentam, ainda, dois exemplos práticos que podem clarificar como trabalhar língua e cultura de modo inseparável. Para isso, propõem atividade com uma série e um filme, ambos em língua espanhola.

O sexto capítulo, *Para greengo ver: a dinâmica entre traduções literais e a cultura do outro no ensino de expressões idiomáticas*, aborda questões sobre tradução, língua, cultura e ensino. Tanto aspectos teóricos como pedagógicos (sugestão de três atividades) são contemplados neste

texto, a fim de contribuir com o labor do professor e auxiliar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

O sétimo capítulo dialoga, também, sobre aspectos teórico-metodológicos, sob a perspectiva da indissociabilidade entre língua e cultura, por isso apresenta a proposta de um quadro com critérios de avaliação de elementos culturais em livros didáticos.

O oitavo capítulo, *Análise de livro didático: os aspectos culturais e suas implicações para a formação do aluno em língua espanhola*, dialoga sobre aspectos culturais e linguísticos entrelaçados, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola e, a partir desse ponto de vista, analisa uma coleção de livro didático sob esse prisma.

O nono capítulo, *O papel do livro didático Marugoto (2013) para o ensino de japonês/LE em um contexto de formação docente: um estudo*, apresenta uma análise acerca do livro didático (LD) Marugoto: Japanese Language and Culture – starter A1. Este capítulo relata uma pesquisa realizada na UNESP de Assis, a qual aborda o ensino de língua japonesa para aprendizes brasileiros sob a perspectiva deste material didático.

Por fim, o derradeiro capítulo, *El arte literario del grafiti y de la pichação en las clase de español como lengua extranjera: propuestas metodológicas*, discute sobre pichação e grafiti e os desdobramentos da implementação nas aulas de español, para tanto, Santos e Miranda apresentam aspectos histórico-teóricos e propõem duas atividades pedagógicas para serem implementadas em sala.

Falar sobre o binômio língua e cultura, como alguns podem cogitar, ingênua e equivocadamente, não é *chover no molhado*, visto que podemos evidenciar seus desdobramentos em diversas áreas do saber, tais como: Fraseologia, Lexicografia, Sociolinguística, Antropologia, etnografia, etnologia, dialetologia. Isto posto, advogamos pela implementação de elementos culturais em sala de aula, a fim de proporcionar elementos essenciais à comunicação, ou seja, compreender e ser compreendido no idioma pretendido. Em outras palavras, contribuir para a formação sociolinguística, cultural e pragmática desse aprendiz e torná-lo competente no que tange à comunicação e proficiência da língua estrangeira/adicional meta, dotando-lhe de mecanismos, estratégias e saberes que vão além

dos fonéticos, lexicais e gramaticais, aproximando-o da língua objeto de estudo e promovendo uma atitude de hospitalidade, acolhimento e respeito em relação à diversidade.

Esperamos que os capítulos contemplados nesta obra possam incitar a reflexão a respeito da relevância de se abordar aspectos culturais entrelaçados aos linguísticos. Fica, por conseguinte, o convite para embarcar nessa prazerosa viagem, a qual amplia horizontes, conscientiza, combate preconceitos e estereótipos e, sobretudo, agrega.

Boa leitura!

As organizadoras

## REPRESENTAÇÕES DA/SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista  
Géssica Gonçalves dos Santos

### **Introdução**

Na formação de professores de línguas tem se tornado uma preocupação crucial contribuir para que os futuros profissionais possam ter clara a relevância de seu papel enquanto educadores, bem como de uma atuação eticamente comprometida com a formação dos sujeitos em um mundo cada vez mais complexo. Diante desse cenário, são requeridos saberes diversos que transcendem os relacionados à dimensão estritamente metodológica, como subsídios para as práticas docentes outrora concebidas a partir de uma perspectiva tecnicizante, voltada para uma formação utilitarista, técnica e científica. Por isso tem sido desprendido um esforço constante no sentido de buscar compreender as demandas da educação linguística em nosso país, valorizando na formação de professores de línguas a necessária articulação entre os saberes mobilizados e sua confluência na *práxis*<sup>1</sup> docente, considerando-se as especificidades dos contextos de ensino de línguas e as realidades em que os professores atuam.

---

1 Tomamos esse termo no sentido postulado por Freire (1979, p.15), ou seja, “É precisamente isto, a *práxis* humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

Consoante a essa perspectiva, uma das dimensões que envolve a formação docente se refere ao modo como esses sujeitos constroem suas identidades profissionais, bem como são constituídos seus sistemas de conhecimento e um aspecto que se destaca – e alvo deste trabalho – é o da representação sobre e da língua, dado seus possíveis desdobramentos na *práxis* docente.

Recordamos que o Estágio Supervisionado não tem por objetivo prioritário dotar o professor em formação de competências e habilidades que o tornem hábil em manejar técnicas de ensino ou em capacitá-lo a seguir uma única proposta metodológica, como ainda possa se supor quando se insiste na dicotomia entre teoria e prática. Contrariando essa visão dicotômica e simplista, a formação de professores se constitui um processo social e como tal é preciso ter presente uma relação crítica e reflexiva com a construção do conhecimento sobre a profissão por parte dos professores em formação. Esse ponto somente vem a reforçar a relevância de refletir sobre o contexto em que será ensinado o espanhol, sobre a importância de mudanças atitudinais e conceituais constantes a fim de ampliar sua compreensão sobre o seu papel no âmbito de sua atuação e sobre a interação com os sujeitos que aprendem essa língua. Neste viés, é preciso mobilizar diversos saberes que, ao dialogarem entre si, possam promover ou incitar caminhos de ação e reflexão traçados conjuntamente, superando-se a dicotomia teoria e prática, alcançando a *práxis* desejada. Por isso, é relevante compreender como se constitui o sistema de conhecimento dos professores e, neste sentido, interessa entender quais são as representações desses sujeitos de e sobre a língua e como essas podem ter desdobramentos em suas práticas.

Convém salientar que esse saber é ‘filtrado’ pelos sentidos que o constroem, uma vez que não podemos acessá-lo diretamente, exceto por meio das representações dos sujeitos sobre esse objeto. Nesta direção, conforme Pereira e Costa (2012, p. 172), as *representações linguísticas* não correspondem a uma realidade objetiva, visto que apontam para as práticas linguísticas, construindo “objetos discursivos, impregnados pelas condições nas quais foram produzidos”, daí, a aproximação entre representação (viés da Psicologia Social) e representação linguística. Para



esses autores (2012, p. 171), as representações linguísticas se constituem “um conceito coletivamente construído acerca de uma língua, marcado tanto pela prática e pela memória discursiva de seus falantes quanto pela ideologia na qual estão inseridos”. Já para Petitjean (2009, p. 60), a representação linguística é uma representação social da língua, conexas a um conjunto de conhecimentos não científicos, elaborados e compartilhados socialmente. Abrange dois níveis: um exterior à língua, que consiste na representação do falante com relação à uma outra língua, e, outro interno, que alude à representação do falante com relação à própria língua.

Reconhecemos, assim, que refletir sobre a língua, enquanto objeto de representação, e, ademais, considerar suas implicações na prática não se constitui uma tarefa simples. Tratando dos estágios supervisionados, defendemos que esse conhecimento precisa ser mais bem explicitado, haja vista que, não raras vezes, concepções implícitas se explicitam nas práticas, contrariando a lógica de que os saberes já estão postos e cimentados.

## **1. Representação linguística, língua espanhola e formação de professores**

Nosso foco neste trabalho é a representação sobre a língua, no caso o espanhol, como um objeto construído e ressignificado pelos sujeitos e seus possíveis efeitos na *práxis* desses indivíduos, ponto que será mais bem explicitado ao longo desta sessão.

Para iniciar, é importante não caracterizar tais representações como melhores ou piores, como corretas ou incorretas, orientando-se por juízos de valor, mas sim compreendê-las tendo em vista suas implicações para a aprendizagem e para o ensino, tendo claro que a natureza dessas é complexa, já que pode-se dever a sentidos construídos e reelaborados a partir de conhecimentos vários, quer sejam oriundos do senso comum, quer sejam de saberes tanto experienciais como teóricos e curriculares<sup>2</sup>.

---

2 Nesta perspectiva, inserimos os trabalhos que tematizam a importância dos saberes docentes e a profissionalização, valorizando a análise e a trajetória de vida desses sujeitos, confrontando a visão redutora da profissão a um conjunto de competências e técnicas, desarticulando o eu profissional do eu pessoal. Neste viés, situamos as contribuições de Nóvoa (1992, 1995) e Tardif (2002).

Quanto à *representação*, aludida brevemente na sessão anterior, trata-se de um conceito bastante difundido nos estudos voltados para a educação e, de modo particular, aqueles orientados pela Psicologia Social. Em trabalho anterior (BAPTISTA, 2018), o examinamos de forma mais pormenorizada a partir de três perspectivas, a saber, a da teoria das representações sociais, a dos estudos linguísticos e a do ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, não retomaremos essa discussão nesse momento, contudo pretendemos situar o leitor quanto ao sentido em que tomamos *representação* neste texto, uma vez que esse conceito é central em nossa discussão e para tanto nos remetemos ao postulado por Zarate (2010), Castellotti, Coste e Moore (2001, 2002) e Moore e Py (2011), autores com os quais dialogamos neste artigo.

Segundo Zarate (2010, p. 29-30), as representações sociais são produzidas pelo trabalho social e coletivo e, por meio dessas, os agentes sociais constroem seus modelos de conhecimento da realidade e expressam seu pertencimento a um grupo, visto que essas contribuem para fortalecer os laços sociais e fazem parte de um processo de definição da identidade social. Já conforme Castellotti, Coste e Moore (2001, p. 103), as representações são objetos construídos por meio da interação e pela linguagem e mediação dos outros e, assim, consoante Castellotti e Moore (2002, p. 8), exercem um papel relevante no sentido da preservação das relações sociais em termos de comportamento e de comunicação. Ademais, constroem-se no meio social e são dinâmicas; a relação entre *representação* e *linguística* se deve ao que é no âmbito da interação entre os sujeitos que se desenvolve o conhecimento linguístico e que emergem os traços discursivos das representações. Para Moore e Py (2011), as representações podem ser evidenciadas por meio do comportamento (no caso, das atitudes linguísticas) e do discurso sobre a linguagem (no caso, da língua). Portanto, por intermédio do discurso sobre as línguas ou língua, podemos compreender como se dão as relações entre essas, as imagens dos atores sociais sobre a linguagem e sobre determinada língua e, ainda, o *status* enunciativo dos discursos envolvidos (MOORE; PY, 2011, p. 263). Conforme esses autores, o estudo das representações pode esclarecer quanto às condições globais e locais que possibilitam aos

falantes mobilizarem os recursos de seus repertórios no plural, decidirem sobre os seus valores específicos, e, ainda, negociá-los nos espaços temporais e históricos da memória coletiva, transmitida por todo um conjunto de mediadores institucionalizados como a família, a escola, as associações, a igreja etc., e em um reservatório comum de conhecimento (MOORE; PY, 2011, p. 269).

Pelo visto, podemos dizer que as representações estão associadas à constituição das identidades dos grupos, daí a menção a sua natureza social; podem possibilitar ou favorecer o conhecimento empírico sobre o objeto e interferem no ensino de línguas pois podem influir sobre o interesse e a motivação dos sujeitos e sobre as atitudes linguísticas. Sendo assim, essas podem condicionar as escolhas das línguas que se almeja aprender e modelar, às atitudes dos aprendizes quanto aos seus sistemas avaliativos e perceptivos sobre o status das línguas, seus usos, relação com os usuários e sentimentos de pertencimento e identificação com o grupo e valoração social que podem integrar dado imaginário linguístico.

Baseando-nos nos autores sumariados, as noções de representação e a forma como essas são encaradas no ensino de línguas não estão desconectadas do postulado pela Psicologia Social e pelas Ciências da Linguagem, dado o fato de que as representações são construídas sempre no meio social, que são importantes a interação e os processos de socialização vivenciados pelos sujeitos e a constituição das identidades docentes. As representações linguísticas, como parte das sociais, fazem parte de sistemas complexos de conhecimento, cujas implicações afetam à identidade dos sujeitos e a definição de seu sentimento de pertencimento aos grupos. Por isso, a representação sobre e da língua, no caso do coletivo dos professores, passa a ser um objeto de interesse, uma vez que pode coesionar e/ou dar coerência a determinadas práticas e atitudes dos sujeitos enquanto grupo.

## **2. Representação de/sobre a língua espanhola e a prática de professores em formação no estágio supervisionado da Universidade Federal da Bahia**

Apresentamos, a seguir, alguns dados referentes à construção metodológica de nosso trabalho, bem como ao perfil dos sujeitos e, em seguida, passamos à discussão dos dados, particularizando a problemática da representação, visto ser esse o recorte priorizado.

Primeiramente, com respeito aos procedimentos seguidos, acompanhamos durante dois semestres consecutivos à participação de professores em formação nos dois componentes curriculares destinados aos estágios, a saber, Estágio supervisionado de Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia, durante os semestres 2016.2 e 2017.1, respectivamente.

De acordo com as orientações seguidas nesses componentes, no primeiro semestre os professores em formação deveriam elaborar, com a mediação da professora orientadora do estágio, um projeto didático a ser implementado em uma escola pública. Esse projeto, por sua vez, deveria ser concretizado no semestre subsequente e poderia ser aplicado em duplas ou individualmente.

Sendo assim, a pesquisa se dividiu em dois momentos: o primeiro correspondente ao semestre inicial (2016.2), em que acompanhamos a elaboração do projeto, bem como observamos a participação dos professores nesta atividade, analisamos documentos sobre o ensino de espanhol e aplicamos um questionário para obter dados acerca do perfil dos participantes. O segundo momento compreendeu o próximo semestre (2017.1), no qual observamos as práticas dos futuros professores, tendo por foco como esses implementavam seus projetos em escolas públicas de Salvador, assim como realizamos as entrevistas com os professores em formação.

Para obtermos um perfil dos participantes da pesquisa, empregamos um questionário que nos permitiu saber se esses haviam tido algum contato com o espanhol antes do curso, se haviam cursado outra graduação e quais eram suas impressões sobre a língua espanhola, visto que

esperávamos que as respostas pudessem fazer emergir representações sobre o idioma.

Quanto aos participantes, foram quatro professores em formação que tomaram ciência da proposta de investigação e voluntariamente se dispuseram a colaborar. No presente trabalho, são identificados como sujeito A, B, C e D, a fim de preservar o anonimato desses e a seguir passamos à análise de alguns de seus dados.

O *sujeito A* cursava na época a habilitação de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna – Espanhol. Era formada em Geografia e possuía experiência docente na área. Não tinha tido contato com a língua espanhola antes da graduação. Relatou que ocorreram problematizações sobre a língua e sua heterogeneidade durante a graduação. O *sujeito B* cursava habilitação de Língua Estrangeira Moderna ou Clássica – Espanhol. Era sua primeira graduação e não possuía experiência docente. Já tinha tido contato com a língua espanhola no Instituto Federal da Bahia no período de quatro semestres. Apontou que ocorreram problematizações sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade no decorrer da graduação. O *sujeito C* cursava a habilitação de Letras: Línguas Estrangeiras – Língua Espanhola. Era sua primeira graduação e não possuía experiência docente. Não tinha tido contato com a língua espanhola antes da graduação. Relatou que ocorreram problematizações sobre a língua espanhola e sua heterogeneidade linguística durante a graduação, mas não diretamente. Por fim, *sujeito D* cursava a habilitação de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna – Língua Espanhola. Era sua primeira graduação e não possuía experiência docente. Não tinha tido contato com a língua espanhola antes da graduação. Apontou que não ocorreram problematizações em torno do ensino do espanhol e sua heterogeneidade linguística durante a graduação.

Percebemos que o perfil dos sujeitos era heterogêneo, uma vez que eram provenientes de habilitações distintas; que um deles já possuía experiência docente e tinha finalizado outro curso de graduação, embora não atuasse como professor(a) de espanhol; que todos eles não tinham experiência no ensino dessa língua; à exceção de um deles, os demais

tiveram contato com a língua espanhola somente no nível de graduação; que no curso houve problematização acerca da língua espanhola, ou seja, foram levados a refletir sobre ela, em especial, quanto ao entendimento de sua heterogeneidade, embora não tenham detalhado situações específicas que corroborassem o dito e nem apontado como essas poderiam ser exploradas no ensino. Esse ponto constitui um dado relevante uma vez que, ao tratar da representação da língua, precisávamos saber se essa reflexão estava sendo ou não incorporada por esses futuros profissionais/professores.

Ademais dos dados desse questionário, analisamos os gerados por meio da análise dos projetos didáticos elaborados por eles, documentos do componente curricular de Estágio Supervisionado I e II (semestres 1 e 2) bem como os provenientes da observação das aulas e das entrevistas com os sujeitos (semestres 1 e 2), entrecruzando as informações geradas em cada processo de escrita.

Quanto à opção pela elaboração e aplicação do projeto, acreditamos que esse permite que os professores em formação se organizem para auxiliar na aprendizagem de seus alunos, apresentando teorias relacionadas com as práticas e com as experiências desenvolvidas durante a graduação, reformulando atividades para aproximar com o contexto de ensino e diversificando as aulas expostas, contribuindo, assim, para a construção da sua identidade de professor e para a formação de seus alunos. Segundo Januário (2008, p. 5), além de elaborar os projetos de intervenção pedagógica, o professor em formação pode aplicá-los, assumindo, pela primeira vez, a postura de mestre. Com a aplicação dos projetos, esse sujeito não cumpre simplesmente uma exigência do curso, mas contribui para uma aula diversificada, além de, posteriormente, olhar e refletir sobre suas experiências, o que é fundamental para a constituição de sua identidade docente. É a partir dessas primeiras sensações que ele pode tomar gosto pela profissão e motivar-se-á a buscar, sempre, alternativas de melhorias em sala de aula.

Isso posto, ainda quanto ao projeto, notamos que as duas duplas analisadas reiteravam, ao longo de sua proposta, a relação entre *língua*

*e comunicação*, enfatizando a importância do diálogo entre eles como professores e seus alunos do curso. Durante as observações, a *dupla A e B* empenhou-se em se comunicar na língua espanhola com seus alunos e os auxiliaram na comunicação enquanto a *dupla C e D*, mesmo com a preocupação quanto à comunicação em espanhol, porém não estimulou tanto seus alunos, uma vez que os professores em formação, muitas vezes, se comunicavam em português com os estudantes.

Dada a reiterada assimilação entre língua e comunicação materializada nos projetos didáticos, trouxemos essa indagação para a entrevista e buscamos compreender qual era o entendimento dos professores em formação sobre essa relação e suas implicações na prática. Assim, ao perguntar acerca das concepções de língua que os sujeitos da pesquisa possuíam e o que compreendiam sobre elas, o *sujeito A* apresentou atividades empregadas que contribuíram para a comunicação com os seus alunos, já o *sujeito C* tratou da diversidade linguístico-cultural existente entre os diversos povos hispano falantes, a própria comunicação e a identidade. Além disso, o *sujeito B* relacionou a língua com questões sociais o *sujeito C* com a comunicação real.

Acreditamos que o *sujeito B* pudesse estar buscando referir-se à língua como prática social pois apresentou vários temas relacionados com as mesmas. Os *sujeitos B e C* ainda criticaram outros enfoques metodológicos, em concreto o estruturalista, por ter como finalidade do ensino a aprendizagem da estrutura gramatical e por apresentarem atividades descontextualizadas e, de modo análogo, valorizaram positivamente o enfoque situacional por visar uma comunicação da situação, isto é, por considerar a interação comunicativa realizada em uma situação concreta como em um bar, na escola, apesar dos diálogos serem reduzidos a situações estereotipadas. Além disso, o *sujeito C* ressaltou que a comunicação real da fala contribuiria para o desenvolvimento das quatro habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar) e para a formação do conhecimento do espanhol.

Embora insistissem na importância da língua como comunicação e interação entre os sujeitos, percebemos que nas práticas da *dupla C e D*,

em algumas de suas aulas, havia uma maior interação e favorecimento da comunicação entre os professores em formação e seus alunos, porém muitas das aulas eram predominantemente expositivas, isto é, os estagiários apresentavam um gênero literário e os alunos ouviam o que estava sendo passado, o estagiário era o centro, o detentor do conhecimento e, o aluno, passivo.

Desse modo, observamos que, embora reiterassem em seus projetos a importância da língua como comunicação, em suas práticas as aulas reforçavam relações assimétricas de fala, ademais de seguirem o modelo tradicional de ensino. Acreditamos na relevância de apresentar, refletir e problematizar as concepções de línguas existentes não só no estágio supervisionado, mas no decorrer do curso de formação inicial. Esse ponto pode permitir que os sujeitos tenham clareza dessas e de como as mesmas interferem e condicionam sua prática docente, uma vez que cada metodologia se relaciona com um dado entendimento acerca da língua e tem desdobramentos na prática, em especial, na forma como se determinam os objetivos, se planeja a aula, se escolhem os materiais, enfim, como se ensina. Neste sentido, percebemos, por exemplo, que as propostas metodológicas, sejam essas de vertente estrutural ou comunicativa, diferem entre si quanto ao entendimento sobre a língua e que esse direciona (ou restringe) suas propostas de ensino e tem alcance em termos do que se considera relevante aprender e em como aprender. Esse ponto é preciso salientar, parece ter sido bastante saturado e explorado, contudo, na prática não é tão evidente como se pensa, pois, parece haver desajustes entre o que se diz e efetivamente o que se faz e o como se faz, ainda que com boas intenções. Para finalizar essas considerações, foi questionado aos sujeitos se eles achavam que haviam aplicado o enfoque com sucesso. A pergunta foi feita por conta das observações realizadas no Estágio Supervisionado II em que, muitas vezes, notamos que a ênfase comunicativa não estava sendo utilizada na prática. Devido a isso os sujeitos tiveram dificuldades e mencionaram que poderiam ter desenvolvido melhor o enfoque, já que era um tema novo para eles na graduação e esses não compreenderam claramente o objetivo de algumas metodologias de ensino. Convém lembrar que a opção por essa perspec-



tiva foi expressamente assumida por eles em seus projetos, daí nossas indagações sobre como a utilizaram e se a aplicaram em suas aulas. Esse ponto chama a atenção pois sugere que incorporam o discurso sobre os métodos defendendo suas premissas e princípios, contudo não estão suficientemente explícitos em que consistem e como essas proposições remetem às teorias sobre a língua e linguagem, bem como podem ser mobilizadas no ensino.

No projeto didático a *dupla A e B* apontou que tinha como objetivo apresentar aos alunos a diversidade linguística e a cultural, separando uma da outra. Acreditávamos que a língua e a cultura seriam entendidas de forma indissociável, ou seja, que não abordariam a língua sem a cultura e vice-versa. Diante disso, percebemos que, apesar de insistirem na língua como comunicação, também entendiam que no ensino deveriam ser abordadas separadamente. Ora, isso nos levou a observar como na prática essa dicotomia poderia ou não aparecer. Assim sendo, nas observações da prática de Estágio Supervisionado II dessa dupla, notamos que eles, em algumas atividades, diferenciavam entre a língua e a cultura. Com isso se reforçava a ideia que tínhamos de que os estagiários não tinham clara a relação existente entre ambas, mesmo que confrontados sobre isso na entrevista, em algumas respostas os sujeitos as inter-relacionavam, o que nos sugeriu que, de alguma forma, estavam modificando seu entendimento sobre a língua e sobre a cultura antes compreendidas de forma dissociada.

Além disso, notamos que na aula a *dupla A e B* tinha apresentado atividades em que buscavam destacar a heterogeneidade linguística da língua espanhola, uma vez que trouxeram exemplos, por meio de recortes temáticos, da diversidade de línguas que circulava pelos países hispano falantes. As atividades apresentadas consistiram em canções, filmes, exercícios relacionados ao vocabulário das frutas e mostras de diversas formas empregadas para nomear frutos pelos falantes dos países exemplificados nos textos.

A primeira atividade apresentada, em que se buscaram exemplos da heterogeneidade linguística, foi a receita de ‘carne con chili’ que

continha diversas formas empregadas para designar o fruto pimenta, que foi também o primeiro recurso culinário a ser trabalhado. Esses explicaram aos alunos que os alimentos poderiam ser nomeados de diferentes formas, dependendo da região ou país. Notamos uma confusão entre a heterogeneidade linguística e a variação linguística, já que, para os professores em formação, ambas eram equivalentes e isso se reiterou na entrevista. Entendemos que a definição apresentada por eles se referia possivelmente ao que seria variação diatópica, justamente a que ocorre pelas diferenças regionais, enquanto a definição da heterogeneidade linguística é mais ampla, visto que compreende a ideia de que são diversas as línguas que circulam por esses países. Ora, notamos que isso se refletiu na prática, pois, ao tratar da atividade com o alfabeto, conduzida pelo *sujeito A*, esse a entendeu como exemplo da heterogeneidade linguística do espanhol e ambos os professores em formação aludiram às variações dos sons produzidos por diferentes regiões falantes do espanhol como exemplo dessa diferença.

Contudo, a *dupla A e B*, durante a primeira e segunda aulas, exploraram como tema o descobrimento das Américas e mencionaram a ‘língua indígena’ desses países e, como os colonizadores espanhóis, assim como os portugueses, determinaram que sua língua e cultura fossem impostas a esses povos, acarretando a dispersão da cultura espanhola. Esse fato ocorreu por causa da finalidade dos estagiários que era a de apresentar e reforçar a identidade latino-americana e, para que isso fosse internalizado, a dupla imaginou que comparando a colonização portuguesa com a espanhola, os alunos poderiam encontrar semelhanças sociais, culturais, históricas e linguísticas e, assim, aproximariam os estudantes da identidade latina.

O interessante foi que os educandos compreenderam que os países latino-americanos falantes do espanhol compartilhavam diversos aspectos (políticos, culturais, sociais, linguísticos), apesar de terem sido colonizados por países diferentes, descobriram que as duas línguas se originaram do latim vulgar, que compartilhavam da diversidade linguístico-cultural, resultante do contato dos europeus, povos originários e africanos e coincidem que a história da colonização era parecida.

Ao perguntar sobre as atividades que apresentavam a heterogeneidade linguística do espanhol, nenhum dos sujeitos relatou a discussão que houve sobre a língua espanhola e suas origens e os resultados desse debate foi a produção de cartazes realizados pelos estudantes do curso, que apontavam as semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol.

Vale notar que essa atividade contribuiu para a formação social dos alunos e para reforçar a identidade latino-americana pouco visibilizada em razão de que muitos brasileiros não se reconhecem como latinos, talvez pela falta de conhecimento ou por outras motivações, o que leva a uma relevante mudança atitudinal.

Em relação aos filmes apresentados durante as práticas do Estágio Supervisionado II, os *sujeitos A e B* empregaram trechos de diversas produções em português, espanhol e uma produção norte-americana especialmente de países como Argentina, Chile e México.

Dois filmes chamaram a atenção e foram questionados por nós durante o processo: o fato do primeiro filme ser uma produção norte-americana em inglês, que contava uma história da colonização espanhola, e a outra, uma mexicana, que apresentava o dia dos mortos do país, em português.

Em relação ao primeiro vídeo, na apresentação dos planos de aula, a orientadora do projeto, responsável pelo componente curricular, questionou o porquê da escolha e os *sujeitos A e B* argumentaram que o filme permitiria discutir a hegemonia do inglês e, assim, os alunos refletiriam sobre o consumo que nós, brasileiros, temos das produções norte-americanas. Porém, a docente do componente curricular observou que essas exemplificações com a língua inglesa poderiam contribuir para deslegitimar outras perspectivas possíveis para problematizar o fato narrado e que talvez fosse necessário refletir sobre esse aspecto, ou seja, o da sua atuação na promoção dessas discussões. Sugeriu, assim, que não seria preciso eliminar essa versão, mas problematizá-la na aula, já que se tratava de um olhar do outro sobre a colonização.

Entretanto, a *dupla A e B* apresentou o filme em inglês legendado e optou por abordar a hegemonia dessa língua e, ainda, apresentou outro

filme em espanhol para que os alunos comparassem as produções. Os estudantes apontaram que a produção em inglês era mais trabalhada, tinha mais efeitos, porém, o foco não era a qualidade da produção, mas sim os distintos pontos de vista que poderiam ter sido explorados na aula. Entendemos que uma discussão não excluiria a outra necessariamente, porém a ênfase, como dissemos, recaiu sobre a qualidade técnica.

Ao perguntar na entrevista sobre este filme, os sujeitos relataram que esse ponto já tinha sido mencionado pela orientadora no semestre passado e que embora os alunos não houvessem percebido a hegemonia do inglês como a dupla gostaria, refletiram sobre o consumo e se posicionaram frente a esse, uma vez que valorizaram a produção norte-americana por seus atributos superiores quanto à técnica, por exemplo.

Ao apresentar o dia dos mortos no México, a *dupla A e B* escolheu um filme da festividade em língua portuguesa e ao serem questionadas do porquê o filme não estar em espanhol, os sujeitos relataram que a língua espanhola não era importante, mas sim a cultura dos mexicanos. Questionamos se pensavam que a língua era a cultura de um povo, os sujeitos refletiram e informaram que sim e, relataram que o filme teria sido melhor se estivesse em língua espanhola, revendo, portanto, a atitude anterior em que haviam ressaltado a relevância da cultura frente à língua e tinham assumido uma visão dicotômica.

Observamos que os sujeitos puderam refletir sobre a união existente entre a língua e a cultura e compreenderam que, se tivessem apresentado o filme em espanhol, a cultura mexicana seria mais enriquecida, uma vez que o objetivo inicial da atividade, anteriormente, era somente o de mostrar a festividade, a cultura do povo mexicano, não tendo interesse pela língua e com a mudança acerca do entendimento da relação entre língua e cultura, poderiam rever o objetivo proposto na aula, bem como a forma de abordagem.

Por isso, acreditamos serem relevantes as orientações do docente do componente curricular de Estágio Supervisionado de Espanhol, uma vez que podem contribuir para que os futuros professores reflitam sobre as suas práticas, colaborando para a sua formação profissional. Contudo,

é preciso ponderar que, muitas vezes, essas representações tendem a parecer cristalizadas e mais herméticas a mudanças. Assim sendo, no caso da relação língua/cultura, como vimos no exemplo anterior, ao trazer o questionamento acerca do entendimento dessa relação e de sua prática, percebemos que houve transformação na forma de compreensão. Porém essa re colocação precisou ser negociada por meio de uma constante reflexão e indagação acerca de outras possibilidades de ação na sala de aula. Já no tocante à discussão sobre o filme em inglês, não houve uma mudança acerca do ponto de vista predominante, ou seja, sobre as implicações da escolha de determinada perspectiva para abordar a realidade e seus efeitos. Embora, como dissemos, o foco fosse problematizar a hegemonia do inglês, essa discussão não se deu como o esperado e pensamos que talvez fosse necessário que a dupla tivesse mais claro como conduzir essa problematização sobre língua hegemônica na sala.

Na atividade da música ‘Latino América’ do grupo música *Calle 13*, a dupla de estagiários explorou na aula aspectos tais como o reforço da identidade latino-americana e das vivências históricas dos países latinos ao trazer exemplos de cantores peruanos, chilenos, brasileiros e o locutor da rádio que divulgava a canção em quéchua, língua indígena.

Apresentaram os temas dando preferência ao que denominavam como identidade latina, isto é, reforçando e comparando com o contexto brasileiro os fatos que a música trazia como, por exemplo, a ditadura chilena e argentina e a brasileira para mostrar que todos passaram por essa experiência. Observamos que os sujeitos relataram diversas questões referentes à história, universo social, linguístico e cultural dos países latinos. Acreditamos que, por conta do tempo de 2 horas/aulas, não tiveram como abordar os temas com tanta profundidade como gostariam de fazê-lo, porém esses foram debatidos e comparados sempre com o contexto dos alunos. Esse aspecto é de particular interesse, haja vista que se preocuparam em aproximar as realidades e as experiências de modo a contextualizar as questões que consideravam pertinentes na aula.

Dessa forma, ao falar sobre os acontecimentos históricos comparando com o contexto dos alunos, puderam observar outras semelhanças

existentes entre os países latinos em se que fala o espanhol e o Brasil. Assim, identificaram que esses territórios possuíam muito mais em comum do que eles imaginavam, aspecto reforçado pelos professores em formação, o que levou a uma reavaliação, por parte dos estudantes, do sentimento deles com relação à identidade latino-americana, até então desconhecida ou invisibilizada.

Para complementar o sentimento de proximidade ao grupo latino-americano, a dupla apresentou aos alunos um evento que acontecia em São Paulo, intitulado ‘Soy Latino’ e problematizou o porquê deste evento acontecer no Brasil e também apontou suas finalidades, que consistiam em ‘apresentar a identidade latina para os brasileiros’ e tentar mostrar que esses fazem parte do ser latino. A discussão motivou os alunos a refletir sobre questões identitárias, o que pode levar uma mudança atitudinal relevante em termos de subjetividade e processos de identificação.

Em relação à heterogeneidade linguística, os sujeitos da pesquisa explicaram aos seus alunos que na música ‘Latinoamérica’ havia um ‘pequeno recorte das línguas’ que circulavam nos países falantes da língua espanhola, uma vez que ainda havia outras línguas indígenas e que, na contemporaneidade, existiam também os imigrantes que faziam com que a sua língua materna circulasse por esses países, sempre comparando ao contexto de fala dos alunos e mostrando que as línguas maternas dos imigrantes também circulavam pelo Brasil.

Dessa forma, observamos uma preocupação em duas direções: primeiro no sentido de modificar a relação com o outro ao visibilizar a identidade latino-americana e problematizar as relações identitárias na sala de aula e, segundo, por situar as línguas no sentido de mostrar como se configura a situação linguística no Brasil, sobretudo, destacando o *plurilinguismo* e questionando o mito do *monolingüismo*. Notamos, assim, um interesse em sensibilizar os alunos quanto à complexidade dos cenários linguísticos, destacando a diversidade linguística e, em especial, visibilizando as línguas indígenas e as de imigração. Esse ponto nos pareceu fundamental no que se refere à educação linguística dos sujeitos,

embora tenhamos notado que os professores em formação parecem não ter suficientemente claro como explorar esses aspectos na sala de aula.

### **Considerações finais**

Ocupamo-nos, neste trabalho, da representação sobre a língua de professores em formação e seus possíveis desdobramentos na prática. Desse modo, podemos dizer que a representação linguística é um objeto de conhecimento em construção; um objeto simbólico e ideológico de sorte que, para a compreensão de sua constituição e de sua emergência, é preciso considerar como os sujeitos (re)ssignificam seu entendimento sobre a língua, ou seja, seu conhecimento sobre esse objeto. Tratando-se de representações linguísticas, é preciso frisar a estreita relação dessa com o sistema de conhecimento dos sujeitos, no caso os que são alvos da educação linguística. Por esse motivo a relevância de explorar mais a fundo como esses representam a língua enquanto objeto curricular e simbólico, doando-lhes de valores que podem ser ideologicamente orientados por teorias e/ou princípios epistemológicos determinados, bem como podem ser fundados em crenças e em experiências altamente subjetivas e impressionistas e no senso comum. Por isso as representações, especialmente no campo linguístico, constituem uma forma de conhecimento produzido sobre as línguas, atravessado de e por ideologias e pode orientar atitudes e práticas dos sujeitos, tal qual ocorre com as representações sociais.

### **Referências**

BAPTISTA, L. M. T. R. Representação e educação linguística de professores de línguas: revisitando algumas concepções teóricas. *Línguas & Letras*, Unioeste, Cascavel, Paraná, v.19, n.44, p. 40-58, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20461>. Acesso em: 02 set. 2019.

CASTELLOTTI, V.; COSTE, D.; MOORE, D. *Le Proche et le loitains das les representations des langues el de leur apprentissage*. Références, modèles, données et methods. Paris: Didier, p. 101-131, 2001.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. *Representations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

FREIRE, P. Astutos e inocentes. In: *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JANUARIO, G. O estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: *SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/ EM AULAS DE MATEMÁTICA*. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008, p. 1-8.

MOORE, D.; PY.B. Introduction: Discourse on Languages and social representation. In: ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (Dir.). *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011. p. 263-270.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, T.; COSTA, D. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Gragoatá*, Niterói, n° 32, p.171-188, 2012.

PETITJEAN, C. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat des Université de Provence et de Neuchâtel, spécialité Sciences du langage, 2009.

SANTOS, G.G. *Heterogeneidade linguística e representações: uma análise das práticas de professores em formação no Estágio Supervisionado de Espanhol da Universidade Federal da Bahia*, 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28127/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gessica.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 2010.



## IDEOLOGIA, DISCURSO POLÍTICO E ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA MATERNA: INTERFACES POSSÍVEIS

Arelis Felipe Ortigoza Guidotti

### **Considerações iniciais**

A estruturação da língua espanhola, na sua unidade e diversidade como sistema linguístico, possibilitou, primeiramente, que mais de 400 milhões de pessoas pudessem ter acesso a ela como língua materna ou LM, mas, também, acolheu o surgimento de variantes linguísticas do espanhol. Partindo, então, do fato de que a língua espanhola apresenta variantes, buscamos, neste estudo, mostrar que a variação léxica pode ocorrer por meio da influência da Ideologia e do Discurso Político em contextos que deveriam ser considerados neutros, ou seja, na escola pública.

Partindo do posicionamento de que o ensino da LM não deveria conter dogmas religiosos ou políticos, já que consideramos que o ensino deles caberia à esfera familiar, temos como objetivo inter-relacionar aquilo que alguns estudiosos da Ideologia e do Discurso Político propõem e as possíveis significações que ocorrem por meio de unidades léxicas presentes num manual de gramática editado em Cuba. Primeiramente, discutiremos aquilo que consideramos como Ideologia e como ideológico, tendo como base o posicionamento de alguns autores da área e as suas possíveis implicações quando presentes no contexto escolar. Posteriormente, abordaremos o tema da materialização do Discurso Político e a importância de se conhecer o contexto em que este foi produzido como

forma de adentrar nos domínios da intenção do emissor ao apresentá-lo. Por último, citaremos frases do *Manual de Gramática I* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989) como forma de exemplificar a presença da Ideologia e do Discurso Político no ensino do espanhol em Cuba.

Por se tratar de uma pesquisa interdisciplinar, acreditamos que estudiosos e interessados nas áreas da Ideologia, do Discurso Político, do ensino de espanhol e da Sociolinguística possam encontrar neste artigo possibilidades de olhar para a língua de formas diferentes. Parece-nos relevante olhar para a variante cubana do castelhano de uma forma mais atenta, tornando possível que o leitor se aproxime de um contexto de ensino diferenciado, no qual o aluno é incentivado a se formar, não somente como estudante, mas como cidadão ativo no sistema de governo da ilha.

## 1. Concepções de Ideologia

Como já dissemos, temos como objetivo apresentar e explicar o que entendemos por Ideologia para os propósitos deste estudo e como forma de justificar as análises do Discurso Político presente no manual de gramática supracitado. Autores como Eagleton (2006, p. 19) possibilitam a compreensão dos caminhos que as ideias percorrem até se tornarem conteúdos ideológicos próprios de um sistema ou poder dominante já que este “[...] pode legitimar-se *promovendo* crenças e valores compatíveis com ele”. Esses valores e crenças que são promovidos, encontram, então, na linguagem a forma de se materializar. Mussalín (2001, p. 104) considera que “como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa”. Portanto, se quisermos entender a ideologia de um poder dominante, é necessário que analisemos a produção linguística dos seus representantes.

Nessa mesma linha de pensamento, Eagleton (2006, p. 19) afirma que a ideologia de um poder dominante se estabelece “[...] *naturalizando* e *universalizando* tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis”. Se considerarmos que no contexto escolar a criança

está recebendo uma instrução e uma formação por meio dos conteúdos presentes nos materiais didáticos e do discurso do docente, aquilo que for apresentado a ela pode se tornar uma crença natural e universal se não for questionado. Quando esse indivíduo em formação é exposto a conceitos advindos de dogmas religiosos ou políticos e não tiver como se posicionar em relação a eles de forma crítica, esse cidadão perde o seu direito de estudar numa escola pública neutra. Verdesio (2004) defende o postulado de que os estados democráticos formados por cidadãos livres têm o direito a essa escola neutra. Quando os estados não levam em consideração a democracia e a liberdade dos seus cidadãos, então, se servem do ensino para disseminar conteúdos políticos ou religiosos do seu interesse, não como algo opcional, mas como algo natural, universal, óbvio e inevitável. O poder dominante esquece que os conhecimentos que devem ser ensinados numa escola pública, portanto, são todos aqueles universalmente aceitos, não aqueles que fazem parte de dogmas religiosos ou políticos.

As outras três formas de se implantar uma ideologia como parte do poder dominante podem ocorrer “[...] *denegrindo* idéias [*sic*] que possam desafiar-lo”, ou seja, escolhem-se ideias contrárias àquilo que deve considerado como uma verdade natural e universal e se tenta demonstrar como pensar diferente pode ser prejudicial para o sistema ou para o indivíduo; ou “[...] *excluindo* formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mas sistemática”, aqui podem ocorrer situações extremas tais como a existência de um único partido político ou de uma única religião, tidos como porta-vozes das ideias do poder dominante; além de ir “[...] *obscurecendo* a realidade social de modo a favorecê-lo” (EAGLETON, 2006, p. 19), já que outras fontes de obtenção do conhecimento podem ser banidas, filtrando-se tudo aquilo que chega à população por meio de textos escritos ou orais. Dessa forma a população passa a ter acesso a informações parciais e mascaradas, as quais, frequentemente, assumem o formato de “[...] camuflagem ou repressão dos conflitos sociais, da qual se origina o conceito de ideologia como uma resolução imaginária de contradições reais. Em qualquer formação ideológica genuína, todas as seis estratégias podem estabelecer entre si interações complexas”, de acordo com as conclusões de Eagleton (2006, p. 19).

No contexto de estudos da ideologia, Mussalin (2001, p. 104) considera que “A linguagem se coloca [...] como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia”. Para que seja possível, então, verificar se determinado enunciado é ideológico se faz necessário estudar o contexto no qual foi produzido, fazendo-se um retrospecto para verificar como um grupo social dominante, cujo poder foi legitimado, introduziu valores que não são mais questionados pela maioria. Sendo assim, a partir do momento em que um sistema de governo totalitário se consolida, surge, geralmente, um conjunto de unidades léxicas ideologicamente marcadas e o que há de mais ideológico em relação a essas unidades são os interesses de poder a que elas servem e os efeitos políticos que elas podem gerar.

Para Eagleton (2006), determinado enunciado ou fragmento de linguagem pode ser ideológico em um contexto e não em outro, pois a ideologia é uma função da relação que existe entre uma elocução e seu contexto social. Nessa mesma linha de pensamento, se for levado em consideração que a escola é o lugar por excelência onde a linguagem se constitui um objeto de estudo, será possível entender por que, desde o começo da Revolução Socialista em 1959, os esforços do governo vigente em Cuba foram incansáveis e direcionados para que os valores ideológicos do marxismo fossem disseminados.

De acordo com Mussalin (2001), para que seja possível apreender como funciona a Ideologia, torna-se necessário entender o conceito de Aparelho Ideológico do Estado, doravante AIE, proposto por Althusser (1965):

Como modo de apreensão do funcionamento da ideologia, o conceito de aparelhos ideológicos de Althusser é bastante esclarecedor. Retomando a teoria marxista de Estado, o autor afirma que o que tradicionalmente se chama de Estado é um aparelho repressivo do Estado (ARE), que funciona “pela violência” e cuja ação é complementada por instituições – a escola, a religião, por exemplo –, que funcionam “pela ideologia” e são denominadas aparelhos ideológicos de Estado (AIE). (MUSSALIN, 2001, p. 104)

Lendo a citação anterior é possível afirmar, então, que, por meio da análise da linguagem usada no contexto desses AIE, seria possível entender a) a sua estrutura, b) a sua ação e c) o funcionamento da Ideologia que pretende ser dominante naquela comunidade linguística. Isto é corroborado pelas palavras de Mussalin (2001, p. 104) ao afirmar que

[p]ela maneira como se estruturam e agem esses aparelhos ideológicos – por meio de suas práticas e de seus discursos – é que se pode depreender como funciona a ideologia (trata-se sempre, para Althusser, do funcionamento da ideologia dominante) [...].

Como mostraremos posteriormente, à época do estabelecimento do sistema de governo em Cuba, ou seja, no final da década de cinquenta, era consensual o que se entendia por Ideologia, isto é, a Ideologia dominante estava de acordo com o sistema no poder e deveria corresponder com os ideais do marxismo-leninismo.

De forma geral, a partir da década de sessenta e até a década de setenta, concebia-se a Ideologia como um sistema global de interpretação social (ARON, 1968, p. 375). Para Althusser (1965), a Ideologia existe de fato e desempenha seu papel histórico dentro de uma determinada sociedade, constituindo-se como um sistema de representações dentro dela. Para entendermos a importância que a definição da palavra Ideologia carregava consigo no momento histórico em que Cuba decide seguir os ideais vindos do marxismo, é necessário lembrar a situação sociopolítica do mundo bipolar da época. Por um lado, países como os Estados Unidos da América defendiam o capitalismo, promovendo a Guerra Fria contra qualquer ideia vinda do marxismo e, por outro, a União de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pregava o estabelecimento do socialismo como forma de alcançar uma sociedade ideal, o que seria possível através do comunismo. Essas duas palavras passaram a ser utilizadas a partir da publicação do Manifesto Comunista em 1848, fruto do trabalho de dois homens, Marx e Engels. Conforme Boyle (2006), as interpretações dadas para aquele documento fizeram com que jovens leitores, por meio de lutas armadas, se convertessem em líderes nacionais e transformassem

‘o credo comunista’ em algo que Marx não reconheceria, provavelmente. Citemos o caso de Lênin, jovem militante do partido marxista russo que acreditava numa mudança do sistema social na Rússia do começo do século XX. Foi esse jovem e seu partido que concretizaram a primeira revolução social marxista bem-sucedida, no ano de 1917, quando a ex-URSS começou a configurar-se, anexando outros países e povos na sua constituição. As ideias de Lênin à frente da revolução russa passaram a ser chamadas de marxismo-leninismo e propagaram-se rapidamente em nações como a China, em 1949, e em Cuba, a partir de 1959.

Falar de Ideologia em Cuba é fazer referência às ideias de Marx e de Engels, já que seu máximo líder, Fidel Castro, considera que a nação foi “a primeira do hemisfério a libertar-se do domínio imperialista ianque. Foi a primeira a iniciar um novo caminho para formas superiores de vida econômica e social. Foi a primeira a iniciar o caminho do socialismo em nosso continente” (CASTRO, 1981, p. 11). Considerando que a Ideologia é um conjunto de valores que identifica uma determinada sociedade, Cuba pode ser identificada como um país que prega a ideologia socialista, buscando atingir a perfeição do sistema de governo segundo os princípios ou a ideologia comunista.

## **2. Discurso Político**

Sendo a linguagem o lugar onde se materializa a ideologia, é o tipo de discurso empregado que permite identificá-la. Especificamente sobre o discurso político, Montiel (1993, p. 154) considera que este “é o discurso do antagonismo e da confrontação, embora em certos momentos assuma (por razões táticas ou estratégias) a forma da negociação e do concerto (a forma da paz)”. Para ilustrar este conceito, vejamos as declarações feitas por Fidel Castro ao falar da sua permanência no poder: “Você pode estar absolutamente convencido de que sou o primeiro e o mais decidido partidário de buscar um substituto, tão logo a população entenda que isto é o que se deve fazer” (D’ÁVILA, 1986, p. 92). Porém, mais adiante, numa atitude de negociação, assume que “[...] por outro lado [...] há em nosso sistema uma nítida vantagem, a de assegurar a continuidade admi-

nistrativa e política, uma continuidade de programas, uma continuidade, inclusive, quanto aos homens” (D’ÁVILA, 1986, p. 92). Esta declaração corresponde, segundo Montiel (1993), à atitude de um sujeito que se comunica por meio do discurso político pois ele “é sempre um sujeito comprometido e partidista que se encontra forçosamente situado de um lado ou outro das forças em presença: é um sujeito em campanha que tem adversários e luta pela vitória.” O autor acrescenta, ainda, que este sujeito: “Embora fale de direitos, de ordem e de verdades, o faz sempre desde uma perspectiva estratégica que lhe permita alcançar a vitória” (MONTIEL, 1993, p. 152). Para exemplificar, citemos as palavras de Fidel Castro: “[...] acredito que conseguiria ganhar essa batalha (falando sobre a continuidade da Revolução). Honestamente, ainda me sinto capaz de servir ao país, nos cargos e posições que ocupo [...] O que me interessa é a obra da revolução” (D’ÁVILA, 1986, p. 94). Sendo assim, enquanto esteve no poder, Fidel Castro se serviu do discurso político para convencer as grandes massas de que não haveria necessidade de se trocar de sistema de governo ou de líder político.

Nessa mesma linha de pensamento, Montiel (1993, p. 152) afirma que:

O político é a dimensão constitutiva de todas as práticas – discursivas ou não – que têm por objetivo ou simplesmente implicam na produção de algum efeito de poder, entendendo por tal a modificação das possibilidades ou das capacidades de ação dos sujeitos afetados por ditas práticas e, por conseguinte, a transformação das condições de realização dos seus respectivos programas de ação, e a política, no sentido amplo, seria o espaço de interação onde se inscrevem as práticas assinaladas. (MONTIEL, 1993, p. 152)

Este efeito de poder materializa-se por meio dos ARE e dos AIE. No caso de Cuba, essas relações de poder estão presentes no sistema de governo, onde acontece o monopartidismo, com supremacia total do Partido Comunista de Cuba (PCC) e nas escolas, local em que as instituições antes citadas se encarregam de exercer e garantir a concordância dos seus membros, voluntários ou não, sendo isto reafirmado no discurso

Fidel Castro, durante o II Congresso do PCC: “É o que queremos ser: comunistas! É o que queremos continuar sendo: comunistas! Essa é a nossa vanguarda, uma vanguarda de comunistas!” (CASTRO RUZ, 1981, p. 13).

Segundo Montiel (1993, p. 53), “o poder do Estado pode ser definido como” [...] essa forma de poder totalizante e globalizador, fundado em mecanismos de exploração e de dominação. E ainda afirma que “o discurso que *diz* e faz a política é o discurso que se inscreve nas relações de força como um dos componentes ou dispositivos, acomodando-se sem cessar a cada uma de suas fases ou momentos assim como a suas exigências estratégicas” (MONTIEL, 1993, p. 154). Para o autor, o discurso político é também um discurso ideológico, pois este é “um discurso coletivo partidista, que se apresenta sob uma forma racional, porém se encontra ao serviço das relações assimétricas do poder” (MONTIEL, 1993, p. 154). Concordamos, neste estudo, com o argumento de que o discurso político não tem por fundamento o critério da verdade, mas o da eficácia em relação aos interesses que estão em jogo.

Para Montiel (1993), a função do discurso político é essencialmente instrumental, ocorrendo que, em casos extremos, a verdade e a coerência valem o mesmo que a dissimulação e a incoerência, desde que permitam garantir os resultados desejados numa situação ou conjuntura determinada. Interessa, portanto, a quem está no poder que seus interesses sejam garantidos, por meio da concordância por parte daqueles que estão na situação de dominados, por uma guerra ideológica em tempos de aparente paz.

Citaremos Fantinati (1990, p. 2), ao afirmar que “a linguagem da política não é simplesmente uma linguagem técnica que se possa caracterizar univocamente. Como a própria política, ela é plurissignificativa, penetra todas as esferas da vida social e se ajusta às diferentes tarefas requeridas por ela”. Para cumprir com a tarefa de doutrinar massivamente um país, existem, segundo este autor, as chamadas ‘técnicas linguísticas formais’ da superestimação do próprio ponto de vista. Essas técnicas linguísticas formais foram de uma forma ou outra usadas na propagação dos



valores do comunismo no século XX e, embora o bloco socialista já não exista mais, países como Cuba continuam pondo em prática estratégias discursivas como estas dentro do contexto de ensino e aprendizagem do espanhol como LM, como tentamos comprovar através da análise das frases, pertencentes ao manual de gramática objeto de estudo nesta pesquisa.

Os discursos políticos [...] devem ser vistos em um triplo contexto: 1) o próprio contexto do discurso, dado que o significado das palavras e das frases resulta do contexto textual; 2) a situação discursiva: quem fala? onde o faz? em que circunstâncias? com que objetivo? 3) a situação político-social, que torna claro porque alguns conceitos são tão importantes e outros tão plurissignificativos. Estes três aspectos do contexto se complementam e, além disso, deve ser levado em consideração que “o significado de uma palavra só pode ser julgado no contexto do discurso, este, só numa determinada situação de fala, e esta, só na relação com o processo de desenvolvimento político (FANTINATI, 1990, p. 120).

Partindo desses três aspectos para analisar o discurso político, é possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem da LM dos indivíduos apresenta condições de se mostrar propício para a disseminação dos valores ideológicos do sistema de governo de um país. Ao longo das análises das frases do manual de gramática, tornar-se-á mais clara a importância de se conhecer a situação político-discursiva em que foram elaboradas para que seja possível apreender o máximo de informações presentes nelas.

### **3. Exemplos de frases retiradas do *Manual de Gramática I***

O ensino ideal de uma língua deveria contar com a aprendizagem por parte da criança de dois tipos de estrutura: comportamentos de língua e de pensamento, já que,

Língua e Pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas

e do tempo que a língua permite. Processos e procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento e sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a partir do momento que a criança adquire a linguagem, os dois se interfluenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste, fundamentalmente, em favorecer a *aquisição de comportamentos de língua e de pensamento* e não apenas em informar. (MAGNANI, 1989, p. 32)

Desta forma, dependendo do tipo de informação subjetiva ou pensamento daquele que ensina ou do produtor das informações ministradas, a criança pode adquirir valores que estejam de acordo com a ideologia dominante do contexto em que está inserida. Os anos em que o sistema de governo ainda vigente em Cuba tem se mantido no poder demonstram a efetividade de se aliarem os ARE e os AIE, dando destaque à escola, lugar onde os valores ideológicos se materializam e se disseminam, pois contam com a linguagem como meio efetivo para que isto aconteça.

Dentro de instituições e organizações consideradas como AIE, o uso da linguagem com o objetivo de promover os valores ideológicos do sistema é um forte instrumento com o qual o Estado conta. Para veicular a ideologia com a qual se identifica, o Estado se serve da linguagem e dos diferentes tipos de discurso. Para Maingueneau (2001, p. 51):

discurso” é constantemente ambíguo, pois pode designar tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos: “o discurso comunista” é tanto o conjunto de textos produzidos por comunistas, quanto o sistema que permite produzir esses textos e outros ainda, igualmente qualificados como textos comunistas.

Em sua opinião, “os discursos, enquanto unidades transfrásticas, estão submetidos a regras de organização vigentes em um grupo social determinado [...]” (MAINGUENEAU, 2001, p. 52), havendo, portanto, uma relação inegável entre instituições de poder e seus discursos, como forma de propagar seus ideais. No caso específico

de Cuba, podemos falar, por exemplo, da relação que existe entre o sistema de governo vigente e o Partido Comunista de Cuba (PCC). O principal líder cubano, Fidel Castro, diz, numa entrevista concedida a um jornalista brasileiro na década de 80, que: “Todos devem saber que o nosso não é um partido de privilégios, mas de sacrifícios. E estar no partido implica sacrifícios acima de tudo” (D’ÁVILA, 1986, p. 88). Desta maneira, estabelecem-se regras de comportamento que devem ser seguidas pelos membros desta comunidade, no caso, os seguidores do sistema de governo vigente no país.

Quando se produz um discurso, segundo Maingueneau (2001, p. 53), ele é “*orientado* não somente porque é concebido em função de uma perspectiva assumida pelo locutor, mas também porque se desenvolve no tempo, de maneira linear. O discurso se constrói [...] em função de uma finalidade, devendo[...] dirigir-se para algum lugar”. Tomando as palavras de Fidel Castro, durante a entrevista citada acima, ilustraremos o esforço do enunciador em demonstrar sua perspectiva de que o sistema de governo vigente em Cuba é constitucional e eleitoral e não ditatorial, como alguns têm afirmado por sua duração de mais de quatro décadas, com o mesmo líder à frente do país. Fidel Castro faz um raciocínio linear para comprovar seu ponto de vista:

[...] o nosso sistema constitucional e eleitoral pressupõe o apoio imensamente majoritário da população [...]. De modo que o nosso sistema, o nosso regime pressupõe a maioria [...]. Foi assim que se constituiu o poder em Cuba: a Assembleia Nacional elege o Conselho do Estado, elege a mim<sup>1</sup>, elege a todos os ministros, os juízos da Corte Suprema e todo o supremo poder do Estado. (D’ÁVILA, 1986, p. 89)

Para Osakabe (1999, p. 6), “o discurso manifesta um sistema de significações ideológicas, onde esse objeto se configura como lugar de cristalização das motivações históricas [...]”. Quando questionado sobre sua permanência no poder por tanto tempo, Castro justifica este fato dizendo que ‘trabalhou duro’ todos esses anos até aquele momento, porém,

---

1 Grifo nosso.

como bom revolucionário, rapidamente se coloca à disposição do povo dizendo: “Não sou eu que quero, longe disso, creio que este é um dever que me impõem e que eu me imponho” (D’ÁVILA, 1986, p. 92). Além disso, para justificar como é possível o fato de que o sistema de governo cubano “em matéria de democracia, verdadeiramente, não tem que invejar nada de ninguém” (D’ÁVILA, 1986, p. 90) apesar de ter o mesmo líder por décadas, dizendo que: “[...] eu acho que há um desperdício enorme de recursos humanos e de experiências nessa contínua substituição de ministros e dirigentes de um país”. Castro ilustra, desta forma, sua visão de governo e de democracia e suas motivações históricas para continuar no poder por décadas acrescentando: “Eu sempre me espanto ao saber o que acontece em algumas dessas democracias representativas, que, a cada quatro ou cinco anos, mudam inteiramente seus governos” (D’ÁVILA, 1986, p. 92). Para a população cubana, por exemplo, ser governada pelo mesmo líder por décadas não causa estranhamento, pois o sistema de significações ideológicas que tornam isso possível, por meio do discurso, fez as motivações históricas se cristalizarem dentro desta comunidade de fala, que passa a agir conforme o que conhece e para o qual foi orientada.

Para a realização deste estudo, foi feito um levantamento de três frases, pertencentes ao *Manual de Gramática Española I* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989), editado em Cuba. Estas frases foram escolhidas tomando como critério que aparecessem nelas lexias simples (que podem ser palavras, como unidades funcionais significativas do discurso) e que fossem ideologicamente marcadas, ou seja, que sua acepção ou acepções tivessem relação com a ideologia do sistema de governo cubano.

Pretendemos comprovar, por meio da análise de lexias, como estes exemplos explicitados apresentam um vocabulário diferente da língua espanhola considerada padrão. Buscamos mostrar como estas frases se relacionam com outros contextos, que não o de ensino/aprendizagem da língua espanhola.

Apresentaremos os exemplos, suas traduções para o português e a sua contextualização, explicando onde e por que são utilizadas estas lexias. Considerando que a educação em Cuba tem como referência a

Campanha de Alfabetização realizada nos primeiros anos da Revolução Cubana, escolhemos três frases que pertencem às categorias do **Estudo**, do **Trabalho** e do **Treinamento Militar**, já que a canção-tema da campanha ou *Marcha de la Alfabetización*<sup>2</sup> começa assim: ¡Cuba, Cuba! ¡Estudio! ¡Trabajo! ¡Fusil! ¡Lápiz! ¡Cartilla! ¡Manual! ¡Alfabetizar! ¡Alfabetizar! ¡Venceremos!<sup>3</sup>.

• **Categoria Estudo:**

1. *Este compañero es maestro*<sup>4</sup> (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989: 33) – Frase usada como exemplo do Predicado Nominal.

Nesta frase, as palavras *compañero* e *maestro* possuem uma aceção de destaque. Em Cuba, o professor das séries iniciais é respeitado e lembrado pelo trabalho da categoria na Campanha de Alfabetização, realizada durante os primeiros anos da Revolução Cubana em 1959. O vice-ministro de Educação em Cuba, na década de oitenta, Raúl Ferrer, fala sobre a importância que teve para Cuba a campanha citada anteriormente:

O significado da campanha não se pode medir somente pelos resultados. 707 212 pessoas foram alfabetizadas. Esta cifra a conhece cada cubano. Além do significado cultural, teve uma grande importância política e econômica. Precisamente por isso a campanha foi dirigida pessoalmente por Fidel Castro [...]. A campanha foi a primeira tarefa geral da população depois da vitória da Revolução. Aprendíamos a trabalharmos juntos. (DARUSÉNKOV, 1980, p. 114)

Nesta campanha participaram 35 mil professores que prepararam os chamados *brigadistas*, jovens de famílias abastadas que decidiram enfren-

2 Marcha da Alfabetização.

3 Cuba, Cuba! Estudio! Trabajo! Fusil! Lápiz! Cartilla! Manual! Alfabetizar! Alfabetizar! Venceremos! Disponível em: [https://www.ecured.cu/Marcha\\_de\\_la\\_alfabetizaci%C3%B3n](https://www.ecured.cu/Marcha_de_la_alfabetizaci%C3%B3n). Acesso em: 27 mar. 2020.

4 Este companheiro é professor das séries iniciais.

tar a dura tarefa de alfabetizar a população em locais às vezes bastante afastados, nos quais enfrentavam dificuldades de todo tipo. Muitos destes *brigadistas* morreram realizando sua nobre tarefa. Embora a campanha tivesse demorado apenas um ano, com ela começou o desenvolvimento social e a instrução, um aumento vertical dos conhecimentos.

A palavra *compañero* começou a ser usada em Cuba no século vinte e ganhou força com o estreitamento das relações entre a ilha e a ex-URSS. A palavra é empregada comumente pela população e principalmente pelos seus líderes políticos. Num discurso pronunciado por Fidel Castro no aniversário da morte de Blas Roca Calderío, um dos dirigentes da Revolução Cubana, ele conclui dizendo: “¡Preservaremos firmemente tu máspreciado legado: la lealtad sin límite al pueblo trabajador, y la vida entera, hasta el último aliento, consagrada a la Revolución! ¡Hasta la victoria siempre, compañero Blas! ¡Patria o Muerte! ¡Venceremos!”<sup>5</sup>(CASTRO RUZ, 1987, documento eletrônico).

A palavra *compañero* tem como sinônimo o termo camarada, conhecido no mundo inteiro como sendo: “Camarada. Compañero de estudios, de profesión o de ideología, especialmente cuando se mantiene una relación cordial, fruto de la actividad compartida: camaradas de partido”<sup>6</sup> (COMPAÑERO, 2000, p. 204).

Em programas de televisão e de rádio e em atos políticos, por exemplo, o vocativo utilizado para chamar a atenção dos estudantes é: *¡Buenos días, compañeritos!*<sup>7</sup> Além disto, entre as pessoas é comum falar no companheiro A ou B, o que torna este termo sinônimo de alguém que defende as mesmas ideias e compartilha do mesmo sistema, sem que se reflita sobre o significado deste termo, o qual passa a ser ideologicamente marcado e a ter uma acepção própria no país.

---

5 Preservaremos firmemente teu mais precioso legado: a lealdade sem limite para com o povo trabalhador, e a vida inteira, até o último sopro de vida, consagrada à Revolução! Até a vitória sempre, companheiro Blas! Pátria ou Morte! Venceremos!

6 Camarada. Companheiro de estudos, de profissão ou de ideologia, especialmente quando se mantém uma relação cordial, fruto da atividade compartilhada: *camaradas de partido*.

7 Bom dia, pequenos companheiros de ideologia!

A segunda frase que escolhemos para análise pertence à:

• **Categoria Trabalho:**

2. *Los jóvenes realizan trabajos agrícolas todos los meses*<sup>8</sup> (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 32) – Frase usada como exemplo da Posição do sujeito na oração.

À época em que o manual de gramática em análise foi escrito, os jovens em Cuba deveriam estar inseridos em alguma das organizações de massas que os agrupava de acordo com a sua faixa etária: ou na *Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media*<sup>9</sup> (FEEM) ou na *Federación Estudiantil Universitaria*<sup>10</sup> (FEU). A FEU é uma organização de massas na qual as diferenças ou traços de individualidade da população universitária são deixados de lado em benefício da coletividade. A FEU agrupa os estudantes universitários cubanos, representa seus interesses e faz valer os seus direitos já conquistados. Além disso:

Tem como objetivo agrupar os estudantes universitários em torno da Revolução Cubana e continuar sua obra; promove o aperfeiçoamento do nível e do rigor docentes; e faz da extensão universitária a via mais importante para levar o esporte, a cultura e o pensamento intelectual para a sociedade. Foi fundada em 20 de dezembro de 1922 por Julio Antonio Mella. Conta com mais de 110 000 afiliados. A estrutura da FEU constitui-se de forma ascendente: chefe de brigada, Presidente de Faculdade, presidente de instituto e Secretário Nacional, integrado por 17 companheiros, um Conselho Nacional que se realiza a cada 2 anos e o Congresso que acontece a cada 4 anos. (FEU, 2005, tradução nossa)

As atuais gerações de estudantes universitários cubanos participam ativamente das tarefas da nação, por meio de múltiplas iniciativas como

---

8 Os jovens desenvolvem trabalhos agrícolas todos os meses.

9 Federação de Estudantes do Ensino Médio.

10 Federação Estudantil Universitária.

as Brigadas Estudantis do Trabalho, BET, realizando trabalhos nas lavouras ou hortas do Estado durante 15 dias nas férias de julho e agosto. Vale destacar que estes jovens não recebem nenhuma remuneração por seu trabalho, geralmente realizado no campo, e que este último não é voluntário. Controlando os jovens, os quais são agrupados em cada organização, própria de cada instituição de ensino, e como parte de um todo (a FEU), não é possível optar pela não participação nas atividades propostas, a serem realizadas durante as férias que lhes são outorgadas. Cabe destacar que grande parte das escolas do Ensino Médio são construídas na zona rural no formato de internato e, dessa maneira, as atividades agrícolas são práticas diárias, após as aulas. Realizar trabalhos agrícolas em Cuba, portanto, faz parte da formação do estudante, já que o tripé no qual o sistema de governo em Cuba se apoia é constituído pelo estudo, pelo trabalho e pelo treinamento militar.

A terceira frase escolhida para análise pertence à:

• **Categoria Treinamento Militar:**

*3. Desfilaron entonces doce camiones, un tanque de guerra, varios camiones anfibios, veinte antiaéreas y una ametralladora*<sup>11</sup> (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 76) – Frase usada como exemplo de Pronomes Indefinidos.

Num manual de gramática para jovens estudantes, parece agressivo que se coloquem frases como esta. Porém, em Cuba, a realidade permite que a criança não sinta qualquer sensação de estranhamento. Como já foi dito, neste país, convive-se com o treinamento militar e a presença do exército e das técnicas de guerrilha desde as primeiras séries. As crianças são ensinadas a se defenderem e a atacarem numa situação de enfrentamento com o inimigo, geralmente concretizado na figura dos Estados Unidos. Esta é uma prática comum desde a infância e o que é apenas um treinamento com armas de brinquedo, converte-se, na juventude, em treinamentos verdadeiros com armas, técnicas de camuflagem,

---

11 Desfilaram então doze caminhões, um tanque de guerra, vários caminhões-anfibios, vinte antiaéreas e uma metralhadora.



de posicionamentos no campo de batalha, de marchas militares, dentre outros procedimentos. Nos colégios chamados IPVC ou Institutos de Preparação Vocacional, por exemplo, as matérias priorizadas são Matemática, Física, Química e Preparação Militar Inicial.

Referindo-se à importância que lhe é concedida ao exército neste país, no livro *Cuba*, Fidel Castro afirma, no Informe Central ao Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba:

a guarda revolucionária não se descuidará jamais. A história ensina com demasiada eloquência [*sic*] que os que se esquecem deste princípio não sobrevivem ao erro [...]. Enquanto existir o imperialismo, o Partido, o Estado e o povo darão a máxima atenção aos serviços da defesa [...] em nossa pátria socialista todo soldado é revolucionário e todo revolucionário é soldado. (DARUSÉNKOV, 1980, p. 127)

A tendência massificadora do sistema aparece na citação anterior, já que “todo soldado é revolucionário”, ou seja, todo aquele que passa pelo treinamento militar naquela nação deve defender o sistema de governo vigente na ilha, isto é, a Revolução Cubana. E, também, “todo revolucionário é soldado”, ou seja, para ser um defensor idôneo do sistema de governo da ilha, é essencial estar preparado por meio do conhecimento e da prática militar.

Cabe destacar, também, como forma de complementar e contextualizar o que já foi mostrado, que a educação em Cuba se inspira no desejo de mudar a mentalidade das novas gerações e, dessa forma, criar o **homem novo**, um homem que deve caracterizar-se pela fidelidade ao sistema, buscando chegar ao status de **comunista**. Para Castro (1981, p. 12), os “verdadeiros comunistas, desde os tempos da Comuna de Paris até hoje, caracterizam-se por seu heroísmo [...] Os melhores sentimentos do ser humano [...] manifestaram-se ao longo dos combates pela liquidação da exploração do homem pelo homem”. Prega-se lá, portanto, que, desde os primeiros anos de vida, o ser humano deve renunciar à sua individualidade em prol do coletivo, não havendo exploração do homem pelo homem, pois

isso identifica os valores do capitalismo. Na ilha, considera-se essencial essa busca pelos ideais do comunismo, a cujos partidários

só os primeiros cristãos dos tempos da Roma imperial e pagã poderiam lhes ser comparados. Mas Marx, Engels e Lenine (Lênin) não foram portadores de ideias [*sic*] místicas e seus abnegados seguidores não procuravam em outro mundo o prêmio para seus sacrifícios, pois era aqui, nesta terra, que o destino do homem devia ser transformado. (CASTRO, 1981, p. 12-13)

Essa transformação da qual se fala no trecho citado anteriormente deve acontecer já na população mais jovem, ilustrada no Código da Infância e da Juventude vigente na República de Cuba. No Artigo 3 afirma-se que a formação comunista da jovem geração é uma aspiração do Estado, da família, dos educadores, das organizações políticas e de massas que atuam para que surjam e se desenvolvam nos jovens, os valores ideológicos do Comunismo. Esse desejo de que as novas gerações compartilhem os valores comunistas tem sua origem no “mais profundo da essência do pensamento de Marx” (CASTRO, 1979, p. 19). Desta forma,

a sociedade socialista e a sociedade comunista devem basear-se num completo domínio da técnica, num completo desenvolvimento das forças produtivas de modo a que o homem possa criar os bens materiais [...] para que cada um possa satisfazer as suas necessidades. (CASTRO, 1979, p. 18)

O sistema de governo cubano apoiou-se e apoia-se num tripé para continuar no poder: a educação, o trabalho e a preparação militar. Através das instituições de ensino, veicula os conteúdos necessários para que o trabalho esteja garantido por meio de uma população bem-preparada e conta com o exército para manter a ordem, chegando a instruir as crianças no conhecimento militar como forma de garantir a continuidade do sistema. No Artigo 5 do Código da Infância e da Juventude de Cuba, afirma-se que a sociedade e o Estado velam porque as pessoas que se vinculam às crianças e aos jovens no processo educativo constituam um exemplo para a formação da sua personalidade comunista. Dessa forma,

as atitudes tomadas pelo governo cubano na defesa dos seus interesses, extrapolaram os limites de o que se considera um estado democrático. Na tentativa de propagarem as ideias socialistas, os representantes do sistema de governo socialista em Cuba negaram às gerações Pós-Revolução o direito de terem acesso a informações e conteúdos não filtrados ou influenciados pela ideologia política dominante na ilha.

### **A modo de conclusão**

Retomando então às palavras de Fantinati (1990, p. 120), ao analisar as condições nas quais a Ideologia se materializa por meio do Discurso Político. e tendo como referência as frases analisadas, quando falamos em:

- **contexto:** podemos estabelecê-lo como sendo, no sentido lato, a escola (AIE) e, de forma específica, o manual de gramática para o ensino e aprendizagem do espanhol como LM em Cuba;
- **situação discursiva:** nos apresenta novos aspectos, já que quem tem a voz neste caso, ou seja, o enunciador, apresenta-se multiforme pois pode(m) ser o(s) autor(es) do manual ou o professor ou instrutor que o utiliza, porém, o que há de comum entre eles é a intenção de transmitir, por meio da exposição de conteúdos gramaticais, os valores ideológicos do sistema de governo cubano. O discurso é plasmado, no caso do nosso estudo, na escrita, especificamente em frases que servem de exemplos para ilustrar as classes gramaticais de um manual que pode ser utilizado em sala de aula ou no estudo desses conteúdos por parte de um indivíduo, fora do contexto escolar;
- **situação político-discursiva:** segundo o autor, aqui é possível perceber por que determinados conceitos se tornam tão importantes e, também, plurissignificativos. No caso do nosso estudo, encontra-se aqui a chave que possibilita entender como determinadas unidades léxicas, pertencentes à língua espanhola, mantiveram sua forma e adquiriram novas acepções em resposta às novas necessidades do sistema de governo cubano e como consequência do seu empenho em disseminar seus valores ideológicos.

Para que possamos entender, portanto, até que ponto os valores ideológicos vindos do marxismo e que deram origem ao conceito de socialismo e de comunismo estão presentes no contexto de ensino e aprendizagem na língua espanhola em Cuba, devemos entender a Ideologia como uma forma de pensamento que identifica determinada sociedade e que conta com a língua como um meio pelo qual os aprendizes são alcançados. Podemos ver que, para o Estado cubano, deve existir uma estreita relação entre os valores ideológicos do socialismo como meio de chegar ao comunismo e a educação, como um meio de propagar os ideais da Revolução, sistema de governo que está no poder na ilha desde 1959; dessa forma, é possível concluir que o discurso político e ideológico do poder dominante se faz presente no ensino do espanhol como LM no manual de gramática analisado. Esperamos que este estudo possa incentivar pesquisadores e interessados em conhecer as interfaces possíveis que surgem na sobreposição da Ideologia, do Discurso Político e do ensino da LM e, ainda, aqueles que desejam conhecer as particularidades do ensino da variante cubana do castelhano na ilha.

## Referências

- ALTHUSSER, L. *Pour Marx*. Paris: Maspéro, 1965.
- ARON, R. *L'opium des intellectuels*. Paris: Gallimard, 1968.
- BOYLE, D. *O Manifesto Comunista de Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- CASTRO, F. *O homem novo e a mulher nova em Cuba*. Trad. Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 2a ed., 1979.
- CASTRO RUZ, F. *Discurso...1987*. Disponível em: <http://www.cuba.cu/gobierno/discurso/1987/esp/f260487e.html>. Acesso em: 10 fev. 2006.
- CASTRO, F. *Retrato de Cuba: II Congresso do Partido Comunista cubano*. Informe Central. Trad. Virginia Novaes. São Paulo: Quilombo, 1981.
- COMPÑERO. In: Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 2000.
- DARUSÉNKOV, O. T. (Org.). *CUBA*. Moscou: Editorial Planeta, 1980.

- D'ÁVILA, R. *Fidel em pessoa*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.
- DE LA CUEVA IGLESIAS, O. *Manual de Gramática Española I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- EAGLETON, T. *Ideologia*. Uma introdução. São Paulo: Editora UNESP& Editora Boitempo, 2006.
- FANTINATI, C. E. Sobre o discurso político. *In: Alfa* 34, 1990, 1-10.
- FEDERACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA (FEU). Disponível em: <http://www.cuba.cu/política/webpcc/feu.htm>. Acesso em: 13 out. 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MONTIEL, G. L. ¿Cómo se dice política hoy?. *In: Cadernos de Estudos Lingüísticos* 24, 1993, 151-178.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. *In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. (Orgs.). Introdução à Lingüística 2*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VERDESIO, J. J. Manifesto pela defesa da laicidade na Educação. *In: Comciencia*, 2004. Disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/presencadoleitor/artigo16.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.



DE TIJOLINHO EM TIJOLINHO... SOBRE TRADUÇÃO,  
PAREMIOLOGIA E CULTUREMAS NO PROCESSO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/  
ADICIONAIS

Cláudia Cristina Ferreira  
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

**Conversa com o contratante: esboço do projeto**

Qualquer indivíduo cujo trabalho seja ‘monolíngue’ pode dizer que não precisa da teoria da tradução; a tradução, porém, é inerente a todas as línguas por meio de suas relações com outros sistemas significativos, tanto do passado quanto da atualidade. Apesar de considerada uma disciplina marginal no meio acadêmico, a teoria da tradução é central [...]. (GENTZLER, 2009, p. 21)

Em diversificados contextos se fazem presente matizes culturais, por exemplo, nos âmbitos sociocultural, educacional/acadêmico e profissional. Elementos linguístico-culturais, como gestos e comportamentos, repetidos automaticamente no nosso dia a dia, os quais emolduram e caracterizam determinado povo são compartilhados por falantes de todas as línguas naturais. Entendemos que o labor tradutório, bem como o processo de ensino e aprendizagem de línguas e também de tradução, requer domínio de elementos que refletem a cultura e a identidade de cada comunidade linguístico-cultural.

Uma vez que a apropriação de matizes culturais para realizar uma tradução adequada a cada demanda ou, ainda, ser considerado competente em determinado idioma não materno depende de um caudal léxico-fraseoparemiológico, cultural e pragmático amplo, constituindo, desta forma, uma base sólida da língua/cultura meta. Por conseguinte, tal como na edificação de uma construção qualquer, este tipo de conhecimento é elaborado aos poucos, ou seja, de tijolinho em tijolinho.

Este artigo tem por objetivo suscitar reflexões sobre tradução, paremiologia e culturemas no fazer tradutório e no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Para tanto, o texto foi estruturado a partir dos seguintes tópicos: Introdução (*Conversa com o contratante: esboço do projeto*), Construto teórico (*Sentando as bases e edificando o projeto*) e Considerações finais (*Entrega da construção*).

### **Sentando as bases e edificando o projeto**

A teoria da tradução não é fácil; pelo contrário, ela envolve teorias complexas de significado e complexas forças sociais criando numerosas barreiras, além de barreiras linguísticas já proibitivas. (GENTZLER, 2009, p. 17)

Por onde se deve começar uma construção? Em linhas gerais, a primeira etapa de qualquer construção é o projeto; na sequência, é preciso registrar o projeto da construção em um cartório, conseguir a sua aprovação e a expedição do alvará de licença no órgão competente, preparar o terreno (nivelamento) e contratar mão de obra especializada para concretizar a obra.

Retomamos parte do título deste artigo, isto é, *De tijolinho em tijolinho*, pois, ao relacionarmos a temática aqui abordada com a construção civil, comparamos a preparação do terreno com a sondagem do contexto para implementar um conteúdo determinado. O terreno é o espaço no qual se concretizará a obra, isto é, o local da construção, envolvendo questões tais como: tamanho, nível, proporções, localização, tipo de solo, entre outros. Neste caso, o público-alvo fornecerá informações para



que o professor possa selecionar o conteúdo, fazer os recortes, definir a metodologia e as atividades a serem propostas em cada caso. O perfil do aprendiz molda as aulas, sendo, um termômetro eficaz.

O cartório e a prefeitura são órgãos que, normalmente, conferem legitimidade e podem ser comparados à figura da coordenação pedagógica de cada escola, instituto de idiomas, ou coordenação do colegiado, no caso do ensino superior, ou seja, seriam as instâncias que respaldariam e oficializariam cada conteúdo programático que, em determinados casos não está contemplado na grade curricular ou no plano programático (*syllabus*).

A mão de obra especializada pode ser comparada à pessoa do professor, quem domina o conteúdo e tem a responsabilidade de prepará-lo (qual, quando, como) de acordo com o perfil de seus alunos e do tempo de que dispõe para organização e exploração do tema junto a eles.

A respeito do subtítulo do trabalho que encabeça esta seção, *Sentando as bases e edificando o projeto*, a ideia subjacente é abordar os preceitos teóricos, as definições e os posicionamentos que permeiam este estudo, a fim de melhor embasar a pesquisa, tornando-os pilares de sustentação para a reflexão aqui desenvolvida e, posteriormente, para que o seu leitor possa se motivar e implementar as ideias apresentadas.

Sabemos que todo conteúdo novo suscita julgamentos, avaliações e rótulos. A inovação desencadeia ansiedade, medo, apreensão, pressuposições, muitas vezes, infundadas. Decorrido o primeiro contato com o novo, busca-se aproximação e, conseqüentemente, com o passar das aulas, há intimidade.

Passando do contexto da sala de aula ao âmbito dos Estudos da Tradução, nem sempre é simples traduzir um texto base (TB) para um texto meta (TM). Às vezes, o tradutor se depara com dificuldades e caminhos tortuosos e suas escolhas dependerão de criatividade, pesquisa e definição de critérios variados. Em outras palavras,

[...] as restrições e as limitações que se fazem sentir quando se passa de uma língua para outra são fatores que distorcem o caminho e fazem aparecer a tradução como um discurso

ontologicamente oblíquo. Liberdade, porque mesmo quando o tradutor fica no limite imposto pela deontologia, existem tantas opções, tantos caminhos (por tortos que sejam) na trajetória que leva de uma língua a outra que amiúde o problema do tradutor é precisamente a indecisão diante de opções demasiadamente variegadas. Até a tradução mais literal possível deixa uma margem de criatividade ao tradutor e, às vezes, o estimula, como as restrições formais fazem com o poeta que ‘dança em armadura’, segundo a fórmula de Ezra Pound. (ASLANOV, 2015, p. 15-16)

Ao pensarmos no produto final de uma tradução, é recomendável recordar que não há tradução perfeita. Sempre haverá questões espaço-temporais que alterarão as demandas e, conseqüentemente, a receptividade de qualquer tradução. O tempo e as pessoas mudam, transformam-se, e a língua evolui<sup>1</sup>, por isso há a possibilidade de retradução<sup>2</sup>. Também há de se considerar a adequação em vez da busca pela perfeição. Trata-se, pois, de (re)acomodação do TB no TM. Neste sentido, “A tradução é um palimpsesto – cada nova tradução apaga traduções anteriores e produz sua própria interpretação do original. É impossível julgar qual é a melhor, ou se há uma melhor” (MILTON, 2010, p. 244).

A tarefa tradutória coloca o intérprete diante de impasses ou situações conflitivas para as quais não parece haver, aparentemente, uma única (re)solução. Beco sem saída, sinuca de bico, encruzilhada, xeque-mate ou cego em tiroteio<sup>3</sup> são possibilidades comparáveis aos

1 “As palavras envelhecem, perdem significados, ganham outros, trocam de sexo, se tornam solenes ou ridículas, ou caem no limbo, quer dizer, vivem apenas nos dicionários e na cabeça dos especialistas.” (SSÓ, 2017, p. 16)

2 “[...] o ‘significado’ de uma obra de arte também nunca pode ser fixo; ele muda à medida que a língua muda. O escopo de associações das palavras dentro de uma obra de arte mais antiga difere de sua nova reinscrição em uma época ou cultura diferente. [...] A língua, segundo essa visão, parece ter vida própria; um poder de se adaptar, sofrer mutação e sobreviver que se expande além de teorias como a de Richards, que tentam capturá-la e explicar suas complexidades.” (GENTZLER, 2009, p. 43)

3 “Os tradutores são homens andando às cegas, tentando aproximar-se uns dos outros em uma neblina comum. Guerras sacras e a perseguição de supostas heresias são o resultado inevitável da babel de línguas: os homens equivocam-se e adulteram os significados uns aos outros. Mas há uma saída que leva para fora das trevas: o que Böhme chama de ‘linguagem sensual’ – a linguagem imediata instintiva, não ensinada, a linguagem da Natureza e do homem natural como foi outorgada nos Apostólicos, eles mesmos pessoas humildes no Pentecostes.” (STEINER apud MILTON, 2010, p. 178)

desafios com os quais o tradutor, o professor e o aprendiz se deparam em seu horizonte.

No intuito de realizar uma tradução o mais adequada possível a cada demanda, levando em consideração características, peculiaridades, objetivos e realidades do TB e do TM, há de se pensar nos componentes que integram a *Competência Tradutória*. Neste sentido, assinalamos que

De acordo com o PACTE (2002, p. 43), a competência tradutória é ‘o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para levar a cabo uma tarefa de tradução – um conjunto de competências que interagem entre si, estão em relação de hierarquia e são sujeitas a variação’ e se constitui tanto de conhecimentos declarativos (saber o quê) como de conhecimentos procedimentais (saber como). Ela é composta por componentes psicofisiológicos e pelas seguintes subcompetências: bilíngue, extralingüística, sobre conhecimentos em tradução, instrumental e estratégica (PACTE, 2003). (ASSIS, CAMPOS, LEIPNITZ, 2018, p. 309)

Dentre os requisitos que integram a *Competência Tradutória*, a atenção criteriosa ao contexto do TB e do TM é um deles. É preciso estar constantemente em estado de alerta. Ser sensível às especificidades das línguas envolvidas no TB e no TM, ter cautela e precaução, ser detalhista, “Porque as palavras nunca existem fora de contexto, o tradutor precisa, o tempo todo, estar presente na imaginação do contexto (‘cena’) e na expressão desse contexto (‘evento’)” (GENTZLER, 2009, p. 46).

Ademais do contexto, há que se considerar os matizes culturais, os referentes linguístico-culturais que marcam, caracterizam, definem e identificam quem é o próprio tradutor e o receptor, transparecendo, exteriorizando, sinalizando e revelando traços, raízes, tradições, aspectos históricos, políticos, econômicos, ideológicos, comportamentais e culturais. Aubert (2003, p. 153-154) destaca que

Todo e qualquer texto, de qualquer tipologia, porta em si, explícita e implicitamente, marcas culturais variadas. As marcas

podem fazer-se perceber na pressuposição, na gramática textual, nos recortes conceptuais, na estilística, nos idiomatismos e nas fraseologias, no léxico e, até mesmo, na materialidade do texto (leiaute).

A tradução ou a compreensão do humor, por exemplo, ilustra e oferece o amálgama de aspectos temporais, espaciais, contextuais e linguístico-culturais no qual este gênero de texto se enquadra. Como Ssó (2017, p. 18) expõe, ao mencionar que “Há também piadas que dependem de nosso conhecimento da época, dos costumes, da cultura”.

Outra característica do tradutor eficaz é a predisposição para reelaborar o texto, sempre que essa tarefa for necessária. O trabalho do tradutor caracteriza-se por ser um constante lapidar e relapidar<sup>4</sup>, no intuito de chegar à forma mais ajustada possível à demanda de tradução que lhe tenha sido encomendada. Quando o tradutor/autor do TM é o próprio autor do TB, o que se denomina *autotradução*, deve-se operar desta mesma forma. Portanto, reiteramos que

Mesmo quando o autor e o tradutor são a mesma pessoa, dificilmente ele pode abster-se de corrigir, revisar e, às vezes, manipular o texto que está traduzindo para outra língua. De modo que a autotradução não é uma verdadeira tradução, mas outra versão do texto, em outra língua. Nesse caso também há manipulação, porque o leitor acredita que o que está lendo é verdadeiramente o reflexo do texto original no texto-alvo. (ASLANOV, 2015, p. 12)

Ao refletir a respeito dos componentes que envolvem a Competência Tradutória podemos questionar até que ponto o ser humano é insubstituível, contrapondo tradutor e tradução automática. Podemos, ainda, analisar o papel do tradutor. Aslanov (2015, p. 37) manifesta-se sobre esse papel e pondera que

---

4 Para outras informações, consultar: ASLANOV, Cyril. *A tradução como manipulação*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Além de ser totalmente mecânica, essa tradução [automática] revela que mesmo o computador mais aperfeiçoado nunca poderia chegar ao sentido da língua, especialmente no que se refere às relações sintáticas e à falta de correspondência entre os campos semânticos.

Christensen, Flanagan e Schjoldager (2018, p. 43) contribuem para esta discussão ao assinalarem que “embora a alta tecnologia seja capaz de assumir processos de tradução [...], os humanos ainda precisarão de treinamento teórico e prático em tradução, e não na dúvida de que eles precisarão monitorar o trabalho realizado pelos computadores”.

O recorte que decidimos fazer neste artigo recai sobre os *culturemas* presentes em *provérbios* (parêmias), assim, primeiramente elucidamos a compreensão que se tem de ambos os termos, a qual subjaz a este capítulo. O termo *culturema*<sup>5</sup>, que também costuma ser denominado de:

---

5 Para outras informações, ver:

- FERREIRA, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. (Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática. 2020. p. 13-56.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Alicerce, reboco ou pintura? As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; ORGADO, Gisele Tyba Mayrink Redondo. (Org.). *Calepino Volume 1 Tradução*. 1ed. Campinas: Pontes, 2020, v. 1, p. 47-72.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. *Interlocuções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-50.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Há algo de (in)fiel no reino da tradução: referentes culturais à luz de princípios teóricos e implicações práticas. XII SEPECH. *Anais...* 2019d. p. 225-244. Disponível em: <https://sepechuel2018.files.wordpress.com/2019/01/pdf20.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Mergulhando de cabeça na paremiologia sob o prisma dos culturemas. In: Angélica Lyra de Araújo et al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre internacionalização em Letras Espanhol e Ciências Sociais (Brasil-Argentina)*: pesquisa, ensino e extensão. 1ed. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020, v. 1, p. 251-262.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. *Na boca do povo*. Fraseologismos: um saber de singularidades linguístico-culturais. No prelo.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Nas labirínticas e bifurcadas veredas por onde passa a voz vinda d'alhures: reflexões sobre tradução, paremiologia e culturemas. No prelo.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Além do horizonte...* Construindo pontes entre nós e os outros: aproximações teóricas sobre tradução e matizes culturais. No prelo.

- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Beijar através do véu? Culturemas e labor tradutório: aproximações teórico-práticas*. No prelo.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *E aí tradutor? Desafios, encruzilhadas e escolhas*. In: Angélica Lyra de Araújo et al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre internacionalização em Letras Espanhol e Ciências Sociais (Brasil-Argentina)*: pesquisa, ensino e extensão. 1ed. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020, v. 1, p. 263-288.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Entre dédalo e Ícaro: dobrando o cabo das tormentas no universo tradutório*. *ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (II CONIEN)*, 2019, p. 1338-1347.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. ¿Por detrás de las palabras o más allá de las palabras? Reflexiones y apuntes acerca de traducción, culturemas y enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales. *Actas XXVII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a usohablantes*. No prelo.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ORGADO, Gisele Tyba Mayrink Redondo. *(Re)acomodações necessárias para não correr o risco de entrar, sem querer, em campo minado*: considerações teórico-práticas sobre tradução e paremiologia. No prelo.
- FONSECA, Heloisa da Cunha. *O jeitoinho brasileiro*: culturema e a formação de unidades fraseológicas. Simpósio 37 - Estudos do léxico e de dicionários e ensino de português, 2017, p. 3875-3890.
- GIRACCA, Mirella Nunes. *Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil*: as técnicas utilizadas pelos tradutores. 151f (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, 2013.
- GIRACCA, Mirella Nunes. *O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório*: do relato pessoal ao glossário. (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis, 2017.
- GIRACCA, Mirella Nunes; OYARZABAL, Myrian Vasques. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de resignificação na tradução. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (Org.). *Vade mecum das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018, p. 525-541.
- JASKOT, Maciej Pawel; GANOSHENKO, Iurii. Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries. *Cognitive Studies*, 15, 2015, p.115-124.
- LUQUE Nadal, Lucía. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, 11, p. 93-120, 2009. Disponível em: [http://elies.rediris.es/Language\\_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf](http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf). acesso em: 08 fev. 2021
- MATTIOLI, Virginia. *Identificación y clasificación de culturemas y procedimientos traductores en el archivo de textos literarios*: un estudio de corpus. Dissertação (Mestrado em Tradução e Interpretação). Universidad, 2014.
- MAZUTTI, S. *Marcas culturais em interface*: os caminhos de aproximação entre Tradução e Jornalismo. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2011.
- MUNIZ, C. A. G.; MARQUES, E. A. Culturemas na tradução de provérbios: algumas considerações teóricas. *ReVEL*, vol. 15, n. 29, 2017. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]
- PAMIES BERTRÁN, Antonio. O projeto Dicionários Culturais. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Volume 1. Campinas: SP: Pontes, 2012, p. 345-354.
- PAMIES BERTRÁN, Antonio. The concept of cultureme from a lexicographical point of view. *Open Linguistics*, 2017; 3, p. 100-114.
- PFAU, Monique. Referências culturais em textos acadêmicos: o posicionamento do tradutor. *Cultura & Tradução*. João Pessoa, v. 3, n. 1, 2014, p. 342-351.
- SANTIAGO, Juliana Paiva. *O culturema Amelia*: uma unidade lingüística, ideológica e cultural do português brasileiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

*realia*, referências culturais, referentes culturais, indicadores culturais, termos culturais, palavras culturalmente marcadas, dentre outros, embora as designem, nem sempre evidenciam o mesmo significado. Preferimos adotar o termo *culturema* por considerar que ele abrange traços culturais e se ajusta melhor à pesquisa em tela. A definição que permeia este texto é a de que *culturemas* são

[...] unidades semiótico-culturais infinitas, verbais ou paraverbais, linguísticas ou extralinguísticas, compartilhadas por determinada comunidade X, que servem de referência e modelo para que se comparada a outra, possam identificá-las como parte da identidade da comunidade X e não da comunidade Y; podem dar margem ao surgimento de inúmeras UFs, entretanto, não obrigatoriamente (FERREIRA, 2018, p. 508).

No que se refere aos provérbios, convergimos com a proposta de Xatara e Succi (2008, p. 35)

Para nós provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

No intuito de encontrar elementos em comum e de associar *culturemas* e provérbios, destacamos o fato de que ambos são permeados por matizes culturais que caracterizam e identificam cada comunidade linguístico-cultural. O conhecimento de tais elementos capacita o tradutor, o professor e o aprendiz a transitarem com maior confiança, domínio, fluência e espontaneidade com respeito às línguas envolvidas (materna

---

VERMEER, H. J. *Esboço de uma teoria de tradução*. Porto: Asa, 1983.

XATARA, Cláudia; RIVA, Huéinton Cassiano. Os *culturemas* nas expressões idiomáticas. In: MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma (Org.). *Certas palavras o vento não leva*. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán. Fortaleza: Parole, 2015. p. 287-298.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma; SECO, M. *Culturemas* em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu. In: *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 1 (jan./jun. 2014), p. 502-519. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel>. Acesso em 09 fev. 2019.

e estrangeira/adicional) em uma tradução. Por conseguinte, há que se considerar que

Falar uma língua implica, em alguma medida, conhecer o modo de ser dos povos que falam essa língua. Dominar o vocabulário não é suficiente. É necessário saber as sutilezas de contexto, como e quando usar ou não usar cada palavra. Desta forma, o contato com os provérbios, os quais revelam características culturais, facilitará para a melhor compreensão da língua, assim como para sua melhor realização. Sendo os provérbios um instrumento de interação cultural, podem ser incluídos nas aulas com o propósito de se concentrar na sua tradução, o que possibilitará, talvez, a revelação do contexto em que foi usado e a intenção do falante. Neste sentido, pode-se também comparar as culturas, num questionamento que envolva o conhecimento da utilização de determinados termos na língua inglesa, enquanto usamos outros elementos para expressá-los. “*The grass is always greener on the other side of the fence*” – neste provérbio pode-se notar que o aspecto cultural faz utilização da grama (grass), um elemento comum nas residências e parques americanos, enquanto na sua tradução tomamos o termo galinha, que está mais presente em nosso contexto cultural: “A galinha do vizinho sempre é mais gorda”. A propósito, em um estudo conduzido por Lima (2000) sobre choque cultural entre os mórmons norte-americanos que faziam trabalho missionário em Vitória da Conquista, Bahia, foi constatada a dificuldade desses missionários em entender algumas expressões culturais em português. (LIMA, 2011, p. 248)

A assimilação, a apropriação e o emprego de, por exemplo, fraseologismos (expressões idiomáticas, colocações, gírias, jargões), provérbios e culturemas ao discurso oral e/ou escrito denotam naturalidade e intimidade com a língua e melhor competência tradutória e comunicativa.

Diz-se, aliás, que quando um falante nativo de uma língua sabe empregar bem os provérbios ou outro fraseologismo qualquer, pode ser considerado um falante fluente na língua, e portanto, se um estrangeiro também souber empregá-los, maior mérito



terá. Então, quanto mais provérbios forem empregados corretamente por um falante, mais domínio sobre essa língua ele comprovará ter, porque o seu uso requer competência lexical e cultural. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 36)

Advogamos a favor da implementação de provérbios e culturemas nas aulas de línguas (materna e estrangeira/adicional), bem para uma real aproximação da competência tradutória.

### **Entrega da construção**

Se nenhuma obra de arte nasce para o receptor, por que deveria, então, a tradução servir a um leitor? (ROMANELLI, 2011/2, p. 39)

Para assimilar, sistematizar e sedimentar conhecimentos adequados para desenvolver traduções requer-se pesquisa, leitura, convívio e intimidade com a língua/cultura(s) alvo. Só vivenciando a língua/cultura(s) se descobrem as particularidades, os implícitos e até mesmo elementos ocultos que subjazem ao domínio de cada língua objeto de estudo e pesquisa do tradutor, do professor e do aprendiz no idioma desejado.

É preciso usar filtros especiais para o trabalho com provérbios e culturemas. Ter o olhar atento às peculiaridades de cada idioma capacita tradutores (em formação, principiantes, experientes), professores, aprendizes a observarem, identificarem e ultrapassarem barreiras, defrontando-se, assim, a impasses, decifrando enigmas e triunfando em desafios que despontam ou emergem nos contextos tradutório e de ensino e aprendizagem.

## Referências

- ASLANOV, Cyril. *A tradução como manipulação*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ASSIS, Roberto Carlos de; CAMPOS, Tânia Liparini; LEIPNITZ, Luciane. Formação de tradutores e tradutoras: o currículo de um bacharelado em tradução. In: PEREIRA, Germana Henriques; COSTA, Patrícia Rodrigues. *Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. v. 5. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 301-324.
- AUBERT, Francis Henrik. Traduzindo as diferenças extra-linguísticas – procedimentos e condicionantes. *TradTerm*, 9, 2003. p. 151-172.
- CHRISTENSEN, Tina Paulsen; FLANAGAN, Marian; SCHJOLDAGER, Anne. Panorama das pesquisas sobre tecnologia nos estudos da tradução: uma introdução a este recorte temático. Trad. Carlos César da Silva e Mariana Ormenese Dias. In: LIMA, Érica (org.). *Diversas faces da tradução na contemporaneidade*. v.1. Campinas: Pontes, 2018. p. 15-47.
- GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da tradução*. Trad. Marcos Malvezzi. 2.ed. São Paulo: Madras, 2009.
- LIMA, Diógenes Cândido de. O uso de provérbios no ensino de língua estrangeira: uma análise contrastiva. *Fólio - Revista de Letras*, v. 3, n. 2 (2011). p. 237-250. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/623/0>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- MILTON, John. *Tradução: teoria e prática*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ROMANELLI, Sergio. In-comunicação e tradução em Walter Benjamin. *Cadernos de Tradução*. n. XXVIII. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução, 2011/2. p. 37-46.
- SSÓ, Ernani. Sem açúcar e sem afeto. In: CESCO, Andréa; ABES, Gilles Jean; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. *Tradução literária: projetos e práticas do tradutor*. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017. p. 7-19.
- XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbio. *Veredas on line: Revista de Estudos Linguísticos*. 1/2008. p. 33-48. Juiz de Fora. ISSN 1982-2243. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf>. Acesso em 24 mar. 2019.

## CARA OU COROA? LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Carolina Favaretto Santos

Juliano Brambilla Neri

Michelli De Assis Ribeiro

### **Considerações preliminares**

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional requer, em primeira instância, uma reflexão de como se constrói a competência comunicativa e o quanto o contexto social influencia neste processo. Para tal reflexão, apresentaremos, à luz da perspectiva sociocultural, a linguagem como um sistema desenvolvido por meio da cultura e, por sua vez, a cultura como um construto que é propagado por meio da linguagem. Dessa relação dialética na qual uma se espelha por meio da outra, surge a analogia de apresentá-las (linguagem e cultura) como ‘os dois lados da mesma moeda’.

Vygotsky (1984) afirma que “o homem constitui-se como sujeito por meio de suas interações sociais, e é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura” (REGO, 2019, p. 93). Portanto, a linguagem, nessa concepção, “é vista como um produto social, é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, e é na interação com o outro que as novas gerações aprendem com as gerações precedentes” (SCHULZ *et al.*, 2012, p. 10). Essa relação dos seres humanos com o meio sociocultural

torna-se essencial no desenvolvimento da linguagem, o que nos leva a perceber que:

A nossa capacidade de entender o mundo desenvolve-se dentro de um contexto cultural, de modo que as palavras que usamos refletem a sociedade na qual essas palavras se forjaram. Isso quer dizer que as línguas são produtos socioculturais: aprendê-las implica tanto em fixar regras gramaticais, de pronúncia e dominar seu vocabulário, como em aprender como a cultura inserida no contexto da comunidade falante dessa língua se manifesta. (DURÃO, 2002, p. 6)

Compreender a importância da língua na nossa construção social e cultural, implica em compreender o que é cultura. São inúmeras as definições encontradas na literatura de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Pode-se entender cultura como “um conjunto de padrões, de valores, experiências, crenças de uma sociedade, organização, grupo. A *cultura* é parte essencial dos indivíduos e é passada de geração a geração [...] (BILÁ, 2001, apud ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64). Kačmárová (2008, p. 61) entende o conceito de cultura em um sentido amplo, ou seja, “cultura como uma representação de um fundo nacional, étnico ou religioso compartilhado por pessoas que residem em um país específico” e um sentido mais restrito – como uma cultura que “representa o idioma em si”.

Diante das definições apresentadas, entendemos que o ensino de uma língua estrangeira/adicional, que compreende o discurso como prática social, não deveria priorizar somente estruturas e regras, pois a comunicação não é mera decodificação de signos, que depende exclusivamente do esforço e da habilidade daquele falante. Dessa forma, ela depende da troca de experiência, de ‘estar no mundo’ junto com os outros, de manifestar uma presença na esfera da vida social, portanto, ela está submetida à construção do conhecimento intercultural.

Kramersch (2013, p.140), em seu artigo *Culture in Foreign Language Teaching*, observa que alguns linguistas aplicados, como Alastair Pennycook (1994) e James Gee, Glynda Hull e Colin Lankshear (1996),

postulam uma definição de discurso que vai além do campo linguístico, imputando ao seu significado “uma das muitas modalidades nas quais a noção de cultura é desenvolvida”. Ele assinala que:

[...] a cultura não pode ser interpretada, de forma direta, como comportamentos e eventos, pois tem um significado que depende de quem faz a interpretação e de determinada posição histórica na sociedade. Dessa forma, cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. Aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas pode levar a uma compreensão ahistórica e anacrônica do Outro e a um entendimento básico e, por conseguinte, limitado do Eu.

Destacamos que esse artigo tem o intuito de apresentar o quanto as concepções de língua e cultura se fundem, tornando-se indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, além de oferecer propostas de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula que proporcionem o ensino intercultural da língua.

## **1. Língua e cultura de mãos dadas: preceitos teóricos**

### **1.1. Entrelaces entre língua e cultura: uma relação dialética**

“Uma das principais formas de expressão de um povo é sua língua, mas a língua anda de mãos dadas com a cultura” (DURÃO, 2002, p. 06)

Apesar de serem aqui apresentadas de formas separadas pela conjunção “e”, entende-se que língua e cultura constituem uma mesma unidade, como as duas faces de uma mesma moeda (FERREIRA, 2020a). Por possuírem esta relação dialética, língua e cultura são elementos indissociáveis ao se tratar de expressão e comunicação em qualquer idioma. Deste modo, quando o assunto é ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, as dimensões sistêmicas, estruturais e funcionais não

devem ser as únicas a serem abordadas. Por deter-se de valores culturais intrínsecos a ela, é necessário, que a língua seja trabalhada pelo seu viés intercultural, possibilitando que os aprendizes sejam capazes de obter um posicionamento “crítico, consciente e humano perante as outras culturas” (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 03).

Neste artigo, enxergamos língua como “veículo de comunicação verbal e não-verbal que a sociedade utiliza para manifestar seu pensamento, expressar sentimentos, interagir, convencer, argumentar e contra-argumentar, dentre outros. É o instrumento que revela o modo como a sociedade entende o mundo” (FERREIRA; DURÃO, 2020b). Na mesma direção, tópico de estudos por vários pesquisadores durante muitos anos, o conceito de cultura é considerado amplo e de difícil definição<sup>1</sup>. Spencer-Oatey e Franklin (2009, p. 15 – tradução nossa<sup>2</sup>) destacam algumas características significativas quanto à cultura:

1. É manifestada por meio de diferentes tipos de regularidades, algumas sendo mais explícitas que outras;
2. É associada a grupos sociais, porém dois indivíduos do mesmo grupo não compartilham exatamente das mesmas características culturais.
3. A cultura afeta os comportamentos das pessoas e a interpretação desses comportamentos.
4. A cultura é adquirida e/ou construída através da interação com os outros.

Isto posto, é necessário um olhar mais cuidadoso perante o ensino de língua/cultura em sala de aula, pois as línguas interferem umas nas outras na mesma proporção em que suas respectivas culturas o fazem. Além disso, as mesmas são variáveis conforme os avanços nos meios de comunicação, como no desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por exemplo. Nesse

1 Para um panorama histórico de definições de cultura, leia: Spencer-Oatey, H. (2012) *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts. Disponível em: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills>. Acesso em: 23 jun. 2020.

2 Texto original: “Culture is manifested through different types of regularities, some of which are more explicit than others; Culture is associated with social groups, but no two individuals within a group share exactly the same cultural characteristics; Culture affects people’s behaviour and interpretations of behaviour. Culture is acquired and/or constructed through interaction with others” (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p. 15).

sentido, chamamos atenção para o tratamento dado à cultura durante o ensino de idiomas, pois “a cultura é um sistema de significados os quais são aprendidos, compartilhados, revisados, mantidos e definidos por meio da interação entre os indivíduos” (FIGUEIREDO, 2007, p. 18).

Dessa forma, tudo aquilo que o indivíduo tem de crenças, tudo aquilo que ele acredita, vivencia, como seus padrões e valores, e que são compartilhados dentro da comunidade em que vive, é tido como cultura. E essas características são importantes quando o indivíduo está aprendendo uma língua, ou seja, essas práticas socioculturais fazem conexões entre o mundo sociocultural do aprendiz e a escola. (ARAÚJO, FIGUEIREDO, 2015, p. 4)

Portanto, em concordância com preceitos expostos na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1986/2001), é por meio da interação que aprendizes alcançam o objetivo principal no processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira/adicional: compreender e ser compreendido. Em outras palavras, almeja-se uma melhor competência comunicativa na língua-alvo. Porém, o que significa competência comunicativa? Ferreira (2013) retrata competência comunicativa como um grande quebra-cabeça composto por várias peças que se complementam, sendo essas peças representações de diferentes subcompetências que a compõem: gramatical, pragmática, sociocultural, discursiva, estratégica e intercultural. Semelhantemente, Vilaseca (2000, p. 23) acrescenta o conceito de competência cultural como parte integrante da competência comunicativa, onde define competência cultural como sendo o “domínio e posse de procedimentos, normas e estratégias que tornam possível a emissão de enunciados adequados às intenções e situações comunicativas que os interlocutores vivenciam e protagonizam em diversos contextos” (tradução nossa<sup>3</sup>). Consequentemente, traz-se à tona o conceito de competência intercultural,

---

3 Texto original: “supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos” (VILASECA, 2000, p. 23).

[...] a qual prioriza o aspecto cultural do ensino da língua e inclui a capacidade de estabilizar a própria identidade no processo de mediação entre culturas e de ajudar outras pessoas a estabilizar a sua. Meyer (1991, apud OLIVERAS VILASECA, op. cit, p. 38), pontua que a competência intercultural “identifica a habilidade de uma pessoa de atuar de forma adequada e flexível ao deparar-se com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas”. (FERREIRA, 2013, p. 05)

Logo, ser interculturalmente competente significa transitar entre subcompetências linguísticas, estruturais e culturais de forma simultânea na língua-alvo, além de compreender e reconhecer aspectos particulares desta língua e da comunidade na qual está inserida, junto com suas possíveis interações. Outrossim, “a competência comunicativa intercultural é a habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender na cultura da língua estrangeira a sua própria pela ótica do Outro” (BATEMAN, 2002, p. 320 apud MOTTA-ROTH, 2003, p. 4).

Moreira e Figueredo (2012) corroboram esse pensamento ao considerarem a cultura do aluno como parte integrante do processo de ensino, assim como a cultura e consciência pedagógica e didática do professor ao lidar com a abrangência de diferentes culturas em suas aulas. Muitas vezes, há o encorajamento de práticas onde o ensino de cultura se dá por meio de curiosidades sobre outros povos ou falantes da língua estrangeira/adicional, frequentemente apresentadas em materiais didáticos como observações extras, não essenciais ao conteúdo principal no processo de ensino e aprendizagem. Tais práticas podem levar a conclusões estereotipadas, superficiais e preconceituosas da cultura do outro.

Motta-Roth (2003, p. 2) discorre sobre o entrelace dialético entre língua e cultura ao afirmar que “ao mesmo tempo que comunicação é um processo cultural, ela possibilita a existência da cultura como sistema de crenças e valores compartilhados”. Do mesmo modo, Kramsch (2017), ao narrar seu percurso acadêmico, reforça e metaforiza essa relação interdependente de língua e cultura utilizando como referência os jardins



de Versalhes sob um céu estrangeiro<sup>4</sup>, apontando o fato de que “alunos de línguas aprendem quem são por meio do seu encontro com o Outro” (KRAMSCH, 2017, p. 138).

Assim sendo, em busca de evidenciar práticas interculturais no ensino de línguas, destaca-se o trabalho com matizes culturais, posto que oportunizam reflexões em sala de aula por meio da exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a língua/cultura própria e a língua/cultura alvo” (GIMENEZ, 2001). Podendo assim “minimizar ou erradicar visões fragmentadas, generalizações, estereótipos e preconceitos no que tange à diversidade em geral” (FERREIRA, 2020, p. 05), respeitando ainda a preservação da própria identidade perante a cultura do outro, como proposto por Kramsch (1988) ao considerar língua como símbolo de identidade social.

Em 2005, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou uma convenção sobre a proteção e promoção da diversidade de expressões culturais, na qual define interculturalidade como sendo a “existência de interações equitativas de diversas culturas e a possibilidade da geração de expressões culturais compartilhadas através do diálogo e do respeito mútuo”<sup>5</sup> (UNESCO, 2005, p. 15 – tradução nossa). No documento expedido pela organização está presente o reconhecimento da relevância das diversidades linguísticas e culturais como detentoras de papéis essenciais na educação para a promoção e preservação de representações culturais.

A fim de reiterar a necessidade do trabalho com matizes culturais no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, encontramos respaldo no

---

4 “Da mesma forma que natureza e cultura se espelham em casas e jardins e que os jardins persas espelham os jardins franceses, que, por sua vez, espelham outros jardins em outros países, alunos de línguas aprendem quem são por meio do seu encontro com o Outro. Eles não conseguem entender o Outro se não compreendem as experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são, mas eles não conseguem entender essas experiências se não as vir pelos olhos do Outro. Apenas entendendo Versalhes é que eu compreendo a singularidade da Babilônia. Ao mesmo tempo, a Babilônia me ajuda a compreender as características singulares da minha própria cultura” (KRAMSCH, 2017, p. 138).

5 Texto original: ““Interculturality” refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect.” (UNESCO, 2005, p. 15). Disponível em: <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

documento oficial regulador de diretrizes para a educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma das competências específicas da área de Linguagens é: “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 63). No que diz respeito a matizes culturais, podemos citar como exemplo, o trabalho com “costumes, gestos, crenças e características peculiares que representam e identificam um determinado povo” (OLIVEIRA, 2014, p. 947).

O professor de língua estrangeira/adicional deve então buscar ser mediador, levando o aluno a contrastar diferentes aspectos culturais, para que o mesmo possa refletir sobre sua própria cultura ao tentar enxergar a do outro. Em concordância, o professor pode fazer uso de inúmeros recursos pedagógicos para que o trabalho intercultural seja realizado em sala de aula. Todavia, as circunstâncias educacionais atuais demandam uma nova perspectiva quanto ao processo de ensino e aprendizagem de línguas no que diz respeito a processos metodológicos. Por esse motivo, um panorama do contexto educacional em tempos vigentes e suas possibilidades serão expostos no construto teórico a seguir.

## **1.2 Ensino de línguas em tempos adversos: a questão da interculturalidade na prática**

Devido aos avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), olhares têm se voltado a práticas pedagógicas que se aproximam do cotidiano dos estudantes ao incluírem o uso de recursos tecnológicos, pois as gerações contemporâneas têm sido alvo das influências das mídias digitais (ROJO, 2012). No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, essas mídias podem apresentar diversos benefícios e possibilidades de utilização e adaptação quando integradas ao processo educacional. No entanto, tais práticas pedagógicas, ao invés de seguirem um percurso gradativo, respeitando etapas de formação e adequação estrutural e social para que houvesse

inclusão efetiva de tais recursos, foram forçadas a adotarem esses novos métodos de forma abrupta e repentina em frente à instalação da pandemia do novo coronavírus (COVID-19<sup>6</sup>).

Diante do ocorrido, sob orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), O Ministério da Educação (MEC) publicou, no dia dezoito de março de 2020, a portaria nº 343 “que regulamenta as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais pelo ensino a distância (EaD) pelo prazo de 30 dias ou, em caráter excepcional, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia” (BRASIL, 2020, p. 39). Três meses depois, o país ainda se encontra nessa mesma situação, na qual professores e instituições de ensino subitamente enfrentam uma jornada de teletrabalhos, onde passaram a

[...] vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização estratégica das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a fim de promover um processo formativo eficiente, capaz de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para bilhões de alunos por meio dos recursos midiáticos oferecidos pela internet (JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Contudo, é necessária uma ação um pouco mais cautelosa quando o assunto é inserção de TDIC em sala de aula. Muitas vezes, por estarem inseridos na Era Digital e Tecnológica, pode-se presumir que tanto professores quanto alunos são digitalmente letrados<sup>7</sup>, e que o uso de ferramentas digitais é de simples acesso a todos. Entretanto, diante do contexto atual, quando aulas estão sendo ministradas *on-line* e/ou remotamente via plataformas como Zoom, Google Classroom, Google

---

6 Do inglês *Coronavirus Disease 2019*; é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Mais informações disponíveis em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200625-covid-19-sitrep-157.pdf?sfvrsn=423f4a82\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200625-covid-19-sitrep-157.pdf?sfvrsn=423f4a82_2). Acesso em 26 jun. 2020.

7 Neste artigo, corroboramos o conceito de Letramento Digital adotado por Lopes (2012, p. 9): “O termo letramento digital pode ser entendido sob uma ótica que vai além da capacidade de decifração de um sistema de signos específicos e veiculados pela linguagem hipermediática dos textos eletrônicos. Letramento digital remete a outras dimensões discursivas que, por sua vez, levam a uma percepção mais crítica da produção, dos modos de distribuição e circulação da cultura cibernética na sociedade”. Disponível em: [http://www.unibrates.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus\\_edicao\\_06\\_artigo\\_01.pdf](http://www.unibrates.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf). Acesso em: 26 jun. 2020.

Meet, entre outras, percebemos a manifestação de dificuldades quanto ao acesso e uso desses meios. Além do letramento digital propriamente dito, esse cenário exige uma gama de outros letramentos, “incluindo o letramento computacional, letramento da informação, letramento multimidiático, e letramento de comunicações mediadas pelo computador” (WARSCHAUER, 2003, p. 111 – tradução nossa<sup>8</sup>). Segundo Yoshida (2020, s/p), “no Brasil, 30% das pessoas ainda não têm conexão com a internet em casa. Entre os que acessam a rede, 97% utilizam o celular, que, muitas vezes, é defasado e não permite baixar programas de uma plataforma de ensino”.

Não obstante, não nos deixando levar por generalizações, nem considerando a existência de padrões sociais igualitários na atual circunstância, reconhecemos que as TDICs podem agregar vantagens ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional. Por este viés, para Lévy (2010, p. 14) “a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais [...] o ensino e a aprendizagem, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, encaixam em novas configurações sociais”. Tais configurações sociais, ao estarem proporcionalmente combinadas com práticas pedagógicas, auxiliam para um desempenho cognitivo mais vantajoso durante a aquisição de uma nova língua.

Em meio à adversidade, um dos artifícios a serem explorados pode ser encontrado em recursos visuais, já que estes tendem a estimular habilidades multissemióticas entre os alunos, promovendo criticidade quanto à observação, compreensão e interpretação de elementos pertencentes a outras culturas, sem que haja a anulação de sua própria identidade e comportamento. Ao considerarmos recursos visuais como vantajosos em atuais condições, atentamos para a necessidade de planejamento e da escolha do material, pois:

O uso do vídeo em sala de aula, assim como qualquer outro recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de uma

---

8 Texto original: “Electronic literacy is actually an umbrella term that encompasses several other generic literacies of the information era, including computer literacy, information literacy, multimedia literacy, and computer-mediated communication literacy” (WARSCHAUER, 2003, p. 111).

LE precisa ser pautado em um planejamento de qualidade, visando ao efetivo aprendizado, caso contrário a utilização dessa ferramenta seria mero entretenimento, não cumprindo, portanto, seu papel de recurso didático-pedagógico. A escolha do material deve ser criteriosa e minuciosa. Em outras palavras, o professor deve considerar os fatores que influenciam na aprendizagem, como a faixa etária dos alunos, o nível linguístico em que se encontram, a adequação temática, o conteúdo programático, o tempo disponível e os recursos que o local de ensino proporciona. (FONSECA, 2013, p. 55)

Nesse viés, Motta-Roth (2003, p. 5) sugere analisarmos “nossa própria cultura pela ótica cultural do Outro [...] determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas”. Esse contraste pode ser atingido por meio de enunciados propagados em mídias digitais, por exemplo, onde relatos sobre eventos ocorridos no Brasil são diariamente narrados por comunidades internacionais. Tais enunciados podem estar presentes em diferentes gêneros, como notícias *on-line*, *memes*<sup>9</sup> e *posts* de redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, entre outros). Afinal, com os avanços das interações mediadas pela *internet* e redes sociais, culturas são demonstradas diariamente em “pontos distantes do planeta, construindo comunidades culturalmente híbridas, baseadas em interesses comuns e não mais exclusivamente organizadas por raça ou nacionalidade” (MOTTA-ROTH, 2003, p. 7).

Ao apresentar algumas propostas de práticas pedagógicas à luz de matizes culturais, Ferreira (2020) chama a atenção para três tipos de concepções de cultura que se fazem de extrema importância para o exercício eficaz e significativo por parte do profissional da educação:

---

9 “Em termos de tipologia textual, memes relatam situações, fatos e expressões a partir de montagens e jogos de linguagem construídos nas redes sociais. Com referências intertextuais e interdiscursivas aos produtos midiáticos que circulam no ciberespaço, os memes são narrativas que materializam — em micronarrativas — os enunciados formados por composições visuais-verbais, cuja finalidade é a interação com os pares. Nesse sentido, com personagens reais (como celebridades e atletas profissionais) ou imaginários (como animais de estimação que dialogam com humanos), os memes ocorrem de acordo com as cadeias comunicativas que os usuários da internet buscam ativar” (CALIXTO, 2019, p. 150). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36457>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Cultura com C maiúscula, cultura com c minúscula, e cultura com k. A primeira concepção, de acordo com Ferreira (2020, p. 13) “refere-se à visão tradicional de cultura, isto é, remete ao saber literário, histórico, religioso, artístico, musical, que é o conhecimento adquirido a partir da formação acadêmica”. Bauman (2011, p. 4) nomeia este conceito de “High Culture”, onde o caracteriza como sendo pertencente à elite.

Por outro lado, encontramos a segunda concepção apresentada por Ferreira (2020, p. 13) que “refere-se à ‘cultura popular’, quer dizer, ao cotidiano. São traços, especificidades que permitem que determinado grupo seja identificado por suas características culturais”. Bauman particularmente a denomina de “Low Culture” e a classifica como sendo de “preferência típica da classe média”<sup>10</sup>, evidenciando uma relação de poder entre culturas.

A terceira e última concepção assinalada por Ferreira (2020, p. 13) “é conhecida como ‘cultura epidérmica’ ou ‘cultura dos marginalizados’, e é definida como a capacidade que tem o falante de recorrer os diferentes registros culturais”.

Perante o atual contexto pandêmico no mundo globalizado em que vivemos, acreditamos que cultura deve ser acessível e contemplada por todos em seus variados aspectos. Logo, espera-se que as três concepções de cultura expostas no parágrafo anterior estejam presentes conjugalmente. Tal asserção pode ser expressa em aquiescência com um trecho presente no livro *Handbook of Cultural Sociology* (HALL *et al.*, 2010, p. 326 – tradução nossa<sup>11</sup>):

Bem, as pessoas podem ser loucas por todas as coisas que são digitais e ainda lerem livros, elas podem ir à ópera e assistir uma partida de *cricket* e comprar ingressos para um show do Led Zeppelin sem terem que se dividir em duas

---

10 Texto original: “There were elite tastes, ‘high culture’ by nature, average or ‘philistine’ tastes typical of the middle class, and ‘vulgar’ tastes, worshipped by the lower class” (BAUMAN, 2015, p. 4).

11 Texto original: “Well, people can be dippy about all things digital and still read books, they can go to the opera and watch a cricket match and apply for Led Zeppelin tickets without splitting themselves asunder. . . You like Thai food? But what is wrong with Italian? Woah, there. . . calm down. I like both. Yes. It can be done” (HALL *et al.*, 2010, p. 326).

pessoas com identidades diferentes...Você gosta de comida tailandesa? Mas o que tem de errado com a italiana? Opa...calma lá! Eu gosto das duas. Sim. Isso pode acontecer.

Esse pensamento favorece práticas socialmente igualitárias e não-excludentes diante das múltiplas culturas presentes em sala de aula, como a dos alunos, do professor(a), da língua materna e da língua-alvo. Isso pode ser visto, por exemplo, em estudos sobre práticas no ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional que investigam e promovem práticas decoloniais e não-homogeneizadoras<sup>12</sup>, visando suscitar maior visibilidade às minorias e “aliviar a dor e o sofrimento por meio das diversas linguagens e os usos que fazemos delas” (JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 106). Com isso em mente, destacamos alguns estudos referentes à prática intercultural na sala de língua estrangeira/adicional. Chlopek (2008) propõe três estágios para o trabalho intercultural<sup>13</sup>, conforme o quadro 1:

**Quadro 1** – Estágios para o trabalho intercultural de acordo com Chlopek (2008)

ESTÁGIO	FOCO E OBJETIVOS
1	O foco desse estágio é na própria cultura dos alunos, para que percebam a mesma de maneira consciente e objetiva, como parte integrante das diversas culturas mundiais.
2	O objetivo desse estágio é ampliar as perspectivas dos aprendizes ao abordar culturas de países falantes da língua-alvo, contrastando-as com a própria cultura.
3	Nesse estágio, é proposto que os alunos expandam seu conhecimento cultural ao aprender sobre diversas culturas ao redor do mundo.

**Fonte:** os autores

12 Para mais informações, ler trabalhos publicados no Dossiê SUEar da Revista Interdisciplinar SUEar – UEMG. Disponível em: <https://suear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Suear-SUEar.pdf#page=101>. Acesso em: 25 jun. 2020.

13 Propostas de atividades práticas atreladas a esses estágios também estão presentes nos estudos de Chlopek (2008). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096289.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Preceitos adotados por Chlopek vão ao encontro de crenças há muito estudadas, porém não frequentemente praticadas, como o conceito de “enculturação” proposto por Gee, em 1988 (p. 220 – tradução nossa): “aprender uma língua pelo viés da enculturação envolve, necessariamente, exibir diferentes perspectivas e identidades que uma determinada cultura permite e valoriza” (GEE, 1988, p. 220 – tradução nossa<sup>14</sup>). Em consonância, Galante (2015) comenta sobre o trabalho com língua e cultura a partir do princípio dos cinco conhecimentos interculturais apontados por Byram (1997)<sup>15</sup> e propõe o uso de projetos em meios digitais, incluindo temas como identidade multicultural, sotaques e pensamentos sobre a cultura do outro. Esses projetos podem ser encontrados no *website* “*Breaking the invisible wall*”<sup>16</sup>, criado pela autora e vinculado à McGill University, no Canadá.

Ferreira (2020, no prelo), por sua vez, destaca o trabalho com fraseologismos<sup>17</sup> e culturemas<sup>18</sup> em sala, pois “dotam o aprendiz de um recurso extra para falar ou escrever com maior espontaneidade, apropriando-se com maior

---

14 Texto original: “The approach I am taking here sees second language learning as a form of enculturation, since learning a language (in the sense I am using the term here) necessarily involves learning the perspectives and identities, as well as the ways of displaying them, that a culture allows and values” (GEE, 1988, p. 220).

15 “Byram’s (1997) model of ICC (intercultural communicative competence) is one of the most influential and widely cited models that guide language teachers to integrate interculturality in the classroom. This ICC model includes five subsets of *savoirs*, or “knowledges”: 1. Attitudes relativizing self, valuing other; 2. Education: political education, critical cultural awareness; 3. Skills: discover and/or interact; 4. Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal; 5. Skills interpret and relate” (GALANTE, 2015, p. 33).

16 “Este site conecta o arcabouço teórico do plurilinguismo à prática no ensino e aprendizagem de idiomas. Você pode aprender sobre pesquisas na área, assistir a projetos desenvolvidos por estudantes de idiomas e explorar materiais pedagógicos que podem ser usados na sala de aula. Quando os professores oferecem oportunidades para os alunos aprenderem mais sobre idiomas e culturas, as ‘paredes invisíveis’ construídas socialmente entre eles podem desaparecer” (GALANTE, 2018). Disponível em: <https://www.breakingtheinvisiblewall.com/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

17 “Enquanto conjunto de fenômenos fraseológicos comum a todas as línguas naturais, a Fraseologia constitui um estupendo recurso linguístico, do qual os falantes fazem uso em seu cotidiano, em contextos precisos e com objetivos específicos” (MONTEIRO-PLANTIN, 2012, p. 21 apud FERREIRA, 2020, p. 8).

18 O culturema é um fenômeno cultural que pertence a uma cultura X, considerado como relevante pelos membros dessa cultura e que se comparado com um fenômeno social análogo em uma cultura Y, ele aparece como algo específico da cultura X. Entendemos por analogia que os dois fenômenos possam ser comparados segundo determinadas definições (VERMEER, 1986, p. 8 apud FERREIRA, 2020, p. 8).



propriedade e domínio da língua objeto de estudo” (p. 08). Destarte, um dos papéis primordiais do docente de línguas é auxiliar no desenvolvimento da prática intercultural, rompendo com visões etnocêntricas, estereotipadas e preconceituosas. Além disso, nas palavras de Ferreira, Durão e Benítez Pérez (2006, p. 153), este processo também busca erradicar o “pressuposto de que uma língua/cultura é inferior ou superior a outra”<sup>19</sup>.

Por conseguinte, o trabalho com matizes culturais tem papel primordial no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, e o mesmo deve ser trabalhado de maneira contextualizada e significativa para o aluno. Com isso em mente, propusemos três atividades que aproximam o âmbito teórico-prático do trabalho intercultural no ensino de língua inglesa.

## 2. Propostas pedagógicas

Elementos motivacionais estão diretamente ligados à escolha de práticas e atividades pedagógicas a serem incluídas em sala de aula. Nas palavras de Ferreira (2020, no prelo):

No tocante ao quanto de insumo ou quais aspectos culturais abordar e expor, sugiro que seja adaptado ao quanto de tempo que o professor dispõe e do nível de motivação intrínseca o aluno tenha, bem como seja ajustado ao perfil (nível de conhecimento, carga horária e objetivo do curso, interesse do aluno etc.), visto que não deve ser um conteúdo imposto, forçado.

Portanto, espera-se que o professor adapte o conteúdo de acordo com sua cultura de sala de aula, visão de língua adotada pela instituição de ensino em que leciona, e características dos aprendizes, para que então haja uma maior aproximação do conteúdo que o aluno terá contato em sala de aula, com suas vivências reais fora dos muros da escola, ou das paredes virtuais das plataformas de ensino.

---

19 Texto original: “Al exponer a los alumnos a aspectos culturales de la LE objeto de estudio, se abre una vía de reflexión que les permite evaluar lengua-cultura materna a partir de un enfoque antropológico, que se basa en el supuesto de que ninguna lengua-cultura es superior o inferior a cualquier otra (FERREIRA; DURÃO; PEREZ, 2006, p. 153).

Vale destacar que as atividades aqui propostas são divididas em três etapas: 1) pré-atividade; 2) atividade e 3) pós-atividade. As mesmas foram pensadas para alunos pertencentes ao ensino médio, com nível básico ao pré-intermediário, estudando em escolas públicas, privadas ou instituto de idiomas. Lembrando que oferecemos sugestões cabíveis de adaptações de acordo com faixa etária, contexto e nível linguístico dos aprendizes.

## 2.1 Proposta 1:

Essa atividade tem como objetivo principal provocar nos estudantes uma reflexão sobre o tema etnocentrismo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das competências específicas do ensino de língua inglesa é “identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (BRASIL, 2017, p. 242). Ainda em conformidade com os documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (DCEs) observam que “o ensino de língua estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural” (PARANÁ, 2008, p. 56).

### a) Pré-atividade:

Passo 1: Os alunos assistirão a uma cena do filme Bem-Vindo a Marly-Gomont<sup>20</sup> (2016). Esta cena apresenta a personagem Anne

---

20 “Bem-Vindo a Marly-Gomont” (*Bienvenue à Marly-Gomont* – título original) é um filme de origem francesa baseado na história real da família Zantoko, natural de Kinshasa, no Congo. O patriarca, Seyolo Zantoko (Marc Zinga), se forma em medicina na França e decide que quer se naturalizar francês, pois não quer retornar ao Congo, que na época ainda era liderado pelo General Mobutu. Então ele resolve aceitar um convite inusitado do prefeito de uma pequena cidade rural ao norte de Paris, chamada Marly-Gomont. Disponível em: <https://deliriumnerd.com/2017/02/02/bem-vindo-a-marly-gomont-critica/#:~:text=%E2%80%9CBem%2DVindo%20a%20Marly%2DGomont%E2%80%9D%20%C3%A9%20um%20filme,era%20liderado%20pelo%20General%20Mobutu>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Zantoko, natural do Congo, se encontrando pela primeira vez com as moradoras de um vilarejo na França, local onde Anne passará a viver com sua família. Eles são os únicos negros do lugar, e quando Anne se encontra pela primeira vez com essas mulheres, elas dizem “desconjuro”, evidenciando extremo preconceito racial. Anne, mesmo sabendo falar francês, não conhece essa palavra, e, acreditando ser uma saudação, responde a todas da mesma forma: “desconjuro”.

**Figura 1** – Cena do filme *Bem-Vindo a Marly-Gomont*



**Fonte:** <http://www.adorocinema.com/filmes/filme243573/fotos/detalhe/?cmediafile=21301191>. Acesso em: 20 nov. 2020

Passo 2: Essa cena servirá de mote para uma discussão em grupo. O professor poderá levantar questões sobre: as diferenças raciais e culturais; a crença de um grupo étnico ou cultural ser superior ao outro; a importância em se conhecer outras culturas; o preconceito e os estereótipos linguísticos; choques culturais etc.

**b) Atividade:** *Greeting people around the world*

**Figura 2** – Saudações ao redor do mundo.



**Fonte:** <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2548/reconhecer-como-pessoas-de-culturas-diferentes-se-cumprimentam>. Acesso em: 20 nov. 2020

A partir dessa imagem (apresentada em PowerPoint ou Data Show) os alunos (divididos em grupos) farão uma pesquisa sobre as diferentes formas de se cumprimentar ao redor do mundo. Feito isso, cada grupo irá elaborar frases em inglês que descrevam os gestos dessas saudações, sem mencionar qual é o país. Exemplos: a) *These people use a lot of physical contact when greeting, they give tight hugs and kisses on the cheek;* b) *These people place the palms of their hands together and say “Namaste”;* c) *These people kiss three times, from right to left and left to right.*

### c) Pós-atividade:

Será proposto um jogo com as frases elaboradas. Para isso será usada a ferramenta *Wheel Decide*<sup>21</sup>, na qual as frases serão sorteadas entre os grupos. Os alunos terão que fazer o gesto do cumprimento descrito e descobrir de qual país se trata. Vence o grupo que conseguir o maior número de acertos.

## 2.2 Proposta 2:

O tema abordado para essa atividade são os gestos e o que eles representam na ação comunicativa. Para essa atividade, nos beneficiaremos do uso de representações multimodais da linguagem<sup>22</sup>. Kress (2010) define Multimodalidade como sendo uma interação entre a fala, a escrita, a leitura e outras maneiras de criar significado. Essa cooperação envolvendo meios multissemióticos se encontra de modo frequente atualmente, especialmente com o crescimento contínuo das TDICs.

### a) Pré-atividade:

Passo 1: Para iniciar, a fim de realizar o que Brown (2007) chama de *activate schemata*, ou seja, trazer informações, conhecimentos, emoções e experiências prévias ao conteúdo que será analisado, os alunos irão assistir a uma pequena cena do filme *Bastardos Inglórios* (2009), dirigido por Quentin Tarantino<sup>23</sup>. Nesta cena, um espião americano é

---

21 Wheel Decide é uma ferramenta giratória on-line gratuita que permite criar suas próprias rodas digitais para tomada de decisões, brindes, sorteios, jogos e muito mais. Disponível em <https://wheeldecide.com/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

22 Para mais informações, ler: Reflections on Reading Cope and Kalantzis' "Multiliteracies": New Literacies, New Learning" (GEE; 2009). Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076077>. Acesso em 20 nov. 2020; "Multiliteracies": New Literacies, New Learning (COPE; KALANTZIS, 2009). Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em 20 nov. 2020

23 Esse vídeo foi utilizado em uma de nossas aulas no curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, na Universidade Estadual de Londrina, pelo aluno Lucas Mateus Giacometti de Freitas (Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5372661461038996>). Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7LFtoz9sERo>. Acesso em 20 nov. 2020

descoberto a partir do gesto que realiza em uma conversa com generais alemães. Após assistirem ao vídeo, os alunos irão debater a cena e tentar identificar a razão pela qual o espião foi ‘desmascarado’. Para ajudar nesta descoberta, o(a) professor(a) irá mostrar o seguinte *meme* aos alunos (este *meme* em si já carrega elementos culturais, o que pode também ser explorado pelo(a) professor(a):

**Figura 3** – *Meme* da cena de Bastardos Inglórios



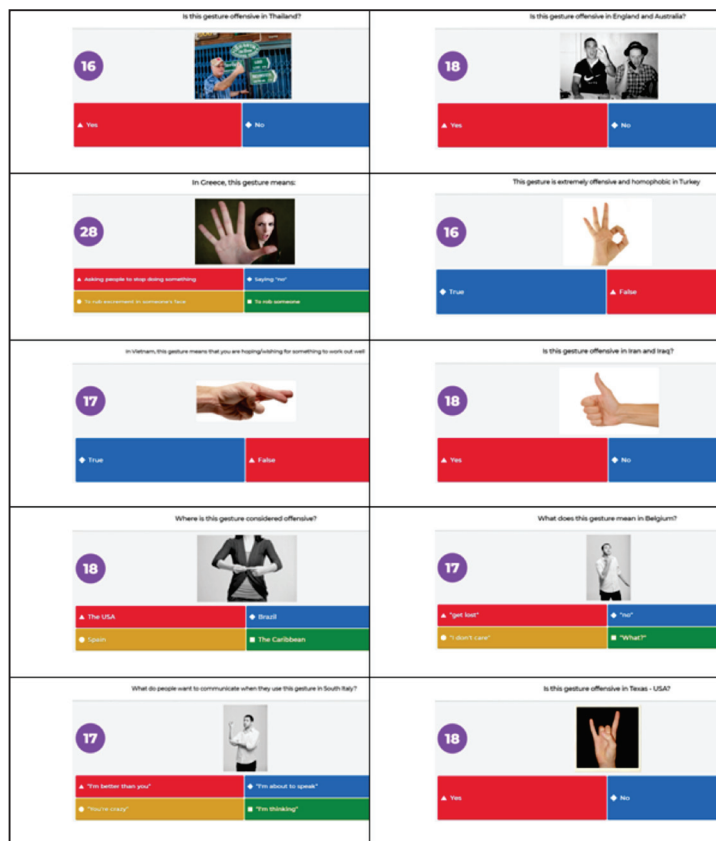
**Fonte:** [https://img-9gag-fun.9cache.com/photo/aoPm9mm\\_460s.jpg](https://img-9gag-fun.9cache.com/photo/aoPm9mm_460s.jpg). Acesso em: 20 nov. 2020

Passo 2: Depois dos alunos discutirem as questões gestuais e culturais do vídeo e do *meme*, realizarão a proposta de uma atividade gamificada envolvendo gestos ao redor do mundo. Ao jogarem o jogo na plataforma *Kahoot!*<sup>24</sup>, os aprendizes tentarão identificar o que alguns gestos podem significar em alguns países<sup>25</sup>, conforme a ilustração abaixo:

24 *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, *Kahoots*, são testes de múltipla escolha que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo. Disponível em: <https://kahoot.com/schools-u/>. Acesso em 20 nov. 2020 Link para esta atividade disponível em: <https://create.kahoot.it/share/a2b64158-cdc8-41ea-b3f6-d8b0525d42593>

25 Fontes utilizadas para preparar a atividade: 1) <https://www.megacurioso.com.br/cultura/39911-8-gestos-aparentemente-inofensivos-que-podem-arranjar-problemas-no-exterior.htm>; Acesso em 20 nov. 2020 2) <https://blog.influx.com.br/more-than-words-veja-o-que-certos-gestos->

Figura 4 – Atividades na plataforma Kahoot!



Fonte: os autores

Passo 3: Após o jogo, os alunos irão debater se já sabiam sobre estes gestos, e quais são utilizados de maneira similar ou não no Brasil.

## b) Atividade:

Passo 1: Para conhecerem um pouco mais sobre gestos ao redor do mundo, os alunos irão se dividir em grupos, ler os seguintes artigos/notícias/reportagens, e discutir sobre seus diferentes pontos de vista.

significam-em-paises-diferentes; Acesso em 20 nov. 2020) <https://www.telegraph.co.uk/travel/galleries/Rude-hand-gestures-of-the-world/>. Acesso em 20 nov. 2020

Cabe ressaltar que estratégias e abordagens de leitura de textos escritos variam de acordo com cada professor.

**Quadro 2** – Textos para atividade de leitura

Grupo 1	<i>When is the 'OK' gesture not OK?</i>	Fonte: BBC News Disponível em: <a href="https://www.bbc.com/news/world-europe-48293817">https://www.bbc.com/news/world-europe-48293817</a> . Acesso em 20 nov. 2020
Grupo 2	<i>When did the middle finger become offensive?</i>	Fonte: BBC News Disponível em: <a href="https://www.bbc.com/news/magazine-16916263">https://www.bbc.com/news/magazine-16916263</a> . Acesso em 20 nov. 2020
Grupo 3	<i>The 'OK' Hand Gesture Is Now Listed As A Symbol Of Hate</i>	Fonte: NPR Disponível em: <a href="https://www.npr.org/2019/09/26/764728163/the-ok-hand-gesture-is-now-listed-as-a-symbol-of-hate">https://www.npr.org/2019/09/26/764728163/the-ok-hand-gesture-is-now-listed-as-a-symbol-of-hate</a> . Acesso em 20 nov. 2020
Grupo 4	<i>Making a 'rude hand gesture' could land you a fine up to £1,000 – and you don't even have to tailgate or speed</i>	Fonte: The Sun Disponível em: <a href="https://www.thesun.co.uk/motors/5614683/road-rage-hand-gesture-fine-traffic/">https://www.thesun.co.uk/motors/5614683/road-rage-hand-gesture-fine-traffic/</a> . Acesso em 20 nov. 2020
Grupo 5	<i>5 innocent gestures that are unbelievably rude in other countries</i>	Fonte: Mirror UK Disponível em: <a href="https://www.mirror.co.uk/travel/news/rude-gestures-abroad-countries-list-5689955">https://www.mirror.co.uk/travel/news/rude-gestures-abroad-countries-list-5689955</a> . Acesso em 20 nov. 2020

**Fonte:** os autores

Passo 2: Em seus respectivos grupos, após terem tido contato com alguns exemplos na atividade de *Kahoot* e nos artigos lidos, os alunos irão elaborar um *Padlet*<sup>26</sup> contrastando o uso de alguns gestos ao redor do mundo e em seu país de origem.

26 Padlet é uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais. Tutorial disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 20 nov. 2020



### **c) Pós-atividade:**

Passo 1: Os grupos irão expor seus murais virtuais uns para os outros e explicar os gestos que escolheram destacar em suas apresentações.

Passo 2: Para que a atividade possa se tornar mais significativa para o aluno e para que sua produção possa extrapolar os muros da sala de aula, fazendo com que se torne uma ação concreta na sociedade por meio da linguagem, o mesmo será convidado a postar seu *Padlet* nas redes sociais para que outras pessoas também possam ter acesso ao conhecimento produzido por seu grupo na aula de língua inglesa.

Para concluir, foram exaltados temas relacionados à gestualidade, levando em conta suas especificidades, como a cronêmica, proxêmica e linguagem não verbal.

### **2.3 Proposta 3:**

Elaboração de um Haikai<sup>27</sup> - o haikai é um tipo de poesia de origem japonesa, também chamada de *haiku*, *haikai* ou *hokku*, que retrata a relação do homem com a natureza, as estações do ano e o seu cotidiano. O poema possui a seguinte estrutura: três versos de cinco, sete e cinco sílabas, respectivamente.

#### **a) Pré-atividade**

A sugestão é que o professor faça uma breve explanação sobre o conceito de *haikai*. A seguir, apresente algumas imagens de natureza e faça uma sondagem acerca das sensações e/ou sentimentos despertados pelas imagens. Feito esse *brainstorming* inicial, os aprendizes são convidados a criar uma lista de palavras e relacioná-las com as imagens vistas anteriormente e até mesmo com o seu cotidiano.

---

27 Fonte: <https://edtl.fesh.unl.pt/encyclopedia/haiku/>. Acesso em: 20 nov. 2020

## b) Atividade

Passo 1: Apresentar alguns exemplos de *haikai* na língua portuguesa e na língua-alvo. Seguem alguns exemplos na língua inglesa e portuguesa:

**Quadro 3** – Exemplos de *haikai*.

An old silent pond A frog jumps into the pond— Splash! Silence again.  Matsuo Bashō	No céu cintilante Mil vaga-lumes brincando: Mil sonhos vagando  Aída Godinho
A world of dew, And within every dewdrop A world of struggle.  Kobayashi Issa	Primeira folha de outono No chão começa O meio do ano.  Alice Ruiz
Love between us is Speech and breath. loving you is A long river running.  Sonia Sanchez	O ipê florido, Perdendo todas as folhas, Fez-se uma flor só.  Afrânio Peixoto
<b>Fonte:</b> <a href="https://www.readpoetry.com/10-vivid-haikus-to-leave-you-breathless/">https://www.readpoetry.com/10-vivid-haikus-to-leave-you-breathless/</a> . Acesso em 20 nov. 2020	<b>Fonte:</b> <a href="https://tereless.hu/english/haiku/haikais.html">https://tereless.hu/english/haiku/haikais.html</a> Acesso em 20 nov. 2020

**Fonte:** os autores.

Passo 2: O professor pode, a partir da explanação e dos exemplos presentes no quadro 4, propor um exercício para que os alunos completem lacunas criadas por ele utilizando a lista de palavras criadas na pré-atividade, ou até mesmo sugerir que os alunos criem seu próprio *haikai*, de forma individual, duplas ou grupos. Cabe destacar que podem-se valer das ferramentas *Canva*<sup>28</sup>, *Powerpoint*, dentre outras para a elaboração da atividade.

28 *Canva* é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

### **c) Pós-atividade**

Após finalizarem os trabalhos, os alunos farão uma apresentação, primeiramente para a sala, na qual explicitarão qual foi a inspiração para a criação do *haikai*, o significado de cada verso feito. Em seguida, encoraja-se a troca entre eles, sugere-se, também, a postagem dos trabalhos em uma rede social, tais como: Instagram, Facebook ou alguma plataforma da escola, caso exista.

### **Conclusão**

É senso comum, ou pelo menos deveria ser, o posicionamento adotado entre pesquisadores, professores e autores de livros didáticos que língua e cultura caminham juntas, não se sobrepõem nem tampouco se contrapõem; pelo contrário, ambas se complementam, sendo, portanto, faces da mesma moeda (FERREIRA, 2020, no prelo).

Assim, visamos, com o presente artigo, reiterar o fato de que língua e cultura têm papéis de comum significância e são complementares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional. Ainda lembrando que o termo cultura, segundo Ferreira (2020), pode ser visto a partir de três concepções (Cultura, cultura e *kultura*) e todas são igualmente relevantes na formação do professor e do aluno.

Com isso, propõe-se a reflexão sobre o papel a ser desempenhado pelo(a) professor(a) de língua estrangeira/adicional como um ser que deve se preocupar equitativamente com ambos os elementos (língua e cultura), tornando-se mediador de um processo dinâmico e vivo no âmbito educacional. Ou seja, um educador que saiba demonstrar o valor tanto da língua e cultura do aprendiz, quanto da língua e cultura que se busca aprender, posto que visamos, com esse conhecimento, transformá-los em cidadãos cada vez mais conscientes de si e dos “mundos” que podem vir a conhecer e transformar. O aluno pode vir a se tornar então um sujeito capaz, não só de falar a língua-alvo, ou de adquirir o “novo” de maneira passiva, mas que entende, conhece e respeita o seu próprio contexto e

o amplia na medida em que conhece novos gestos, hábitos, estruturas, dentre outros, por meio de práticas sociais reflexivas e significativas. Afinal, língua e cultura são faces da mesma moeda.

## Referências

ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v.7, n.1, junho, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/63192413/Cultura\\_\\_interculturalidade\\_e\\_sala\\_de\\_aula\\_de\\_lingua\\_estrangeira-\\_multiplas\\_perspectivas20200504-124741-1frbmsc.pdf](https://www.academia.edu/download/63192413/Cultura__interculturalidade_e_sala_de_aula_de_lingua_estrangeira-_multiplas_perspectivas20200504-124741-1frbmsc.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

BAUMAN, Z. *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity Press, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. *Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3<sup>rd</sup> edition. Pearson Education, 2007.

CHLOPEK, Z. The intercultural approach to EFL teaching and learning. *English Teaching Forum*, nº 4, p.10-19, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096289.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

DURÃO, A. B. de A. B. Psiu? Você quer saber mais sobre as línguas? (5) *Folha Nossa*. Ano 2. n.12. julho, 2002. p. 6-7.

FERREIRA, C. C. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2020a. p. 13-56.

FERREIRA, C. C. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, V. F.; FERREIRA, C.C.; ORTIGOZA, A. F. *El español en línea de mira:*

enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

FERREIRA, C.; DURÃO, A. B. A. B. *Cada um no seu quadrado ou tudo junto e misturado?* Apontamentos sobre língua, cultura e literatura. 2020. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2020b. p. 75-102.

FERREIRA, C. C.; DURÃO, A. B. A. B. *Não confunda alhos com bugalhos nem pise em ovos...* Aproximações teórico-metodológicas sobre cultuemas no processo de ensino e aprendizagem e no fazer tradutório de línguas estrangeiras/adicionais. (no prelo)

FERREIRA, C.; DURÃO, A. B. A. B.; PÉREZ, P. B. Por qué trabajar con la competencia sociocultural en la clase de ELE? In: *Anais do III simpósio internacional José Carlos Lisboa de didática de espanhol como língua estrangeira*. Instituto Cervantes, Rio de Janeiro, 2006, p. 153-159.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como línguacultura estrangeira*. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FONSECA, N. A. da; *Os componentes socioculturais no ensino de ELE à luz dos recursos filmicos*. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia, da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

GALANTE, A. Intercultural communicative competence in English Language Teaching: towards validation of student identity. *BELT journal*, 6 (1), 2015, p. 29-39.

GEE, J. P. Dracula, the vampire Lestat, and TESOL. *TESOL*, Quarterly 22, n. 02, 1988.

GIMENEZ, T. Eles comem corn flakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. *Anais do IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras - IX EPLE*. Londrina: APLIEPAR, 2001. Disponível em: [http://www.academia.edu/download/38250081/2001\\_EPLE\\_Eles\\_comem\\_cornflakes\\_nos\\_comemos\\_pao\\_com\\_manteiga.pdf](http://www.academia.edu/download/38250081/2001_EPLE_Eles_comem_cornflakes_nos_comemos_pao_com_manteiga.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

HALL, J; GRINDSTAFF, L; LO, M. C. *Handbook of Cultural Sociology*, London: Routledge, 2010.

JÚNIOR, A. C. S.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*. ANO 2, No. 2. Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2019, p. 101-116. Disponível em:

<https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Sulear-SURear.pdf#page=101>. Acesso em: 25 jun. 2020.

JUNIOR, V.; MONTEIRO, J. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa*, v. 2, 2020, p. 01-15. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 26 jun. 2020.

KAČMÁROVÁ, A. Intercultural Communication from a Slovak Speaker's View. In: *Discourse and Interaction*, 2008.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Introduction. Oxford University Press, 1993. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=73rFnM6qlrWC&oi=fnd&pg=PP10&dq=KRAMSCH,+C.+Context+and+culture+in+language+teaching&ots=oBMO4UUEWg&sig=ojTKuG4zwbDpkS7F1UmtMttGWSA>. Acesso em: 31 maio 2020.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*. São Paulo: n. 12, p.134-152, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KRESS, G., van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. (2ed.). 2010, p. 101-116.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MOREIRA, T. A. S.; FIGUEREDO, C. J. A Importância do Componente Intercultural na Prática Docente de Línguas Estrangeiras. *Gláuks*, v. 12 n. 1, 2012. Disponível em: [http://www.revistacamoniana.ufv.br/arearestrita/arquivos\\_internos/artigos/Artigo\\_6\\_Thami\\_e\\_Carla\\_diagramado.pdf](http://www.revistacamoniana.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/Artigo_6_Thami_e_Carla_diagramado.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

MOTTA-ROTH, D. “Nós” e os “outros”: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Multiculturalismo e ensino de línguas no Fórum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2003, p.1-19. Disponível em: [https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/ensino\\_e\\_cultura/competencia\\_com\\_cult\\_les.doc](https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/ensino_e_cultura/competencia_com_cult_les.doc). Acesso em: 25 jun. 2020.

OLIVEIRA, D. A. S. Matizes Culturais nas aulas de (língua inglesa) LI: maneiras de abordar os bens culturais. In: *Sepech*, 2014, Londrina. X Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas - SEPECH. UEL: UEL, 2014. v. 1. p. 946-961. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS\\_SEPECH/deniseasoliveira3.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/deniseasoliveira3.pdf). Acesso em: 26 jun. 2020.

ROJO, R. (Org.). *Escola conectada*. Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2012.

SPENCER-OATEY, H. What is culture? A compilation of quotations. *GlobalPAD Core Concepts*, 2012. Disponível em: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. Unpacking culture. In: SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural interaction; a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave MacMillan, 2009. p. 13-49.

UNESCO. *Convention for the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris, 2005. Disponível em: <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VILASECA, Á. O. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A. *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/59445409/A\\_construcao\\_do\\_pensamento\\_e\\_da\\_linguagem\\_COMPLETO20190529-126521-111s27b.pdf](https://www.academia.edu/download/59445409/A_construcao_do_pensamento_e_da_linguagem_COMPLETO20190529-126521-111s27b.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

WARSCHAUER, M. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge: The MIT Press, 2003.

YOSHIDA, E. Um dia da educação sem aulas para a maioria dos estudantes. *Exame*, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://exame.com/mundo/um-dia-da-educacao-sem-aulas-para-a-maioria-dos-estudantes/>. Acesso em: 26 jun. 2020.





## COMO VOCÊ ME VÊ? LENTES CULTURAIS E A COMPREENSÃO DO OUTRO E DE SI NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA/ ADICIONAL

Amábile Piacentine Drogui  
Caroline Nunes Candido da Silva Quessada

### Introdução

As aulas de línguas estrangeiras/adicionais têm por objetivo central propiciar condições para que o aluno desenvolva a competência comunicativa no idioma estudado, para tanto, faz-se necessário que o estudante seja capaz de ver-se e ver o outro como integrantes de um mundo em constante interação, que exige negociação, respeito mútuo e colaboração.

Jauregi (2013), pesquisadora e professora que defende a interação como elemento chave no processo de aprendizagem de uma língua, afirma que

Um dos objetos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é ajudar os aprendizes a se comunicar de forma apropriada com outros falantes (naturais) de uma língua meta, a compreender os outros e a compreender a si mesmo. Para isso, é necessário desenvolver uma competência que lhes ajude a ver as diferenças, entendendo-as para poder aceitá-las e descobrir novos aspectos da cultura meta e redescobrir a sua própria. (JAUREGI, 2013, p. 9, tradução própria)<sup>1</sup>

---

1 No original: Uno de los objetivos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es ayudar a los aprendices a comunicarse de forma apropiada con otros hablantes (nativos) de la lengua meta, a comprender a los otros y a comprenderse a sí mismos.

Por mais que essa proposição seja assertiva e este discurso esteja presente nos cursos de formação docente, em muitos contextos educacionais é comum que as práticas de ensinosa ainda se limitem aos estudos de elementos linguísticos, com acréscimos de algumas informações históricas e/ou culturais da língua meta. Ainda que tenhamos uma evolução no material didático, comprovada por estudiosos dessa área, e o acesso à internet, práticas de ensino pautadas quase que exclusivamente no estruturalismo parecem ainda estar enraizadas em nossas salas de aula, apesar de atestada sua ineficácia.

A concepção de língua que cada professor possui influencia diretamente em sua seleção e/ou elaboração do material didático, bem como em seu agir docente mediado por esses recursos. Por isso, neste artigo, propomo-nos a discorrer sobre os conceitos de língua, cultura e competência intercultural, refletir sobre o papel do professor em uma perspectiva intercultural e, por fim, apresentar algumas propostas que podem ser aproveitadas por professores de espanhol como línguas estrangeiras/adicionais.

Por meio de um levantamento bibliográfico, que permite elencar conceitos e direcionamentos pedagógicos, este estudo problematiza o ensino de Espanhol Língua Estrangeira/Adicional (ELEA) e visa promover a reflexão a partir de uma perspectiva intercultural.

## **1. Língua e cultura**

Ainda que não consciente, cada professor tem uma concepção de língua e, esse modo de pensar a língua influencia desde o planejamento até o agir em sala de aula, ou seja, pode determinar o procedimento docente em todas as etapas de ensino. Por isso, iniciar discutindo esse termo pode nos ajudar a compreender as relações teórico-práticas, tão essenciais quando se tem por intenção defender uma perspectiva intercultural na aprendizagem de ELEA.

---

Para ello es necesario desarrollar una competencia que les ayude a ver las diferencias, las entiendan para poder aceptarlas, poder descubrir nuevos aspectos de la cultura meta y redescubrir la suya propia.

A língua pode ser concebida como: um conjunto de regras com algumas exceções (Método Tradicional), um meio de comunicação prioritariamente oral e secundamente escrito (Método Direto); um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas (Método Audiolingual); um conjunto de eventos comunicativos (Abordagem Comunicativa); um sistema simbólico essencial em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social (Abordagem Sociocultural); um conjunto de subsistemas encaixados e permeáveis, que sofrem as alterações do tempo, do espaço e dos sujeitos que os utilizam (Abordagem Interacionista). Poderíamos elencar aqui outras definições, unidas a possíveis métodos e abordagens de ensino, porém estas já são suficientes para avaliarmos que a percepção do que é língua passa por uma evolução no transcurso da história. Gradativamente, os estudiosos, inserem os elementos “lugar”, “membros”, “comunidade usuária”, “história/tempo”, “grupos sociais”, “sujeitos” etc.

Esses fatores identificados possuem uma relação direta com o que pode ser definido como cultura, posto que a cultura está presente na construção social de todo indivíduo e, por sua vez, é manifestada através da língua, nos mais diferentes âmbitos comunicativos. Para Araújo e Figueiredo (2015), a língua e a cultura são indissociáveis, pois a língua contém aspectos culturais particulares na sua comunidade de fala, isto é, a língua caracteriza a identidade social de um indivíduo. Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor não deve excluir os matizes culturais que permeiam essa língua, de modo que o aprendiz saiba como utilizá-la nos distintos contextos de comunicação.

Pensando deste modo, que os conceitos de língua e cultura estão intimamente imbricados, Antunes (2009, p. 23) explica que

[...] a língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar e nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo. [...] Na verdade, a língua que falamos deixa ver

quem somos. De certa forma ela nos apresenta aos outros. Mostra a que grupo pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades. [...] “Linguagem, língua e cultura são realidades indissociáveis.

A inserção de cultura no ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de trabalhar artes, obras clássicas ou elementos pontuais como festividades e comidas típicas. A cultura abarca os gestos, a distância do interlocutor, as expressões idiomáticas, ou seja, a interação diária nos mais diversos campos de atividade de comunicação humana.

De acordo com Gil Bürmann (2008, apud FERREIRA, 2020), há três concepções de cultura que devem ser trabalhadas nas aulas de LE:

- Cultura com C maiúscula: pertence a uma cultura culta ou cultura legitimada, refere-se ao saber literário, histórico, religioso, artístico, musical.
- Cultura com c minúscula: conhecida como cultura popular, refere-se as gestualidades, festas típicas, músicas, tradições, crenças, costumes, gastronomia etc.
- Cultura com k: refere-se à cultura epidérmica ou cultura dos marginalizados. Os costumes, tradições e estruturas linguístico-culturais são restritos a determinadas comunidades em específico.

A percepção de cultura como um componente essencial da humanidade e, por consequência, de todo ato comunicativo, implica diretamente na língua, por isso, a defesa de que língua e cultura são indissociáveis, quando se pensa em interação, sustenta-se e deve ser estendida para o ensino de línguas. Nessa perspectiva, Ferreira (2012) define a cultura

[...] como um conjunto de conhecimentos, costumes, tradições, crenças, manifestações artísticas, estilos de vida, maneira de vestir, modos de pensar, sentir, agir e interpretar a realidade, “repassados” no transcurso do período histórico através das gerações e por seus membros aprendidos. (FERREIRA, 2012, p. 55)

Essa definição visa romper com o preconceito de que a cultura ensinada deva ser somente a com “C”, ou seja, a culta. Ferreira defende que o ensino de ELEA, e de qualquer outro idioma, abarque essa visão holística de cultura, que prepara o aprendiz para se comunicar nas mais diferentes situações que lhe possam ser exigidas. Quando nos comunicamos, fazemos o uso tanto de recursos linguísticos quanto recursos extralinguísticos. Tais recursos evidenciam características de identidades particulares de um determinado grupo/social ao qual pertence o falante natural da língua (FERREIRA, 2012, 2020).

Podemos inferir que, nas aulas de ELEA, devem ser contemplados os três tipos de cultura mencionados anteriormente, com o propósito de propiciar ao discente uma aprendizagem significativa e relevante, além de desenvolver uma ampla visão de mundo. O desconhecimento dos aspectos culturais pode gerar estereótipos, choque cultural, mal-entendidos ou rupturas durante o processo de comunicação.

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, os matizes culturais que permeiam a língua alvo devem sempre ser considerados, de modo que o aprendiz tenha acesso às distintas concepções de mundo existentes para compreender e se comunicar, ou seja, para que adquira a Competência Intercultural.

## **2. Competência intercultural**

Embora a presença da cultura no ensino de línguas seja um aspecto discutido desde os primeiros registros metodológicos, o termo Competência Intercultural (CI) é relativamente novo e precisa ser cuidadosamente analisado, tanto para melhor compreendê-lo quando para evitar o esvaziamento ou a perda parcial de seus sentidos.

O primeiro registro que encontramos de Competência Intercultural, como nomenclatura científica, está na obra de Byram, de 1989, *Intercultural education and foreign language teaching*. Depois deste texto, o pesquisador publicou vários artigos e livros sobre o assunto, individuais ou em parcerias.

O livro mais citado de Byram é, sem dúvidas, o de 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, no qual o autor expõe porque os termos já existentes não abarcam o que ele propõe. Byram sustenta o novo conceito, Competência Comunicativa Intercultural (CCI), integrando as competências sociocultural, social e estratégica, considerando-as uma contribuição da psicologia e da sociolinguística para a competência intercultural. Desde modo, a define como a capacidade de compreender as semelhanças e as diferenças entre o mundo de origem do falante e o mundo do interlocutor. Byram explica que ser um “falante intercultural” não se resume a ter conhecimentos culturais sobre a língua do outro, é um movimento psicológico de tomada de consciência de seus próprios valores (ou crenças), comportamentos e construções culturais e, de igual modo, ter a consciência desses elementos na cultura do outro.

Um ensino pautado nessa perspectiva não deve propor que o aprendiz procure absorver as características de um falante natural (nativo), aproximando-se o máximo de seu modo de falar e agir, pelo contrário, deve pautar-se na valorização da identidade cultural de cada um, ensinando estratégias de negociação e respeito mútuo para que seja encontrado um caminho satisfatório para ambos.

Byram (1997) propõe um modelo de análise da Competência Comunicativa Intercultural com cinco componentes:

- 1 – Conhecimentos Interculturais: conhecer os comportamentos e os valores do próprio grupo cultural e do grupo do interlocutor.
- 2 – Atitudes: ser capaz de tomar decisões favoráveis à interação intercultural, estar aberto ao novo, saber relativizar os valores da própria cultura e da cultura do outro.
- 3 – Habilidade Interpretativa: compreender e interpretar símbolos e agires (eventos) de outras culturas, conseguindo explicá-los e relacioná-los com os da própria.

4 – Habilidade de interação: Adquirir conhecimentos e práticas culturais do outro e ser capaz de aplicá-las na comunicação real.

5 – Consciência cultural crítica: Avaliar, criticamente, conceitos, crenças (valores), práticas e comportamentos da própria cultura e de outras, a partir de diferentes perspectivas.

A figura 1, traz a representação desse modelo:

**Figura 1** – Modelo de CCI de Byram.



**Fonte:** as autoras, com base em Byram (1997).

Não são poucos os estudos que criticam o uso do termo habilidades “skills” para nomear dois dos componentes desse modelo, porém é inegável que foi a partir desta proposta que o debate surgiu e possibilitou múltiplas reflexões sobre a dicotomia: conhecimento cultural x competência intercultural.

Além das críticas sobre o termo habilidades, Byram centrou-se nos elementos verbais da comunicação intercultural e, por isso, seus conceitos, para alguns estudiosos, foram considerados limitados.

Visando complementar e ampliar essa perspectiva, trazemos para este artigo as reflexões de Níkleva (2009), Fereira (2012), Alexandre e Luna (2015) e Silva (2016).

Níkleva (2009) defende a inserção da CI entre as necessárias para a competência comunicativa; desse modo, o quadro da abordagem comunicativa fica composto pelas competências: linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural, social e intercultural. A autora argumenta que esta é a competência

que se refere ao conhecimento e às habilidades necessárias para comunicar-se com o usuário de uma língua ou etnia distinta etc. Este tipo de comunicação implica aceitação das diferenças culturais, respeito mútuo, tolerância e compreensão. (NÍKLEVA, 2009, p. 33-34, tradução própria)<sup>2</sup>

Visando nortear o ensino, Níkleva (2009) sobrealça a competência afetiva como necessária para desenvolver a CI e, nesse mesmo estudo, fundamentado nos postulados de Byram, elenca conteúdos a serem trabalhados nas aulas de línguas estrangeiras.

Para sintetizar, e ser possível abordar neste artigo, elaboramos um mapa mental com as proposições de Níkleva, conforme a figura 2.

---

2 No original: que se refiere al conocimiento y las habilidades necesarias para comunicarse con usuarios de una lengua o etnia distinta, etc. Este tipo de comunicación implica aceptación de las diferencias culturales, respeto mutuo, tolerancia y comprensión.



Figura 2 – Mapa mental Competência Intercultural



Fonte: as autoras, com base em Níkleva (2009)

Já é comprovado que os fatores emocionais incidem sobre a aprendizagem de línguas, Níkleva (2009) destaca a relação direta que possuem com o desenvolvimento da CI. Estar motivado para aprender e interagir com o outro; não julgar a cultura do outro nem a própria, sabendo que as diferentes existentes e devem ser respeitadas; ter empatia, colocar-se no lugar do outro e não deixá-lo constrangido e controlar a ansiedade, aceitando que erros são passíveis de correção e que outro também deve ser flexível para que a interação ocorra são, de acordo com a pesquisadora, as atitudes que compõem a competência afetiva e, por sua vez, incidem sobre o processo de aquisição da Competência Intercultural.

Quanto às nove categorias de conteúdos elencados, servem como uma base para o estudo docente e o planejamento das aulas, orientam o professor, principalmente quando há dúvidas de que caminhos iniciar.

Em convergência, Ferreira (2012) assinala que

[...] não há como separar os falantes de uma língua de sua cultura, visto que a língua é falada por pessoas que pensam, sentem, agem, interagem e se modificam e, conseqüentemente, refletem tais transformações por meio da linguagem (léxico, gramática, estilo), das vestimentas, dos ornamentos (piercings, tatuagens), da aparência física (cor e corte de cabelo, parâmetro de estrutura física), conforme aspectos histórico, geográfico, social e cultural vivenciados. (FERREIRA, 2012, p. 61)

A autora, como já registramos na seção anterior, discorre também sobre gestos, costumes, tradições, expressões idiomáticas, ditos populares e vários outros componentes que precisam fazer parte da aprendizagem de uma língua. Essa visão ampliada não só expande o conceito de CI, como promove uma reflexão sobre os conteúdos e os agires docentes em relação ao seu desenvolvimento. Os diferentes aspectos que envolvem língua e cultura, ‘como faces de uma mesma moeda’, precisam estar presentes nas aulas de ELEA.

Alexandre e Luna (2015, p. 265) pontuam que “não se pode conceber o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, no contexto atual, desconsiderando o binômio língua-cultura.” Os autores esclarecem que desenvolver a CI se torna cada vez mais imprescindível, pois a interação entre culturas é cada dia mais facilitada pelas inovações tecnológicas.

Silva (2016), por sua vez, faz uma crítica a ausência, ou a precariedade, do componente cultural no currículo escolar, a autora aponta essa lacuna ao expor que

ensinar cultura em sala de aula, ou pelo menos fazer com que as/os estudantes reflitam sobre a diversidade cultural, não é algo comum nos currículos de línguas. Geralmente quando a

cultura faz parte do componente curricular não é tratada de forma reflexiva e crítica. (SILVA, 2016, p. 252)

Essas reflexões provocam questionamentos sobre o que estamos fazendo e o que podemos realizar como professores de línguas. Levamos a refletir sobre os desafios que temos e a necessidade de encontrar caminhos para superá-los. Por isso, na próxima seção, discutimos o papel do professor na perspectiva Intercultural.

### **3. O papel do professor e a sala de aula intercultural**

Sabemos que não cabe somente ao professor, e nem depende unicamente deste, propiciar recursos para aprendizagem do aluno. Entretanto, não podemos negar que, entre as funções docentes, está a busca pelo desenvolvimento educacional do estudante na disciplina em que atua.

Nas aulas de língua estrangeira, presencial ou *online*, como apregoa Jauregi (2013), um dos propósitos essenciais é que o aluno seja capaz de evoluir em sua comunicação na língua meta. Diante deste objetivo, é papel do professor buscar os caminhos facilitadores, que preparem o aprendiz para interagir nos diversos contextos socioculturais.

Nessa acepção, o docente é o responsável por abordar os aspectos linguístico-culturais que envolvem o comportamento comunicativo da comunidade em que a língua é falada. Durão (1999, p. 140) postula que, ao deparar-se com uma LE, o aprendiz precisa desenvolver uma visão de mundo própria dessa nova cultura, ou seja, o professor de LE, além de auxiliar na competência linguística do aluno, deve ajudá-lo na construção da perspectiva de que há outras maneiras de ver e viver no mundo.

Para que o aprendiz desenvolva o pensamento crítico, a partir de experiências e atividades interculturais e adote uma atitude positiva em relação à cultura do outro, respeitando e tratando com princípios de igualdade, é necessário analisar e refletir sobre a própria identidade e cultura e, ao professor, cabe provocar essas análises e reflexões.

Para trabalhar a Interculturalidade não basta mostrar elementos de diferentes culturas; é um processo complexo, a diversidade deveria ser tratada com princípios de igualdade, o reconhecimento do outro deve ser um dos valores da nossa sociedade (NÍKLEVA, 2009). O professor precisa ter essa percepção, caso contrário, pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

García Benito (2015) orienta que o educador deve obter conhecimentos a respeito da cultura da língua que está ensinando e adotar uma postura de mediador intercultural na sala de sala, isto é, ser um agente que opera entre diversas culturas, fomentando a reflexão, o contraste, a revisão de ideias com relação à nova cultura, com o auxílio de atividades eficazes, de modo a conduzir seus estudantes a vivenciarem experiências interculturais valiosas.

Em convergência, Moreno e Atienza (2016) explicam que o desenvolvimento da CI é gradual e constante, afirmam que:

a conquista paulatina da CI é um processo contínuo e permanente, visto que as identidades e valores das pessoas mudam constantemente ao cultivar experiências com novos grupos. O desenvolvimento deste processo, de maneira que permita uma comunicação satisfatória na língua meta, dependerá, em grande medida, de como o professor de língua implemente a abordagem intercultural no trabalho cotidiano da aula. (MORENO; ATIENZA, 2016, p. 3, tradução própria)<sup>9</sup>

Um ensino pautado nessa concepção objetiva que o docente contribua para a visão de pluralismo cultural e que, por meio de sua mediação, o alunado se familiarize com esse amplo conjunto de convenções que regulamenta a cultura da língua de estudo, desenvolvendo atitude crítica, respeito mútuo e a compreensão sobre a cultura do outro e da própria.

A escolha dos textos e dos recursos, o planejamento, as atividades e agir docente são fundamentais para uma sala aula Intercultural; por isso, visando contribuir, na próxima seção apresentamos alguns textos

audiovisuais que podem servir de apoio para professores de espanhol que almejam trabalhar nessa perspectiva.

#### **4. Textos audiovisuais para as aulas de espanhol língua estrangeira/adicional**

Como professoras, nesta seção apresentamos algumas propostas de textos que podem ser, a critério de cada professor, utilizados, em aulas de ELEA, com vistas ao desenvolvimento da Competência Intercultural.

Os mais diversos textos e objetos podem desencadear reflexões culturais e possibilitar o desenvolvimento da empatia, do respeito mútuo e da motivação para o novo. Desde pensar na cor de uma vestimenta, até analisar a trajetória da construção de um agir cultural, pode estar presente nas aulas de línguas.

Pensando em unir elementos linguísticos às suas faces culturais, ‘língua-cultura’, nossas propostas são de recursos que contemplam amostras de uso da língua em séries e filmes.

##### **4.1 Série *Las Chicas Del Cable***

*Las chicas del cable* é uma série de época, que se passa na Espanha. Está disponível na Netflix. A primeira temporada estreou em abril de 2017, e a última (quinta) foi dividida em duas partes, um em fevereiro e outra em julho de 2020.

Conforme informações de André Nogueira, na seção *Aventuras na História*, da página da UOL, *Las chicas del cable* não é propriamente baseada numa história verídica, mas é ambientada num contexto histórico real. A ficção ocorre baseada em aspectos verdadeiros da sociedade espanhola dos anos 1920, incluindo o modo que esta tratava as mulheres, e com alusões a personagens da vida real.

Em 1928, quatro mulheres passam a trabalhar numa empresa pioneira de telecomunicações em Madri, comandada pela

família Cifuentes. Entre as trabalhadoras, foca-se em Alba, que se passa como Lúdia após ser acusada de um assassinato, Angeles, Carlota e Marga, que vivem diversas situações enquanto lidam com as diversas opressões da época. [...] O que mais se destaca é a empresa onde elas trabalham: a Telefônica. Trata-se de uma referência à empresa Telefônica, que passou a existir na Espanha um ano depois do que se discute na série. Na época, as mulheres não tinham sequer direito a voto, que só se tornaria realidade em 1931. [...] Elas então passam a ir atrás de seus sonhos particulares e em busca de maior protagonismo. O seriado acaba abordando questões essenciais como dor, amor, lutas sociais, patriarcado, transexualidade, opressão fabril, discriminação, direitos LGBT e relações abusivas. (NOGUEIRA, 2020)

Como telespectadoras da série, encontramos muitas cenas com interações verbais e não-verbais, fatos históricos, comportamentos, vestimentas de época, símbolos hispânicos etc., que podem se converter em material didático para uma aula de ELEA.

Para apresentar nesse artigo, selecionamos, usando o programa OBS<sup>3</sup> para gravar e editar a cena, um curtíssimo diálogo, 22” (vinte e dois segundos), no qual aparece o uso do verbo “invitar” carregado de uma semântica cultural.

**Figura 3** – Cena ilustrando o verbo “invitar”



**Fonte:** <https://youtu.be/m2372M4tnjQ>. Acesso em 22 nov. 2020

3 OBS (Open Broadcaster Software) é um software livre para gravação e transmissão de vídeo, usando para capturar tela, gravar videoaula, fazer transmissão ao vivo etc. Disponível para download em: <https://obsproject.com/es>. Acesso em: 22 nov. 2020

Tivemos o cuidado de mostrar essa curta cena a aprendizes de espanhol, três iniciantes e dois intermediários, e perguntamos o que compreendiam, levando em conta o lugar, o diálogo, os gestos e as expressões faciais. Todos, sem exceção, entenderam que um casal estava convidando o outro para fazer algo. As interpretações foram: ‘um casal conhece o rei e está convidando o outro para receber conhecê-lo também, em uma recepção que terão’, ‘estão convidando para estarem juntos em outro lugar’, ‘ele entregou um convite para a esposa do amigo’, ‘deve ter o endereço no papel’, ‘ficou tarde e eles convidaram o casal de amigos para ir à casa deles’.

Quando o mostramos para um espanhol, que também não conhece a série, imediatamente ele disse: ‘Eles irão pagar a conta, quem convida está dizendo que faz questão de pagar e é muito desagradável não aceitar’.

Ao trabalhar com essa cena, é importante contextualizá-la. Explicar que se passa na Espanha, no século passado (1928), mas que ‘invitar’ continua tendo esse uso no país. É necessário reforçar que este sentido não está presente em todos os países hispânicos, ou seja, nem todo falante natural de espanhol, que lhe convidar para comer algo, está, necessariamente, dizendo que lhe pagará a conta. Do mesmo modo, o aprendiz precisa saber que, se convidar um espanhol para comer, usando o verbo *invitar*, ‘vamos a comer, vamos, estoy invitándote’, e o espanhol não tiver a Competência Intercultural desenvolvida, e não souber que ‘invitar’ não significar ‘pagar’, na perspectiva de um brasileiro, ficará muito ofendido se, após comer, o brasileiro chegar com um ticket, entregar-lhe e disser ‘ya pagué la parte que me toca, falta la tuya’; o choque cultural estará posto e a confusão estabelecida.

Os alunos, de acordo com a idade e o nível de conhecimento que tenham da língua meta, podem ser convidados a simular interações nas quais o desconhecimento desse fator cultural pode gerar conflitos e trazer problemas. O professor pode também propiciar a interação com falantes naturais da língua, por meio de aplicativos, fóruns *on-line*, parcerias internacionais etc., e solicitar que conversem sobre esse assunto. As atividades desenvolvidas a partir desse texto se enquadram na categoria

de conteúdos ‘A interação social’, proposta por Níkleva, “esta categoria compreende o estudo do comportamento verbal e não verbal na interação social” (NÍKLEVA, 2009, p. 39, tradução própria)<sup>4</sup>

Vale observar que essas atividades devem ser sempre permeadas pelo discurso do respeito, da compreensão, da empatia e da aceitação do outro e si.

#### 4.2 Filme *Un cuento chino*

*Un cuento chino* é um filme argentino, uma comédia lançada em 2011, que apresenta a seguinte sinopse:

Esta comédia é a história de Roberto e um chinês chamado Jun, que perambula perdido em Buenos Aires em busca de seu único familiar vivo, o seu tio. Roberto e Jun se encontram no momento em que Jun é atirado de um taxi, depois de ser assaltado pelo motorista e seus capangas. Jun cai justamente nos pés de Roberto e a partir deste momento começa uma forçada e estranha convivência entre os dois. Roberto não fala chinês e Jun não fala espanhol. A convivência dos dois mostrará que dois homens muito diferentes, nascidos em lados opostos do planeta, de mundo e culturas diferentes, podem ser praticamente almas gêmeas unidos por um sentimento em comum ignorado até então. No desenrolar da história a convivência proporcionará a eles um outro caminho e a resolução dos problemas de todos. (UM FILME, UM PRATO, 2011)

O filme apresenta muitos aspectos da cultura argentina: o acento fonético, a entonação da voz, os gestos, a culinária, os hábitos diários etc. Além disso, e de extrema relevância, aborda a imensa dificuldade de comunicação entre o argentino e o chinês, pelo desconhecimento da língua e da cultura um do outro.

Selecionamos uma cena de 2’ 9” (dois minutos e nove segundos), marcada pelos traços fonéticos da Argentina, pelo uso de diminutivos,

4 No original: Esta categoría comprende el estudio del comportamiento verbal y no verbal en la interacción social; los distintos grados de formalidad.



pelos gestos, pela descrição de um prato típico, o *puchero*, pela visão estereotipada de uma das personagens e pelas tentativas de comunicação.

**Figura 4** – Cena ilustrando o *puchero*



**Fonte:** <https://youtu.be/ZJHyjhWDXMQ>. Acesso em: 22 nov. 2020

Por meio dessa cena de 2019, é possível

I) conhecer um prato típico da Argentina, *el puchero*, e estudar o diminutivo com valor efetivo, *calabacita, papita, garbancito, pollito*. A personagem Mary descreve com carinho os ingredientes que irá colocar no *puchero*. É possível estabelecer uma comparação com a nossa cultura, e identificar que também o fazemos, visto que é comum ouvir “hoje vou fazer um arrozinho, uma saladinha verde e um franguinho grelhado”. Momento oportuno para ensinar que o uso de diminutivo não é somente para identificar tamanho, ele é usado, dentro de diferentes culturas, para apreciar ou depreciar algo ou alguém. Nesse momento, o estudante aprende o vocabulário, a estrutura, a pronúncia, a escrita e o valor cultural de cada um deles. Se o professor quiser aprofundar-se, pode fazer uma pesquisa sobre a história desse prato típico e apresentá-la, utilizando recursos audiovisuais ou, dependendo da idade e da série, solicitar que alunos pesquisem e apresentem. Nesse filme, há outros momentos em que aparecem comidas típicas da Argentina, incluindo algumas que podem causar estranhamento, oportunidade para romper

com preconceitos e trabalhar as atitudes descritas nos modelos de Byram (1997) e Níkleva (2009).

II) estudar um traço fonético da região rio-platense (parte da Argentina e do Uruguai), o uso da fricativa, alvéolo-palatal, surda, [ʃ]<sup>5</sup>, conhecida como “chiente”, representante sonora do “y” antes de vogais e do dígrafo “ll”, o “yeísmo” do *Rio de la Plata*, facilmente identificado nos diálogos dessa cena, nas palavras: *ayudante, calle, yo, pollito, millones, allá*. Orientamos que, além de apresentar uma variante fonética, deste grande país vizinho, o professor discorra sobre a questão de que nenhuma variante é melhor que outra, é apenas diferente, e reflete a história da língua no local. Pode-se mencionar as inúmeros variantes do português, no Brasil e em outros países. Conhecer outras culturas ajuda a compreender a própria. Este conteúdo, em seu aspecto intercultural, pode ser enquadrado nas categorias “História nacional”, “Geografia nacional” e “Herança cultural nacional” (NÍKLEVA, 2009).

III) analisar o uso do *voseo*<sup>6</sup>, fenômeno linguístico presente em toda Argentina e parte do Uruguai, do Paraguai, da Costa-Rica, da Nicarágua, da Guatemala, de Honduras e de El Salvador. O uso de “vos” no lugar de “tú” influencia na conjugação dos verbos, principalmente no Presente do Indicativo e no Imperativo; é possível identificar esse uso nos diálogos da cena em questão: *mirá, no lo mirés, vos, hacés, sos*. O professor pode trabalhar o uso dos verbos em “tú” e em “vos”, mostrando como os recursos linguísticos estão intimamente ligados à cultura. Como afirmam Antunes (2009), Ferreira (2012, 2020), Araujo e Figueiredo (2015) e Alexandre e Luna (2015), língua e cultura são indissociáveis, e o professor pode explorar essa indissociabilidade por meio dessa cena e de uma aula que provoque a reflexão sobre a própria identidade cultural.

5 Caso o professor esteja interessado em conhecer um pouco mais sobre os aspectos fonéticas da língua espanhol, esse site pode contribuir: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>. Acesso em 22 nov. 2020

6 Deixamos aqui a indicação de artigo sobre o voseo: e <https://www.marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>. Acesso em 22 nov. 2020

IV) identificar o preconceito presente na fala da personagem Rosa: *Tendría que haber hecho fideo*, visão estereotipada de que chinês sempre come macarrão. Na sequência, a mesma personagem diz: *Comen lo que hay, son millones y millones, no preguntan como vos... Son sabios... comen escorpiones, serpientes, hormigas*, como se todos os chineses comessem qualquer coisa, sem questionar, porque são muitos; também faz referência a alguns alimentos, considerados exóticos, como se estivessem nas refeições diárias dos chineses. Essa personagem parece ter uma admiração pelos chineses, os considera sábios, evoluídos, admira o cabelo liso de Jun e diz que queria tê-los igual: *Mirá el pelo...que lacio... y son milenarios*, entretando revela baixa CI, com uma visão estereotipada, chegando a ser exortada por Mary, por encarar a visita de modo invasivo: *No lo mirés así, Rosa, lo vas a inhibir*. Em uma discussão com os alunos, é possível abordar a diferença entre Mary e Rosa, e a maneira como se portam diante de alguém de outra cultura. Na sequência desta cena, Mary é muito empática com Jun, tenta comunicar-se com ele, mostra fotos, aponta, explica, sorri, acolhe-o. É o momento para discutir os estereótipos e sobre o fato de que algo ser considerado estranho para um povo não significa que o seja para todos, que esse conceito de exótico precisa ser revisto, pois pode estar carregado de preconceitos.

V) compreender a importância dos gestos. Quando Roberto é questionado em relação ao que faz para se comunicar, ele responde: *Gestos... tampoco hay tanto para hablar*. Ainda que Roberto não tenha interesse em comunicar-se com seu hóspede, e tenha todo impedimento verbal, visto que ambos não conhecem a língua um do outro, a comunicação necessária é feita por gestos. Durante o filme, vemos Roberto apontando onde estão os objetos, mostrando o que é para comer, sinalizando com quem o chinês deve falar etc., e, algumas vezes, os gestos não são compreendidos e geram tensão, ou seja, alguns gestos também são culturais. Como assinala Ferreira (2012, 2020), conceber língua e cultura, como faces de uma mesma moeda, é ir além da comunicação verbal, é analisar os gestos, as vestimentas, os comportamentos e toda gama de símbolos que compõem a identidade cultural de um povo e, conseqüentemente,

implicam diretamente nos atos comunicativos. O professor, atento à esta questão, pode oportunizar aos seus alunos uma reflexão sobre as diferentes maneiras de gesticular, vestir-se, comportar-se em uma refeição, velocidade de fala, tom de voz etc., presentes nas mais diversas culturas. Cuidando sempre para não criar uma visão estereotipada.

Recomendamos que o professor, caso ainda não o tenha feito, assista ao filme todo, certamente encontrará outras cenas que podem ser aproveitadas nas aulas de ELEA.

### **Considerações finais**

Neste estudo preocupamo-nos em discorrer sobre os conceitos de língua, cultura e Competência Intercultural, estabelecendo relações com as práticas de ensino e os agires educacionais dos professores de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional (ELEA).

Após definir língua e cultura e compreender sua interdependência, apresentamos o modelo de Competência Comunicativa Intercultural de Byram (1997) e vimos a expansão de seus estudos com Níkleva (2009), Ferreira (2012) e vários outros autores.

E, com base nessas pesquisas, entendemos a Competência Intercultural como o preparo para interagir de modo efetivo com pessoas de outras culturas, atuando com empatia, respeito mútuo, compreendendo os valores culturais, crenças, comportamentos de sua própria cultura e da língua meta a fim de evitar situações de mal-entendido, interferências, confusões, choques culturais e estereótipos.

Essas conjecturas sustentam que o papel do professor nas aulas de ELEA não é o de transmissor de conhecimentos sobre a cultura da língua meta, é o de mediador intercultural, entre o alunado e a cultura estrangeira, e deve adotar uma postura crítica e reflexiva, capaz de promover em seus aprendizes esse mesmo comportamento.

Entendemos que um ensino pautado em uma perspectiva intercultural, contemplando os aspectos culturais em práticas reais, lúdicas,

contextualizadas, que levam a reflexões, objetiva que o aluno desenvolva a competência comunicativa de modo mais abrangente, ciente de que língua e cultura são indissociáveis.

Encerramos aqui a discussão do presente artigo, esperamos que os textos audiovisuais e as discussões propostas sirvam de apoio para aulas de ELEA, com vistas ao desenvolvimento da Competência Intercultural, e que esse manuscrito, ainda que modicamente, possa contribuir para investigações futuras, em torno da temática em questão.

## Referências

ALEXANDRE, A.F.; LUNA, J.M.F. Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na educação básica. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 11, n. 1, p. 261-276. jul./dez., 2015.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas/Goiás Brasil*, v. 7, n.1, p. 63-76, junho 2015.

BELZ, J.A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, V. 7. maio 2003. Disponível em <http://lt.msu.edu/vol7num3/belz/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BYRAM, M. *Intercultural education and foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

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

FERREIRA, C.C. (Inter) Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais. In: FERREIRA, C; LOPES, S.S.R.; BALBINO DOS REIS, M.A.O.; NOGUEIRA, S.R. (Orgs.) *Tessituras teórico metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres*. Londrina: UEL, 2012. p.49-78.

FERREIRA, C. C. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-56.

GARCÍA BENITO, A. B. El profesor de español LE-L2. *In: XIX CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE). Anais*. Vol. 1, 2009, p. 493-506.

JAUREGI, K. La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje. *In: XXIII CONGRÉS INTERNACIONAL ASELE, Anais*, 2013. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/23/23\\_0003.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0003.pdf). Acesso em 10 jul. 2020.

NÍKLEVA, D. G. La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia- Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, n. 5, p. 29-40. 2009.4

MORENO, M. R. M.; ATIENZA, E. C. Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE: revista de didáctica*, n. 22, p.1-24, 2016.

NOGUEIRA, A. *Entenda os eventos históricos reais na série as telefonistas, da Netflix*. AH Aventuras na História, 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/entenda-os-eventos-historicos-reais-na-serie-as-telefonistas-da-netflix.phtml>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SILVA, P. de A. Cultura e Interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 245-265, jul./dez. 2016.

UM FILME, UM PRATO. *Um conto chinês (un cuento chino)*. 2011. Disponível em: <https://www.umfilmeumprato.com/2017/10/29/um-conto-chines-un-cuento-chino-2011/>. Acesso em 25 jul. 2020.

## PARA GREENGO VER: A DINÂMICA ENTRE TRADUÇÕES LITERAIS E A CULTURA DO OUTRO NO ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Lucas Mateus Giacometti de Freitas  
Nathália Prieto de Oliveira  
Sara Mayara Coutinho

### **Introdução**

“E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (FREIRE, 2007[1996], p. 28)

O trabalho com a cultura nas aulas de línguas estrangeiras ou adicionais é um incessante tópico de estudos que perpassa pesquisas sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Atualmente, o escopo de trabalhos que discorrem sobre o tema é vasto (DURÃO, 1999; FERREIRA, 2004; LADO, 1976; entre outros) e causam grandes reflexões acerca do ensino e trabalho com a cultura em nossas aulas, permitindo-nos grandes avanços educacionais no âmbito escolar. Muitos desses autores entram em acordo ao ditar que já não podemos mais dissociar língua de cultura, pois os dois elementos estão intrinsecamente relacionados. Desta forma, o ensino da cultura entrelaça o ensino da língua em qualquer sala de ensino de línguas estrangeiras, sendo, deste modo, um importante aspecto a ser considerado nas aulas de línguas estrangeiras (LE). Neste trabalho, buscamos fazer uma retomada de conceitos que orbitam os tópicos supracitados, mostrando como os mesmos estão relacionados,

assim como propor atividades práticas que englobam estes conceitos e que possam ser utilizadas em sala de aula imediatamente.

Uma das justificativas que rege este trabalho é a necessidade de fazer um diálogo entre conceitos relacionados à cultura e ao ensino. Desta maneira, revisitaremos definições-chave de língua, cultura, ensino, aprendizagem e tradução. Buscamos, também, propor um trabalho com a cultura que não reforce estereótipos e que não trate a cultura do outro de forma pejorativa. O que se nota é que o trabalho com a cultura nos livros didáticos está presente de forma conservadora e tradicional, o que acaba não abarcando em sua totalidade toda a riqueza e os benefícios que o trabalho com a cultura deve fornecer. Ademais, notamos que vários textos que encontramos para este artigo trazem conceitos abstratos e que necessitam reflexão para que sejam aplicados em sala de LE. Devido a isto, sentimos a necessidade de exemplos práticos que compreendam estes conceitos e ampliem o escopo de atividades que possam ser utilizados em sala de LE, mais especificamente em Língua Inglesa (LI).

Desta forma, traçamos alguns objetivos que guiaram este trabalho e nos deram um ponto de partida na pesquisa. Como objetivo geral, tentamos demonstrar de que modo o trabalho com a cultura em sala de LI é necessário para o ensino efetivo da Língua. Como primeiro objetivo específico, fizemos uma retomada de conceitos-chave acerca dos seguintes tópicos: concepção de língua; definições de cultura; cultura e ensino; e tradução na sala de LI. Como segundo, ilustramos o trabalho com três atividades de cunho prático.

Após essa breve introdução, entraremos em nossa fundamentação teórica, na qual discutiremos os quatro pilares teórico-metodológicos que guiaram este artigo. Primeiramente, nos preocuparemos em discutir as concepções de língua adotadas nesta pesquisa. Em seguida, trataremos diferentes definições de cultura por diferentes teóricos. Em terceiro lugar, faremos uma conexão entre conceitos de cultura e sua relação com o ensino, principalmente ao ensino de línguas estrangeiras. Finalmente, abordaremos conceitos da tradução e seu uso na sala de aula, especificamente sobre o ensino de línguas estrangeiras ou adicionais. De modo a



unir todos estes conceitos, ilustraremos esta pesquisa com três atividades práticas e finalizaremos com nossas considerações finais.

## **1. Pilares teórico-metodológicos**

Foi-se necessário retomar textos e pesquisas previamente realizadas de modo a coletarmos um construto teórico que sirva de fundamentação para este trabalho. Nesta seção, nos preocupamos em expor os quatro pilares teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa. São eles: a) a concepção de língua adotada neste artigo, ponto fundamental para refletirmos sobre como a cultura está inserida na linguagem; b) definições de cultura, apresentadas por diferentes autores, que, de certa forma, dialogam entre si e provêm de diferentes óticas sobre o assunto; c) conceitos que relacionam cultura ao ensino de modo a explicitar o papel da mesma no processo de ensino, aprendizagem e avaliação; d) reflexões sobre conceitos da área da tradução como atividade central nas aulas de língua estrangeira.

### **1.1 Concepção de Língua**

Quando falamos línguas estrangeiras (LE), nos remetemos, imediatamente, à linguagem verbal: signos sistematizados que possibilitam comunicação entre indivíduos de uma mesma comunidade ou de comunidade distintas. Ainda dessa perspectiva, há a ideia de que, se esses sistemas podem ser adquiridos, ensinados e aprendidos, basta que alguém passe pelo processo de aquisição de um novo sistema de língua e esse sujeito estará apto a se comunicar com todos os indivíduos da comunidade origem dessa língua.

Por muitos anos, fundamentado por essa visão, o ensino de LE teve suas metodologias influenciadas por teorias *behavioristas* e *cognitivistas*, por exemplo.

Contudo, o que é ignorado por essas perspectivas é que a língua de um povo perpassa por sua história, por acontecimentos, por sua alimen-

tação, pela música que fazem e ouvem e dançam, decorre até pelos aspectos geológicos e geográficos que envolvem sua região. Esses e, ainda, outros aspectos influenciam em como uma língua é produzida, utilizada e compreendida. “[...] quando se usa qualquer expressão de uma língua, essa traz em seu bojo, de modo implícito, um conjunto de aspectos que revelam a visão de mundo que a forjou” (DURÃO, 2002, p. 6).

Apesar de, em condições propícias, todo o processo de aquisição de linguagem inerente ao ser humano estar presente no aprendizado de qualquer língua, esse processo, segundo Durão (2002), acontece de acordo com as particularidades de diferentes comunidades e isso ‘confere propriedades particulares aos significados’ dos signos. Dessa forma, uma palavra ou expressão que possui um sentido para uma comunidade possui outro ou nenhum sentido em outra comunidade.

Assim, Durão (1999) concebe a língua como produto social, que reflete a cultura diretamente, e também como elemento ideológico e definidor, e, então, para o real aprendizado de uma língua, é preciso muito mais do que simplesmente decifrar todo o código linguístico utilizado por uma comunidade, é preciso, também, entender como a cultura da comunidade origem da língua estudada funciona.

Benítez Pérez e Durão (2001, p. 43) também realizam pesquisas acerca dos aspectos linguísticos, salientando a proximidade ou indissociabilidade da língua e cultura; desta forma, postulam que língua é um produto social, elemento ideológico e definidor semântico do mundo<sup>3</sup>, ou seja, esses teóricos entendem que a língua vai além dos símbolos e códigos abstratos, revelando a identidade de um povo, manifestada mediante a maneira de sentir, agir e interpretar o mundo. (FERREIRA, 2019, p. 192)

Entendemos a língua como indissociável da cultura e sua competência, fluência e proficiência como definida pela competência e entendimento culturais.

## 1.2 Definições de Cultura

Nas aulas de LE, faz-se necessário, além do trabalho com aspectos linguísticos (competências, regras etc.), uma fundamentação a partir de aspectos culturais da língua a ser ensinada (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015).

Concebemos os elementos língua e cultura como indissociáveis (DURÃO, 2002) e, como tal, não podemos desconsiderar a influência da cultura na aprendizagem eficaz de uma língua estrangeira. Sobre esta relação de codependência entre os dois elementos, ressaltamos:

Sobre a relação língua e cultura, é primordial compreendermos a importância da língua em nossa construção social e cultural. A língua pode expressar, encorpar e simbolizar a nossa realidade cultural. Quando a língua e a cultura são colocadas juntas, elas revelam ao mesmo tempo os valores e crenças dos sujeitos situados socialmente e historicamente em uma comunidade de fala. Podemos afirmar que língua é como uma entidade sócio-interativa que abrange a representação do patrimônio social e, da mesma forma, também reflete as relações de poder e dominação entre os membros de uma sociedade. (FIGUEIREDO, 2009, p. 2)

Torna-se então necessária a conceituação do que seria cultura. Segundo (REES, 2003), cultura pode ser definida como um conjunto de padrões cognitivos que pode influenciar a criação do pensamento, devido à suas características emocionais, sociais e comportamentais.

De acordo com Hall (2012), tudo aquilo que é vivenciado por alguém dentro de uma comunidade social é tido como cultura. Isso significaria dizer que os comportamentos, visões de mundo, vestimentas, padrões e leis compartilhadas e são comuns a um grupo ou comunidade podem ser caracterizadas como cultura.

Figueiredo (2007, p. 1-2), por sua vez, assinala que cultura

Refere-se a um conjunto de comportamentos, valores, crenças e concepções de mundo adquiridos pelo indivíduo por meio de suas interações sociais. Sua forma de compreender e interpretar a realidade que o cerca o torna único e, ao mesmo tempo, parte integrante de um coletivo que pode compartilhar com ele alguns desses valores e conhecimentos e construir, continuamente, novas perspectivas de pensamento.

Outra definição bastante pertinente remonta às ideias de Risager (2006) que acreditava ser a cultura uma consciência que adquirimos quando percebemos semelhanças e diferenças entre nossos costumes, valores, leis etc. com as de outras culturas.

Uma vez que admitimos a relação direta da língua com a cultura, de modo que um elemento influencia diretamente o outro, torna-se pertinente situar sua influência no ensino. Como professores de língua, uma vez que cultura e língua são inseparáveis, torna-se imperativo que se observe a importância do trabalho com cultura nas aulas de LE.

### **1.3 Cultura e Ensino**

Em sua relação direta com o ensino de LE, a cultura desempenha um papel de suma importância no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Como apregoam Crozet e Liddicoat (2000), um alunado não conseguiria uma performance eficaz caso não conhecesse aspectos culturais da língua que está aprendendo. Em outras palavras, conhecimentos linguísticos por si só não são garantias de aprendizado efetivo, pois as línguas estão carregadas de negociações de sentido, próprias do grupo ou comunidade que os enuncia. O objetivo é comunicar-se e não produzir corretamente um modelo de regras.

Quanto aos materiais didáticos usados nas aulas de LE, um aspecto marcante e ainda presente atualmente remete ao fato de que grande parte desses materiais aborda aspectos culturais de forma superficial, por vezes até de forma estereotipada, dando maior relevância aos aspectos linguísticos (LADO, 1973). A parte cultural do MD é vista muitas vezes como

um acessório, abordada resumindo-se a festividades, comidas típicas, vestimentas etc., sem que se fomentem discussões aprofundadas sobre o assunto, sem a devida relevância.

Ainda quanto a aspectos linguísticos e culturais, devemos nos debruçar sobre a premissa de que os alunos, ao aprenderem uma língua estrangeira, irão deparar-se com elementos que lhes são comuns, e de igual forma com os que lhe são incomuns (FERNÁNDEZ, 2004) de acordo com a comunidade cultural na qual estão inseridos. Tecemos aqui algumas considerações sobre tal pressuposto. Concebemos tal transposição de elementos comuns e divergentes como algo não somente natural, como também eventual. A inquietação que surge ao refletirmos sobre tal proposição é: por que não nos valermos desta ocorrência de modo a oferecer ao aluno mais ferramentas que possa utilizar quando intenta comunicar-se utilizando outra língua? Cremos tratar-se, então, de um aliado do professor de LE.

#### **1.4 Tradução na sala de aula**

Uma prática que muitas vezes é deixada de lado pelos profissionais da área de Ensino de Línguas Estrangeiras é o uso da tradução. Sabe-se que existe um histórico de preconceito com seu uso dentro da sala de LI. Muitos professores se sentem culpados ao utilizar a tradução em sala de aula ou a fazem apenas em última instância, quando todo o resto fracassou (LIBERATTI, 2012). Neste trabalho, defendemos a ideia de que a atividade tradutória é uma ferramenta didática tão produtiva e abrangente como qualquer outra, de modo a ser utilizada com protagonismo em nossas aulas. Alguns teóricos discorrem sobre as vantagens de não ignorar essa prática que está entrelaçada com o ensino de línguas desde o início da história de ensino de línguas.

Para Costa (1998) a tradução é tão importante para o ensino de Línguas que deve ser considerada uma quinta habilidade a ser trabalhada em sala ao lado das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta e carrega uma carga cultural a ser observada pelos alunos.

Na realidade, a tradução pode ser considerada como uma quinta habilidade ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O ensino de línguas ganharia a dimensão cultural (que ele, em geral, não apresenta atualmente) e poderia ser mesmo mais produtivo na medida em que certos problemas de aprendizagem fossem melhor identificados. (COSTA, 1998, apud LIBERATTI, 2012, p.181).

Grosso e Zhang (2017) também atribuem um caráter multicultural à atividade tradutória e discorrem sobre como as mudanças nas condições econômicas, sociais e políticas do mundo nos apontam em direção à necessidade de se trabalhar com cultura e com a tradução. Para os autores, discorrem sobre

O caráter diversificado e em transição dos contextos multilíngues e multiculturais, evidenciando a necessidade urgente e imprescindível do desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais nos aprendentes de línguas estrangeiras ou segundas. É neste âmbito que sobressai a importância da tradução pontual na realização de tarefas e atividades pedagógicas. (GROSSO; ZHANG, 2017, p. 3824)

O uso de exercícios de tradução nas aulas de LE também pode causar grandes efeitos nos alunos, pois, ao observamos o processo tradutório, temas importantes como poder, emancipação, gênero, nacionalismo, hegemonia, minorias, identidade cultural, visibilidade, entre outros, acabam se tornando tópicos de discussão (WILLIAMS; CHESTERMAN, 2002).

Cook (1998) defende os benefícios do uso da tradução aliada ao ensino e lista alguns dessas vantagens: a) a tradução é altamente conveniente e possivelmente o meio mais rápido de ser explicar algo, economizando minutos valiosos da aula; b) não há a possibilidade de se entender algo errado; c) a tradução se encaixa em qualquer método moderno e serve de auxílio à aquisição; d) conscientiza o uso correto da forma; e) a dificuldade na tradução serve como um atrativo para os alunos e cria elemento de desafio; f) conscientiza o uso da forma correta; g) a tradução evidencia para as diferenças entre as línguas e culturas (COOK, 1998).

A funcionalista Nord (1991), que pesquisa a área de estudos da Tradução, dita que todo o texto possui uma função em uma determinada cultura. Deste modo, toda e qualquer tradução precisa se preocupar com a cultura que vem atrelada à língua que se traduz. Essas funções, segundo a autora, são transculturais e cabe ao tradutor dominar (ou pelo menos conhecer) ambas as culturas.

## 2. Propostas

Todas as propostas de atividades criadas para ilustrar os conceitos supracitados fazem uso de postagens da página *Greengo Dictionary* na plataforma Instagram<sup>1</sup>. A página, de teor humorístico, faz postagens regulares de expressões tipicamente brasileiras traduzidas para o inglês de forma literal, propositalmente erradas, para conseguir um efeito cômico em sua audiência (vide Figura 1). O leitor, ao se deparar com expressões da língua materna traduzidas de forma errônea, de modo literal, sendo minimamente proficiente em LI, acaba achando graça na postagem. Desse modo, o conhecimento de LI não é suficiente para entender o humor da postagem, é necessário um conhecimento mínimo da cultura do outro, da própria cultura e, muitas vezes, de contextos específicos para saber que aquela forma traduzida não é a adequada. Este processo de tradução literal é um processo natural e comum que faz parte do dia a dia de uma sala de Língua Inglesa (FERNANDÉZ, 2004). Procurar pontos comuns entre duas línguas é algo que os aprendizes fazem o tempo todo, deste modo, traduções literais são realizadas concomitantemente ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação e cabe ao professor trabalhar a forma correta das expressões, explicitando como a cultura do outro é que rege as expressões, não apenas a língua.

---

1 A página *Greengo Dictionary* autorizou o uso de suas postagens nesta pesquisa.

Figura 1 – Expressão “A vida cobra”



Fonte: <https://www.instagram.com/greengodictionary/> Acesso em: 22 nov. 2020

O que defendemos neste trabalho é o uso dessas expressões que trabalham com o humor como recurso central para o ensino de LI, para o trabalho com a cultura de forma não estereotipada e não-pejorativa e que chamem a atenção para a importância do conhecimento da cultura do outro para que o domínio da língua sendo aprendida seja eficiente, transcendendo o trabalho focado apenas na gramática e no vocabulário, buscando também atentar nossos alunos à forma correta das expressões.

Além dos citados acima, o motivo pelo qual decidimos trabalhar com as postagens do *Greengo Dictionary* foi pela popularidade da página entre nossos alunos. Percebemos que nossos aprendentes compartilhavam as traduções em seu próprio *Instagram* e também em nossos grupos de *Whatsapp*, sendo assim algo que fazia parte do cotidiano virtual de nossos aprendizes. Voltamos, desta forma, aos ideais de Paulo Freire, onde o conhecimento deve ser construído não apenas para os alunos, mas com os alunos, buscando priorizar o conhecimento de aluno dos indivíduos em questão, trabalhando com um conhecimento que parte de sua esfera social e que incentive a criatividade (NICODEM, 2015).



## 2.1 Pré-atividade

Para a pré-atividade, os objetivos incluem a contextualização do tema proposto por meio das imagens retiradas da página *Greengo Dictionary* e o incentivo de discussões sobre tradução literal e equivalências de tradução.

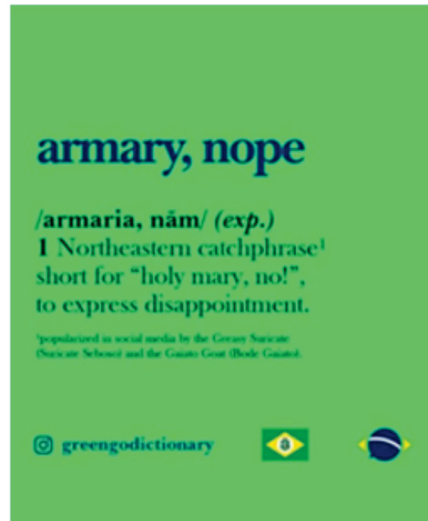
Primeiramente, são apresentadas algumas imagens contendo expressões tipicamente regionais, traduzidas literalmente. A partir da exposição destas, pedimos para que seus alunos tragam outros exemplos de locuções de outras regiões do país e realizem um trabalho de tradução literal. Levantamos a discussão sobre a questão das equivalências com os alunos e exploramos a razão do teor cômico da página, o porquê da necessidade de correspondências quando falamos de traduções e o que a cultura de cada lugar (país de língua nativa e o de estrangeira) tem a ver com essas equivalências. Os materiais utilizados são as imagens da página *Greengo Dictionary*.

Figura 2 – Exemplos de regionalismos



Fonte: <https://www.instagram.com/greengodictionary/> Acesso em: 22 nov. 2020

**Figura 3** – Exemplo de fraseologismo em inglês



Fonte: <https://www.instagram.com/greengodictionary/> Acesso em: 22 nov. 2020

## 2.2 Jogo da Memória

A primeira atividade proposta por nós é um jogo da memória.

São apresentadas expressões em inglês em contraste com vocábulos em português traduzidas pelo *Greengo Dictionary*. Após a exemplificação dos termos em Inglês e contextos reais para a fixação do conteúdo, os alunos jogam um *memory game* preparado pelo professor.

A atividade pode ser feita tanto com *cards* físicos quanto digitais, como mostrado na imagem abaixo. No site '*Match the memory*', plataforma escolhida para a confecção do jogo, cada aluno clica em duas casas de modo a tentar montar pares.

Figura 4 – Exemplo do jogo online



Fonte: os próprios autores. Disponível em <https://matchthememory.com/greengomemorygame>. Acesso em: 22 nov. 2020

## 2.3 Competição entre equipes

Nossa segunda proposta é uma atividade de competição entre os alunos. Num primeiro momento, as imagens retiradas do *Greengo Dictionary* são apresentadas aos alunos com o intuito de levantar a reflexão sobre cada uma das expressões.

Figura 5 – Exemplo da primeira etapa da atividade proposta 2.2



Fonte: <https://www.instagram.com/greengodictionary/> Acesso em: 22 nov. 2020

Em seguida, expressões em inglês são apresentadas aos alunos, acompanhadas de imagens que as representam e pedimos para que os alunos a traduzam literalmente do Inglês para o Português. A fim de salientar a discussão da equivalência de expressões, questionamos se as expressões traduzidas são utilizadas por nós, falantes do Português.

**Figura 6** – Exemplo da segunda etapa da atividade proposta 2.2



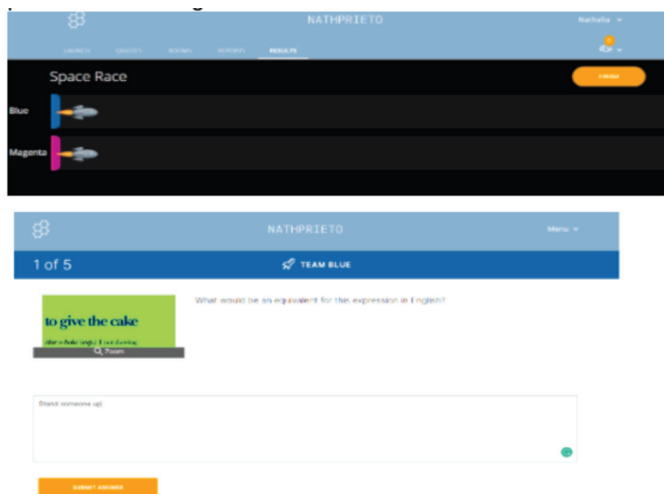
Fonte: Google imagens Acesso em: 22 nov. 2020

Então, contrastamos as expressões traduzidas pelo *Greengo Dictionary* com as expressões em Inglês.

Para encerrar a atividade, propomos um jogo de competição em que os alunos veem uma imagem do *Greengo Dictionary* e falam sua equivalência adequada em Inglês – no contexto de aula presencial –, ou a escrevem em uma página *on-line* – no contexto de aula remota.

Para a atividade remota, propomos o trabalho na plataforma *Socrative*, em que é possível fazer uma competição entre os alunos em tempo real.

**Figura 7** – Exemplo da última etapa da proposta 2.2- imagem de cima é a visão do professor e a imagem de baixo é a visão do aluno



Fonte: Disponível em <https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/49094316>. Acesso em: 22 nov. 2020

## 2.4 Atividade de correção

Nesta última atividade, os alunos recebem os *cards* com as traduções literais borradas ou cobertas e, então, utilizam os descritores abaixo da expressão coberta para então escrever uma locução equivalente. Tal exercício serve para levar os alunos a consolidarem mentalmente as formas corretas de escrever e dizer tais termos. Poderão fazer esse trabalho em duplas, grupos ou individualmente.

Os materiais a serem utilizados serão as imagens da página e os dispositivos com internet, caso os alunos queiram pesquisar sobre os vocábulos e suas equivalências.

Figura 8 – Exemplo atividade 2.3



Fonte: <https://www.instagram.com/greengodictionary/> Acesso em: 22 nov. 2020

### Considerações finais

Esperamos com este trabalho contribuir, mesmo que minimamente, para a conversa a respeito do labor com a cultura nas aulas de Língua Estrangeira. Gostaríamos de pensar que este recorte possa servir como um guia para outros profissionais que desejam ampliar sua visão a respeito de conceitos de cultura, ensino e tradução. O espaço para atividades com a cultura em sala de LI é vasto e devemos sempre nos atentar a fazê-lo de uma forma respeitosa e abrangente, evitando lidar com a cultura como um acessório nas aulas de língua, mas sim como atividade pivotal que rege todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

O trabalho com o humor em nosso país está majoritariamente atrelado a ofensas, estereótipos e subtração de identidades. Como dita Oliveira (1997, p. 226), “ensinar uma outra língua será sempre somar conhecimentos, experiências e valores, e nunca subtrair culturas ou identidades” (OLIVEIRA, 1997, p. 226). Deste modo, utilizamos um tipo de humor em nossas atividades que não ofende nenhum grupo ou minoria e causa, ao mesmo tempo, grandes reflexões sobre a LI e sobre o funcionamento da língua, permeado pela cultura.

Acreditamos que nossa pesquisa tenha fornecido um leque de atividades e propostas práticas para que os professores possam perceber que a labuta com a cultura não precisa, necessariamente, ser realizado de apenas uma única forma. Consideramos que as atividades aqui propostas sirvam para repensarmos o modo que trabalhamos com cultura e exemplificam o enorme escopo de possíveis exercícios a serem conduzidas em sala de LI.

## Referências

- ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Cultura, Interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*. v.7 n.1.p. 63-76 – Inhumas/Goiás Brasil. Junho 2015.
- COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-291.
- COOK, G. Language Teaching. In: BAKER, M. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London – New York, Routledge, 1998, p. 117 – 120.
- DURÃO, A. B. A. B. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 2. 1999.
- DURÃO, A. B. A. B. É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira?. Psiu? Você quer saber mais sobre as línguas? (5) *Folha Nossa*. Ano 2. n.12. julho, 2002. p. 6.
- DURÃO, A. B. A. B. Língua e cultura: uma relação em espelho. Psiu? Você quer saber mais sobre as línguas? (6) *Folha Nossa*. Ano 2. n.13. julho, 2002. p. 6-7.
- FERREIRA, C. C. No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da linguística contrastiva e de suas vertentes teóricas. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de. (Org.). *Linguística Contrastiva: homenagem a Emilio Ridruejo Alonso*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2019, v.2, p.189-223.
- FERREIRA, C. C.; DURÃO, A. B. A. B. A associação da língua e da cultura em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE). *Entretextos* (UEL), Londrina, v. 4, p. 51-64, 2004.
- FIGUEIREDO, C. J. A produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa como LE no ciclo 2 a partir de uma abordagem intercultural. SILEL. *Anais...* V. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009\\_gt\\_lg16\\_artigo\\_1.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg16_artigo_1.pdf)>. Acesso em 18 maio 2021

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 35ª. ed., 2007, p. 28.

FREITAS, A. L. C.; FREITAS, L. A. A. A construção do conhecimento a partir da realidade do educando. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional* v.22, n.1, p.365-380, jan./abr. 2018.

GROSSO, M. J.; ZHAN G, J. Tradução em tarefas que focam a competência sociocultural. *Atas do V SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Lecce, Itália, 2017.

LIBERATTI, E. A tradução em sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 175-187, 2012.

MOTA-ROTH, D. ‘Nós’ e os ‘Outros’: Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. *Anais do Fórum de Línguas Estrangeiras*, Unisinos, 2003. São Leopoldo.

NICODEM, M. F. M. A inserção de Paulo Freire nos estudos culturais: o conceito de cultura na Pedagogia do Oprimido, da Esperança e da Autonomia. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, vol. 1, nº11, 2015. Medianeira.

OLIVEIRA, L. P. *Variação Intercultural na Escrita: Contrastes Multidimensionais em Inglês e Português*. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 1997.

PONTES, V. O. PEREIRA, L. L. O. O modelo Funcionalista de Christiane Nord aliado ao dispositivo de Sequências Didáticas: norteamentos para o Ensino de Tradução. *Revista Estudos da Linguagem*, v. 25, n. 4, Belo Horizonte, 2017.

TYLOR, Edward B. *Primitive Culture*. Londres: 1871.

SCHULZ, L. O.; CUSTÓDIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. In: *Pensar línguas estrangeiras*, Ano 1, nº1, PLE, 2012.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. Areas in Translation Research. In: *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester, 2002.



QUADRO DE AVALIAÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
ESTUDO DOCUMENTAL DE LIVROS DE ESPANHOL,  
FRANCÊS E INGLÊS<sup>1</sup>

Alex Alves Egidio  
Ana Paula Neves Rodrigues  
Graziela Drociunas Pacheco

## **Introdução**

Andaime, muleta, instrumento, suporte, salvador e vilão. Estes são alguns dos termos e analogias recorrentemente encontradas em falas de professores em atuação sobre o uso do livro didáticos (doravante, LD) em salas de aula. Optamos por focalizar que aspectos culturais figuram na composição do LD e não propriamente em seu uso, como algumas pesquisas o fazem.

Justificamos esta investigação documental por poder contribuir para a conscientização de professores de Línguas Estrangeiras (doravante, LE) no que diz respeito ao uso de LD em suas aulas. Nossa contribuição se materializa com um quadro de avaliação de elementos culturais em LD de LE. Neste estudo, analisamos uma unidade didática de três LD de Espanhol, Francês e Inglês, a fim de pilotar o instrumento supracitado.

---

1 Trabalho final da disciplina “Matizes (inter)Culturais e Ensino de Línguas Estrangeiras”, ministrada pela Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira, do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

No escopo da área da Linguística Aplicada é crescente o número de pesquisadores que enfoca a produção e a avaliação de materiais didáticos, em específico, livros didáticos para aprendizagem de LE (TÍLIO, 2006; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2008). No que diz respeito a linguistas aplicados cujo propósito é avaliação de LD, alguns têm desenvolvido fichas para avaliação. Estes instrumentos de ponderação contemplam aspectos linguísticos e contextuais, mas não culturais, propriamente.

Interessados em elementos culturais em livros didáticos de LE, buscamos por relatos de pesquisa que propusessem instrumentos de avaliação com este foco. No entanto, nossas procuras nos repositórios da *SAGE Journals*, do *Educational Resources Information Center* e do *Harvard Educational Review* foram improdutivas. Desse modo, intentamos transpor conhecimentos teóricos sobre culturas (BYRAM; MORGAN, 1993) e ensino de LE (FERREIRA, 2012) a fim de apresentar uma proposta de **quadro de avaliação de elementos culturais em livros didáticos de línguas estrangeiras**.

Após esta introdução, discutimos conceitos de cultura recorrentemente abordados na área da Linguística Aplicada, além de suas possibilidades de inserção em salas de aulas de LE. Em seguida, apresentamos o desenho desta pesquisa e o quadro de avaliação. Posteriormente, analisamos três unidades de três LD de Espanhol, Francês e Inglês e propomos encaminhamentos didáticos, quando pertinentes. Por fim, sintetizamos as análises dos LDs e sinalizamos ao leitor que mudanças fizemos no quadro de avaliação em decorrência de sua adoção neste estudo.

## 1. Referencial teórico

De acordo com Laraia (2006), língua e cultura são interdependentes, ou seja, não existe cultura sem língua – assim como o oposto também se aplica. O aprendiz só se comunicará de forma plena se conhecer e compreender a cultura do país da língua estrangeira aprendida, e isso inclui que ele conheça as relações culturais e sociais desse povo.

O contato com a outra cultura não implica abandonar a sua e adotar a outra (SILVA, 2017), mas sim promover reflexões e condições para entender determinadas situações que acontecem em outras sociedades, sem criar estereótipos e sem fazer um pré-julgamento da outra comunidade linguístico-cultural. Dito de outro modo, um costume pode ser estranho para uma pessoa de determinada cultura e, por outro lado, ter um significado importante para os membros daquela, uma vez que cada povo possui uma visão e maneira de ser/pensar/agir diferente, que não é inferior nem superior às demais.

Os aspectos culturais podem ser analisados de acordo com alguns componentes como: identidade social e grupos sociais (classe social, identidade regional, minorias étnicas), interação social (níveis de linguagem, variações linguísticas e interações em geral), crenças e comportamento (crenças morais e religiosas, rotinas diárias, comportamento), instituições políticas e sociais (instituições federais, serviço social, saúde, justiça, ordem, governos locais), socialização e ciclo de vida (família, escola, trabalho, ritos de passagem), história nacional (eventos históricos, política e manifestações populares), geografia nacional (turismo, localidades, clima, diversidade geográfica, economia), estereótipos e identidade nacional (estereótipos, culinária, folclore, vestuário, expressão artística, esporte, lazer e trânsito) (BYRAM; MORGAN, 1993).

Em relação aos tipos de cultura recorrentemente discutidos na produção científica da área, chamamos a atenção para duas nomeadamente: Cultura (com C maiúsculo) e cultura (com c minúsculo). A primeira diz respeito a produções sociais que representam um nicho restrito da sociedade como, por exemplo, produções literárias (obras filosóficas, literárias), artísticas (quadros em museus, óperas, teatros) e cinematográficas. Dito de outro modo, esta categoria refere-se à cultura erudita.

Em relação à segunda classificação (i.e. cultura), ela

[...] que se refere ao cotidiano e revela traços mais intensos de nossa identidade diante do contexto comunicativo, pois desde o tom de voz, a distância entre os interlocutores, se olhando diretamente nos olhos ou não até a forma com que nos portamos

ao cumprimentar e nos despedir, evidenciam quem somos e de onde somo [...]. (FERREIRA, no prelo).

Ferreira (2012, p. 72) esclarece que, como educadores, devemos “realizar um trabalho intercultural, sem fazer juízo de valor, combatendo visões fragmentadas e distorcidas que geram preconceitos e estereótipos [...]”. Entendemos que, a fim de promover um ensino o mais desvenilhado possível de estereótipos, precisamos, primeiramente, estarmos conscientes enquanto cidadãos.

Segundo Hall (2000), estereótipo é uma imagem mental simplificada do outro e, à medida que olhamos o outro a partir de nossa própria cultura, temos a tendência em categorizar e classificar (e.g. EGIDO, 2018). Assim, o estereótipo torna-se uma estratégia conveniente para minimizar o estranhamento diante da diversidade, da diferença e da efemeridade do mundo.

## **2. Aporte metodológico**

Cunhamos este estudo de natureza qualitativa (WOLCOTT, 1992) por entender (i) a realidade como aberta a múltiplas interpretações, (ii) o pesquisador como indivíduo que carrega suas ideologias historicamente situadas e (iii) que influenciam seu olhar sistemático sobre um objeto de investigação. Esta investigação é documental (MCCULLOCH, 2011, p. 249) ao passo que concebemos os LD analisados como documentos, que podem ser compreendidos como “[...] registro[s] de um evento ou processo”. Nesse caso, registros de processos de aprendizagem de língua estrangeira/adicional.

Figura 1 – Capas dos livros didáticos analisados



Fonte: National Geographic Learning (2013), Cocton *et al.* (2014), Moderna (2008).

A empresa americana juntou-se em 2011 com a *Cengage Learning*, cujo objetivo institucional é “desenvolver materiais de aprendizagem impactantes, inspiradores, motivadores e transformadores que capturam e refletem o trabalho da *National Geographic* para professores e alunos em qualquer parte do mundo”. No que concerne seu propósito pedagógico, a companhia visa a “[...] trazer a vida ao nosso mundo e suas **diferentes culturas**, pois honramos a missão e a tradição da *The National Geographic Society* – motivar pessoas e cuidar do planeta” (NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING, 2013, ênfase adicionada).

Os documentos analisados foram consultados na secretaria do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (LAB-UEL) que os disponibilizou, temporariamente, para análise. Contatamos a coordenação do LAB-UEL e pedimos acesso às coleções de LD adotados.

No que concerne o processo de elaboração do quadro de avaliação, este aconteceu indutiva e dedutivamente. Procedemos à fase de indução ao (re)ler trabalhos teóricos que discutem os conceitos de cultura e sua relação com a sala de aula de língua estrangeira. Ao anotar aspectos que percebemos como recorrentes, pudemos elaborar os critérios e seus respectivos descritores do quadro de avaliação. Na segunda fase, i.e. dedutiva, agora com critérios apriorísticos, continuamos as leituras de textos teóricos para observar as recorrências dos aspectos que identificamos anteriormente.

O segundo momento deste estudo é o piloto do quadro de avaliação, que aconteceu dedutivamente. Analisamos a primeira unidade didática dos LDs a fim de buscar ocorrências dos critérios previstos no quadro proposto. Apresentamos a avaliação e modificações decorrentes no instrumento na seção seguinte.

Em relação aos cuidados éticos que tomamos durante a condução desta investigação, compartilhamos, remotamente, as análises com as editoras responsáveis pela elaboração das coletâneas e com a coordenação pedagógica do LAB-UEL. Ressaltamos que o anonimato das editoras que assinam as coletâneas não foi possível em razão do comprometimento da análise.

### **3. De que cultura(s) estamos falando?**

Nesta seção, apresentamos nossas análises no que concerne aos elementos culturais, ou sua ausência, nos LD selecionados.

#### *LD de língua Espanhola*

O LD, *Clave 1b - Español para el mundo*, da qual a unidade 7 escolhemos para verificação da apresentação cultural, expõe no sumário que o aspecto cultural que será apresentado aos alunos constitui: (i) breve biografia de Frida Khalo e (ii) *preguntas ilícitas en una entrevista de trabajo*. Contudo, notamos que o LD, no decorrer da unidade, apresenta apenas as questões relacionadas à entrevista de trabalho, ou seja, nada é exposto sobre a vida e obras da pintora.

Em relação à opção ii (*preguntas ilícitas en una entrevista de trabajo*), o LD revela diferentes vocabulários relacionados ao mercado de trabalho como também modelos de entrevistas de acordo a posição dentro de determinada empresa.

Avaliamos a construção cultural como parcialmente adequada devido ao formato com que é apresentado, porém com pouco conteúdo visual relacionado às diferentes etnias e contextos sociais diversos.

Ao que tange aos aspectos relacionados à *língua*, conferimos que o LD direciona a comunicação, uma vez que grande parte das atividades são realizadas em duplas ou grupos em que eles deverão se comunicar a partir do tema proposto, além de atividades em grupo. Os alunos também devem escutar, interpretar algumas entrevistas de trabalho e anotar informações, de acordo com o proposto no material. Um dos objetivos da unidade é que o aluno consiga perguntar e responder sobre temas relacionados ao mercado de trabalho.

Ao analisarmos o *propósito* do LD no que diz respeito aos elementos culturais, observamos que ele apresenta pouca influência cultural, tão pouco traz orientações ao professor em seu fascículo, para que esse busque por categorias de trabalho diferentes das quais os alunos estão acostumados, procurando assim, que compreendam que postos de trabalho também são espaços sociais permeados por traços culturais. Por exemplo, de acordo com a região, determinada ocupação será mais ou menos comum, mais ou menos valorizada, dentre outras questões. Avaliamos a construção cultural como parcialmente adequada devido ao formato com que é apresentado, com pouco conteúdo relacionado aos tipos de trabalho de acordo com cada povo e contextos sociais diversos.

A última análise realizada concerne à *prática docente*. Nela, conferimos que o LD é parcialmente adequado, visto que não apresenta sugestões/orientações sobre cultura ao professor. Propomos que o docente, além de apresentar todas as questões gramaticais que possam ser encontradas em um anúncio de emprego e situação de comunicação em uma entrevista de trabalho, também oriente seus alunos sobre os diferentes aspectos culturais relacionados ao mercado de trabalho, destacando postos de trabalho que poderão encontrar de acordo com determinada região, grupo (cultura), dentre outros. Destacar os empregos públicos relacionados à política, como cada país apresenta essa questão, buscando/apresentando configurações diferentes a partir de cada cultura.

### *Análise de LD de língua Francesa*

Quanto ao idioma francês, a unidade didática analisada faz parte do LD *Saison 2*. Escolhemos a Unidade 5 deste livro, pois ela aborda diversos aspectos culturais.

Para que o estudante descubra a realidade do mundo francófono, o LD *Saison* mostra a cultura de maneira transversal dentro de cada unidade através de documentos e de temas variados, oferecendo um lugar de destaque nas duplas páginas *Se comprendre*. O professor poderá trabalhar esses fragmentos e referir-se ao conteúdo delas no decorrer da unidade para complementar as aulas com informações culturais suplementares. A seção *Actu Culture* presente, tem como objetivo enriquecer a cultura francófona do aluno por meio de documentos, atividades e expressões idiomáticas que o fazem refletir sobre a cultura do outro e comparar com a sua própria. De acordo com os autores do LD, é necessário se informar sobre a cultura do outro para que você mesmo se compreenda melhor.

O LD traz como cultura geral os países francófonos, as festas e tradições, a gastronomia, seguida de números, datas, estatísticas, personalidades, escritores e expressões idiomáticas. O Guia Pedagógico sugere atividades que podem ser desenvolvidas durante as aulas, guiando verdadeiramente o professor.

A Unidade 5, objeto da análise desse estudo, intitula-se *Explorer l'inconnu* (Explorar o desconhecido), fazendo o aluno refletir como uma pessoa se sente em um lugar desconhecido, com regras e normas diferentes. Na parte inicial da lição *S'informer* (Informar-se), o aluno é convidado a descobrir qual é a representação que os franceses têm em países estrangeiros, falando de clichês ou estereótipos. Os alunos, em uma atividade de expressão oral, devem dizer se eles apresentam as mesmas imagens que estrangeiros apresentam em relação aos franceses, dando seus próprios exemplos. É mostrado um quadro com palavras e expressões relacionadas a estereótipos (p. 98).



Em outra atividade, são mostradas algumas regras de *Savoir-vivre* (Saber-Viver) de alguns países, como Japão, Estados-Unidos e Índia. Os alunos devem observar as imagens (p. 99), escutar os documentos sonoros, identificar os países apresentados e em seguida discutir oralmente as diferenças culturais entre os países. Em seguida, há uma atividade que estimula os alunos a discutirem as normas sociais de seus países e o que é proibido como regra social. Para isso, a lição fornece no quadro “Comunicação” maneiras de expressar uma norma ou regra, o que estimula a oralidade dos aprendizes.

Nessa mesma Unidade 5, na parte *Ateliers d’Expression Oral* (Ateliê de Expressão Oral), é mostrado um documento sobre a cultura do Senegal (país francófono) durante o momento de alimentação. A atividade propõe que os alunos leiam o documento, analisem a imagem que representa um momento de refeição senegalesa, em que as pessoas podem comer tanto com a mão direita, como apenas com a colher, como talher. Os alunos devem analisar os documentos e refletir quais são as regras de seu país quanto às normas culturais à mesa e compará-las com a cultura do Senegal. No quadro “Comunicação” (p. 101), são apresentadas formas de expressar sua falta de conhecimento em relação a uma regra ou norma e também maneiras de como tranquilizar ou acalmar uma pessoa que tenha cometido uma gafe cultural. Com isso, os aprendizes podem criar um diálogo e simular um momento de refeição apresentando de forma teatral para os demais colegas: a pessoa que comete um erro se desculpa e a pessoa anfitriã tranquiliza o convidado em relação ao seu erro.

Finalizando a Unidade 5, na parte *Actu Culture*, são apresentadas regras de *Savoir-Vivre* (Saber-Viver) como uma questão de cultura e de códigos. É apontado que em cada país existem regras e códigos de educação, saber-viver em comunidade e boas maneiras. Elas definem o que é esperado, permitido ou proibido em certas situações como, por exemplo: regras de educação (cumprimentar os outros, pontualidade, como se portar numa fila de espera, como agradecer), regras ao telefone, dentro de transportes públicos, o que não se fazer (cuspir na rua, bocejar). São mostradas também regras de boas maneiras à mesa, no restaurante e conselhos de como se

portar quando se é convidado para jantar na casa de alguém (o que levar como presente e maneiras de agradecer no dia seguinte).

Em seguida, é mostrado aos alunos uma expressão idiomática relacionada ao conteúdo apresentado na Unidade, e os aprendizes devem entender o contexto em que a expressão é empregada e refletir sobre uma expressão de significado equivalente que possa existir em seu país.

Diante do que foi exposto, a Unidade 5 do Livro Didático *Season 2* é adequada quanto às concepções de língua e cultura pois apresenta uma variedade de aspectos culturais de diferentes culturas (francesa, americana, japonesa, indiana, senegalesa). O LD apresenta a língua como instrumento de poder e de comunicação. No decorrer da Unidade, os alunos podem se expressar e refletir sobre sua própria cultura e a cultura do outro por meio da fala.

Em relação aos tipos de atividades, o LD apresenta questões culturais em diferentes atividades (leitura, escrita, fala e audição), o que estimula o aluno a colocar em prática as quatro habilidades propostas, que dizem respeito à compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

De acordo com o propósito, o LD busca promover a conscientização do aluno sobre a influência das diferentes culturas sobre o modo como usamos a linguagem. São mostrados diferentes países francófonos ou não e suas relações com a cultura.

Quando analisamos a prática docente, o Guia Pedagógico do LD apresenta diferentes sugestões didáticas para que o professor desenvolva atividades com os alunos. É dado todo o suporte necessário para que o professor possa conduzir a aula e as temáticas abordadas. Além disso, o LD sugere que o professor instigue os alunos a buscarem por relações linguístico-culturais em diferentes momentos e de diferentes modos.

### *Considerações sobre LD de língua inglesa*

O LD apresenta um *aspecto cultural* (i.e. família) em diferentes culturas por meio da linguagem imagética, principalmente. Famílias de

distintas faixas etárias, etnias e constituições estão expostas na unidade analisada. No entanto, fatores e implicações dessas diversas famílias não são abordados no LD. Desse modo, consideramos a concepção de cultura como parcialmente adequada em razão da forma com que é abordada, mesmo que a pluralidade figure na unidade.

No que concerne à *concepção de língua*, entendemos que o LD a insere como instrumento de poder e, principalmente, de comunicação. À título de ilustração, há pequenas caixas verdes na unidade, intituladas *real language*, em que o aluno conhece expressões usadas em contextos de comunicação oral. Consideramos os *tipos de atividades* como adequados porque o LD apresenta a questão cultural supracitada em diferentes atividades como, por exemplo, leitura, escrita, fala e audição.

Ao focarmos o possível *propósito* do LD ao apresentar elementos culturais, sinalizamos que ele propõe a conscientização do aluno sobre a influência das diferentes culturas sobre o modo como usamos a linguagem. Assim, considerado como adequado. Nesse sentido, mencionamos a informação disposta no início da unidade sobre fatores que influenciam a constituição de nomes em diferentes culturas.

O último critério que consideramos necessário observar diz respeito à prática docente. Neste, entendemos que o LD está parcialmente adequado porque ele apresenta sugestões pontuais (sobre cultura) para que o professor leia para os alunos. Como possibilidade de encaminhamento didático, sugerimos que o professor explore com os alunos outras formas de família em termos de membros, etnias, relações entre eles, faixas etárias, visto que o LD apresenta uma árvore genealógica ‘padrão’.

### **Considerações finais**

Atualmente, cada vez mais sentimos a necessidade de tornarmos interculturais, em que o acesso a diferentes culturas está no alcance a partir de um simples clique, entra-nos pela casa adentro através da música, cinema, arte, literatura, dentre outros. No entanto, antes mesmo de compreender a cultura do outro, devemos conhecer a nossa, voltando

nossos olhares reflexivos aos elementos culturais que nos rodeiam e que nos quais estamos mergulhados. Segundo Motta-Roth (2003, p 6), “[...] é necessário compreender nossa própria cultura e a do Outro e desenvolver estratégias de ensino de aprendizagem que continuem a ser postas em prática mesmo depois de sairmos de sala de aula [...]”. Dito de outro modo, conhecer o que nos é próximo, que nos constitui, é um passo anterior a conhecer a constituição do outro. Contudo, também concordamos com autores que advogam que nossa identidade é construída no encontro com o Outro (HALL, 2014).

A fim de que isso ocorra, observamos como relevante a formação de professores voltada para a aprendizagem e aplicabilidade de questões culturais no contexto de sala de aula para que, desde o início, os profissionais da educação entendam que a humanidade é dissemelhante por natureza.

Uma vez que nem todos os professores são oportunizados com informações de como abordar aspectos culturais em sala de aula, vemos a necessidade de que ele use o LD como suporte / andaime. Dessa forma, consideramos importante que os materiais adotados/utilizados em sala de aula abordam questões culturais, sejam elas Cultura (com C maiúsculo), uma cultura de âmbito mais culto, relacionada com as artes e/ou arquitetura, ou uma cultura do cotidiano, de vivências, de formas a interpretar o mundo e o outro, abordada como cultura (com c minúsculo).

Entendemos que a aprendizagem de uma língua só cumprirá efetivamente a sua missão quando o mesmo usuário da linguagem compreender as culturas da língua do país alvo e, para tal, caberá ao professor, agente decisivo na mediação de aprendizagem de um saber, o papel fundamental no conhecimento dessa mesma cultura do país da língua meta.

## Referências

BYRAM, M.; MORGAN, C. *et al. Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1993.

COCTON, M. N. *et al. Saison 2: Méthode de Français*. Ed: Didier 2014.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras. 2009. p. 199-234.

EGIDO, A. A. *Students' assumption, prejudice, and discrimination in an English language class*. Curitiba, PR: APPRIS, 2018.

FERREIRA, C. C. (Inter)culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais. In: FERREIRA, C. C. et al. (Org.). *Tessituras: teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres*. Londrina, PR: Eduel, 2012. p.49-78.

FERREIRA, C. C. *De culterema em culterema o aprendiz se sacia*. [no prelo]

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2014.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

LARAIA, R.B. *Cultura: um conceito antropológico*. 20. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2006.

MCCULLOCH, G. Historical and documentary research in education. In: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge, 2011, p.248-255.

MOTTA-ROTH, D. 'Nós' e os 'Outros': Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. In: *Fórum de línguas estrangeiras, Mesa redonda: Multiculturalismo e ensino de línguas*, 2003, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.

NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING. *From the classroom to the world...* 2013. [website]. Disponível em: <http://www.cengage.com.br/national-geographic-learning/>. Acesso em: 17 jun. 2018.

SILVA, P.I; CASTRO, R.M.M.; SABOTA, B. Aspectos Culturais no Ensino de Português como Língua Adicional (PLA): uma proposta de mediação intercultural. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v.34, p.120-145, 2017.

TÍLIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. 258fls. Tese (Doutorado - Departamento de Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TONELLI, R. C. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. As imagens no livro didático de inglês: uma análise funcional. *Travessias*, Cascavel, v.2, n.3, 2008, p. 1-12.

## APÊNDICE A

<p><b>Nome do livro: <i>World English Intro</i></b>  <b>Série: <i>World English</i></b>  <b>Editora: <i>National Geographic Cengage Learning</i></b>  <b>Ano de publicação: 2015</b>  <b>Edição: 2<sup>o</sup></b>  <b>Unidade / Lição: <i>Friends and Family</i></b></p>
---

Critério	Descritores			Procedimento didático / Comentário
	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado	
Concepção	O LD apresenta variedade de aspectos culturais de diferentes culturas.	O LD apresenta variedades culturais de somente uma cultura OU O LD apresenta uma questão cultural em diferentes culturas.	O LD apresenta somente uma variedade cultural de somente uma cultura.	Aspecto cultural: família. Diferentes culturas: famílias de diferentes etnias
	O LD apresenta a língua como instrumento de poder e de comunicação.	O LD apresenta a língua como instrumento de comunicação.	O LD apresenta a língua como estática e sistema neutro.	Na caixa verde de comunicação ( <i>real language</i> ), o LD introduz que situações de comunicação são influenciadas pelo grau de (in)formalidade que está, também, relacionado aos papéis sociais dos falantes (e.g. p. 5)
Tipos de atividades	O LD apresenta questões culturais em diferentes atividades (leitura, escrita, fala e audição).	O LD apresenta aspectos culturais como “curiosidades”.	O LD não apresenta atividades que abordem questões culturais ou variedades linguísticas em razão de fatores culturais.	Questões culturais: cumprimentos Compreensão visual, oral e escrita (e.g. p.4)

APONTAMENTOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS SOBRE  
O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

Propósito	O LD propõe conscientização do aluno sobre a influência das diferentes culturas sobre o modo como usamos a linguagem.	O LD propõe conscientização do aluno sobre a influência de uma cultura sobre o modo como usamos a linguagem.	O LD não propõe conscientização do aluno sobre a relação língua e cultura.	Questões culturais consideradas quando da elaboração de nomes como, por exemplo, nas culturas asiática e europeia (e.g. p. 3).
Prática docente	O LD apresenta diferentes sugestões didáticas para que o professor desenvolva com os alunos.	O LD apresenta sugestões pontuais para que o professor leia para os alunos.	O LD não apresenta sugestões didáticas ao professor sobre como abordar questões de cultura na ou sobre a língua.	O LD apresenta uma árvore genealógica de uma família heteroafetiva e caucasiana (e.g. p. 6). Procedimento didático: o professor pode explorar com os alunos outras formas de família em termos de membros, etnias, relações entre eles, faixas etárias.
	O LD sugere que o professor instigue os alunos a buscarem por relações linguístico-culturais em diferentes momentos e de diferentes modos.	O LD sugere, indiretamente, que o professor atue como detentor do saber cultural de determinada cultura ao ler informações do livro sobre ela.	Não há tipos de interação.	O LD apresenta nove informações de conteúdo para o professor nas caixas “ <i>For your information</i> ”. Procedimento didático: o professor propõe que os alunos busquem pelas informações (pesquisas individuais, em pares ou grupos) ao invés de transmiti-las por meio de sua leitura.

## APÊNDICE B

<p>Nome do livro: <i>Saison 2</i> Série: <i>Saison</i> Editora: <i>Didier</i> Ano de publicação: 2014 Edição: 1ª Unidade / Lição: <i>Unité 5 Explorer l'inconnu</i></p>				
Critério	Descritores			Procedimento didático / Comentário
	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado	
Concepção	O LD apresenta variedade de aspectos culturais de diferentes culturas.	O LD apresenta variedades culturais de somente uma cultura OU O LD apresenta uma questão cultural em diferentes culturas.	O LD apresenta somente uma variedade cultural de somente uma cultura.	- Aspecto cultural: diversidades culturais (cultura e códigos culturais)
	O LD apresenta a língua como instrumento de poder e de comunicação.	O LD apresenta a língua como instrumento de comunicação.	O LD apresenta a língua como estática e sistema neutro.	- O LD conduz o aluno a expressar sua opinião sobre os diversos assuntos abordados (Parlez de l'info!, p. 97), a reagir sobre um tema (Reagissez!, p. 99), atelier de expressão oral (p.102, 103)
Tipos de atividades	O LD apresenta questões culturais em diferentes atividades (leitura, escrita, fala e audição).	O LD apresenta aspectos culturais como "curiosidades".	O LD não apresenta atividades que abordem questões culturais ou variedades linguísticas em razão de fatores culturais.	- Questões culturais são mostradas durante toda a unidade. - Ateliers de expressão escrita e oral (p.102, 103, 104)



APONTAMENTOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS SOBRE  
O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

Propósito	O LD propõe conscientização do aluno sobre a influência das diferentes culturas sobre o modo como usamos a linguagem.	O LD propõe conscientização do aluno sobre a influência de uma cultura sobre o modo como usamos a linguagem.	O LD não propõe conscientização do aluno sobre a relação língua e cultura.	- O LD mostra diferentes países francófonos e suas particularidades em relação à cultura e à fala.
Prática docente	O LD apresenta diferentes sugestões didáticas para que o professor desenvolva com os alunos.	O LD apresenta sugestões pontuais para que o professor leia para os alunos.	O LD não apresenta sugestões didáticas ao professor sobre como abordar questões de cultura na ou sobre a língua.	- O LD apresenta no “Guide Pedagogique” outras atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula. - O “Guide Pedagogique” dá todo o suporte necessário para que o professor possa conduzir a aula e as temáticas abordadas.
	O LD sugere que o professor instigue os alunos a buscarem por relações linguístico-culturais em diferentes momentos e de diferentes modos.	O LD sugere, indiretamente, que o professor atue como detentor do saber cultural de determinada cultura ao ler informações do livro sobre ela.	Não há tipos de interação.	- O LD dá a base para que o professor possa explorar as diferentes relações linguísticas-culturais mostradas no decorrer da unidade. - As páginas “Actu Culture” (p.108, 109) propõem debates, quiz e conhecimento de expressões idiomáticas.

## APÊNDICE C

<p>Nome do livro: <i>Clave Español para el mundo 1b</i>                      Editora: <i>Moderna</i>                      Ano de publicação: <i>2008</i>                      Unidade / Lição: <i>Unidad 7 – Currículo Vitae</i></p>				
Critério	Descritores			Procedimento didático / Comentário
	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado	
Concepção	O LD apresenta variedade de aspectos culturais de diferentes culturas.	O LD apresenta variedades culturais de somente uma cultura OU O LD apresenta uma questão cultural em diferentes culturas.	O LD apresenta somente uma variedade cultural de somente uma cultura.	- Pouca apresentação cultural, apenas uma prática que consiste em: Cinco figuras representativas, sendo dois da América Latina e os outros três da Espanha. (Garrincha, Evita Perón, Penélope Cruz, Pablo Picasso e Carlos Gardel). Nessa atividade trabalha-se apenas a profissão exercida por cada um, sem destacar aspectos culturais de cada região de nascimento.
	OLD apresenta a língua como instrumento de poder e de comunicação.	O LD apresenta a língua como instrumento de comunicação.	O LD apresenta a língua como estática e sistema neutro.	- O LD trabalha a comunicação a partir de atividades em grupo, onde devem realizar entrevistas uns com os outros relacionadas ao mercado trabalho e compreensão de algumas atividades contendo áudio, devendo contestar com V (verdadeiro) ou F (falso), ou respostas comentadas, de acordo com o proposto.

APONTAMENTOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS SOBRE  
O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

Tipos de atividades	O LD apresenta questões culturais em diferentes atividades (leitura, escrita, fala e audição).	O LD apresenta aspectos culturais como “curiosidades”.	O LD não apresenta atividades que abordem questões culturais ou variedades linguísticas em razão de fatores culturais.	- Não constatamos na unidade 7, aspectos culturais como “curiosidades”, também não foi possível observar orientações ao professor.
Propósito	O LD propõe conscientização do aluno sobre a influência das diferentes culturas sobre o modo como usamos a linguagem.	O LD propõe conscientização do aluno sobre a influência de uma cultura sobre o modo como usamos a linguagem.	O LD não propõe conscientização do aluno sobre a relação língua e cultura.	- Não verificamos nenhuma atividade que desenvolva acerca da relação, língua e cultura, escrita ou de leitura no LD, na unidade 7.
Prática docente	O LD apresenta diferentes sugestões didáticas para que o professor desenvolva com os alunos.	O LD apresenta sugestões pontuais para que o professor leia para os alunos.	O LD não apresenta sugestões didáticas ao professor sobre como abordar questões de cultura na ou sobre a língua.	- Não identificamos no LD, unidade 7, sugestões didáticas ao professor sobre abordagens de aspectos culturais na ou sobre a língua.
	O LD sugere que o professor instigue os alunos a buscarem por relações linguístico-culturais em diferentes momentos e de diferentes modos.	O LD sugere, indiretamente, que o professor atue como detentor do saber cultural de determinada cultura ao ler informações do livro sobre ela.	Não há tipos de interação.	- O LD trabalha a interação, a partir dos exercícios de entrevistas, exemplo p. 59: <i>com un compañero contesta las preguntas:</i> ... As entrevistas estão apoiadas em algum anúncio, áudio...



## ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO: OS ASPECTOS CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Eliana Soares  
Maiara Fernandes

### **Introdução**

A cultura diz respeito a todos os aspectos da vida de um povo, engloba várias formas de manifestações que podem ser artísticas como: o teatro, a dança, a música, a pintura, a escultura, o cinema dentre muitas outras – ou ainda por sua maneira de falar, modo de vestir, se comportar, agir e especialmente em seu idioma.

A expressão linguística de um determinado povo é uma forma de diferenciação cultural que separa as sociedades de forma singular, tendo em vista as particularidades de expressão e suas regionalidades, para que esta alcance o seu objetivo maior de comunicação. Holden (2009, p.14), acrescenta:

Aprender e usar outro idioma faz com que as outras pessoas entrem em contato, direta ou indiretamente, com diferentes sociedades e culturas. Isso as expõe a maneiras de pensar diferentes, a meios de comunicação diferentes, a valores diferentes, o que por sua vez, as estimula a pensar em sua própria cultura, em seus valores e modo de vida. Elas percebem, então, que não existe uma única maneira de fazer algo, mas muitas outras

Desse modo, faz-se fundamental saber como se dá a abordagem dos aspectos culturais dos países de língua espanhola nos livros didáticos do sistema Positivo de ensino para o ensino médio.

O objetivo geral desta análise é verificar sob que perspectiva cultural os livros didáticos desta coleção estão trabalhando o ensino-aprendizagem da língua espanhola, já que o material, em muitos casos, é o elemento mais palpável e visível de um plano de aula e ainda uma das ferramentas de ensino mais utilizadas pelo professor e pelo aluno.

Uma vez que a interculturalidade envolve a relação entre língua-cultura-interação, segundo Viana (2003), faz parte dos processos constitutivos dos interlocutores – do eu (cultura de origem) e do outro (cultura alvo). Buscaremos analisar de forma específica:

1. Como os conteúdos culturais aparecem na lição selecionada do livro didático?
2. Se esses conteúdos condizem com o direcionamento oferecido aos professores no livro do professor?
3. Como as atividades propostas nas lições criam oportunidade para os alunos vivenciarem a ‘dimensão’ intercultural?

As definições irão variar de acordo com os diferentes campos de conhecimento como a sociologia, antropologia e a filosofia. Definições que veremos a seguir.

## **1. Fundamentação teórica**

O estudo da cultura é essencial para a compreensão dos valores e comportamentos de uma sociedade. Não obstante, ensinar cultura em sala de aula, leva o indivíduo a refletir sobre a diversidade cultural e suas inúmeras manifestações culturais, estando muitas delas ao seu redor.

A palavra cultura tem muitas definições. Coube ao antropólogo inglês Edward Burnett Tylor (1871) ser o primeiro a conceituar for-

malmente o termo: “Cultura... é o complexo no qual estão incluídos conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”<sup>1</sup>.

Outros autores também fizeram suas considerações sobre o termo, principiando com a definição de Sérgio Buarque de Holanda:

Conjunto de valores, hábitos, influências sociais e costumes reunidos ao longo do tempo, de um processo histórico de uma sociedade. Cultura é tudo que com o passar do tempo se incorpora na vida dos indivíduos, impregnando o seu cotidiano. (HOLANDA, 1975, p. 74)

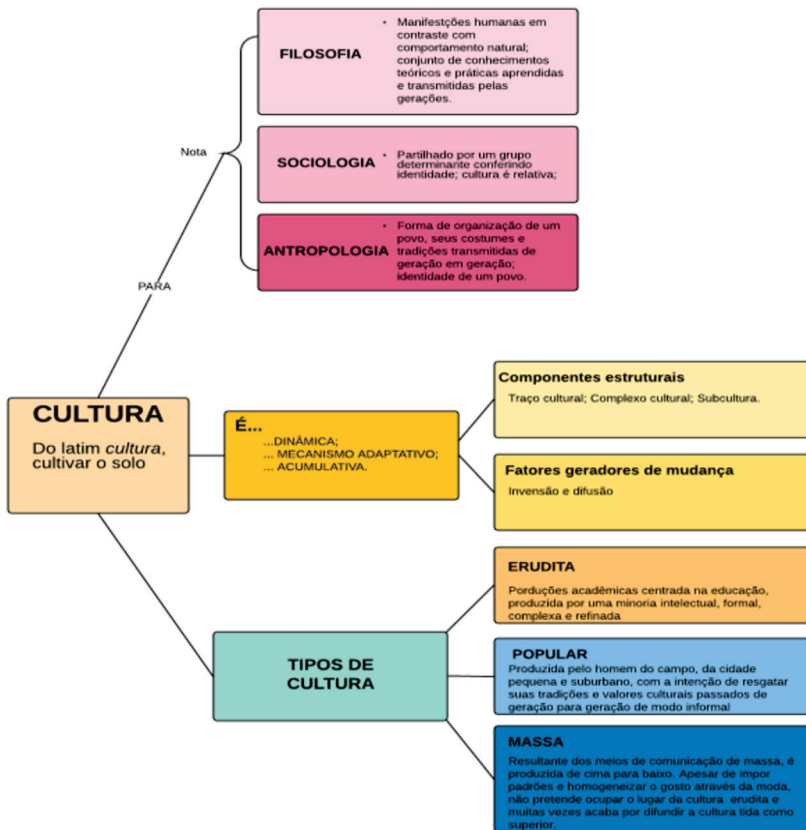
Seguindo com Fernando Azevedo (1963, p. 19), que conceitua o termo como: “[...] estado moral, intelectual e artístico, em que homens souberam elevar-se acima da simples consideração de utilidade social, compreendendo o estudo desinteressado da ciência e das artes”. Entretanto o tempo nos remete a transformações sociais e por isso novos elementos vão se inserindo na cultura, bem como, novos fatos, valores sociais, econômicos e políticos, tais elementos são responsáveis por tornar a cultura menos rígida e mais popular.

Abaixo segue um esquema sobre a definição do termo Cultura e suas definições e tipos de cultura, segundo Tylor (1871).

---

1 Edward Burnett Tylor, nos parágrafos iniciais de *Primitive Culture* (1871; A cultura primitiva. Cultura.

**Figura 1** – Quadro sobre origem da Cultura e suas implicações elaborado pela autora segundo as definições de Tylor (1871)



Fonte: Tylor (1871).

São vários os conceitos sobre cultura e Avruch (1998 apud SPENCER-OATEY, 2012) aponta algumas definições para o termo que serão relevantes na análise apresentada neste artigo. Termos comuns antigamente e que resistem até hoje.

A ideia de *High Culture* ou cultura com ‘C’ maiúsculo envolve habilidades intelectuais e artísticas às quais somente um pequeno grupo elitizado teria acesso. Quem a tem atinge um patamar privilegiado e



reconhecido como superior. Corroborando com esse conceito encontramos as palavras de Santos (2006, p. 35), que comenta sobre a cultura e a abrangência do termo:

Cultura pode por um lado referir-se à alta cultura, à cultura dominante, e por outro, a qualquer cultura. No primeiro caso cultura surge em oposição à selvageria, à barbárie; cultura é então a própria marca da civilização. Ou ainda, a alta cultura surge como marca das camadas dominantes da população de uma sociedade; se opõe à falta de domínio da língua escrita, ou à falta de acesso à ciência, à arte e à religião daquelas camadas dominantes.

E o conceito de *Low Culture*, conhecido como cultura com ‘c’ minúsculo, que de acordo com Ferreira (2015, p.14), a:

cultura (com c minúsculo, cultura epidérmica ou cultura a secas) refere-se aos comportamentos, à gestualidade, maneira de agir, sentir e ser de cada povo, de acordo com contextos e situações comunicativos, evidenciando nossa identidade linguístico-cultural. Nesse âmbito, Benítez Pérez e Durão (2001), atentam para aspectos como a proxêmica, cronêmica, sinestesia e paralinguagem, que interferem na comunicação, visto que são particularidades culturais de cada comunidade linguística, integrando seu cotidiano.

Dada a relevância dos aspectos culturais para a formação do cidadão, os documentos oficiais norteadores do ensino e aprendizagem de língua estrangeira – Lei de diretrizes e Bases (1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais – validam e tornam obrigatório o ensino de uma língua estrangeira pela ótica sociocultural.

Desta forma, os textos existentes na maioria dos livros didáticos passam a valorizar os conhecimentos de âmbito social, cultural, político e ideológico que integram a cultura dos povos da língua-alvo, proporcionando uma interação com conteúdos relevantes para sua vida enquanto aprendiz de uma língua estrangeira. Conforme Dieb (2008),

a relação com o conhecimento produz significados à medida que torna uma prática social vivenciada, tanto na escola como nos outros espaços de formação, para a vida no mundo. Assim, os alunos que estabelecem uma relação utilitária com o saber exigem que a aprendizagem seja útil na vida cotidiana.

## **2. Os aspectos culturais no ensino da Língua Espanhola**

Nesta sessão, falaremos sobre a importância dos conteúdos culturais no ensino de língua espanhola, no qual ensino da cultura, nas aulas de idiomas, faz-se importante porque a língua é um reflexo da cultura, visto que todo o acontecimento no idioma está relacionado a um acontecimento na última. Em outras palavras, a língua se estrutura dentro de uma dimensão social e cultural.

Esclarecendo que o conhecimento sobre a cultura pode proporcionar ao aluno a competência de comunicar-se adequadamente em situações reais de uso da língua que se está aprendendo. Compreende-se, então, que a língua é um código cultural que permite interpretar a realidade. Portanto, língua e cultura estão unidas e devem ser estudadas juntamente para que se alcance a competência comunicativa em um idioma, como salientam Benítez e Durão (2002. p. 43-53).

Por intermédio dos conceitos explorados, sintetiza-se que conteúdos culturais são aqueles que envolvem questões como:

- Conhecimento de mundo;
- Conhecimento sociocultural da sociedade da língua estudada;
- Percepção e compreensão dos costumes e crenças, relacionados aos atos linguísticos dos falantes nativos da língua aprendida;
- Saber atuar, contextualmente, conforme os falantes do outro idioma (atitudes, procedimentos, ideias, entre outros);
- Saber respeitar pontos de vista distintos ao seu.

Com base na reflexão sobre os aspectos que englobam a cultura de um povo e quais conteúdos culturais devem ser abordados, é possível

organizar alguns contextos ou mesmo temas que podem ser considerados no ensino de ELE. Tais como:

- O cotidiano: comidas, bebidas, dias festivos, horas, meios de transportes etc.;
- As relações pessoais: podem ser familiares, entre amigos, entre sexos, no trabalho, entre gerações, na política e na religião;
- Os valores, nas crenças e nas atitudes: sociedade e classe social, profissões, economia, história, países, política e religião;
- A linguagem corporal: os gestos e ações, a postura ou ainda a linguagem facial que podem dizer muito de uma cultura;
- As convenções sociais: pontualidade, presentes, vestuário, saudações, despedidas, cortesia, entre outros;
- O rito comportamental em áreas como: cerimônias e práticas religiosas, casamento, nascimento etc.

Ao explorar os contextos propostos, o professor pode utilizar vários recursos didáticos: anúncios, revistas, publicidade, periódicos, pesquisas científicas, gastronomia, textos midiáticos, entre muitos outros. O importante é atentar em introduzir a cultura através de materiais produzidos em contextos reais. Assim, há a possibilidade de contato com a cultura da língua-alvo, proporcionando ao aluno o conhecimento de alguns aspectos socioculturais.

Por exemplo, ao trabalhar o gênero propaganda (publicidade) de um produto de um determinado país, o aprendiz pode inferir o poder de compra que as pessoas deste país possuem, bem como seus desejos, comportamentos, hábitos e valores (aspectos socioculturais). Em outras palavras, conhecemos o funcionamento de uma sociedade em particular por meio da observação de seu estilo de vida, economia, hábitos profissionais e cotidianos.

## **2.1 Benefícios na aprendizagem de línguas ao estudar os conteúdos culturais**

A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e os afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e

do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos. (MENDES, 2008, p. 58)

Ao estudar uma língua estrangeira e, por consequência, a cultura do país ou dos países onde é falada, promovemos um confronto entre a cultura dessa língua e a do aprendiz. Consequentemente, deve-se assumir que haverá um conflito de embasamentos ideológicos no ambiente de ensino-aprendizagem. Segundo Hall (2001, p. 51), tal conflito é “[...] um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Ou seja, a concepção de um ensino-aprendizagem que considera a interação cultural ou interculturalidade entre os sujeitos que estão envolvidos no processo com a cultura dos indivíduos da língua-alvo tende a favorecer a sensibilidade de um para com o outro, levando o aprendiz ao reconhecimento de uma sociedade multicultural (MOTA, 2010).

Tal prática desenvolve no aluno a sensibilidade, a consciência, interpretação, busca por conhecimento, a compreensão, o respeito e a valorização de diferentes culturas.

No entanto, é importante deixar claro ao aluno que não se espera que ele se comporte como um nativo, mas que saiba aplicar seus conhecimentos culturais no cotidiano, ao compreender e respeitar o próximo, por meio de vivências, experiências e reflexões acerca de outra sociedade. Busca-se por meio de uma abordagem intercultural: aumentar seu conhecimento de mundo, facilitar a superação de barreiras linguística, ampliar o repertório cultural do aluno e principalmente minimizar o etnocentrismo.

### **3. Análise da cultura em coleção de LD de E/LE**

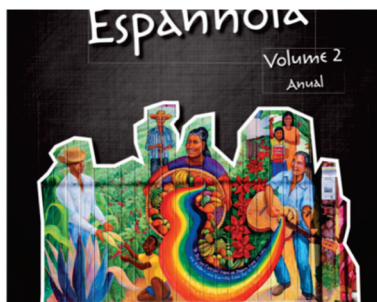
A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo e pretende-se analisar a coleção de livros didáticos (LD) do Sistema Positivo de Ensino, pertencentes ao grupo Kroton. Uma das várias vertentes do material produzido para o ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, divididos em três

volumes, um para cada série, elaborados e utilizados até o presente momento<sup>2</sup>. Busca-se como objetivo verificar como o material em questão aborda e insere *High Culture* e *Low Culture*, conceituada por Avruch (1998 apud SPENCER-OATEY, 2012), tratadas aqui como cultura com ‘C’ maiúsculo e cultura com ‘c’ minúsculo, na prática dos docentes e de maneira isto é direcionado pelo material do professor.

Definidos os livros didáticos e as abordagens, foram analisadas as temáticas dos textos e selecionados apenas os que tinham referência com o tema proposto.

Já na abertura das lições o material apresenta uma variedade de imagens, textos e produções que buscam refletir a diversidade cultural que formam parte da cultura espanhola, europeia e latina. Para um professor culturalmente sensível, é possível tecer com os alunos os conceitos de língua/cultura presentes em cada imagem relatada. Nas figuras 1 e 2, não há uma valorização expressiva sobre cultura erudita/ ‘C’ ou de massa/ ‘c’.

**Figura 1** – Capa de abertura do LD do 2º ano do ensino médio



**Figura 2** – Unidade 1 do LD do 1º ano do ensino médio



**Fonte:** Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Contudo, na figura 2, observa-se alguns elementos que exigem do aluno um conhecimento de concepção clássica. Uma vez, que corresponde a imagens de lugares e objetos pertencentes a cultura hispano-americana.

2 O presente material encontra-se em reformulação para atender às mudanças exigidas pela Medida Provisória (2017), sancionada pelo Presidente Temer. Atualmente em estudo para reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Reconhecemos esta característica em todo material, bem como a proposta de trabalho com os aspectos linguísticos da língua, como é possível observar na figura 3 apresentada a seguir.

Figura 3 – Sumário do LD do 3º ano do ensino médio

A imagem mostra um sumário de um livro didático com um fundo escuro e elementos decorativos em amarelo. O conteúdo é organizado em duas colunas. Cada item é precedido por um número em um losango amarelo. Os itens são: 01 Sujetos desplazados... (04), Sujetos multiculturales... (12), 02 Lectores electrónicos... (17), Irregularidades del presente del indicativo (20), Comparaciones (23), 03 En contra de una belleza estereotipada... (27), Estructuras descriptivas (31), 04 Tramas musicales... (04), Expresando acciones pasadas (12), 05 Insostenibilidad: crisis mundial del agua... (17), Reglas de eufonía (20), 06 Elige bien, elige sano... (67), Los heterosemánticos (75), 07 ¡Prepárate para lucir genial! (81), Expresando acciones futuras (84), 08 Diario de viajero (81), Preposiciones (84), Expresando hipótesis y probabilidades (84), 09 ¡Feliz planeta nuevo! (81), El campo lexical de lo renovable (84), Perífrasis de futuro inmediato (84).

01	Sujetos desplazados...	04	04	Tramas musicales.....	04
	Sujetos multiculturales...	12		Expresando acciones pasadas .....	12
02	Lectores electrónicos.....	17	05	Insostenibilidad: crisis mundial del agua...	17
	Irregularidades del presente del indicativo .....	20		Reglas de eufonía .....	20
	Comparaciones .....	23			
03	En contra de una belleza estereotipada....	27			
	Estructuras descriptivas .....	31			
06	Elige bien, elige sano.....	67	08	Diario de viajero .....	67
	Los heterosemánticos .....	75		Preposiciones.....	75
				Expresando hipótesis y probabilidades .....	75
07	¡Prepárate para lucir genial! .....	81	09	¡Feliz planeta nuevo! .....	81
	Expresando acciones futuras .....	84		El campo lexical de lo renovable .....	81
				Perífrasis de futuro inmediato.....	84

Fonte: Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Ratificando a importância da apresentação dos aspectos linguísticos a serem evidenciados e estudados de maneira contextualizada, encontra-se disponível no material do professor uma descrição das habilidades, competências, estruturas e fenômenos linguísticos que devem ser abordados pelo professor (quadro 1), segundo o quadro das matrizes de competências estabelecidas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

**Quadro 1** – Quadro de competências e habilidades para o ENEM

Área 2	Conhecer e usar a língua estrangeira como instrumento de acesso a informações, outras culturas e grupos sociais.
H5	Associar Vocábulos e expressões
H6	Utilizar o conhecimento da LEM para acesso à informação, tecnologias e culturas.
H7	Relacionar o texto com a sua função social
H8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

**Fonte:** autores

Por meio de direcionamentos claros e sugestões de atividades com apoio digital o material pode proporcionar subsídios para que o estudante possa desenvolver autonomia no seu processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (LEFFA, 2003). O material disponibiliza as informações sobre o que será abordado em cada unidade estudada (fig. 4).

**Figura 4** – Abordagem inicial da unidade

En esta unidad vamos a pensar sobre los procesos migratorios y, en especial, sobre la integración ciudadana de personas que se desplazaron de sus comunidades culturales de origen, constituyendo una identidad híbrida y multicultural. Además de eso, vamos a aprender a describir actividades laborales diversas y usar expresiones que auxilian en la cohesión y coherencia textuales por medio del análisis de varios géneros discursivos como los carteles, noticias y viñetas.

**Leyendo y comprendiendo**

**Mi experiencia en la casa del migrante**  
Me llamo Maria Creel Garza Rios, tengo 24 años y soy originaria del Distrito Federal con raíces Chihuahuenses.  
A veces es fácil llegar a ser insensibles a los sucesos negativos que acontecen en los diversos países, ya que los vemos con frecuencia y nos acostumbramos a vivir con ellos, pero al momento de estar dentro de un voluntariado nos apropiamos de dichos sucesos como si nos pasaran a nosotros, nos empujan a la comprensión, a la humildad y a las ganas de luchar para erradicarlos.

**Fonte:** Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Sendo assim,

entendemos, portanto, que no intuito de a aprendizagem tornar-se mais eficaz e significativa, ampliando o leque de conhecimentos do aprendiz e suas potencialidades, faz-se necessário trabalhar aspectos culturais associados aos linguísticos. (KRAMSCH, 2001, 2004; LO BIANCO; Liddicoat; CROZET, 1999; OLIVERAS VILASECA, 2000 apud FERREIRA, 2015. p.14)

Ainda que seja muito difícil conceituar o termo cultura e não existam comprovações precisas sobre a influência de uma abordagem sociocultural no progresso comunicativo do aprendente de LE, o material defende a ideia da correlação existente entre língua e cultura. Com base na divisão cultural de Thompson (2002), é possível determinar um campo de atuação da cultura em quatro concepções<sup>3</sup>:

**Figura 5** – Concepções acerca da cultura



De acordo com Thompson, a concepção clássica se refere à arte que transforma o indivíduo em um ser culto, ou seja, enobrecido na mente e no espírito; a concepção descritiva compreende os fenômenos culturais relacionados a um grupo ou sociedade, definida por ele como: conjunto de crenças, costumes, ideias e valores; a concepção simbólica define um padrão de significados incorporados em ações, manifestações verbais e

<sup>3</sup> Imagem elaborada pelas autoras do texto, segundo a interpretação dos conceitos de concepções de Thompson (2002).



objetos significativos de vários tipos; finalizando, a concepção estrutural se classifica pela reunião de todos os elementos apresentados nas outras concepções, englobando toda e qualquer variável cultural pertencente a uma estrutura social convencionado a uma relação de poder e interesses entre os indivíduos. Logo, as concepções delimitadas pelo pesquisador nos levam a inferir que elas se inter-relacionam de alguma forma e estão conectadas por uma mesma estrutura.

A seguir apresentamos a análise de alguns elementos integrantes do LD, tendo em vista as percepções culturais de Thompson.

Conforme as descrições de cada concepção, observamos que as figuras 6 e 7 representam as concepções clássica por serem obras de artistas renomados como uma escultura de Brancusi (1912), nomeada ‘*El beso*’ e o quadro ‘*La familia*’, do pintor colombiano Botero (1989), simbólica porque representa um significado incorporado em uma ação e estrutural, já que pertence a uma convenção social interativa e representativa das expressões linguísticas e signos paralinguísticos que implicam em informações socioculturais.

**Figuras 6 e 7** – Concepções clássica, simbólica e estrutural



Observa y analiza atentamente la representación del cuadro de Botero titulado *La familia*.



BOTERO, Fernando. *La familia*. 1989. 1 óleo sobre tela, color, 195 cm x 155 cm. Colección particular.

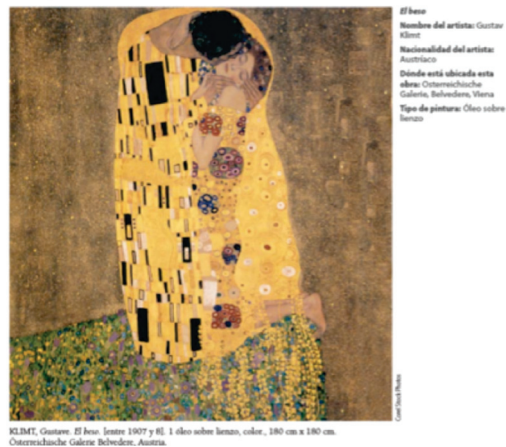
1. ¿Qué retrata?

**Fonte:** Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Como exemplo de concepção descritiva, simbólica e estrutural estão as figuras 8 e 9. Nestas, o professor trabalha com as diferentes formas de

comprimentos e saudações representativas de várias culturas e crenças. Estas imagens demonstram a diversidade cultural presente no material analisado e permite ao professor uma abordagem transdisciplinar<sup>□</sup>, oportunizando ao aluno um olhar mais aberto, humilde, respeitoso e compreensivo sobre as relações entre os seres que habitam nosso planeta.

**Figuras 8 e 9 –** Concepção descritiva, simbólica e estrutural



**Fonte:** Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Por todo o material, as unidades didáticas apresentam elementos da cultura ‘C’ maiúsculo. No entanto, sua abordagem não confere a ela

somente o status clássico, descritivo, simbólico e estrutural. Como é possível observarmos na figura 10, o repertório serve de suporte para uma aprendizagem linguística contextualizada por meio do uso de gêneros textuais.

**Figura 10** – Texto literário

**La Navidad de Luis**

Toma Luis, mañana es Navidad  
un pan dulce y un poco de vino  
ya que no puedes comprar

Toma Luis. Llévalo a tu casa  
y podrás junto con tu padre  
la Navidad festejar

Mañana no vengas a trabajar  
que el pueblo estará de fiesta  
y no habrá tristezas

Señora, gracias por lo que me da  
pero yo no puedo esto llevar  
porque mi vida no es de Navidad

Señora, cree que mi pobreza  
llegará al final comiendo pan  
el día de Navidad

Mi padre me dará algo mejor  
me dirá que Jesús es como yo  
y entonces así podré seguir viviendo



GIÉCO, Luis. La Navidad de Luis. Intérprete: Luis Giéco. Inc. GIÉCO, Luis. El caso de Luis. Argentina: EMI Records, 2003. 1 CD. Faixa 7.

**Fonte:** Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Ou ainda como nas atividades das figuras 11 e 12, na qual a cultura ‘C’ maiúsculo é apresentada como elemento sociocultural fomentador para despertar o senso crítico do aluno.

Figuras 11 e 12 – Análise de aspectos culturais

- ¿Qué elementos se destacan?
- ¿Cuál es la idea predominante?
- ¿Cómo se representan los enamorados en la obra?
- ¿Qué diferencias se pueden establecer en relación a la obra de Brancusi analizada al principio de la unidad?

**Reseña crítica**

Busca informaciones sobre la producción de Gustave Klimt y elabora una pequeña reseña sintetizando las principales características de esa obra. Al final, no te olvides de explicitar tu opinión sobre esa producción artística reconocida en todo el mundo.



El beso, de Brancusi

© Oni Bogen, 2011. Digital

### Conexiones

El siguiente cuadro se titula *Familia* y es de la pintora brasileña Tarsila do Amaral. Obsérvalo y contesta a las preguntas.

1. ¿Qué te llama más la atención?
2. ¿Quiénes son representados? ¿Qué relación tienen ellos?
3. ¿Qué importancia tienen las mascotas en la familia?
4. ¿En qué se diferencian las personas representadas en el lienzo?



AMARAL, Tarsila do. *Familia*. 1925. Óleo sobre tela, color., 79 cm x 101,5 cm. Colección Toqueato Saboia Pessoa, São Paulo.

Língua Espanhola

Fonte: Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Em concordância com a intrínseca relação entre língua e cultura, as estruturas linguísticas encontram-se incorporadas aos gêneros representados em textos reais da língua espanhola. Na fig. 13, a atividade demonstra o uso dos adjetivos descritivos e as formas comparativas em uso na língua-alvo.

Figura 13 – Estruturas linguísticas

**Té toca a ti**

La descripción es un recurso bastante utilizado en nuestro cotidiano. Los textos literarios, por ejemplo, se valen muchísimo de esa técnica. Observa:

“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. [...] Era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza”.

CERVANTES, Miguel. *Don Quixote de la Mancha*. Madrid: Alianza, 2006. p. 27-28.

“Era don Cayetano un viejecillo de setenta y seis años, vivaracho, alegre, flaco, seco, de color de cuero viejo, arrugado como un pergamino al fuego, y el conjunto de su persona recordaba, sin que se supiera a punto fijo por qué, la silbata de un buitre de tamaño natural, aunque, según otros, más se parecía a una urraca, o a un tordo encogido y despeluzado.”

CLARÍN, Leopoldo. *Alas*. La revista E-book. Disponible en: <http://eposlibrary.org/focus/CL151432986La\_inglesa>. Consultada: 19 de 2015.

Fonte: Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Outros gêneros também são explorados pelo material, ampliando o léxico do aluno e propiciando um aprofundamento teórico e prático no campo da leitura e interpretação de texto.

As figuras 14 e 15 identificam os gêneros discursivos e literários pertencentes à cultura com ‘C’ maiúsculo deste LD.

Figura 14 – Gêneros discursivos

**Conexiones**

**EL BESTIARIO**

Por su capacidad para poner en evidencia el ridículo, pocos recursos artísticos resultan tan eficaces como la caricatura que revela en breves trazos lo animalesco y monstruoso que todos llevamos dentro.

Juan José Arreola maneja este recurso como pocos y en su *Bestiario* y en sus relatos breves supo esgrimirlo con destreza para señalar nuestras pasiones y defectos y ayudarnos a conocernos mejor.

Disponível em: <http://www.cervantes.es/actividades/tema/la/bestiario/>. Consultada: 18 ago. 2015.

**Juan José Arreola (1918-2001)**, figura clave de las letras mexicanas, es uno de los escritores más reconocidos en el ámbito internacional, no sólo por su peculiar sentido del humor y su habilidad para borrar las fronteras entre la realidad y la fantasía, sino también por la precisión de sus metáforas. [...]

Disponível em: <http://www.cervantes.es/actividades/tema/la/bestiario/>. Consultada: 18 ago. 2015.

Lee atentamente la trama que se presenta en el cuento del mexicano Juan José Arreola y, enseguida, contesta las actividades.

**El rinoceronte**

El gran rinoceronte se detiene. Alza la cabeza. Recula un poco. Gira en redondo y dispara su pieza de artillería. Embiste como ariete, con un solo cuerno de toro blindado, embravecido y cegado, en arranque total de filósofo positivista. Nunca da en el blanco, pero queda siempre satisfecho de su fuerza. Abre luego sus valvulas de escape y bufa a todo vapor.

(Cargados con armadura excesiva, los rinocerontes en celo se entregan en el claro del bosque a un torneo desprovisto de gracia y destreza, en el que sólo cuenta la calidad medieval del encontronazo.) Ya en cautiverio, el rinoceronte es una bestia melancólica y osada.

Lingua Española

Fonte: Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Figura 15 – Gêneros literários

Observe la imagen del gato catalán de Botero que "reina" sobre la populosa calle barcelonesa Rambla del Raval, en el antiguo barrio chino, y compara con los versos que el poeta chileno Pablo Neruda dedicó a los felinos.



**BOTERO, Fernando. El gato catalán. Escultura en la Rambla del Raval, de Barcelona.**

**Oda al gato**

Los animales fueron imperfectos, largos de cola, tristes de cabeza. Poco a poco se fueron componiendo, haciéndose paisaje, adquiriendo lunares, gracia, vuelo. El gato, solo el gato apareció completo y orgulloso: nació completamente terminado,

camina solo y sabe lo que quiere. El hombre quiere ser pescado y pájaro, la serpiente quisiera tener alas, el perro es un león desorientado, el ingeniero quiere ser poeta, la mosca estudia para golondrina, el poeta trata de imitar la mosca, pero el gato quiere ser solo gato y todo gato es gato desde bigote a cola, desde presentimiento a rata viva, desde la noche hasta sus ojos de oro. [...]



NERUDA, Pablo. Oda al gato. Disponible en: <http://www.nerudaonline.com/obras/obraseningles2.html>. Consulta: 20 abr. 2015.

1. Ahora, señala verdadero o falso considerando las relaciones de sentido que se pueden establecer entre los dos textos.

- a) ( ) Los dos textos, desde lenguajes distintos, alaban a los felinos, enfatizando sus rasgos.
- b) ( ) Las grandes dimensiones de la escultura de Botero demuestran la percepción del artista en relación a la imponentia del animal.

Fonte: Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

Além das possibilidades de ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais em uma abordagem sociocultural, a coleção analisada oportuna ao professor um trabalho aliado ao uso de recursos digitais. Através do portal 'POSITIVOON', alunos e professores contam com um ambiente interativo com atividades, reforços, espaço para criar e elaborar atividades etc. O próprio material direciona o aluno a buscar recursos no portal ou em outros meios midiáticos. As figuras 16 e 17 nos dão um exemplo de uma abordagem digital. Nestas atividades, o professor pode fazer uso do 'GOOGLEMAPS' e apresentar local e contexto histórico por meio de passeio virtual promovendo uma interação cultural em ambiente real, por exemplo.

Figura 16 – Conexiones - Cultura com ‘C’    Figura 17 – Elemento Histórico



Fonte: Sistema Positivo de Ensino (Língua espanhola – Ensino Médio)

O professor também conta com um material complementar, figuras 18 e 19, para desenvolver outras atividades e levar a aprendizagem para além dos muros da escola, como confere o conhecimento por meio das Metodologias Ativas.

Figura 18 – Material Complementar OAD



Figura 19 – Subdivisões do material completar



Por meio dos exemplos recortados do livro didático analisado, esperamos haver ilustrado aspectos e visões culturais presentes no material.

### Considerações finais

Os livros didáticos analisados apresentam elementos que compõem a dimensão intercultural (cultura com ‘C’ maiúsculo e ‘c’ minúsculo) por meio de propostas de atividades que levam os alunos não só ao conhecimento, mas também a um desenvolvimento de suas habilidades críticas e reflexivas sobre os aspectos sociointerativos. Foi possível reconhecer o material, as diversas concepções definidas pelo antropólogo Thompson, quem nos deu uma ideia mais clara de como analisar esta coleção.

O material para o ensino de LE considera os elementos linguísticos essenciais para o ensino e aprendizagem e é possível observar uma preocupação com as leis e diretrizes vigentes em nosso país atualmente, oferecendo uma visão intercultural com os países falantes da língua espanhola. O que promove uma aproximação do aprendente com sua própria cultura e o leva a perceber a cultura do outro com algo a agregar, ou seja, busca-se uma quebra dos paradigmas e estereótipos construídos na mente do aluno.



Considerando aqui o conceito de Fernando Azevedo (1963), compreendemos que a cultura deve elevar o homem acima de sua relação social cotidiana, percebe-se que determinados conhecimentos essenciais presentes nos livros, textos aplicados somente serão transmitidos se a figura do professor se mostrar sensível a essa diversidade cultural e buscar meios para inserir os elementos culturais de forma concreta e contextualizada, pois cada educador conhece sua realidade de sala de aula.

## Referências

- BRASIL, SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básico, 2006.
- BRASIL, SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL, SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. *De culturema em culturema o aprendiz se sacia*. No prelo.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. FREGIÈR, Silvia de Souza. Dificuldades enfrentadas por professores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua española. *Revista Entretextos* Londrina: EDUEL., 2006. p.55-62.
- FLEURI, R.M. *Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil*. Curitiba: Editora UFPR, 2003.
- HOLDEN, Susan. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- LARAIA, Roque de Barros, *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2003.
- SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

SPENCER-OATEY, H. *What is culture?* A compilation of quotations. Warwick: GlobalPAD, 2012, p.1-21. Disponível em: <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>. Acesso em: 10 jul. 2018.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 2002

## O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO *MARUGOTO* (2013) PARA O ENSINO DE JAPONÊS/LE EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO

Aléxia Mariana Bussadori de Ramos  
Kátia Rodrigues Mello Miranda

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a síntese de uma pesquisa realizada sobre o uso do livro didático (LD) *Marugoto: Japanese Language and Culture – starter A1* (KIJIMA *et al.*, 2013), elaborado para o ensino de japonês como língua estrangeira (JLE), atuando como material didático referencial em um curso de língua japonesa para o nível básico do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP.

Considerando a conjuntura atual de organização da sociedade, reconhece-se a condição de mudança gradual nas demandas de aprendizagem de línguas estrangeiras (LEFFA, 2012), assim como a crescente busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira (LE) em função de seu uso vivencial (ALMEIDA FILHO, 2007). Nessa direção, estudos sobre o ensino de japonês no Brasil (MORIWAKI; NAKATA, 2008; NEVES, 2017) revelam que o público discente apresenta não apenas interesses ligados ao entretenimento pela cultura *pop* japonesa, mas, também, a aspirações profissionais e/ou pessoais, como a busca de trabalho em empresas multinacionais, o desejo de lecionar, a intenção de participar

de programas de intercâmbio, a comunicação com amigos e familiares japoneses e/ou nipo-brasileiros etc.

Entretanto, diante da escassez de materiais destinados ao ensino comunicativo de JLE em circulação no Brasil, conservam-se dificuldades quanto a ferramentas que supram as necessidades e expectativas dos aprendizes. Dentre as possibilidades, destaca-se o LD *Marugoto*, que apresenta uma proposta voltada para o uso da língua em situações do cotidiano, priorizando o desenvolvimento comunicativo e intercultural de estudantes estrangeiros.

Nessa esteira, uma inquietação quanto à correspondência entre os objetivos de alunos e tutores e o trabalho desenvolvido com o *Marugoto* em um curso de língua japonesa de nível básico do CLDP motivou a realização de uma pesquisa. Em tal esfera, reitera-se que a recente consolidação da área dos estudos japoneses no Brasil acarreta um quantitativo ainda reduzido de iniciativas centradas em questões de ensino e aprendizagem de JLE, o que suscita a realização de novos estudos, sobretudo dentro de contextos ainda não explorados.

Assim, com o intuito de potencializar a qualificação dos cursos de JLE, bem como de fomentar a prática pedagógica reflexiva no âmbito da formação de professores, procurou-se investigar em que medida as proposições e conteúdos do *Marugoto* se adequavam ao quadro real de ensino e aprendizagem no CLDP. Para tanto, analisou-se mais detidamente o LD, a fim de investigar e refletir sobre seu papel e seu uso no curso referido. Buscou-se, ainda, contribuir para o crescimento dos estudos japoneses com o compartilhamento de experiências, bem como auxiliar professores de japonês, que se identifiquem com o contexto do curso, no processo de avaliação de LDs. Cabe frisar que não se pretendeu tomar as especificidades de um único cenário como representação de um panorama geral, no sentido de esgotar a ampla realidade em que se dá o aprendizado de JLE do Brasil. Procurou-se, na verdade, analisar os mecanismos de um processo concreto, levando em conta seu condicionamento por diretrizes gerais de ensino e aprendizagem, o que possivelmente abriria espaço para compreender outros contextos, com organizações semelhantes.

Sob esse prisma, e alinhada à Linguística Aplicada, “[...] área do conhecimento privilegiada para responder aos desafios práticos envolvendo a linguagem e seu ensino” (RAJAGOPALAN, 2004 apud GIMENEZ, 2005), a pesquisa balizou-se por alguns questionamentos essenciais, tais como: em que medida o LD *Marugoto* contribui com o curso de japonês básico 1 do CLDP, tendo em vista seus conteúdos e sua relação com as demandas e a realidade dos aprendizes? Qual a visão dos professores em formação no tocante ao trabalho desenvolvido com esse LD, considerando suas experiências anteriores e crenças relativas ao ensino e aprendizagem da língua japonesa? E, ainda, qual o papel do professor frente ao uso de LDs nesse processo?

O trabalho pautou-se na metodologia da pesquisa-ação qualitativa, que, por sua vez, enfatiza o processo, apresenta a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes e tem no ambiente natural a fonte direta dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Essa linha de pesquisa pressupõe um estudo contextualizado na sala de aula e voltado para a análise tanto de elementos inerentes à prática pedagógica quanto das experiências dos indivíduos – professores e alunos – envolvidos em tal prática (TELLES, 2002; THIOLENT, 2011).

No recorte ora proposto, inicialmente descreve-se o contexto que sediou o curso de JLE em pauta, ou seja, o CLDP, e a organização da área de japonês nesse espaço. Na sequência, procede-se à apresentação e análise do LD *Marugoto*, bem como à discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse viés, examinam-se também questionários respondidos pelos professores em formação que ministram os cursos de JLE, concebidos como *feedback* e material de análise, a fim de destacar pormenores do processo e encaminhamentos fomentados pela realização da pesquisa.

#### CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO E TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE JAPONÊS

O curso de JLE em que a pesquisa foi desenvolvida integra o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, da UNESP-Assis,

uma ação extensionista vinculada à PROEX (Pró-Reitoria de Extensão) e voltada ao oferecimento de cursos gratuitos de LEs à comunidade universitária e externa. Em atividade desde 2010, o CLDP disponibiliza cursos de japonês, inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, português como língua estrangeira e, mais recentemente, grego e latim.

A equipe administrativa é composta por coordenadora geral e vice, docentes do curso de Letras e uma média de 80 alunos da graduação, entre professores e monitores da secretaria. Com apoio da PROEX, o projeto oferece bolsa para um estagiário de cada língua e os demais são voluntários.

Os cursos geralmente são ministrados em duplas, por alunos de Letras, como parte de seu estágio de docência na LE, sob a supervisão dos docentes. Esse acompanhamento é feito em reuniões periódicas, que configuram um espaço de compartilhamento das experiências, assim como de reflexão conjunta sobre a construção do fazer docente. Com isso, ressalta-se que o CLDP não apenas oportuniza o estágio em LE aos alunos da graduação, mas, principalmente, visa contribuir para a formação sólida de futuros professores, fomentando discussões sobre a prática pedagógica e o âmbito de ensino e aprendizagem de LEs, bem como incentivando ações de produção acadêmica, como apresentações de trabalhos em eventos e o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado.

O projeto tem por meta, também, proporcionar um ensino de LEs vinculado às realidades dos alunos, possibilitando sua mobilidade linguística em diversos contextos. Assim, são oferecidos cursos que priorizam o uso comunicativo da língua e a exploração das culturas, além de cursos instrumentais, para fins acadêmicos.

A área de japonês está em atividade desde o surgimento do CLDP e ocupa um espaço significativo. Conforme registros da secretaria, até 2019 atuaram 35 tutores de língua japonesa, em cursos de nível básico a intermediário, com uma média de 27 alunos matriculados e frequentes por semestre. Em 2019 foram ministrados três cursos: um de nível básico 1, em que se realizou a pesquisa em pauta, um de nível básico 2 e um de nível intermediário.

A organização dos níveis das turmas de japonês, ao contrário da divisão semestral do CLDP como um todo, é anual, ou seja, a cada ano transcorrido avança-se um nível. Essa particularidade se dá por questões metodológicas, já que, diferente das outras línguas ensinadas no projeto, faz-se necessária a preparação dos alunos para a leitura e a produção de atividades na língua japonesa (aprendizado de *hiragana*, *katakana* e *kanji*).

Quanto ao aspecto teórico-metodológico da área de japonês, observa-se uma dinâmica ao longo da trajetória dos cursos que se deve, em grande parte, aos diversos pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem de LEs dos estagiários que vêm colaborando no projeto. A tal quadro somam-se as demandas do público atendido, que também não são uniformes. Em face disso, a área vem se dedicando a propiciar um ambiente favorável para que os tutores assumam uma postura consciente e reflexiva sobre seu trabalho, assim como para atender as necessidades e objetivos dos alunos com a língua japonesa.

Tendo em vista o perfil geral dos alunos e suas expectativas, e confluindo com os propósitos do CLDP, o curso de japonês básico 1 visa atender às necessidades de uso real da língua, com enfoque para o desenvolvimento da competência comunicativa. A compreensão de ensino de LE adotada no curso baseia-se nas concepções de Almeida Filho (2007, p. 103), que propõe trabalhar a dimensão comunicativa “na própria língua-alvo (ou crescentemente nela), criar ambientes de uso ou vivência enquanto se estuda algum tópico ou área ou se busca resolver tarefas e projetos”. O autor destaca, ainda, que:

A vivência de comunicação cria condições muito favoráveis à aquisição de competência linguístico-comunicativa. Busca-se com a inserção na comunicação compreender o que se ouve ou lê, formulam-se enunciados, criam-se laços com a cultura-alvo. A necessidade de engajar-se em comunicação mobiliza as competências emergentes na nova língua sem que elas se constituam num esforço central consciente (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 102).

Considerando tais aspectos, constata-se que as concepções da abordagem comunicativa convergem com as demandas do curso em questão, fornecendo orientações mais concretas para o trabalho com o ensino da língua nesse contexto. Para Almeida Filho (2007, p. 80), tal abordagem “se mostra preocupada com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através de uma nova língua”. Ao adotar as concepções da abordagem comunicativa, dá-se enfoque, então, ao trabalho com a competência correspondente, para que os alunos possam desempenhar-se em situações reais.

Contudo, a verificação mais cautelosa do contexto de sala de aula do curso de japonês básico 1 deflagrou pontos de conflito quanto às hipóteses da abordagem comunicativa, principalmente relacionados a uma dificuldade na construção de ambientes favoráveis para o contato contínuo com a língua em situações de uso real, assim como às diferentes concepções de ensino e aprendizagem dos tutores ainda em formação.

Recorre-se, assim, às concepções de Leffa (2012) sobre a distinção entre o ensino de línguas dependente de métodos e técnicas e o ensino de línguas plurifacetado, de acordo com o ambiente e as condições em que ele se dá. Para a segunda concepção, consideram-se características da chamada “era do pós-método”:

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto. (PRABHU, 1990 *apud* LEFFA, 2012, p. 399).

Nessa perspectiva, Leffa (2012, p. 402) pondera que um ensino de línguas atualizado ultrapassa os limites da “visão de uma teoria unificada, imposta de cima para baixo para ser aplicada aos mais diferentes contextos”, devendo priorizar “uma prática diversificada, enraizada na realidade do dia a dia de cada um”. Desse modo, para o autor, a alternân-



cia da abordagem comunicativa com diferentes estratégias de ensino que venham ao encontro das realidades dos alunos e dos professores, assim como dos ambientes em que eles circulam, seria um primeiro passo para o estabelecimento de um ensino atual.

Tal proposta se ajusta às características da área de JLE no CLDP, considerando as necessidades apresentadas por alunos e professores. Ratifica-se que não se trata de uma escolha arbitrária de estratégias para o ensino de LEs, mas uma alternativa para a não redução das ações em sala de aula a uma única abordagem, que naturalmente prevê certa disponibilidade de recursos, alguns perfis de alunos e resultados mais ou menos padronizados para o desempenho desses indivíduos.

A fim de orientar a progressão das aulas quanto à organização e adequação de conteúdos ao nível e ao perfil dos grupos de aprendizes de JLE do CLDP, optou-se por manter o LD *Marugoto*, que vinha sendo usado em semestres anteriores e apresentava características gerais que se adequavam ao contexto do curso focado na pesquisa.

#### O LIVRO DIDÁTICO *MARUGOTO*: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

O *Marugoto: Japanese Language and Culture* corresponde a uma coleção formada por cinco volumes, cada qual direcionado ao desenvolvimento de competências adequadas aos níveis de proficiência na língua, delimitados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), contemplando: *Starter (A1)*, *Elementary 1 (A2)*, *Elementary 2 (A2)*, *Pre-Intermediate (A2-B1)*, *Intermediate 1* e *Intermediate 2*. Até o nível *Elementary* os volumes se subdividem em *Katsudoo* e *Rikai*, a fim de privilegiar, respectivamente, o estudo da língua em contextos comunicativos e a abordagem mais estrutural dos conteúdos abordados. Nos demais volumes, esses aspectos são contemplados concomitantemente.

Desenvolvido pela Fundação Japão e publicado em 2013, essa coleção é escrita em inglês e japonês e surge como uma ferramenta diferenciada no que se refere aos padrões para LDs de JLE no cenário

brasileiro, propondo-se a contemplar as principais necessidades comunicativas do público jovem e adulto.

A partir da leitura dos manuais de orientação para o uso do livro (KIJIMA *et al.*, 2013; 2014), compreende-se que sua linha metodológica se fundamenta no conceito de “japonês para entendimento mútuo” (KIJIMA *et al.*, 2014, p. 115-117). O *JF Standard*, por sua vez, ancora-se nos padrões atuais europeus para o ensino de LEs, o mencionado Quadro Europeu, que verifica a obtenção de proficiência na língua de acordo com os níveis de desempenho em situações comunicativas realísticas, ou seja, com as ações que o falante consegue desempenhar usando a língua-alvo.

O volume analisado na pesquisa foi o *Starter* (A1), que possui nove unidades configuradas em forma de tópicos, com dois capítulos cada, apresentados como “lições”, num total de dezoito. Ao longo dos dois semestres letivos compreendidos pela pesquisa, foram trabalhadas sete unidades: 1. *Nihongo* – Japonês; 2. *Watashi* – Eu; 3. *Tabemono* – Comidas; 4. *Ie* – Casa; 5. *Seikitsu* – Rotina; 6. *Yasumi no hi 1* – Dia de folga 1; 7. *Machi* – Cidade. Esse volume se subdivide nos livros *Katsudoo* e *Rikai*; o *Katsudoo* prima pelo desenvolvimento das habilidades requeridas para o uso da língua em situações comunicativas do cotidiano, a partir do exercício constante de compreensão auditiva, reflexão, conversação e elaboração de enunciados. O *Rikai*, organizado de modo muito semelhante ao *Katsudoo*, enfoca o estudo estrutural, a partir da reflexão sistemática sobre a construção e organização da língua japonesa por meio de exercícios de fixação, com ênfase em pontos estruturais, como partículas, e o treino da escrita. Em geral, o uso do *Katsudoo* é majoritário em sala de aula, por questões de adaptação dos alunos, que mostram maior interesse e motivação, possivelmente pelo caráter mais lúdico e dinâmico do livro.

A análise do volume A1 do *Marugoto* embasou-se numa lista de critérios sistematizada por Ramos (2009) para a avaliação de LDs. Tal lista contempla aspectos composicionais, funcionais e estéticos e foi construída a partir do recolhimento de dados bibliográficos e experienciais de professores da rede pública da cidade de São Paulo, como parte de um programa de formação de professores de inglês em serviço. Mesmo

voltado para a língua inglesa, esse material adequou-se aos propósitos da pesquisa, assim como suscitou novos aspectos a serem apreciados, conforme especificidades da língua japonesa. Para Ramos (2009), na avaliação de um LD é importante a análise tanto de seu impacto nos contextos dos alunos quanto do conteúdo em si e sua construção. Além disso,

o processo de avaliação é fundamental não só para que o professor faça escolhas informadas, mas também para que possa melhorar sua competência profissional, adquirindo uma postura avaliativa, sistemática e crítica para fazer mudanças necessárias (RAMOS, 2009, p. 183).

A avaliação do *Marugoto* foi realizada contemplando todos os critérios propostos por Ramos (2009) e aqui apresenta-se a síntese de alguns tópicos que mais se destacaram conforme os propósitos da pesquisa. O primeiro deles diz respeito à investigação dos objetivos de cada unidade do LD. Como a pesquisa enfocou o estudo do volume A1 integralmente, buscou-se expor sua finalidade geral, qual seja a de proporcionar paralelamente o desenvolvimento das competências de realização de tarefas na língua-alvo em contextos variados e de compreensão intercultural, incitando reflexões sobre a própria condição dos aprendizes para o entendimento da cultura do outro (SUENAGA, 2015).

Destaca-se um segundo aspecto de análise sobre a estruturação geral do livro, sistematizada por uma divisão em etapas de construção de conhecimento (*input*, *intake* e *output*), sob a tentativa de privilegiar não apenas o contato do aprendiz com a língua por meio do recebimento de insumo linguístico, mas também a reflexão sobre seus conteúdos e nuances através da prática, bem como o desempenho dos alunos em situações próximas à realidade a partir de seu uso.

Vale mencionar a presença de um dispositivo diferencial na estruturação do *Marugoto*, se comparado a outros LDs de língua japonesa no Brasil: os *Can-do*, que representam os objetivos práticos de cada lição, elucidando metas de aprendizagem sobre o que o aluno será capaz de realizar a partir do estudo da língua dentro dos nove tópicos do livro. São

50 exercícios, situados no final de cada seção do LD, sendo necessário que o aprendiz use as habilidades de escrita, leitura, audição e comunicação oral desenvolvidas dentro da seção para realizar alguma ação por meio da língua.

Dessa forma, em conjunto com o trabalho dos conteúdos linguísticos, são promovidos momentos de interação baseados em contextos da realidade, como uma conversa com um taxista, um pedido em um *fast-food*, a leitura e assimilação das informações de um evento, a escolha de roupas adequadas em uma loja, entre outros. Tal prática aproxima-se das definições de Xavier (2011) para o ensino baseado em tarefas, que concebe o estudo da língua estimulado por propostas dentro de um eixo temático, permitindo a escolha de possibilidades de uso a partir do fornecimento de um insumo de material linguístico.

Quanto à visão de ensino e aprendizagem (RAMOS, 2009), constata-se no *Marugoto* a sociointeracionista, expressada pela adoção de estratégias para promover a dissolução de barreiras culturais e linguísticas entre o Japão e outros países, um dos princípios da Fundação Japão. A linguagem é apresentada como essencial para o entendimento mútuo em atividades de intercâmbio cultural internacional e, por essa razão, seu estudo se pauta no estímulo da comunicação entre pessoas em diversos contextos de atuação. A dimensão sociocultural da língua também é prestigiada no livro, sendo não apenas a compreensão de questões culturais da língua-alvo do aprendiz considerada como fundamental para um aprendizado de qualidade, mas o reconhecimento dos aspectos que rodeiam sua realidade.

Tal aspecto se evidencia nas seções finais de cada unidade, voltadas para a discussão e reflexão sobre elementos inerentes à cultura japonesa e a revisitação de aspectos da própria cultura do aprendiz, com o intuito de fomentar o que se considera “entendimento mútuo” (SUENAGA, 2015, p. 7). Acredita-se que tal prática vem a ser um diferencial do livro em relação aos demais da área, aliando o aprendizado a uma formação mais humanizada e engajada com as esferas socioculturais da língua.

Outro aspecto investigado foi o programa de estudos do LD, que permitiu verificar que a elaboração dos conteúdos se concentra em possíveis situações pelas quais os alunos poderão passar e na necessidade de comunicar-se em japonês de modo básico, prescindindo de uma organização dos conteúdos determinada exclusivamente por pontos gramaticais e/ou estruturais. Dessa forma, a progressão do *Marugoto* é dada a partir de temáticas, respeitando o grau de compreensão dos aprendizes, de modo a articular expressões básicas da língua.

Quanto ao critério relativo a instruções para a prática pedagógica dos conteúdos do livro, orienta-se no manual do professor (*Teacher's Notes*) que se aborde a gramática de modo contextualizado, sem alicerçar a progressão das aulas em tópicos gramaticais, mas incitando a reflexão dessa dimensão a partir do contato com os usos da língua, de exercícios preparatórios para situações de comunicação e da realização de tarefas comunicativas. De tal maneira, fica evidente a autoridade da figura do professor, sobretudo em momentos que demandam uma atenção maior a aspectos linguísticos, já que o livro não possui explicações de cunho mais sistemático sobre, por exemplo, questões mais estruturais da língua, ficando a seu cargo a criação de espaços para tal reflexão e trabalho.

No tocante ao critério sobre o teor das atividades, o LD proporciona o contato com conteúdos que conduzem diretamente à prática, conforme o seguinte modelo de etapas de sistematização da aprendizagem (KIJIMA *et al.*, 2013): 1. Compreensão dos objetivos; 2. Compreensão de significados e treino de pronúncia de vocabulário e expressões a serem trabalhadas; 3. Escuta de diálogos contextualizados e resolução de exercícios para sua compreensão; 4. Conversas em pares usando as expressões já trabalhadas, com o auxílio de modelos escritos no livro (realização do *Can-do*).

Vale destacar, também, que o manual do professor recomenda que tais objetivos sejam revistos no final de cada atividade, a fim de fomentar uma avaliação tanto dos tutores sobre o trabalho desenvolvido, quanto dos próprios alunos sobre o seu desempenho, além de confirmar o alcance de cada meta de uso da língua proposta no LD. Chama-se a atenção,

assim, para a prioridade do livro quanto às descobertas dos alunos em detrimento de apenas informações dadas pelos professores, sem que haja de fato uma reflexão mais autônoma por parte dos aprendizes.

Assim, verifica-se um estímulo ao desenvolvimento cognitivo e autônomo dos alunos, tanto no âmbito da reflexão sobre aspectos linguísticos como no da gramática (adequado ao nível dos alunos), da pragmática (nuances, entonações, significação de acordo com situações de uso) e também do aspecto sociocultural inerente à língua e ao contexto dos discentes.

Por outro lado, o manuseio dos conteúdos para o alcance de objetivos do livro depende, em sua maioria, da iniciativa do professor, já que os enunciados são sucintos e não há seções próprias para explicações mais detalhadas do conteúdo linguístico, bem como exposição de mais exemplos de uso de expressões, vocabulário etc.

No que tange à necessidade de materiais suplementares suscitada por Ramos (2009), é possível observar no *Marugoto* a escassa presença e/ou recomendação da leitura de textos que circulam em contextos reais. Desse modo, se faz necessária a inserção de textos autênticos como material principal para compor o trabalho com as temáticas presentes no livro, a partir do trabalho com gêneros textuais.

Corroborar-se, então, que mesmo havendo uma preocupação por parte do livro em dar visibilidade ao contexto dos alunos, a observação das expectativas e do desempenho desses sujeitos permitiu detectar uma necessidade de aprofundar a relação das atividades com práticas de cunho mais cotidiano, evocando a figura do professor como interventor para fazer adaptações.

Por sua vez, não há no *Marugoto* instruções para o trabalho com outras modalidades de atividades que não partam da progressão do livro, fator de certo modo limitador, se o professor ainda enxergar o LD como elemento determinante de sua prática. Ao mesmo tempo, caso a aprendizagem pelo livro não seja supervisionada, é possível que os aprendizes não compreendam efetivamente os propósitos das lições, devido à presença de apenas frases curtas indagando sobre aspectos relacionados ao

tema e das poucas explicações e instruções concretas para o manuseio do livro por aprendizes.

#### O TRABALHO COM O *MARUGOTO*: DESENVOLVIMENTO, REFLEXÕES E PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Antes de iniciar o trabalho em sala de aula com o *Marugoto*, realizou-se uma análise preliminar que levou em conta os propósitos gerais do CLDP e do curso de japonês básico 1, assim como os objetivos dos aprendizes com a língua e as propostas dos tutores da turma. Esta, compunha-se de 14 alunos, de faixa etária entre 19 e 65 anos, com diferentes vivências e percepções sobre a língua japonesa, o que, segundo foi possível apurar, deveu-se principalmente a fatores como faixa etária, nível socioeconômico e formação. Destaca-se, ainda, que o grupo, apesar de ter relatado um contato reduzido com a língua e a cultura japonesa, ao mesmo tempo, apontou como motivação de seu estudo tanto o interesse por elementos da cultura *pop* japonesa quanto por aspectos que possivelmente viessem a contribuir para sua carreira profissional e/ou acadêmica.

Durante o primeiro semestre da pesquisa, o uso do LD em sala de aula foi prioritário, avançando até o quinto tópico. Já no segundo semestre, os tutores, ao lançarem um olhar mais crítico sobre essa dinâmica, e seguindo as temáticas propostas pelo livro, optaram por inserir outras atividades, efetivamente ligadas ao cotidiano e às ações dos aprendizes a partir da língua. A esse respeito, e de acordo com Justino (2011, p. 109), acredita-se que

o material didático por si só não contempla o que é necessário para uma boa aula. É preciso que o professor, além do conhecimento que adquiriu e adquire constantemente, saiba utilizá-lo de forma criativa para tornar suas aulas dinâmicas e interessantes.

É válido frisar, também, que os alunos não se encontravam em um contexto de imersão, uma vez que no local em que ocorreu o estudo o

contato com a língua e a cultura japonesa se restringe, basicamente, a circunstâncias como palestras e eventos culturais específicos, sendo raras as oportunidades de interação com falantes fluentes na língua. Nessa linha, a observação da postura dos discentes permitiu notar, também, momentos de desmotivação ou descomprometimento com algumas propostas do livro, possivelmente pelo fato de não se identificarem com certos contextos construídos por ele e/ou por não conseguirem imaginar-se em tais contextos futuramente.

De fato, em razão de um caráter mais generalizado das atividades, o livro aborda situações cotidianas que possam ser vivenciadas pelos alunos, como fazer pedidos em um *fast-food*, apresentar a própria casa, fazer compras etc., ganhando destaque nesse quesito em relação a outros materiais disponíveis; contudo, a motivação para a realização das atividades propostas acaba por ser sustentada apenas por possibilidades futuras de uso real, fenômeno que gerou a necessidade de aprofundar a relação dessas atividades com práticas mais condizentes com circunstâncias cotidianas, solicitando, para tal, a intervenção do professor.

Assim, algumas medidas foram tomadas pelos tutores, tanto em relação a sua performance em sala, para tornar as aulas mais atrativas, como principalmente na elaboração de atividades conjuntas ao uso do *Marugoto*. A inserção de tais atividades não objetivou complementar a progressão do livro, já que se voltavam para o desenvolvimento de aspectos que o material não prioriza logo de início, em razão de seu foco na comunicação na língua, mas sim contemplar necessidades específicas dos estudantes, como a prática da escrita em sala de aula. No entanto, deve-se ressaltar a consciência de que essas necessidades não configuram indicadores exclusivos da prática pedagógica, que é construída também a partir da formação, da experiência e das reflexões do professor.

Optou-se por configurar essas atividades em sequências didáticas (SDs) elaboradas para o ensino de línguas, por estarem voltadas a contemplar o contexto de aprendizes e terem o intuito de promover o uso da língua em diversas situações de circulação, tomando por base, mais



especificamente, as concepções de Cristóvão (2009, p. 306), para quem as SDs seriam um “conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”. Esclarece-se, ainda, que as atividades propostas foram orientadas por uma situação de comunicação inicial e por módulos que trariam aos alunos problemas específicos a serem resolvidos, sendo o objetivo central a produção escrita, geralmente organizada em torno de gêneros.

De tal maneira, retoma-se o destaque à contribuição das proposições do *Marugoto*, que foram determinantes para a ampliação de sentidos na realização das atividades que, se guiadas apenas pelo contexto da turma, possivelmente seriam limitadas. Junto a isso, a figura dos professores em formação também teve papel essencial, tanto para o trabalho com o livro de maneira adequada ao contexto das aulas, quanto para o desenvolvimento de atividades de cunho mais autônomo e voltado para as experiências dos alunos. Por fim, acredita-se também que a atuação desses professores foi decisiva para suas futuras escolhas e ações em sua vida docente.

Assim, com o intuito de obter uma visão mais abrangente da prática desenvolvida em sala de aula, conforme mencionado, dentre outras ações, procedeu-se à aplicação de questionários aos professores em formação, então tutores de japonês do CLDP, no primeiro e no segundo semestre do curso.

Por meio dos questionários, pretendeu-se coletar dados que elucidassem a experiência com o *Marugoto* em sala de aula e, também, incentivar uma prática pedagógica reflexiva. Segundo Almeida Filho (2007, p. 76), é chamado de “professor profissional reflexivo” aquele que reflete de modo sistemático e embasado sobre sua prática e está sempre buscando aperfeiçoar sua formação, trabalho esse que depende não apenas de uma iniciativa pessoal, mas de fatores que envolvem outros agentes de formação do país, responsáveis pelo fomento de ações de formação continuada, como cursos, palestras e treinamentos acessíveis aos profissionais da área da educação.

Desse modo, acreditou-se que os questionários seriam também elementos de contribuição em potencial para o processo de formação de professores críticos, já que a reflexão sobre o uso de um LD em seu contexto de atuação naturalmente os levaria a pensar sobre sua prática e, possivelmente, a fazer mudanças que se mostrassem necessárias. Deve-se salientar que, como a maior parte dos tutores de JLE do CLDP utilizou o *Marugoto* como material auxiliar com maior recorrência nas aulas, acreditou-se ser pertinente incluir não apenas as respostas daqueles que trabalharam com a turma focalizada pela pesquisa, mas expandir a coleta de respostas e ampliar a concretude da experiência com esse LD no contexto em questão.

A questão inicial do primeiro questionário, respondido por seis tutores no primeiro semestre, indagou os professores em formação sobre a possível contribuição do uso do livro no planejamento e execução das aulas. As respostas apresentadas foram positivas e com direcionamentos diferentes. Dois dos tutores justificaram sua resposta a partir da perspectiva da mobilidade do professor proporcionada pelo LD, que abriria “lacunas que devem ser preenchidas pelo professor”, as quais, por sua vez, serviriam como base para “a expansão de outros assuntos”.

Outros dois tutores também justificaram suas respostas realçando a organização dos conteúdos do livro a partir de temáticas, consideradas como um mecanismo que “aproxima o aluno da língua e cultura japonesa”, nas palavras de um dos tutores, além de propiciar mais segurança ao professor quanto à adequação dos tópicos a serem trabalhados. Na mesma direção, outra tutora destacou a sequência dos conteúdos por assuntos e a organização em níveis (do A1 ao C2) da coleção didática *Marugoto*, de modo geral, como aspectos que contribuiriam para o planejamento das aulas e ainda observou uma possível margem para o uso de materiais autênticos como complemento das lições.

No que se refere à segunda pergunta (“Você é favorável à utilização do LD *Marugoto* como material didático principal do curso?”), todos os entrevistados responderam positivamente, em razão da carga cultural veiculada pelo livro, que remeteria a questões sobre atualidades no Ja-

pão, assim como da disposição, no LD, de elementos linguísticos úteis no uso cotidiano.

Ao mesmo tempo, alguns tutores pontuaram certos impasses em relação ao uso contínuo do *Marugoto*, sinalizando a possibilidade de inserção de outros LDs e recursos, como *sites* de apoio. Houve ressalvas também em relação à maneira como o livro lida com questões gramaticais e com os ideogramas da língua (*kanji*), que são compreendidos como elementos provenientes de expressões já apresentadas na unidade e não no sentido contrário, como elementos focalizados de maneira independente, a fim de posteriormente construir expressões possíveis.

Quanto a dificuldades encontradas no uso do livro (questão 3), uma tutora relatou incomodar-se com a disposição explícita das traduções e da romanização dos caracteres japoneses, o que, segundo ela, “impede os alunos de pensarem”, revelando uma posição específica sobre o ensino e a aprendizagem da língua.

É válido destacar, ainda, a alusão de um tutor à dificuldade na formulação de atividades práticas para a seção de “Vida e Cultura” do *Marugoto*, alegando uma preocupação em não tornar o trabalho com as temáticas culturais uma “simples apresentação de curiosidades”, segundo ele, mas sim em promover uma discussão sobre hábitos e comportamentos de forma mais aprofundada, o que revela uma proximidade e/ou influência da proposta do próprio material.

Além dos aspectos elencados, quase todos os entrevistados apontaram algum tipo de adversidade em relação à abordagem de questões gramaticais por meio do livro, como o caso de duas tutoras, uma delas dando enfoque ao tratamento das partículas e outra, revelando dificuldade com alguns tópicos gramaticais específicos.

Cabe destacar também o relato de um tutor que, ao demonstrar o entendimento de que o *Marugoto* não abriria possibilidade para explicações de cunho gramatical, afirmou ter dificuldade em não abordar a gramática da língua a partir da progressão do LD; ao mesmo tempo, o professor reconheceu: “Por outro lado, isso também é um desafio que nos faz aprender mais e repensar sobre nossas metodologias”.

Por fim, a quarta questão investigou possíveis desafios e facilidades em relação a algum tópico específico do *Marugoto*, sendo interpretada de distintas maneiras pelos tutores. Três deles direcionaram seus comentários a diferentes dimensões que compõem a língua, apontando o trabalho com questões culturais como a maior dificuldade, ao contrário da visão de outro professor, que revelou sentir-se mais confortável em abordar tópicos gramaticais, fato que revela uma possível influência das diferentes experiências com a língua durante suas trajetórias.

Houve, também, uma resposta voltada ao uso do livro de modo geral, realçando como ponto favorável a autonomia que confere ao professor. Um tutor registrou uma facilidade maior em trabalhar com unidades do LD que estivessem mais próximas da realidade dos alunos, porém, sem especificá-las, demonstrando assim a tentativa de fazer adaptações nas temáticas de tópicos que julgou distantes da realidade dos aprendizes.

A análise geral dos relatos dos professores em formação permitiu constatar uma relação positiva estabelecida com o uso do *Marugoto* durante o primeiro semestre, marcada por algumas ressalvas que possivelmente estariam ligadas a concepções de ensino e aprendizagem de LE que já apresentavam. Tais apontamentos podem ter sido construídos a partir de vivências desses tutores em diferentes esferas, como os locais onde aprenderam a língua japonesa, as concepções construídas durante a graduação em Letras e em cursos voltados para a formação de professores, assim como dentro da própria experiência com o ensino da língua.

Essa apreensão pode ser relacionada ao conceito de crenças de alunos e professores. Para Mukai (2011, p. 196), “concebemos crenças como interativas e socialmente co-construídas baseadas nas nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos”. Desse modo, é necessário ponderar sobre a trajetória dos entrevistados e, principalmente, sobre até que ponto suas respostas estariam submetidas a influências do curso de graduação em Letras e às vivências em ambientes ligados a ele. Essas influências poderiam, ao

mesmo tempo, conduzir a reflexões mais aprofundadas sobre a prática pedagógica desses professores em formação, como também levá-los a responder de modo superficial, guiados apenas por convenções acadêmicas sem que de fato reflitam sobre elas.

Quanto ao questionário aplicado no segundo semestre, respondido por quatro tutores – já que dois tutores, do total de seis do semestre anterior, finalizaram seu estágio no CLDP –, procurou-se investigar mais pontualmente os objetivos estabelecidos para o curso em que cada tutor atuava, para assim compreender a relação com sua prática pedagógica aliada ao uso do livro e sua visão de linguagem e ensino de línguas.

No tocante aos objetivos do curso para o segundo semestre letivo, indagados na primeira questão, pôde-se observar uma divergência significativa entre as respostas dos professores, além de uma diminuição do uso do LD em relação ao semestre anterior. Uma das tutoras demonstrou compartilhar de propósitos convergentes com a proposta do livro ao procurar aprimorar a habilidade comunicativa dos aprendizes, mas sem utilizar especificamente do LD para esse fim. Além disso, outro tutor revelou dar enfoque no desenvolvimento do estudo autônomo dos aprendizes por meio do incentivo ao contato com *sites*, livros etc., o que demonstra um movimento mais independente.

Duas entrevistadas revelaram objetivos que estariam bem alinhados às diretrizes do livro para o ensino da língua e cultura japonesa, principalmente uma delas, que cita o uso dos *Can-do* como viabilizador de “atividades de conversação”, bem como a prática de *listening* e *shadowing*, incitadas pela progressão do livro. A tutora pontuou, ainda, ao responder sobre a adequação do LD aos objetivos do curso, ter realizado uma investigação prévia sobre a tal aspecto durante o segundo semestre e esclareceu que, a partir das correspondências identificadas, foi possível elaborar um currículo baseado no *Marugoto* com a inserção de adaptações para a prática em sala de aula. Outro tutor, que ministrou aulas em dupla, também mostrou interesse em prosseguir com o trabalho aliado ao livro quando referiu-se à “temática da lição” como favoráveis à sua prática, mas, primeiro, destacou o uso de vídeos e textos como

um complemento nesse processo, o que demonstra uma divergência de propósitos entre os tutores.

As respostas à terceira questão (“Você encontrou alguma dificuldade ao utilizar o livro? Gostaria de mudar de material ou ajustar algo no *Marugoto*?”) foram, em geral, negativas. O relato de um tutor voltou-se a questões mais pontuais da língua, demandando mais atividades de escrita, assim como de uma tutora, que atentou para a pouca diversidade de exemplos de orações e diálogos possíveis para as situações de comunicação apresentadas pelo LD.

Por fim, a quarta questão procurou investigar a correspondência entre as concepções de ensino e aprendizagem dos tutores e do *Marugoto*, revelando, em suma, confluência. Entretanto, dois relatos indicaram uma preferência pelo estudo da dimensão escrita da língua a partir do material como auxiliar da aprendizagem, fato compreendido por uma das afirmações sobre a necessidade de adaptações no que se descreveu como “pontos de divergência”. As respostas aos questionários refletem de maneira significativa a trajetória dos tutores com o ensino e o aprendizado de línguas, pois evidenciam apontamentos e preferências muito pessoais. Retoma-se, assim, Mukai (2011, p. 196), que considera que:

[...] o mais importante para o professor é reconhecer suas próprias crenças e as crenças dos estudantes. Ele sempre deve, primeiramente, conseguir definir com clareza o que ele considera ser bom, reconhecer o porquê de achar que isso é bom e refletir se isso realmente é bom para os estudantes com quem está trabalhando.

Com base em tais dados e discussões, reforça-se a necessidade de atenção, por parte das instituições formadoras, ao preparo desses futuros professores em termos criação de hábitos, no sentido de tornar contínua a reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a revisão de possíveis equívocos ou entendimentos superficiais de conceitos e práticas dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos desdobramentos da pesquisa, da progressão das aulas e da análise dos materiais e dados coletados, foi possível entender e discutir mais pontualmente o papel que o *Marugoto* vem desempenhando no contexto do curso japonês básico 1 do CLDP da UNESP-Assis. Ao ser utilizado como material principal das aulas, esse LD contribui em termos de organização e adequação dos conteúdos para o aprendizado da língua japonesa, dentre outros aspectos, conforme pormenorizado ao longo da discussão.

A pesquisa também propiciou a sistematização das diretrizes que orientam a área de japonês do CLDP, permitindo constatar sua correspondência com as premissas do *Marugoto*, o qual se destaca pelo propósito de oferecer possibilidades para um trabalho pensado na língua como interação e ação no mundo, que considera também aspectos extralinguísticos inerentes, tendo como parâmetro o aprendiz como membro de uma sociedade em constante transformação.

Pôde-se averiguar, a partir de uma avaliação mais aprofundada, algumas lacunas que o trabalho com o LD apresentou, principalmente em relação a alguns pontos contraditórios: mesmo que se saliente em sua apresentação uma responsabilidade com o atendimento de estudantes que se encontram em diferentes realidades, ainda se identifica nele a pressuposição de que os alunos teriam maior contato com a língua e a cultura japonesa no dia a dia, o que nem sempre ocorre.

Com isso, refletiu-se também sobre as ações dos professores e as possíveis medidas tomadas para adequação dos conteúdos e práticas pedagógicas ao contexto pesquisado. A partir desse processo, compreende-se a figura do professor no curso de japonês de básico 1 tanto como facilitadora para o uso do LD, que, por sua vez, não possui características de um material adequado à aprendizagem autônoma, como também, e principalmente, mediadora entre as proposições e conteúdos do livro e os possíveis caminhos a serem adotados para sua adaptação às necessidades dos alunos.

A análise das respostas dos tutores permitiu compreender, ainda, a importância da formação de qualidade desses futuros profissionais, com o intuito de evitar alguns equívocos, como também uma prática pedagógica superficial, calcada na dependência do livro e na pouca autonomia diante de obstáculos encontrados no processo de ensino e aprendizagem aliado a esse material.

Enfatiza-se também que a investigação empreendida, mesmo que situada em uma microesfera de significação, esteve constantemente sob os esforços de estabelecer uma relação proximal com os agentes focalizados e seu contexto; precisamente, tais ações tiveram o intuito de elevar as chances de contribuição para os processos que ocorrem nesse e em outros espaços de ensino e aprendizagem de JLE semelhantes, sobretudo para promover a reflexão e a prática pedagógica de professores da área.

Desse modo, é possível reconhecer a relação da proposta com direcionamentos da Linguística Aplicada, que se concentra em questões reais de língua e linguagem colocadas em uso na sociedade, entre elas, no âmbito da formação de professores de línguas, como reforçado por Gimenez (2005, p. 192): “A pesquisa sobre formação de professores voltada para entendimento de situações concretas encontra, portanto, na LA um espaço acolhedor, justamente por sua aceitação da diversidade teórica e metodológica”.

Por fim, destaca-se o valor do projeto de extensão “Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores” diante do cenário exposto, especialmente pela contribuição que oferece para a referida qualidade na formação de alunos da graduação do curso de Letras, propiciando não apenas a experiência docente mas fomentando, também, uma prática pedagógica reflexiva e expandindo o olhar do futuro professor de línguas para questões imanentes à realidade em que atua.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes e ArteLíngua, 2007.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Ed.). *O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M. *et al.* (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 183-201.
- JUSTINO, M. N. *Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- KIJIMA, H.; SHIBAHARA, T.; HATTA, N. *Marugoto: Japanese Language and Culture. Starter A1. Coursebook for communicative language competences*. Tóquio: Sanshuusha, 2013.
- \_\_\_\_\_. “*Marugoto Nihon no Kotoba to Bunka*” ni Okeru Kaigai no Nihongo Kyōiku no Tame no Kokoromi (Piloto para ensino de língua japonesa no exterior a partir do “*Marugoto: língua japonesa e cultura*”). Tóquio: Fundação Japão, n.10, p. 115-129, 2014.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MORIWAKI, R.; NAKATA, M. *História do ensino da língua japonesa no Brasil* (burajiru ni okeru nihongo kyouikushi – sono hensen to kinnen no doukou). Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- MUKAI, Y. Crenças e necessidades de aprendizes de japonês como LE (Língua Estrangeira) a respeito da habilidade da escrita e materiais didáticos. *Estudos Japoneses*, v. 1, n. 31, p. 93-219, 2011. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7125.v0i31p193-219>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- NEVES, T. M. O. *Identidade(s) do professor de língua japonesa: um estudo sobre professores dos Centros de Línguas do espado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, 2017.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (Ed.). *O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

SUENAGA, S. T. *Marugoto Nihon no Kotoba to Bunka*. Treinamento dado aos professores do CLDP da UNESP, Assis, *mimeo*, 2015.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5 n. 2, p. 91-116, 2002. <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v5i2.15560>. Acesso em: 10 abr. 2019.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?. In: SILVA, K. A. *et al.* (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes, p. 147-171, 2011.

## EL ARTE LITERARIO DEL GRAFITI Y DE LA *PICHAÇÃO* EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: PROPUESTAS METODOLÓGICAS<sup>1</sup>

Maria Luiza Siqueira dos Santos  
Caio Vitor Marques Miranda

### Introducción

La literatura es el arte de humanizar a través de las palabras, creando una comunión entre el autor y el lector, dándoles la capacidad de explorar nuevos universos y romper las barreras del cotidiano. Según Candido (1999, p. 82, traducción nuestra), es “algo que expresa el hombre y después actúa en la propia formación del hombre”<sup>2</sup>. A través de ella, el autor es capaz de expresar sus sentimientos, su modo de vida y valores, de este modo, es capaz de actuar en la formación de otras personas. El contacto con la literatura en la escuela es altamente significativo, debido a la receptividad de los jóvenes lectores, que absorben todo libremente y sin prejuicios.

No obstante, siempre hubo grandes discusiones sobre su conceptualización. Diversos cuestionamientos sobre qué es literatura, dónde podemos encontrarla y quién puede hacerla eran recurrentes. En la escuela, mismo que poco, ya no son presentados estos temas y no solo los cánones

---

1 Este trabajo es parte de una de las investigaciones desarrolladas en 2018 y 2019 en el proyecto de investigación “Estação literária: caminhos para o ensino da Literatura nas aulas de ELE à luz da multimodalidade”, coordinado por el profesor Caio Vitor Marques Miranda, y publicada en la revista *Letra Magna* – n.25 – 1º semestre.

2 “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 82).

literarios, la literatura del pueblo, de las minorías empiezan a aparecer, tituladas a la luz de la nomenclatura de literatura marginal, la cual surgió en Brasil en 1970, en el momento en que la gente de la periferia de las grandes metrópolis empezó a mostrar sus ideas y pensamientos a través del medio literario. Se nombra literatura marginal por ser un tipo de literatura marginalizada por la elite, por los cánones y por la sociedad que no dan voces a estos autores. Su temática es la realidad de la periferia, expresada por medio de textos con un lenguaje coloquial, muchas veces utilizando imágenes, grafitis y otros elementos del lenguaje periférico como jergas y palabrotas, creando así construcciones escritas que discrepan de la norma culta.

Así, tras analizar los libros didácticos de español de la colección “Enlaces: Español para jóvenes brasileños” (OSMAN *et al.*, 2013), adoptados por el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)* en la enseñanza media en los años 2015, 2016 y 2017, observamos que no hay ningún momento en que se utilice actividades que involucren las literaturas de las capas periféricas, sobretodo la *pichação* y el grafiti.

Es necesario, por lo tanto, pensar por qué los libros didácticos no traen este tipo de literatura que puede ser considerada como un arte literario, ya que, por medio de la *pichação* y del grafiti, los artistas logran expresar sus sentimientos, pensamientos, ideas, concientizan la sociedad y presentan su realidad a otras personas. Desafortunadamente, lo que pasa es que gran parte de la sociedad no las consideran arte literario, pues dicen que no pasa de una basura y/o una contaminación visual.

En este contexto, nuestra investigación llevará la *pichação* y el grafiti a las clases de español como lengua extranjera, proponiendo actividades que involucren dicho arte en el cotidiano de la enseñanza y del aprendizaje del español. En la primera parte de nuestro trabajo, así, conceptuamos la literatura y demostramos su importancia como herramienta de transformación social. Enseguida, tratamos de algunas de sus modalidades, especialmente la *pichação* y el grafiti, presentando sus historias y ejemplificándolos. Ya en la tercera, comprendemos la importancia de trabajar con la literatura en las clases de ELE y, por fin, elegimos una *pichação*

y un tipo de grafiti para ilustrar modelos de actividades, de nivel básico e intermedio, al contexto de ELE.

### **la literatura y su relevancia**

La literatura surgió en el siglo XV, momento en que se inventó la imprenta. En el siglo XVII se denominaba como poesía o elocuencia, es decir, todo texto era poesía, independiente de su género, de su disposición en verso. Solamente en el siglo XVIII la palabra literatura fue utilizada con el significado actual y, luego, empezaron las dudas sobre qué considerar literatura.

Cuando cuestionamos a alguien sobre qué es literatura, podemos obtener diversas respuestas y todas muy distintas. Diferentes autores ven discutiendo a lo largo de la historia lo qué es, como Lajolo (1989), quien dice que la literatura ultrapasa cualquier intelectualismo, por esta razón, podemos cuestionar si es equivocado decir que es lo que cada uno la considera individualmente. Con eso, ese arte tiene un significado distinto para cada persona, siendo, por lo tanto, muy difícil definirla con una respuesta unánime. “La respuesta es sencilla. Todo esto es, no es y puede ser que sea literatura. Depende del punto de vista, del sentido que la palabra tiene para cada uno, de la situación en la cual se discute qué es literatura” (LAJOLO, 1989, p. 15, traducción nuestra)<sup>3</sup>.

Las obras clásicas, fácilmente descritas como literatura, son obras producidas en un determinado tiempo de la tradición literaria y para que la consagren, existen diversas reglas que se deben considerar, como el lenguaje. No obstante, el nombre, el contexto social y el currículo del autor, además el mercado cultural que está introducido, son los responsables por encontrar en una obra la literariedad. Todo eso auxilia a tornar más difícil la definición de literatura y, aunque exista el concepto de literariedad, – según Chalub (1998) es un término del formalismo ruso que significa observar en una obra literaria qué tiene de específicamente

---

3 “A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 1989, p. 15).

literario, es decir, que estructuras narrativas, rítmicas, estilísticas y sonoras comprenden la obra – todavía no existe un único concepto para ella. El autor Antonio Candido (2004) señala:

Llamaré literatura, de la forma más amplia posible, todas las creaciones de toque poético, ficcional o dramático en todos los niveles de una sociedad, en todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos folclore, leyenda, chiste, hasta las formas más complejas y difíciles de la producción escrita de las grandes civilizaciones. (CANDIDO, 2004, p. 174, traducción nuestra)<sup>4</sup>

En este sentido, la literatura puede ser lo que uno la considere y que tenga una importancia individual para cada sujeto que la produce o la consume. Candido (1999) evidencia, así, una literatura humanizadora, que trata de actuar en la formación del hombre. En los tiempos actuales, donde la ignorancia, el prejuicio y la intolerancia están casi como de moda, ella es una herramienta de transformación. Brait (2013), acentúa que:

La buena literatura es siempre una ventana muy abierta para el mundo. Por medio de ella, la vida puede ser observada, disfrutada, comprendida, cuestionada y, en cierta medida, vivida. Todo eso gracias a la sensibilidad de un escritor, incesantemente atento a la vida y a el arte que la reinventa. Eso se traduce, necesariamente, por la capacidad de recolocar en pie lo vivido, lo imaginado o la mezcla de las dos cosas, por medio del lenguaje y, generosamente, ofrecer vivencias, percepciones, a los que tienen acceso a su texto. (BRAIT, 2013, p. 133-134)<sup>5</sup>

---

4 “Chamarei literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174).

5 “A boa literatura é sempre uma janela escancarada para o mundo. Por meio dela a vida pode ser observada, usufruída, compreendida, questionada e, em certa medida, vivida. Tudo isso graças à sensibilidade de um escritor, incessantemente atento à vida e à arte que reinventa. Isso se traduz, necessariamente, pela capacidade de recolocar em pé o vivido, o imaginado ou a misturadas duas coisas, por meio da linguagem e, generosamente, oferecer vivências, percepções, aos que têm acesso a seu texto” (BRAIT, 2013, p. 133-134).

Sin embargo, diferente de la pedagogía que forma a través de aspectos definidos por las clases dominantes, con la finalidad de mantener su estilo de vida, la literatura actúa de forma real, educa como la vida con todas sus adversidades.

Para nosotros, ella es lo más mágico que el ser humano ya ha creado. El poder de inventar, imaginar, sentir y transmitir a través de las palabras la torna un arte único. Por medio de ella, tenemos la oportunidad de descubrir nuevas posibilidades y podemos tener una nueva perspectiva de vida y futuro. En tiempos donde pocos tienen acceso a privilegios, la literatura es un modo de huir de su mundo y abrir una gran ventana para otras realidades. Para eso, muchas son las posibilidades, como vemos a seguir con las modalidades literarias.

## **2. otras modalidades del arte literario**

El arte es un tipo de comunicación que surge con la humanidad. Existen, actualmente, once tipos de arte, entre ellas: la música, la danza, la pintura, la escultura, el teatro, la literatura, el cine, la fotografía, los cómics, los juegos electrónicos y el arte digital.

Así, como ya habíamos mencionado, la literatura es el arte de humanizar a través de las palabras y, de este modo, consideramos la *pichação* y el grafiti como su producción pues, por medio de ellos, los autores – *pichadores* y *grafiteros* – pueden comunicarse a través de las paredes de las calles, expresando y demostrando su realidad, las regiones periféricas, utilizando además de las palabras, otros elementos gráficos como los dibujos.

A seguir, entonces, presentamos las principales características de la *pichação* y del grafiti.

## 2.1 la *pichação*

En primer lugar, debemos evitar equívocos semánticos relacionados a la grafía de las palabras *pichação* con “ch” y *pixação* con “x”. De acuerdo con Lassala (2010, apud LASSALA, 2014, p. 11, traducción nuestra):

*Pichação* es una acción transgresora para marcar presencia o llamar la atención para alguna causa, principalmente en ambientes externos del espacio público urbano. No tiene un estándar en relación al contenido y a la forma de modo que cualquier persona puede actuar con las más diversas herramientas para dibujar, pintar, escribir o garabatear.<sup>6</sup>

El caso de la *pixação* se distingue de la *pichação* pues se trata de una intervención urbana nativa de São Paulo (Brasil), surgida en el inicio de la década de los ochentas que, según Lassala (2014), tiene como característica principal el dibujo de letras rectilíneas escritas con rollo o spray llamadas “tag reto” que estampan logotipos de pandillas o individuos. Los jóvenes de comunidades periféricas arriesgan sus vidas escalando edificios con el objetivo de dejar su marca en locales con gran visibilidad, en la búsqueda por la notoriedad. Este fenómeno posee una estructura social con características propias. Los *pixadores* tienen un estilo de vida definido por un sistema de reglas que ellos mismos construyen, condicionándolos a pensar, sentir e actuar de tal forma.

---

6 “Pichação é uma ação de transgressão para marcar presença ou chamar atenção para alguma causa, principalmente em ambientes externos do espaço público urbano. Não preza por um padrão em relação ao conteúdo e à forma, de modo que qualquer pessoa pode atuar com as mais diversas ferramentas para desenhar, pintar, escrever ou rabiscar” (LASSALA, 2010 apud LASSALA, 2014, p. 11).



**Figura 01** – Avenida de Mayo, Buenos Aires: Movimento Ni Una Menos –  
Ejemplo de *pichação*.



Fuente: el propio autor (2017).

**Figuras 02 y 03** – Ejemplos de *pixação*.



Fuente: Tagnsta (2019).

En la imagen 1, podemos percibir que los escritos son en lengua española y trasmite un mensaje: en este caso, una protesta en contra la violencia de género que se dio en ciudades de Argentina, Chile y Uruguay entre junio de 2015 y junio de 2016. El asesinato de Lucía Pérez, en Argentina, fue considerado uno de los feminicidios más brutales ya registrados en el país. Las imágenes 2 y 3 muestran un edificio totalmente pintado con letras rectilíneas, el “tag reto”, con rollos, sin el objetivo de transmitir un mensaje, sino representar logotipos de individuos o pandillas, características principales de la *pixação* brasileña.

Este tipo de arte literario, la *pichação*, puede ser encontrado en cualquier región del mundo, incluso en los países hispanohablantes, posibilitando el desarrollo de nuestras actividades en las clases de español.

## 2.2 el grafiti

¿Cómo debo escribir: grafiti, graffiti o grafito? Esta es una duda recurrente causada por el origen de esta palabra: *graffito*, que viene de Italia y fue adaptado a la lengua española como grafito, significando inscripción o dibujo en la pared. Sin embargo, de acuerdo con la RAE (2014), la grafía correcta es grafiti, que significa “firma, texto o composición pictórica realizados generalmente sin autorización en lugares públicos, sobre una pared u otra superficie resistente”. Según Rodríguez *et al.* (2017, p. 79), es posible establecer que el grafiti hace parte del arte callejero porque su contexto contribuye a su sentido en el espacio físico específico que se presenta como discurso. Es decir, el uso de las calles es irremplazable para darle significado a la representación.

Con el pasar del tiempo, se ha demostrado que el hombre tiene una necesidad de expresarse que es completamente innata. Según Benefiel (2010, apud RODRÍGUEZ, 2017, p. 79), “quien plantea que el grafiti no era el dominio del individuo, sino más bien tenía una naturaleza social siendo, generalmente, la labor de alguien que contribuía a una conversación”. Eso remonta a los orígenes de este tipo de registro, en el Imperio Romano, donde se garabateaban las paredes y sitios públicos con protestas y profecías, con el fin de comunicarse y compartir informaciones con todos.

Souza (2011, p. 76, traducción nuestra) conceptúa el grafiti como “un texto multisemiótico que mezcla lo verbal y lo no verbal, con distintas técnicas y estilos para intencionalmente interferir en el paisaje urbano”<sup>7</sup>. Los grafiteros y grafiteras suelen pintar cosas relacionadas a sus vivencias, temáticas significativas a su realidad. Las paredes y fachadas son utilizadas por ellos para que manden sus mensajes, hasta que se lo reconocen como arte, muchos fueron agredidos, siendo golpeados y presos.

Mismo después de reducir sus escritos en forma de dibujo, los grafiteros siguieron buscando formas de sostener su arte subversivo. Souza

---

7 “[...] é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana” (SOUZA, 2011, p. 76).

(2011, p. 77) señala que, actualmente, la mayoría de ellos, normalmente los de piel blanca y de clase media, exponen sus trabajos en galerías de arte o son invitados a pintar en espacios públicos. En el caso de Brasil, nos hace pensar sobre la cuestión del racismo y del prejuicio con el arte callejero y todo lo que viene de la periferia. En 2017, por ejemplo, el alcalde de una de las principales ciudades del país, São Paulo, trató de borrar los grafitis de una región del área central de la ciudad en nombre de la ley *Cidade Limpa*, utilizada como pretexto para la higienización social de la ciudad. Pero lo peor son las encuestas encontradas sobre el tema, siendo una de ellas, del sitio de noticias UOL, “*Você concorda com a remoção de grafites no centro de São Paulo?*”. Los resultados son anti racionales, siendo que 48% cree que el grafiti contamina visualmente la ciudad y solamente unos 23% lo ven como una manifestación artística. Los otros 28% piensan que deben mantener los grafitis, pero “limpiar” la *pichação*.

Desafortunadamente, la mirada de la sociedad todavía sigue con muchos prejuicios y tenemos esperanza que las escuelas, las cuales, actualmente, han introducido el grafiti como una expresión artística literaria relevante, por medio de talleres en sus clases de arte, como tentativa de involucrar los alumnos y la comunidad. Aun así, muchos son los desafíos, pues mismo que lo haya sido reconocido como un arte, el costo de la producción es alto y, así, ni todos pueden expresarla.

### **3. la literatura en las clases de ELE**

El texto literario es un gran recurso para las clases de ELE. Con él, los alumnos conocen mucho más de la lengua, su valor, además del enriquecimiento personal que la lectura proporciona. En el caso del español, existe un gran abanico de temas sociales y culturales que se puede abordar, pues la lengua es hablada en más de 21 países en el mundo. Además, según Navarro (2017, p. 64), “el texto literario ofrece al estudiante un exponente con el que desarrollar tanto su competencia lingüística como pragmática, discursiva y cultural”. De esta forma, usarlo es una actividad muy ventajosa. Muchos profesores, actualmente, tienen conciencia de

sus beneficios en las clases, pero, todavía, no existen muchos recursos, propuestas que lo incentiven, porque en la mayoría de los casos, los profesores utilizan el libro didáctico o algún otro material ofrecido por la escuela o instituto de idioma, que muchas veces, lo incluye en sus páginas solamente como pretexto para actividades gramaticales.

Tal hecho, cuando ocurre, los textos normalmente son de los cánones literarios, algunos complejos y difícilmente encontramos algún de la literatura marginalizada, principalmente relacionado al grafiti y a la *pichação*. Por lo tanto, es necesario que propongamos actividades en las clases de español, que tengan más relación con el cotidiano de los alumnos, con el tipo de arte literario con los cuales ellos entran en contacto todos los días cuando van a la escuela, salen a las calles, que fomenten su criticidad y rompan con los estereotipos impuestos. Así, lo que traemos aquí son sugerencias de actividades con las cuales se espera que los aprendices se reconozcan como parte de su cultura y su entorno social.

#### **4. propuesta de actividades**

En nuestro trabajo propusimos actividades que van a trabajar la *pichação* y el grafiti como arte literario, sobretodo sobre la mirada de la literatura marginal, de los países hispanohablantes. El objetivo es ayudar a los alumnos a comprender otras culturas, valorar la literatura, el arte de las camadas periféricas, expandir su sensibilidad lingüística y animarlos a hablar de sus impresiones, opiniones y sentimientos acerca del texto.

##### **4.1 Propuesta 1 – *Pichação***

**4.1.1 TEMA:** Las protestas en Chile

**4.1.2 NIVEL:** Intermedio (B2)

**4.1.3 TIEMPO/DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:** 4 clases de 50 minutos

**4.1.4 DESTREZAS:** Comprensión y producción escrita y oral.

4.1.5 Desarrollo

**4.1.5.1 Preactividad:** Como precalentamiento, el profesor deberá enseñar un video a los alumnos, disponible en YouTube, intitulado “Las CLAVES de

la protesta en CHILE”□, el cual muestra diversas imágenes referentes a las protestas que están ocurriendo en Chile desde octubre de 2019, desarrollando la comprensión oral de los alumnos. A través del video, los alumnos, juntamente con el profesor, discutirán sobre las causas de las protestas y cuál es la situación actual del país. Además, el docente llamará la atención de los alumnos para las imágenes del video, como actos de vandalismo y *pichações*. A partir de eso, se les preguntará sus opiniones sobre este tipo de expresión, si les parece vandalismo o arte – producción oral - y, en seguida, les presentará definiciones y conceptos acerca del tema.

**4.1.5.2 Actividad:** El docente trabajará con la *pichação* “La prensa apunta. La policía tortura”. Para eso, los estudiantes lo interpretarán y contestarán tres preguntas, en las cuales deberán considerar el papel social, político, ideológico, y el vehículo de comunicación y de denuncia. Mediante las preguntas, ellos pensarán en cuestiones relacionadas a la prensa y cuestiones históricas como la dictadura vivida en Chile en el periodo de 1973 a 1990. Tras eso, se les propondrá una puesta en común, donde todos compartirán sus respuestas, promoviendo una discusión acerca del tema. Aclaremos que no existe una respuesta correcta, única, se espera que los alumnos intenten y respeten la opinión del otro.

#### A leer y a debatir

1) A partir de la lectura, observación de la imagen y discusión con el profesor y compañeros de clase, contesta las preguntas acerca del texto



Fuente: FARIAS (2019).

a) En tu opinión, en la actual situación que Chile se encuentra, ¿cuál debería ser la postura de la prensa?

b) Sobre las acusaciones de tortura en el metro Baquedano en Santiago, ¿crees que es posible suceder una nueva dictadura como la de 1973?

c) ¿Cuál es el papel de la pichação en la situación que Chile está enfrentando?

**4.1.5.3 Posactividad:** Como tarea, los alumnos producirán frases con la temática “El Chile que soñamos”. Considerando este tema, deberán escribir sobre cómo querían que el gobierno, la prensa y la policía reaccionasen ante la situación de protesta del pueblo, además de reflexionar también acerca de otros deseos que tienen para el progreso del país. Las frases, después de corregidas por el profesor, serán *pichadas* en una pared con papel protector y quedarán expuestas en la escuela. Al final, todos los alumnos van a presentar sus frases a los demás compañeros de clase, explicándoles cual fue su inspiración para la creación, trabajando la producción escrita y oral.

## 4.2 Propuesta 2 – Grafiti

**4.2.1 TEMA:** Feminismo

**4.2.2 NIVEL:** Básico (A2)

**4.2.3 TIEMPO/DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:** 4 clases de 50 minutos

**4.2.4 DESTREZAS:** Comprensión y producción escrita y oral.

**4.2.5 DESARROLLO**

**4.2.5.1 Pre-actividad:** Como actividad de precalentamiento, el profesor les enseñará a los alumnos una diapositiva con imagen de igualdad entre hombres y mujeres. Ellos conversarán sobre ella, dándole un significado. Después, se les enseñará el video “¿Qué es el feminismo?”<sup>8</sup>, que retrata diversas personas hablando diferentes definiciones para el feminismo a partir de sus características. En esta actividad serán trabajadas la comprensión y producción oral de los alumnos.

---

8 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4IpB0hFXdwE>.

**Figura 10** – Imagen utilizada como motivación de la clase.



Fuente: Ébapho (2019).

**4.2.5.2 Actividad:** El profesor expondrá la imagen de un grafiti en el estilo *stencil*, con un dibujo y una frase feminista en la diapositiva, la leerá a los alumnos, la analizará, cuestionándoles si están o no de acuerdo o si tienen otra lectura. Tras eso, crearán una frase feminista, es decir, una que, como la presenta, sea motivadora y estimule la libertad de las mujeres.

**Figura 11** – Imagen utilizada para la actividad (*Stencil*).



Fuente: SIPAZ (2012).

**4.2.5.3 Posactividad:** Para finalizar, los alumnos darán vida a sus frases, creando también un dibujo que las represente. Luego, harán sus moldes de *stencil*, creando fuentes características para la escrita de sus frases y dibujando en cartón. Para eso, deben cortar de forma que el dibujo se quede en el espacio vacío, para que pueda ser pintado con spray. Al final, ellos harán un mural de exposición de sus artes, en el colegio, pintándolas en una pared preparada.

## 5. A modo de cierre

Está claro, de hecho, que la literatura es el arte de las palabras y que con ella podemos cambiar puntos de vista, siendo vista de un punto al compartir realidades y vivencias de las comunidades periféricas con los grafitis y *pichações*. Verificamos, así, en ese artículo, el cual tenía como propósito traer la literatura marginalizada para las clases de ELE – con las actividades propuestas que permiten que los alumnos reflexionen sobre temas variados que abarcan valores sociales, estéticos, ideológicos y políticamente cargados –, que muchas son las posibilidades de insertarla de modo significativo y no como pretexto para los contenidos lingüísticos y pragmáticos.

Sea como forma de protesta, sea para embellecer las calles, estos artes literarios tienen una función de extrema importancia en la sociedad, principalmente en la actual. Por intermedio de estos artistas periféricos, la literatura se vuelve más accesible y democrática. La voz de las comunidades más carentes puede ser oída y resonar por todas las calles de la ciudad. Y es imprescindible concientizar a los alumnos sobre estas cuestiones desde niños, en las clases, para que crezcan siendo adultos respetuosos, más humanos, tolerantes al otro, transformados por el grande poder de la literatura.

En tiempos donde la intolerancia reina, es importante formar alumnos pensantes, críticos y conscientes de su lugar en el mundo, que sepan respetar las diversidades y convivir en armonía.



## Referencias

AIDAR, Laura. *Tipos de Arte*. Disponible en: <https://www.todamateria.com.br/tipos-de-arte/>. Accedido en: 22 oct. 2019.

BLOG, Montana Cans. *The new koblenz hall of fame – Open for graffiti*. Disponible en: <https://www.montana-cans.blog/the-new-koblenz-hall-of-fame-open-for-graffiti/>. Accedido en: 11 nov. 2019.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. Cap. 1. p. 169-191.

CHALUB, Sharmila. *A metalinguagem*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 84.

Concepto de literatura. Disponible en: <https://concepto.de/literatura/>. Accedido en: 22 oct. 2019.

DOMIC, Kari. *Historia del Graffiti*. Disponible en: <https://medium.com/graffitiago/historia-del-graffiti-1a2103f0a464>. Accedido en: 23 oct. 2019.

Doria manda apagar grafites dos Arcos do Jânio e da av. 23 de Maio. Disponible en: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/14/doria-manda-apagar-grafites-dos-arcos-do-janio-e-da-av-23-de-maio.htm>. Accedido en: 23 oct. 2019.

ÉBAPHO. *Feminismo*. Disponible en: <http://ebapho.com.br/tag/feminismo/>. Accedido en: 18 nov. 2019.

FARIAS, Alvaro Sant-Ana. *La prensa apunta*. La policía tortura. Disponible en: <https://instagram.com/alvaro.santaana>. Accedido en: 05 nov. 2019.

GRAFITI. In: Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=JPvdsiL>. Accedido en: 02 oct. 2019.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 98 p.

LASSALA, Gustavo. *Em nome do pixo: A experiência social e estética do pixador e artista Djan Ivson*. 2014. 102 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MATEO, Emilio Ruiz. *¿Se dice graffiti, graffiti o grafito?*. Disponible en: [http://www.estandarte.com/noticias/idioma-espanol/graffiti-o-graffiti-o-grafito\\_2078.html](http://www.estandarte.com/noticias/idioma-espanol/graffiti-o-graffiti-o-grafito_2078.html). Accedido en: 02 oct. 2019.

MUSIC, Bikes, books & Little. *Graffiti Art in Detroit – Part 5 Masterpieces*. Disponible en: <https://bbandm.wordpress.com/2011/02/02/graffiti-art-in-detroit-part-5-masterpieces/>. Accedido en: 11 nov. 2019.

NAVARRO, Adela Granero. *La literatura en el aula de ELE*. In: II ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN SÓFIA, BULGARIA, 2., 2017, España. Actas. España: Centro Virtual Cervantes, 2017. p. 64 - 71. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/sofia\\_2017/07\\_granero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf). Acesso em: 01 nov. 2019.

OSMAN, Soraia *et al.* *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. 3. ed. Cotia, Sp: Macmillan, 2013.

PINTEREST. Disponível em: <https://www.pinterest.it/pin/457256168406974536/>. Acessado em: 11 nov. 2019.

RODRÍGUEZ, Manuela Ramírez *et al.* El grafiti como artefacto comunicador de las ciudades: una revisión de literatura. *Encuentros*, Colombia, v. 15, n. 01, p.77-89, jan. 2017. Semestral. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846740>. Acesso em: 02 out. 2019.

SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 2012, São Paulo. *Actas del XX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera*. São Paulo: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013. 146 p. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publventura/d/15965/19/0>. Acesso em: 05 nov. 2019.

SIPAZ. *IN FOCUS: Mexico in terms of gender*. Disponível em: <https://www.sipaz.org/in-focus-mexico-in-terms-of-gendermexico-in-terms-of-gender/?lang=en>. Acessado em: 18 nov. 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistencia: Poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 171 p.

TAGNSTA. Disponível em: <http://tagnsta.blogspot.com/2012/05/ecarta-redecorado-pixado.html>. Acessado em: 01 oct. 2019.

TRAGRAFFS. *Tipos de grafitti existentes*. Disponível em: <https://tagraffs.blogs.sapo.pt/1449.html>. Acessado em: 11 de nov. 2019.

YOUTUBE. *Las claves de la protesta en Chile*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZgEEE54Kt9Q>. Acessado em: 06 nov. 2019.

YOUTUBE. *¿Qué es feminismo?* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4IpB0hFXdwe>. Acessado em: 18 nov. 2019.

## SOBRE OS AUTORES



### **Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão**

Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq [2009-2011; 2012-2015; 2015-2018; 2018-2021]. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET). Coordena o CA-LEPINO: Núcleo de Lexicografia Multilíngue e o Grupo Dicionários Contrastivos/Português-Espanhol. Possui Mestrado em Letras Neolatinas, Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991-1994) e Doutorado em Linguística pela Universidad de Valladolid, Espanha (1995-1998). Possui três Pós-Doutorados em Linguística pela Universidad de Alcalá (2004-2005), pela Universität Augsburg, Alemanha (2014-2015) e pela Universidad de Valladolid, Espanha (2019). Principais campos de estudo: Língua Espanhola, Ensino de Línguas, Lexicografia, Estudos da Tradução e Teoria e Análise Linguística.  
E-mail: [adjabalbino@gmail.com](mailto:adjabalbino@gmail.com)



### **Alex Alves Egido**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre pelo mesmo programa de Pós-Graduação e licenciado em Letras – Inglês pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, onde atua como professor colaborador, no momento. Membro dos grupos de pesquisa Letramento crítico: cognição e discurso e Linguagem & Poder (CNPQ). Bolsista de Iniciação Científica (2014-2015) e (2015-2016). Estudante junto ao Kaplan International Colleges, CA, EUA (julho 2015). Seus interesses de pesquisa centram-se em: ética no ensino e na pesquisa, estudos críticos, metodologia de pesquisa qualitativa e estudos discursivos de orientação foucaultiana.  
E-mail: [egido.alex.alves@gmail.com](mailto:egido.alex.alves@gmail.com)



**Aléxia Mariana Bussadori de Ramos**

Graduada em Letras Português-Japonês pela UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Durante a graduação foi colaboradora bolsista da PROEX no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e tutora bolsista pelo programa Idiomas sem Fronteiras/MEC (ISF), em parceria com a Fundação Japão.

Realizou intercâmbio no Japão representando o estado de São Paulo no Treinamento de Tutores do ISF, com apoio da Fundação Japão. Desenvolveu pesquisa de iniciação científica pelo Programa Pibic-UNESP, com trabalho sobre material didático para o ensino de japonês como língua estrangeira. cursou a disciplina “Desafios contemporâneos no ensino e na formação de professores de línguas estrangeiras”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UEL. Atua como professora de japonês na Escola Modelo de Londrina e na modalidade on-line.

E-mail: alexia.mariana7@hotmail.com



**Amabile Piacentine Drogui**

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Estudos da Linguagem (UEL – 2014). Possui graduação em Letras – português e espanhol (UEL – 2002); Especialização em Língua Portuguesa (UEL – 2004); Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL – 2011).

Professora do curso Letras/Espanhol da UNESPAR – Campus de Apucarana. Desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras com base nos gêneros textuais, às novas tecnologias de informação e comunicação e a formação docente, ao interacionismo sociodiscursivo e aos agires de linguagem em diferentes campos de atividade humana.

E-mail: amabile.piacentine@unespar.edu.br



**Ana Paula Neves Rodrigues**

Possui Graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2015), Especialização em Educação Especial pelo Instituto Superior de Educação do Paraná – ESAP (2016), licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná – FAINSEP (2019). É Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É docente na rede municipal de ensino na Cidade de Londrina.

E-mail: bacoana@hotmail.com



**Arelis Felipe Ortigoza Guidotti**

Possui graduação em Licenciatura em Letras Hispano-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (2004), graduação em Psicologia – Faculdades Integradas Pitágoras (2019), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Gramática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, tradução, processo de ensino/aprendizagem, psicologia, fraseologia, fraseografia, análise contrastiva, lexicologia e lexicografia. E-mail: arelis.felipeortigoza@gmail.com



**Caio Vitor Marques Miranda**

Doutorando em Letras pela Mackenzie - SP, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2016) com pesquisa em Literatura e Ensino. Licenciado em Letras Espanhol (2013) pela Universidade Estadual de Londrina e em Letras Português pela FAPAN (2019), especialista em Docência no Ensino de Literatura (2018) pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e especialista em Literatura contemporânea pela Universidade Dom Bosco (2018). Possui experiência na área de Letras Vernáculas e Letras Espanhol. Atualmente é professor de Literatura nos Colégios de Londrina e professor colaborador no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná –UNESPAR. E-mail: caiomiranda91@hotmail.com



**Carolina Favaretto Santos**

Atualmente é aluna do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira. Atua profissionalmente como professora de inglês no Centro Binacional - Instituto Cultural Brasil - Estados Unidos desde 2012. Também é servidora da Prefeitura Municipal de Ibiporã como professora de Língua Inglesa. É colaboradora no projeto Tertúlias Literárias à Luz da Multimodalidade (coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira) na UEL. Fez cursos de aperfeiçoamento na Universidade do Texas e no English Studio em Londres. Possui certificados de proficiência internacionais pela Universidade de Michigan. E-mail: carolinafavaretto7@gmail.com



**Caroline Nunes Candido da Silva Quessada**

Possui graduação em Letras Espanhol - UNESPAR - Campus Apucarana (2016) e graduação em Secretariado Executivo Trilingue pela Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (2010). Atualmente é professora de espanhol da Universidade Estadual do Paraná. Tem experiência na área de Letras, com ênfase

em Línguas Estrangeiras Modernas.

E-mail: carolyne\_nunes@hotmail.com



**Cláudia Cristina Ferreira**

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – 1995), graduação em Letras Anglo-portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV – 1998), graduação em Letras Hispano-portuguesas pela Faculdade Paranaense (FACCAR – 2004). Possui Especialização em Metodologia do Ensino

Superior pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1998); Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1999); Especialização em Língua Inglesa (UEL – 2000); Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL – 2001-2002); Especialização em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil pela FATUM/UNIFIL (2016-2018). É Mestre em Letras (UEL – 2002) e doutora em Estudos da Linguagem (UEL – 2007). Possui Pós-Doutoramento em Estudos da Tradução (2019-2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – 2020). Atualmente é Pós-Doutoranda em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie. É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atua, ainda, na Pós-Graduação *lato* (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras; Especialização de Inglês para Crianças; Especialização de Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia) e *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPLEM). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL. Coordena, também, os seguintes projetos integrados na UEL: Tertúlias literárias sob a perspectiva da multimodalidade; Matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem e na tradução: da teoria à prática. Foi Editora-chefe da Revista Semina Ciências Sociais e Humanas (UEL – 2015-2018). Foi membro do corpo editorial dos seguintes periódicos: Entrelinhas (UEL – 2011) e Entretexos (UEL – 2006-2009). É consultora de diversos periódicos, dentre eles: Signum: Estudos da Linguagem (UEL – desde 2014); Estação Literária (UEL – desde 2016);

Calidoscópico (UNISINOS – desde 2015); Language and culture acta scientiarum (UEM – desde 2019); Revista X (UFPR – desde 2019). Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras/Adicionais, atuando e orientando, sobretudo, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, Estudos da Tradução, Lexicologia, Lexicografia, Fraseologia, Fraseografia, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidade e Literatura e Ensino. E-mail: claucrisfer@sercomtel.com.br



**Eliana Soares**

Possui licenciatura em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2004), em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Ensino Superior UNISEB (2011) e Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2016, mestrado profissional em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina em junho de 2020. Atua como professora de Língua Espanhola e Língua Inglesa na rede privada da cidade de Ourinhos - SP. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas, tecnologia aplicada a educação, ensino híbrido e metodologias ativas. E-mail: esoares.eliana@gmail.com



**Géssica Gonçalves dos Santos**

Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2015); Discente Coordenadora do Projeto de Extensão Sem Medo de Falar Espanhol (2013); Discente Coordenadora do Projeto de Extensão Ato Cênico (2013); Participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência de Língua Espanhola (2014-2015); Participante do Programa de Educação Tutorial (2011-2013). Possui Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (2018). Professora temporária de Língua Espanhola no Centro de Ensino 09 (CEM 09) pela Secretaria de Educação do DF (2019). Membro do Grupo de Pesquisa Decolonialidade, linguagem, identidade e educação (DECOLIDE) da Universidade Federal da Bahia. E-mail: ggessiica92@gmail.com



**Giselle Maria Pantoja Ribeiro**

Professora de teoria literária na Universidade Federal do Pará (UFPA), contadora de histórias e poeta. Atualmente, tem seis livros de poemas publicados e um livro de literatura infantil e juvenil. Formada em letras (UFPA), especialista em tecnologias para educação ambiental (UFPA), professora em Estudos Literários (UFPA), doutora em Estudos da Tradução (UFSC). Título da tese: Roteiro de viagem pelas histórias contadas na Amazônia e outras paisagens da tradução. Pesquisa referida com base na Tradução Intralingual e na Science of Lexicography com orientação do prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adja Balbino de Amorim Balbieri Durão.

E-mail: poetagiselleribeiro@gmail.com



**Graziela Drociunas Pacheco**

Doutora em Ciência Animal com ênfase em Produção Animal pela Universidade Estadual de Londrina (2010) com um ano de doutorado-sanduíche no Institut National de la Recherche Agronomique (INRA, Toulouse, França). Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual de Londrina (2003) e mestrado em Ciência Animal pela Universidade Estadual de Londrina (2006). Experiência na área de Medicina Veterinária e Zootecnia, com ênfase em Avaliação de Alimentos para Animais.

E-mail: grazivetuel@gmail.com



**Juliano Brambilla Neri**

Mestrando em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, UEL-Londrina/PR. Possui especialização em Literatura em Língua Inglesa pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte; especialização em Obrigações, Contratos e Mecanismos Processuais pela Faculdade do Município de Assis-FEMA-Assis/SP; especialização em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina, Uel-Londrina/PR; graduação em Letras Português/Inglês pelo Centro de Ensino Superior de Ariquemes, CESUAR-Ariquemes/RO, em 2019; graduação em Direito pela Faculdade do Município de Assis em 2008 e graduação em Letras - Português/Francês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em 2003. Atualmente é professor de inglês no Colégio Anglo Rui Barbosa - Xereta, no Colégio Ressurreição Santa Maria, no instituto de idiomas - UP TO DATE em Assis/SP e advogado - autônomo. Tem experiência na área de Letras, Letras/inglês e Direito.

E-mail: julianoneri@yahoo.com.br





**Kátia Rodrigues Mello Miranda**

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Professora Assistente Doutora da Área de Espanhol junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP. Atua no Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS/UNESP-Assis, é coordenadora da Universidade

Aberta à Terceira Idade (UNATI) e supervisora de Língua Espanhola no Projeto de Extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e na UNATI. É membro dos Grupos de Pesquisa “Narrativas Estrangeiras Modernas”, “Tradução, Léxico e Interculturalidade” e “Grupo de Pesquisa em Estudos Hispânicos”. Sua experiência na área de Letras se concentra principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores de língua, ensino e aprendizagem de língua estrangeira (espanhol), literatura e ensino de língua, narrativa latino-americana de autoria feminina e narrativa de extração histórica.

E-mail: [katia.mello@unesp.br](mailto:katia.mello@unesp.br)



**Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista**

Possui Licenciatura em Espanhol pela Faculdade de Educação (1991), Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1990), Mestrado em Letras (Língua Espanhola e Lit. Espanhola e Hispano-Americ.) pela Universidade de São Paulo (1998), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004), Doutorado em Linguística pela

Universidade Estadual de Campinas (2005) e Pós-Doutorado pela Pompeu Fabra, Barcelona (2009). Atualmente é professora associada IIV da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi professora efetiva da Universidade Federal do Ceará (2003-2015). Atua no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinc/UFBA) e no curso de Letras do Instituto de Letras da UFBA. Orientadora pedagógica de espanhol do NUPEL (Núcleo Permanente de Extensão em Letras). Tem experiência na área de Linguística, Linguística Aplicada, Análise do discurso e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas (português e espanhol) e formação de professores de línguas bem como educação linguística, práticas discursivas e translinguagem. Desenvolve e orienta trabalhos voltados para os processos de constituição identitária, subjetividades na perspectiva crítica e decolonial bem como estudos que envolvem práticas translíngues, contextos de superdiversidade e multiletramentos com ênfase no crítico e suas repercussões no e para o ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Orienta em nível de Iniciação científica, Mestrado e Doutorado. Integrou o Mestrado Profissional (ProfLetras) na UFC. Foi bolsista da AECIDI nos

anos de 1995 e 2008. É autora e coautora de materiais didáticos impressos e digitais. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq DECOLIDE - Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação. Integra o GT-ANPOLL Transculturalidade, Linguagem e Educação. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Curso de Letras Espanhol e Inglês e Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras. Faz parte da Comissão Assessora Português e Espanhol do Enade e da Comissão de análise de materiais digitais (MEC). Professora visitante na Universidade Autônoma da Baixa Califórnia e da Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca México, investigando perspectivas críticas e decoloniais da linguagem no Brasil e no México, com ênfase em questões que envolvem decolonialidade, formação docente, linguagens, discurso e educação. Professora visitante na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, com foco em multiletramentos.

E-mail: liviarad@yahoo.com

#### **Lucas Mateus Giacometti de Freitas**



Tradutor Freelance e Professor com experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Inglesa e preparatórios internacionais. Formado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, possui dez anos de experiência com ensino e tradução. Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestrando no Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL).

E-mail: lucasgiacometti@outlook.com

#### **Maiara Fernandes de Oliveira**



Professora de Língua Espanhola, mestranda no curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas na Universidade Estadual de Londrina. Atua como professora de Língua Espanhola - Ensino Médio e Fundamental 2 em redes privadas de ensino. Docente no Laboratório de Línguas da UEL. Especialista em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação: Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica pela Universidade Estadual de Londrina. cursando Letras- Português/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá - Unicesumar. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Graduada em Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia do Ensino, Gramática Funcional, Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

E-mail: maestramaiarafernandez@gmail.com



**Maria Luiza Siqueira dos Santos**

Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR (Campus Apucarana) e atua como professora de espanhol nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Colégio Prisma, na cidade de Araongas - PR.

E-mail: mluizasiqueira27@gmail.com



**Marlei Budny dos Santos Souza**

Possui graduação em Letras Com Habilitação em Português e Língua Estrangeira Moderna com as respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (2000). É Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2002) e Mestre em Letras Estrangeiras Modernas – MEPLEM (2020). Atualmente é QPM - Colégio Estadual Profª Ubedulha C. de Oliveira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa.

E-mail: marlei@uel.br; marleibudny@hotmail.com



**Michelli De Assis Ribeiro**

Atualmente é aluna do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Cornélio Procópio - UENP (2009), Especialização em Ensino de Língua Inglesa - UENP (2012). Atua como docente de LEM na Educação Básica – SEED-PR e também na Prefeitura Municipal de Londrina. Membro do Projeto Londrina Global (produção de material didático de Língua Inglesa). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica - ensino fundamental 1 e 2, ensino médio e língua inglesa.

E-mail: michelliassis@yahoo.com.br



**Nathália Prieto de Oliveira**

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Línguas Modernas - Língua Inglesa. Leciona desde 2008 e já atuou como professora de cursos de Inglês; Ensinos Fundamental II e Médio no programa EJA (Educação de Jovens e Adultos); e Ensinos Fundamental I e II e Médio regular. Atualmente é professora de inglês na Saint Helena Bilingual School e na Escola Criarte Plus - Ensino Bilingue.

E-mail: nath1806@gmail.com



**Sara Mayara Coutinho**

Atualmente é professora - Yázigi Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Graduada em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Mestranda em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM).

E-mail: sarah\_mayara15@hotmail.com

