



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE DAS
ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR E DAS ATIVIDADES DO LIVRO
CERCANÍA JOVEN**

Melissa Guermandi

**SÃO CARLOS
2016**



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE DAS
ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR E DAS ATIVIDADES DO LIVRO
CERCANÍA JOVEN

MELISSA GUERMANDI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora:
Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin

São Carlos
2016

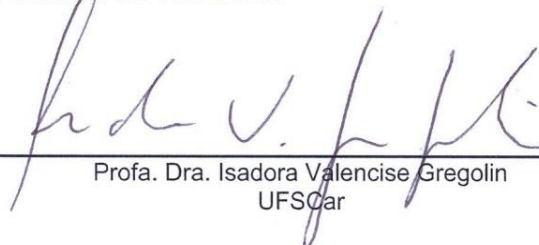


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

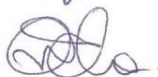
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Melissa Guermandi, realizada em 14/02/2017:



Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP



Prof. Dr. Antón Castro Míguez
UFSCar

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar

Espaço reservado para ficha catalográfica.

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, pois mesmo sem saber, são eles os responsáveis pelo meu desejo diário de ser uma profissional cada vez mais humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua proteção infinita e por suas graças diárias em minha vida. À minha mãe, pela torcida que nunca falha; pelos beijos que me afagam; pelo amor sem interesse; pelos conselhos de amiga; pela saudade verdadeira. Ao meu pai, por me enxergar mais longe que eu mesma. Por acreditar nas minhas aventuras. Por simplesmente me aceitar e me amar do jeito que eu sou. À minha irmã, pelo simples fato de existir e saber que posso contar com ela. Ao meu namorado Geraldo, pelo companheirismo diário e amor recíproco que nos aproximam cada vez mais. Por me levar a sério e enxergar o meu potencial, mesmo quando a minha própria autoestima não permite.

A Nina, por me ensinar a amar cães, e com isso, amar ainda mais a vida. À minha vizinha, por fazer tudo com muito amor e vontade, mesmo carregando as dificuldades da velhice. Às minhas amigas de Bariri, aquelas que distância nenhuma afasta. À minha prima Laís, por ser a outra irmã que Deus me concedeu. Aos meus tios Heloísa e Alvinho, por alegrarem tanto meus feriados e finais de semana em Bariri.

Aos meus amigos de São Carlos que fizeram desta cidade o meu segundo doce lar. A todos os meus professores, pelos ensinamentos curriculares e extracurriculares. À UFSCar, por me abrir portas para experiências únicas. Aos professores Nildi e Antón por fazerem jus à responsabilidade de uma banca competente. Agradeço imensamente pelas sugestões e paciência. À minha orientadora, Isadora, pela orientação ímpar concedida.

“A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito que fazer, a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado. A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.” Marina Colasanti.

RESUMO

Com a globalização e o frequente engajamento de pesquisadores na superação das fronteiras entre as disciplinas, a Linguística Aplicada passou a dedicar-se, nos últimos anos, a estudos de natureza Inter e transdisciplinares, buscando compreender “problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14). Levando em consideração a amplitude da área e a sua relação com as atividades sociais, o objetivo geral da pesquisa consiste em discutir o conceito de interação no campo do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente no ensino de língua espanhola, a partir de orientações presentes no manual do professor do livro didático *Cercanía Joven*, selecionado pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD) do ensino médio de 2015. Esse objetivo justifica-se pela inclusão recente das línguas estrangeiras no PNLD e, principalmente, pelo fato do livro didático ser um dos principais instrumentos utilizados pelos professores em suas práticas de ensino e, portanto, as orientações fornecidas por esses materiais podem ser interpretadas como indutoras de determinados tipos de abordagem da língua objeto em contexto de ensino regular. Além disso, essa proposta traz à tona a importância de refletir sobre *textos prescritivos* presentes no trabalho do professor contemporâneo, considerando que as pesquisas nessa área são escassas. A partir de uma pesquisa com base qualitativa, as análises indicaram que o Manual apresenta uma tendência a orientações significativas aos alunos, ou seja, propostas que os permitem refletir sobre o aprendizado de uma LE, além de provocar discussões sobre a própria cultura e língua materna. No entanto, também identificamos outras que remetem à instrumentalização artificial da língua, por meio de orientações para exercícios estruturais.

Palavras-chave: Manual do professor; Livro didático; Língua espanhola.

RESUMEN

Con la globalización y el frecuente compromiso de los investigadores en la superación de las fronteras entre las disciplinas, la Lingüística Aplicada pasó a dedicarse, en los últimos años, a estudios de naturaleza inter y transdisciplinarios, buscando comprender “problemas sociales en que el lenguaje tiene un papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14). Llevando en consideración la amplitud del área y su relación con las actividades sociales, el objetivo general del trabajo consiste en discutir el concepto de interacción en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, más específicamente de la lengua española, a partir de las orientaciones presentes en el manual del profesor del libro didáctico *Cercanía Joven*, seleccionado por el Programa Nacional do Livro didático (PNLD) de la enseñanza secundaria de 2015. Ese objetivo se justifica por la inclusión reciente de las lenguas extranjeras en el PNLD y, principalmente, por el hecho del libro didáctico ser uno de los principales instrumentos utilizados por los profesores en sus prácticas laborales y, por lo tanto, las orientaciones fornecidas por esos materiales pueden ser interpretadas como inductoras de determinados tipos de enfoques de la lengua objeto en contexto de enseñanza regular. Además de eso, esa propuesta saca a la luz la importancia de reflexionar sobre textos prescriptivos presentes en el trabajo del profesor contemporáneo, considerando que las investigaciones en esta área son escasas. A partir de un trabajo con base cualitativa, los análisis indicaron que el manual presenta una fuerte tendencia a orientaciones significativas a los alumnos, o sea, propuestas que los permite reflexionar sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, además de provocar discusiones sobre la propia cultura y lengua materna. Sin embargo, también identificamos otras que remiten a la instrumentalización artificial de la lengua, por medio de orientaciones para ejercicios estructurales.

Palabras-clave: Manual del profesor; Libro didáctico; Lengua Española

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro Didático <i>Cercanía Joven</i>	79
Figura 2 - Produção de um cartão postal	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Referências de pesquisas em livros didáticos de Espanhol LE	26
Tabela 2 - Interação relacionada aos métodos de aprendizagem.....	52
Tabela 3 - Síntese dos Procedimentos de Análise	78
Tabela 4 - Análises da Interação no LD	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD.....	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Manual do Professor
MEC	Ministério da Educação
OCEMs	Orientações Curriculares para o ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

Sumário

ANTECEDENTES DA PESQUISA: palavreando meus caminhos.....	13
INTRODUÇÃO.....	17
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	19
Justificativas, relevância e hipóteses.	20
Organização da Dissertação.....	21
1. EMBASAMENTO TEÓRICO	23
1.1 O livro didático e a aula de língua estrangeira: considerações iniciais	23
1.1.1 O ensino do espanhol como língua estrangeira e o LD: histórico e atualidade	27
1.2 O Programa Nacional do Livro Didático e a língua espanhola	29
1.2.1 PNLD 2011, 2012, 2014.....	29
1.2.2 PNLD 2015.....	33
1.3 Manual do professor do livro didático: discussões entre pesquisadores	37
1.4 A interação no ensino e aprendizagem de LE	42
1.4.1 Diferentes concepções sobre a interação no ensino de línguas estrangeiras: um breve histórico	42
1.4.2 A Hipótese da Interação	52
1.4.3 Pesquisas sobre interação na aula de LE	54
1.5 As principais contribuições no ensino de línguas a partir da teoria Sociocultural, do ISD e da perspectiva Bakhtiniana.....	62
2. METODOLOGIA.....	69
2.1 A pesquisa	69
2.1.2 Pesquisa Documental.....	72
2.2 Justificativa e critérios de escolha do corpus.....	74
2.3 Descrição do material	75
2.4. Procedimentos e categorias de análise.....	77
3. ANÁLISES.....	79
3.1 Elementos do contexto de produção.....	79
3.1.1 Análise do Conteúdo Temático da unidade 1.....	81
3.2 Tipos de interação presentes nas orientações do livro <i>Cercanía Joven</i>	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
6. ANEXOS	102

ANTECEDENTES DA PESQUISA: palavreando meus caminhos

Antes de prosseguir com o trabalho, encaro de forma bastante pertinente apresentar alguns caminhos pessoais que foram trilhados desde a graduação até o presente momento e que contribuíram para a escolha do tema da minha pesquisa.

Durante a leitura desta dissertação, será possível perceber a atenção dada às primeiras unidades do livro didático (doravante LD), o que talvez cause a impressão de uma escolha aleatória e sem mais porquês.

De forma a desfazer tal percepção, o meu contato com a língua espanhola devo dizer que se deu de forma acidental, quando ao ser aprovada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no curso de Licenciatura em Letras, minha intenção era optar pela habilitação em língua inglesa, fato impossibilitado pelo preenchimento de vagas anterior a minha colocação.

Com poucas expectativas em relação ao espanhol, dei início ao curso. Embora eu tivesse a certeza de que minha dedicação acadêmica se pautaria nos estudos literários, fui me surpreendendo logo nas primeiras semanas, e me esforçando diariamente para obter uma boa desenvoltura na língua. A partir do segundo semestre de graduação, passei a atuar no projeto *Español en la UFSCar*¹ como monitora voluntária, uma atividade extracurricular que possibilita aos licenciandos a preparar materiais e lecionar o idioma para universitários. Esta experiência em contexto real de ensino e aprendizagem me permitiu compreender, ainda que de forma inicial, que o trabalho do professor não acontece de forma isolada e que a ideia de um herói solitário (LEFFA, 2001, p.337) não condiz com uma realidade de sucesso.

Posteriormente, lecionei a disciplina de língua espanhola na EJA (Educação de jovens e adultos) da UFSCar, período no qual eu tive contato com funcionários da universidade, público bastante específico devido à faixa etária que girava em torno de 45 a 60 anos.

Além dessas duas vivências com a língua, aliadas a cursos de imersão² e pesquisas³ na universidade, desde 2011 venho atuando em uma escola particular cuja

¹ O projeto de extensão *Español en la UFSCar* foi coordenado pela profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar) até o ano de 2015. Atualmente, a universidade dispõe de um Instituto de Línguas, a partir do qual é possível oferecer aulas de línguas estrangeiras aos estudantes da comunidade universitária.

² Em 2010, realizei um curso de língua espanhola na Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), com duração de oitenta horas de aula no período de trinta dias. No ano de 2011 estive em Montevideo (Uruguai) para fazer um curso do idioma, destinado a pessoas próximas do contexto de ensino e aprendizagem. As atividades ocorreram em quinze dias, com 40 horas totais de duração.

grade regular traz o componente curricular espanhol como disciplina obrigatória aos alunos do Ensino Médio. Os alunos desse contexto, como já era de se esperar, apresentam características distintas dos outros sujeitos com os quais eu já havia trabalhado: são movidos pelo uso de smartphones e todos eles estão passando pela adolescência, fase típica da incerteza, instabilidade e muita dependência de opiniões alheias. Diante desse quadro, posso afirmar com autoridade que são muitos os desafios envolvidos no trabalho em sala de aula, tendo em vista a realidade do público mencionado.

Durante esses cinco anos de experiência com ensino e aprendizagem, construí e desconstruí várias ideias pautadas em teorias e em minha prática e formação docente, mas é comum criar as próprias concepções de acordo com as falhas e acertos. Uma delas está relacionada com a minha própria trajetória como aluna de graduação e também com o processo de desenvolvimento da minha pesquisa: a importância das primeiras aulas de língua estrangeira (doravante LE) para o aprendiz.

Tenho aprendido que o trabalho com a língua espanhola no contexto da Educação Básica deve pautar-se na compreensão da escola como uma instituição social (BRASIL, 2006), na qual:

[...] se perpetuam certas práticas que refletem as crenças e atitudes dos participantes e a linguagem configura-se como uma das formas mais frequentes de constituir e preservar essa situação. (BRASIL, 2006, p.146)

Essa responsabilidade atribuída ao ensino de línguas pode ser comprovada pelos objetivos gerais que propõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.92):

[...] estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria (...) fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem.

³ O termo pesquisa ao qual me refiro abrange desde as atividades vinculadas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) realizadas entre 2010 e 2012, até a pesquisa desenvolvida e fomentada pelo PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) /CNPq (O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). É importante ressaltar que ambos os processos me influenciaram em idas a Congressos, Seminários e a outros eventos acadêmicos.

Ainda falando sobre os desafios nesse processo, é sabido que os alunos trazem consigo representações do processo de aprendizado, às vezes das línguas, outras dos professores e assim por diante. Tendo em vista essa bagagem de crenças e valores, parece-me imprescindível que nas primeiras aulas o aluno esteja em um ambiente confortável, pois muitas vezes as primeiras interações são decisivas para o envolvimento do estudante nas aulas de LE. Embora nós professores nunca tenhamos a certeza sobre o impacto das aulas na motivação dos alunos, ainda assim acredito na importância das primeiras aulas. Através da minha jornada como professora, tornou-se comum presenciar momentos em sala de aula, onde alguns alunos compartilham ideias pejorativas do espanhol, mas que com o decorrer das primeiras aulas, mudam de pensamento e inclusive, verbalizam essa transformação de perspectiva.

Nesse sentido, cada vez mais compartilho da premissa de que:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica (BRASIL, 2006, p.146).

As palavras registradas neste momento possuem um tom aparentemente subjetivo, mas ao mesmo tempo revelam a importância de refletir sobre a atividade do professor e a necessidade de avaliar nossas experiências em sala de aula em busca de melhorarmos sempre nossas compreensões e ações pedagógicas.

Com relação ao ensino de língua espanhola no contexto regular do Ensino Médio, as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) propõem que:

No caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. (BRASIL, 2006, p.147).

A perspectiva que tenho assumido, enquanto professora e pesquisadora, alinha-se à decisão de considerar a língua como uma prática social, **na e pela interação**. Sendo assim, a partir dessas inquietações pessoais e de práticas acadêmico-metodológicas é que surgiu a motivação principal para a proposta e desenvolvimento da presente pesquisa, cujo foco principal é discutir e analisar a noção de interação presente nas

orientações de um Manual do professor (doravante MP) que acompanha o LD de língua espanhola *Cercanía Joven*, além das atividades correspondentes presentes no livro didático.

INTRODUÇÃO

“A aquisição da 2ª língua não pode ser mais vista como aquisição de conhecimentos linguísticos, mas como o desejo e o empenho do aprendiz em se tornar um participante de pleno direito nas práticas discursivas de uma comunidade”. (OLIVEIRA e PAIVA, 2014, p.138).

Por razões históricas, as pesquisas no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), durante um tempo, se ocuparam principalmente de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. No entanto, com a globalização e o frequente engajamento de pesquisadores na superação das fronteiras entre as disciplinas, a área passou a dedicar-se, nos últimos anos, a estudos de natureza inter e transdisciplinares, buscando compreender “problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14). A partir desse contexto, a área de pesquisa adquiriu a responsabilidade de acompanhar as transformações e exigências que ocorrem a todo o momento em diversos contextos contemporâneos e, embasados nesse fato, sustentamos nosso trabalho sob o cuidado de envolver diferentes áreas de estudos com o objetivo de promover reflexões relevantes para a realidade na qual vivemos.

Tínhamos, desde o início da pesquisa, o objetivo de problematizar as orientações gerais fornecidas aos professores pelos livros didáticos (doravante LDs) de língua espanhola, especialmente aqueles que constam avaliados e aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático (doravante PNLD).

Esse objetivo amplo justificava-se pela inclusão recente das línguas estrangeiras (doravante LEs) no PNLD e, principalmente, pelo fato de o livro didático (doravante LD) ser ainda um dos principais “instrumentos”⁴ utilizados pelos professores em suas práticas de ensino e, portanto, as orientações fornecidas pelos livros poderiam ser interpretadas como indutoras de determinados tipos de abordagem da língua objeto em contextos de ensino regular.

No caso particular da língua espanhola, a relevância de uma pesquisa desse tipo residiria justamente na análise de orientações constantes em LDs voltados ao ensino da língua para a Educação Básica⁵, um contexto ainda pouco pesquisado no Brasil.

⁴ A noção de “instrumento” será mais bem discutida teoricamente a partir de Vigotsky, que fornece uma comparação entre instrumentos e artefatos.

⁵ Vale mencionar que a Lei do espanhol (Lei 11.161, de 5/08/2005), que torna a oferta obrigatória e matrícula optativa dessa língua, mesmo tendo entrado em vigor a partir de 2005, não houve uma

Após as etapas de revisão bibliográfica, aliadas às análises iniciais, nos deparamos com a necessidade de focalizar algum aspecto mais específico no âmbito das orientações, uma vez que não seria viável continuarmos com um objetivo tão amplo como aquele de proceder à análise de orientações em geral. Dessa forma, especificamos como objeto de análise as orientações constantes no Manual do Professor (doravante MP), diretamente relacionadas à noção de *interação*. No entanto, após dar início às primeiras análises, sentimos necessidade de expandir um pouco o corpus e utilizar também as atividades disponibilizadas no LD, com o propósito de enriquecer e fortalecer a pesquisa.

Selecionamos, então, como objeto um LD de espanhol, destinado ao ensino médio e aprovado pelo PNLD de 2015. Com o material definido, reorientamos nosso objetivo geral e passamos a analisar as principais orientações do MP que acompanha o LD, recurso indispensável nos materiais contemporâneos.

A partir de uma leitura mais cuidadosa e com o auxílio das primeiras análises, nos deparamos com orientações que envolviam alguns tipos de interação, a saber,⁶: aluno/aluno, professor/aluno, professor/alunos, aluno/livro e aluno/língua estrangeira (doravante LE).

Dessa forma, nos pareceu interessante investir na identificação e caracterização dos tipos de interação sugeridos, a fim de verificar suas relações com a perspectiva sociointeracional assumida pelos documentos oficiais que regem o ensino de LE no sistema educacional brasileiro. Além disso, é igualmente importante a reflexão sobre o termo por parte do professor de línguas, já que o mesmo é um dos agentes responsáveis para que as interações em sala de aula ocorram em benefício dos estudantes.

A escolha pela temática da interação se justifica, portanto, pela centralidade que essa noção ocupa nas discussões teórico-metodológicas que embasam o ensino de LEs no Brasil. Moita Lopes (1996) defende que:

Assim, é essencial que a compreensão dos processos de construção social da aprendizagem através da interação faça parte dos programas de formação de professores. Se é através da interação que a aprendizagem/o conhecimento é construído, a compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem, deve fazer parte da formação de todo professor. (MOITA LOPES, 1996, p.361).

implantação homogênea em todos os Estados. Atualmente, com a revogação da lei, o quadro torna-se ainda mais crítico, assunto do qual que voltaremos a falar posteriormente.

⁶ Na seção correspondente às análises, detalharemos os tipos de interações que foram identificados.

Partimos do pressuposto de que muitos professores preparam suas aulas a partir das orientações presentes no MP e, portanto, nossa pesquisa se direciona na contribuição de melhores compreensões teóricas e reflexivas sobre os conceitos e tipologias de interações sugeridas por uma coleção específica de LD de língua espanhola.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é discutir o conceito de interação no campo do ensino de LEs, mais especificamente no ensino de língua espanhola, a partir de orientações presentes no MP de uma coleção didática aprovada pelo Programa PNLD de 2015.

Com base na análise de um MP e suas respectivas atividades, nossos objetivos específicos são: a) **identificar** quais tipos de interação⁷ são sugeridos/orientados pelo Manual do professor e b) **problematizar** em que medida as orientações ao professor auxiliam no trabalho para a construção social de conhecimento na LE, alinhando-se à proposta teórica da coleção didática, visto que esta se vincula à interação social.

Para tanto, as perguntas direcionadoras desta pesquisa são as seguintes:

1. Quais tipos de interação em sala de aula constam nas atividades orientadas pelo Manual do Professor analisado?
2. Como as orientações ao professor auxiliam no desenvolvimento da *interação social*?

Partimos do pressuposto de que as orientações do MP devem auxiliar o professor em sala de aula em seu papel de mediador. Além disso, ao fornecer instruções, sugestões e orientações, não se deve esquecer que o mesmo material é capaz de evidenciar conceitos chaves que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da língua em questão, e nesse sentido, compreendemos que a interação é um desses termos que se esclarece a partir do prescrito no MP.

Sendo assim, nossa pesquisa busca contribuir com uma melhor compreensão sobre o conceito de interação no campo do ensino de línguas e com isso, sobre o papel

⁷ Tipos de interação: Entre quais indivíduos; se são significativas; se estão em consonância com os documentos oficiais.

atribuído ao professor nas atividades propostas, a partir das quais a interação se faz presente.

Justificativas, relevância e hipóteses.

A proposta de pesquisar as orientações contidas no MP que acompanha o LD, considerado um dos instrumentos que direciona o trabalho de ensino em sala de aula, traz à tona a importância de refletir sobre *textos prescritivos* presentes no trabalho do professor contemporâneo, considerando que:

Esses textos, referentes à determinada atividade social, não apenas exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela implicadas, como também refletem representações, interpretações e avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações. (CORRÊA, 2014, p.374).

Como um artefato material que é (MACHADO, 2007) o MP não deve ser subentendido como uma *promessa de sucesso* (ADAM, 2011, p.22-23 citado por BRONCKART e MACHADO, 2005, p.188), mas como uma unidade textual “capaz de revelar as representações dos agentes” com o poder de incidir sobre as mesmas. (CORRÊA, 2014, p.374). Sendo assim, deve-se reconhecer as relações entre o trabalho *prescrito* do professor e seu trabalho *realizado*, e jamais rechaçar a influência que o primeiro pode exercer no segundo.

Nessa perspectiva, ao oferecer instruções, sugestões e orientações ao professor, o MP contribui com elementos que caracterizam a própria constituição daquilo que se considera o trabalho do professor, evidenciando visões sociais sobre a profissão.

A escassez de pesquisas sobre as orientações ao professor dos Manuais de livros didáticos de língua espanhola, em especial os aprovados pelo PNLD, revela a necessidade de que pesquisadores da Linguística se voltem para análises desses textos de cunho prescritivo, pois, embora o Programa se responsabilize pela avaliação de diversos aspectos do material, os quais não colocamos à prova, os manuais são elaborados por sujeitos que, a partir das atividades de linguagem, expressam julgamentos do próprio agir do professor e dos mais envolvidos no processo educativo.

Além disso, o interesse pelo LD justifica-se por seu amplo acesso nas instituições educacionais do país, e ainda por ser muitas vezes o único instrumento utilizado pelo professor nas salas de aula. (CORACINI, 2011).

Concordamos com Santos (2013), quando afirma que:

Por questões como essa é que o LD merece a atenção dos linguistas aplicados na tarefa de compreender o seu discurso, suas funções e relações com outros elementos em jogo na aula de língua estrangeira, por exemplo, os sujeitos professor e aluno, perpassando pelos agentes terceiros (ALMEIDA FILHO, 2008; OLIVEIRA et. al., 2009) mais próximos, isto é, a instituição escolar e seus sujeitos (coordenador, supervisor, diretor), e os mais distantes, por exemplo, o nível estatal (coordenadorias regionais de educação, secretarias de educação, autores de LDs). (SANTOS, 2013, p. 13).

Além do interesse por textos prescritivos do MP do LD, consideramos importante e muito viável realizar uma pesquisa que abranja conceitos de *interação* presentes nas orientações do MP, pois é um termo que vem sendo amplamente utilizado nos documentos de parâmetros e orientações curriculares, por influência de teorias sociointeracionistas, embora nem sempre esse conceito seja esclarecido.

Partimos da hipótese de que o MP do LD apresenta orientações para o trabalho com diversos tipos de *interação* e que estas podem ser divididas em dois grupos: interações *relevantes* para os alunos e interações *irrelevantes* (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000)⁸. No primeiro caso, entendemos que as sugestões direcionadas ao professor estabelecem propostas significativas para o aluno, enquanto que no segundo grupo, as interações são artificiais, com tendência a assimilação restrita de estruturas linguísticas.

Embora seja possível traçar hipóteses a partir de “prenoções” (MACHADO, 2007, p.79) construídas com o passar do tempo, concordamos com a autora sobre a principal função da ciência que está atrelada a uma “interpretação crítica sistematizada” e não a uma “percepção ingênua”. Dessa forma, partimos das hipóteses iniciais para categorizarmos nossos dados e procedermos às análises, que poderão confirmar tais hipóteses ou levar-nos a novas categorias analíticas.

Organização da Dissertação

No **capítulo 1**, discutimos o papel do LD e do MP que o acompanha na aula de LE em geral, focalizamos alguns dos parâmetros e orientações curriculares (BRASIL, 2000; 2006) para o ensino da língua espanhola no contexto atual do ensino regular no

⁸ Embora tenha ocorrido uma inspiração bibliográfica por parte dos termos *relevantes* e *irrelevantes*, posteriormente vamos definir detalhadamente nossas concepções.

Brasil e apresentamos alguns dos pressupostos do PNLD (BRASIL, 2013), com especial atenção à língua espanhola. Também discutimos diferentes noções sobre o conceito de interação no campo do ensino de línguas, buscando aproximação com os pressupostos teóricos do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), a partir de Machado (2004; 2009) e Bronckart (2004; 2006; 2009).

Apresentamos, no **capítulo 2**, os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, tais como sua caracterização como pesquisa documental, os critérios de escolha do corpus, as categorias eleitas e os procedimentos de análise.

O **capítulo 3** traz as análises iniciais empreendidas, bem como os encaminhamentos que esperamos a partir do aprofundamento das análises.

Para finalização da Dissertação, apresentamos **Considerações Finais** a partir das análises, apresentamos respostas às perguntas de pesquisa, com possíveis lacunas e encaminhamentos para futuras pesquisas.

1. EMBASAMENTO TEÓRICO

1.1 O livro didático⁹ e a aula de língua estrangeira: considerações iniciais

Antes de dar início às discussões que envolvem o LD e o processo de ensino e aprendizagem de LE, se faz necessário deixar claro que nossa intenção não se concentra em apresentar todas as definições já atreladas ao LD, mas expor alguns pontos de vista e compactuar com alguns deles para que estejam explicitadas as bases teóricas que sustentam nossa pesquisa.

Com relação ao seu papel e função, Strevens (1991, citado por SILVA, 2012, p.181) afirma que “o livro didático de língua estrangeira nasceu de uma necessidade social de focar o ensino da língua de forma sistematizada e colocá-lo à disposição de um maior número de pessoas.”.

Dispondo dessa informação, pode-se afirmar que o LD surgiu a partir de uma forte demanda, a fim de facilitar o processo de aprendizagem do aluno e, ao mesmo tempo, complementar o trabalho do professor de forma que este pudesse contar com um instrumento físico no ensino da língua.

Mesmo com a legitimação do LD em sala de aula, é bastante corriqueiro encontrar profissionais da educação insatisfeitos com o uso desse instrumento nas instituições de ensino. Utilizamos o termo *instrumento* para nos referirmos ao LD a partir da concepção de Vigotsky (1981), para o qual a relação do homem com o mundo se dá mediada por meio de instrumentos físicos ou simbólicos. A partir desta concepção vygotskyana, Schneuwly (2004) afirma que:

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização (SCHNEUWLY, 2004, p.24).

Tendo como base tal pressuposto teórico, consideramos fundamental discutirmos o papel do professor diante do LD, uma vez que, segundo Silva (2012, p. 180) e Tilio

⁹ Compartilhamos da ideia de amplitude dos materiais didáticos, como é exposto em Vilaça (2009), ou seja, enquadrar-se nesse perfil qualquer recurso capaz de auxiliar as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, nessa dissertação, a pesquisadora considera que o livro didático possa ser chamado de material didático, pois uma de suas funções é facilitar o processo desde a perspectiva do aluno e do professor.

(2008, p.121), não existe o livro ideal e por isso cabe ao professor o papel de apropriar-se das orientações do LD, tomar as decisões e expor aos alunos suas escolhas. Nesse sentido, compartilhamos do pressuposto de que:

O professor pode assumir uma posição de *co-autor*, à medida que introduz modificações à proposta original de uso, e complementa o conteúdo linguístico do material, na tentativa de melhor adaptá-lo às condições específicas de seu contexto de trabalho docente. (CONSOLO, 1990, p.19).

Outra questão relacionada à apropriação das orientações contidas no LD por parte dos professores diz respeito à concepção de verdade universal atribuída ao LD, ou seja, o profissional que idolatra o material e se recusa a questioná-lo e a buscar outras ferramentas para complementar o ensino do idioma. Sabe-se que muitos contextos de ensino requerem exclusividade de uso do material por parte dos profissionais, sem a possibilidade de que o professor se aproprie deste instrumento e proceda às adaptações visando atender as necessidades do contexto. Seguindo Coracini (1999, p.23):

Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995[a]), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido aí se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada (cf. Coracini, 1995[a]), dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do livro didático; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber.

Ainda que existam professores, que por vários motivos, relatam não usufruir de LDs em sala de aula, é sabido que estes servirão como uma fonte de apoio para que os educadores preparem suas aulas (CASCONI e SFORNI, 2009 citado por OLIVEIRA, 2012, p.36) e isso ocorre devido à organização que esse material didático pode oferecer a seus leitores professores e alunos. Tal processo ocorre com a pesquisadora desse trabalho que leciona espanhol em uma escola particular do interior do estado de SP. Por justificativas que envolvem questões financeiras e restrições da própria instituição, nas aulas de inglês e espanhol os alunos não têm LDs, cabendo aos respectivos professores preparar um material para disponibilizar aos estudantes. Isso não significa um

distanciamento dos LDs, pois segundo a professora, os mesmos se enquadram em uma das fontes utilizadas para a preparação dos materiais utilizados em sala.

Uma característica contemplada pelo uso do LD de LE é o fato de poder contar com uma gama de gêneros discursivos de forma organizada e funcional. Isso acontece, pois muitos documentos oficiais¹⁰ acusam a importância de trabalhar com os gêneros em sala de aula e instigam que os materiais apresentem propostas interdisciplinares. No entanto, para que esse trabalho possa ocorrer com êxito, espera-se que o professor estimule a criticidade a partir de discussões e atividades variadas em torno dos textos disponibilizados pelo material.

Em levantamento bibliográfico sobre pesquisas brasileiras que tratam de LDs de LE em LA, Silva (2010) constatou que tem havido nas últimas décadas um aumento de pesquisas que se ocupam da análise de LDs. Quanto às teses e dissertações produzidas entre 1998 e 2008, Silva (2010) afirma que a maioria:

[...] ainda versa sobre o ensino das habilidades (sobretudo leitura e escrita), demonstrando uma preocupação com o tratamento dado em livros didáticos à modalidade escrita da língua estrangeira. Comprova isso o número de trabalhos sobre leitura, itens linguísticos, e gêneros discursivos. Parece haver uma preocupação constante com o que é veiculado no livro didático, e conseqüentemente trazido para a sala de aula, como atesta a quantidade de trabalhos sobre representações, aspectos culturais, habilidades, atividades, além da priorização do conteúdo linguístico. (SILVA, 2010, p.216)

Apesar do aumento no número de teses e dissertações sobre LDs, Silva (2010) aponta que não houve aumento expressivo no número de publicação de artigos em periódicos.

Em nosso levantamento bibliográfico¹¹ sobre publicações que abordassem LD de língua espanhola, encontramos apenas um artigo (GRANZOTTO WERNER, 2007¹²), que discute representações sobre o professor em um LD a partir de uma perspectiva enunciativa. Com relação às pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação no Brasil e disponibilizadas no Banco de teses e dissertações da CAPES¹³, encontramos

¹⁰ As OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) são exemplos disso.

¹¹ Nosso levantamento bibliográfico foi realizado no ano de 2016 no Portal de Periódico da CAPES, que compreende periódicos indexados em bases bibliográficas (www.periodicos.capes.gov.br).

¹² Referência: GRANZOTTO WERNER, K. As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa. **Linguagem em Discurso** [1518-7632] Granzotto Werner, Kelly vol. 7 iss:1 2007.

¹³ Banco de teses e dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>).

as seguintes pesquisas dedicadas ao LD de língua espanhola¹⁴: Dias (2004) que analisa aspectos discursivos relacionados à globalização, Carneiro (2006) que analisa atividades de navegação *online*, Junior (2008) que discute gêneros digitais, Moreira (2013) que analisa aspectos de multimodalidade, Barros (2013) e Oliveira (2014) que analisam representações, Guadalupe (2014) que analisa interculturalidade e gêneros digitais, Beckhauser (2014) que analisa uso de locuções idiomáticas e Kobolt (2015) que pesquisa a abordagem da variante *vos*. A seguir, disponibilizamos um quadro com as referências detalhadas:

Tabela 1 - Referências de pesquisas em livros didáticos de Espanhol LE

BARROS, Jaqueline da Silva. Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira. 01/07/2013 134 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília.
BECKHAUSER, Alex Sandro. A frequência de uso de locuções idiomáticas em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira: uma pesquisa com base em corpus' 30/01/2014 191 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis.
CARNEIRO, Jacqueline Brasil de Miranda. Atividades de navegação on-line sugeridas em material didático de espanhol: pertinência versus modismo. 01/08/2006 217 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia.
DIAS, Mariangela Floriano. Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: Uma Análise Discursiva do Funcionamento do Discurso da Globalização. 01/02/2004 138 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
GUADELUPE, Lucila Carneiro. Um olhar sobre a interculturalidade no livro didático de espanhol: os gêneros como mediadores culturais. 20/10/2014 253 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora.
JUNIOR, João da Silva Araújo. Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira' 01/06/2008 115 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA.
KOBOLT, Maria Edilene de Paula. A variante “vos” nos livros didáticos de espanhol distribuídos pelo PNLD (2011-2014) ' 31/03/2015 98 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca.
MOREIRA, Hiran Nogueira. As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira. 30/04/2013 174 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza.
OLIVEIRA, Barbara Caroline de. Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (Espanhol) 28/05/2014 Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília.

Das pesquisas que tomam LD de língua espanhola como objeto de análise, nenhuma se dedica a discutir a questão da **interação**, o que evidencia a relevância e originalidade de nosso tema. Em nossas buscas, encontramos apenas uma pesquisa de mestrado que discute instruções do livro didático e interação em aula de língua

estrangeira, desenvolvida por Fraga (1999)¹⁵ e que contribuiu para nossas discussões teóricas sobre o conceito de interação.

1.1.1 O ensino do espanhol como língua estrangeira e o LD: histórico e atualidade

Para contextualizar o lugar do ensino de espanhol no Brasil e os diversos movimentos relacionados à sua integração ao currículo escolar, apresentaremos alguns fatos históricos que marcaram a trajetória do idioma até a aprovação da Lei nº11161¹⁶, em 2005, que ficou conhecida como a “Lei do espanhol”. Esse panorama é importante, pois ajuda a compreender porque apenas em 2011 o PNLN incorporou as obras de LEs, inglês e espanhol.

Segundo Rodrigues¹⁷ (2010), em 1942 a língua espanhola é inserida como disciplina obrigatória para o Ensino Secundário¹⁸ pela primeira vez na história da legislação brasileira. Esta mudança foi concretizada através de uma reforma educacional dirigida pelo ministro Gustavo Capanema. No entanto, a carga horária das aulas se mostrava bastante desigual em comparação com outras línguas ensinadas na época, como era o caso do inglês e do francês.

Seguindo cronologicamente, a reforma de 1942 que abria espaço para as LEs foi desfeita, pois diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, nenhuma das línguas antes oficializadas pela Reforma de Capanema estavam incluídas na nova LDB (RODRIGUES, 2010, p.16). Por outro lado, nesse mesmo contexto, foram criados os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's) e estes tinham a permissão de complementar a estrutura curricular com disciplinas obrigatórias e optativas, de acordo com a demanda da região. (RODRIGUES, 2010, p.16-17). Infelizmente, a pouca atenção dada ao espanhol em 1942 continuou refletindo no cenário educacional brasileiro, e novamente a língua desempenhou uma aparição inferior às outras.

É na LDB de 1971 que a LE volta a ser mencionada, mas de forma sugestiva para que os CEE's decidissem sobre sua inserção nos currículos oficiais. Finalmente,

¹⁵ Referência completa: FRAGA, Maria Cecília dos Santos. **O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira.** '01/02/1999 206 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS.

¹⁶ Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, a lei 11.161 foi revogada por conta da medida provisória nº746 que passou a entrar em vigor desde o dia de sua publicação no dia 22 de setembro de 2016: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13

¹⁷ BRASIL. Ministério de Educação e cultura. Coleção Explorando o Ensino; vol.16. Espanhol. Brasília, 2010.

¹⁸ O Ensino Secundário correspondia os jovens entre 12 a 18 anos que por sua vez dividia-se em Ginásial, com 4 anos de duração, e Clássico ou Científico com 3 anos de duração. (RODRIGUES, 2010, p.16)

em 1976, a partir de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), a LE deixa de ser uma sugestão e passa a ser disciplina obrigatória no Ensino Médio e uma recomendação para o Ensino Fundamental. (RODRIGUES, 2010, p.17). A autora ainda ressalta a menção à *língua estrangeira moderna* no texto de 1976, o que automaticamente excluía as línguas clássicas e valorizava as mais veiculares.

Para que a lei 11.161/2005 pudesse ser aprovada legalmente, a LDB de 1996 desempenhou um papel fundamental, pois essa legislação incluía a possibilidade de que fosse ensinada “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996, p.13).

Em meio a tais exigências, o artigo 1º da lei 11.161 fez sentido, pois declara que o ensino do espanhol será “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio”. (BRASIL, 2005 citado por RODRIGUES, 2010, p. 19). É importante ressaltar que a partir da sanção desta lei, o que se propõe é a oferta do idioma, mas de forma alguma sua obrigatoriedade nas salas de aula brasileiras.

Tendo em vista esse panorama, o LD de língua espanhola encontra maior abertura no cenário político brasileiro da década de 90 e meados dos anos 2000, pois neste contexto eram concretizados dois importantes fatos históricos: o MERCOSUL, assinado em 1991 e o Plano Real, instaurado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. (ÉRES FERNÁNDEZ, 2001 citado por VARGAS, 2012, p.14). O primeiro propunha reforçar as relações entre Brasil e os países da América do Sul num diálogo cujo espanhol era imprescindível. O segundo, por sua característica de abertura comercial, favorecia a entrada do capital espanhol, e, portanto, do mercado editorial. (CASSIANO, 2007, p.133 citado por VARGAS, 2012, p.14).

Levando em consideração tais acontecimentos, os LDs da língua, que até então eram produzidos em sua grande maioria pelas editoras espanholas, passaram a ser produzidos no país e se tornaram então mais acessíveis, buscando atender demandas curriculares nacionais, o que contribuiu para sua inserção nas escolas (VARGAS, 2012, p.15). Incentivadas pelas condições favoráveis, algumas empresas editoriais brasileiras também passaram a investir na produção de LDs para o ensino do espanhol (VARGAS, 2012, p.15). Sendo assim, a lei 11.161/2005 contextualizada anteriormente, também pode ser vista como uma consequência do quadro político-econômico da época, e por

isso que a produção de livros e materiais didáticos de espanhol no Brasil torna-se mais intensa e mais alinhada às necessidades do público (jovem) brasileiro.

No entanto, a partir da publicação da Medida Provisória nº746, publicada no dia 22 de setembro de 2016, a “Lei do Espanhol” acaba por ser revogada. Ainda que a presente Dissertação não tenha como objetivo discutir os impactos desse novo cenário político em relação ao espanhol, é imprescindível destacar que a revogação dessa Lei influencia negativamente os movimentos de políticas linguísticas para a língua espanhola das últimas décadas, que vêm buscando a integração e consolidação do multilinguismo na Educação Básica. Sabemos que antes mesmo da Medida Provisória, o contexto das escolas regulares públicas ainda encontrava-se em fase de implementação, portanto, esse percurso deixa de ser trilhado e voltamos assim, à hegemonia do ensino de uma única LE, a língua inglesa, num país ironicamente latino-americano.

Ainda com relação às medidas¹⁹ que afetam diretamente o ensino médio, público alvo dessa pesquisa, outras mudanças foram estabelecidas em busca de uma reforma no ensino, visando a manutenção dos jovens na escola²⁰, segundo a justificativa citada pelo presidente Michel Temer e pelo ministro da educação Mendonça Filho.

Embora essa pesquisa tenha sofrido interferências da Medida Provisória citada anteriormente, o objeto de análise se insere no contexto da lei 11.161 e se tratando desta, se faz necessário discutir sobre o PNLD e suas características. A seguir, realizamos uma sistematização dos últimos Programas que envolveram a língua espanhola.

1.2 O Programa Nacional do Livro Didático e a língua espanhola

1.2.1 PNLD 2011, 2012, 2014.

O PNLD²¹ é um programa que desde 1985 *tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários*²². Além deste público alvo, a modalidade EJA (Educação de Jovem e Adulto) proveniente da rede pública de ensino e

¹⁹ Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13

²⁰ Ver em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39621>

²¹ No site <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> é possível ter acesso a informações detalhadas sobre o Programa.

²² <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>

cadastrada no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) também se enquadra no grupo de receptores pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

O processo de avaliação dos livros que poderão ser escolhidos pelos professores e direção ocorre por meio de edital que especifica os critérios para inscrição das obras. A avaliação inicial dos livros é realizada por equipes indicadas pelo MEC, que elaboram o *Guia* do Livro Didático, disponibilizado às escolas para que estas possam escolher os livros que desejam receber.

Para auxiliar as escolas no processo da escolha, o PNLD disponibiliza através desse *Guia* as resenhas sobre as obras, como parte do processo de avaliação. Vargas (2012) afirma que:

Com a criação desse processo de avaliação dos materiais didáticos, a preocupação das editoras com a adequação dos LDs aumentou. Assim, estes foram aprimorados, o professor pôde ter mais condições para eleger o material que julgasse coerente com seus pressupostos teóricos e mais apropriado ao seu contexto de trabalho. (VARGAS, 2012, p. 17).

Como nosso trabalho envolve o componente curricular LE, mais especificamente o espanhol, é de extrema importância enfatizar que o PNLD passou a incluir língua espanhola e língua inglesa somente a partir de 2011²³, ou seja, com mais de vinte anos de funcionamento de Programa.

O *Guia* de Livros didáticos correspondente a este marco histórico enfatiza o episódio através de uma carta destinada ao professor por meio da qual se nota uma satisfação pela inclusão das duas LEs: “a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro.” (BRASIL, 2010, p.9). Além disso, há menção sobre o novo contexto do espanhol nas escolas devido à lei 11.161 e a outros fatos políticos: “no caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente.” (BRASIL, 2010, p.9).

Ainda na carta de apresentação, é interessante perceber que há um espaço destinado a discutir sobre as possíveis funções do MP:

²³ Por meio da RESOLUÇÃO Nº 60, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2009. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/60-2012?download=3864:res060-20112009> Acesso em: 26 mar.2016.

Sua escola receberá também um Manual do Professor, que você poderá consultar para além do objetivo de checar as respostas das atividades. Ele pode ser fonte de informação e ampliação de seus conhecimentos. No processo de seleção, houve a preocupação de se escolherem os livros cujos manuais trouxessem sugestões de como explorar as diferentes atividades, de como ampliar o trabalho com os temas propostos, sempre respeitando a criatividade e a autonomia do professor. Por isso, foi exigido que os manuais incluíssem textos, fontes bibliográficas e webgráficas, além das informações sobre a proposta pedagógica da coleção. Tudo isso foi pensado para que o manual fosse também um recurso para a autoformação continuada do professor. (BRASIL, 2010, p.09).

A partir desse trecho, pode-se afirmar que o documento supõe um professor que almeja/necessita estar informado com relação às teorias de ensino e aprendizagem que sustentam o material. Também é possível pensar na hipótese de que este sujeito tenha o LD como único meio de preparar aulas, pois segundo o parágrafo anterior, o Manual parece funcionar como um facilitador do trabalho do professor, já que o mesmo além de oferecer as respostas, sugere “diferentes atividades” interligadas com o que é proposto no livro, além de um suporte teórico-metodológico.

O primeiro PNLD de língua espanhola, em 2011, voltado aos últimos anos do Ensino Fundamental, teve duas coleções aprovadas de 11 inscritas:

- a) *Español-Entérate*, das autoras Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Ferrari de Arruda;
- b) *Saludos: Curso de lengua española*, do autor Ivan Martin.

Para ambas as resenhas, os tópicos considerados são: *Visão Geral, Descrição da coleção, Análise da obra* (Compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral), *Gramática e Vocabulário, Manual do professor* e por último, *Sala de aula*.

No ano de 2011 o PNLD selecionou as obras de LE para o segundo período do Ensino Fundamental, ou seja, do sexto ao oitavo ano. Como o Programa funciona de forma alternada²⁴, o ano de 2012 se responsabilizou pelos livros didáticos voltados para o Ensino Médio e demonstrou uma sensibilização com o ensino da LE vinculado à

²⁴ “O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.”

cidadania dos alunos envolvidos. (DAHER, FREITAS e SANT'ANNA, 2013, p.419). Com relação aos números no caso da língua espanhola, foram 12 coleções inscritas com apenas 3 selecionadas, o que representa 25% do número total. (BRASIL, 2011, p.8-9). No caso da língua inglesa, o número de obras excluídas também ultrapassou 50%, o que levou o Programa a justificar a situação da seguinte forma:

Acredita-se que o índice de aprovação tenda a crescer nos próximos processos de avaliação, já que é a primeira vez que editoras e autores de livros didáticos voltados ao ensino de línguas estrangeiras destinados ao ensino médio se submetem aos critérios definidos pelo edital do Programa. (BRASIL, 2011, p.9).

As três coleções de espanhol aprovadas para o Ensino Médio em 2012 foram:

- a) *El arte de leer en español*, das professoras Terumi Koto Bonnet Villalba e Deise Cristina de Lima Picanço;
- b) *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* por Soraia Adel Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde;
- c) *Síntesis: Curso de Lengua Española*, de Ivan Martin.

Todos os materiais contêm um exemplar para cada ano, ou seja, são três livros por coleção. As resenhas apresentadas pelo Guia elencam vários tópicos. O primeiro deles é a *Visão Geral* sobre o material, a partir da qual são colocados os pontos positivos e marcantes do livro. Em seguida há o item *Descrição* que se dedica a relatar brevemente de que forma é composto o material. Sua organização mais detalhada é descrita no tópico seguinte: *Cada volume organiza-se da seguinte forma*. Posteriormente, a *Análise* constitui avaliação pedagógica. Por último, *Sala de aula*, parece funcionar como um MP, pois instrui como o mesmo deve trabalhar na prática.

No ano de 2014, cumprindo com o ciclo alternado, o PNLD volta a selecionar os materiais correspondentes ao Ensino Fundamental II. A partir do *Guia*, nota-se com esta edição uma atenção voltada aos valores e atitudes como componentes básicos da cidadania dos estudantes. Para fundamentar as ideias, são citados a LDB vigente (BRASIL, 1996) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Fundamental que juntos corroboram para uma “escola como espaço de acesso ao conhecimento e à valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos” (BRASIL, 2013, p. 07).

Para o PNLD de 2014, houve uma segmentação entre os materiais: havia a possibilidade de composições de Tipo 01 (conjunto de livros impressos, que corresponde a Livro do Aluno, Manual do Professor e CD em áudio) e as de Tipo 02 (conjunto de livros impressos, que corresponde a Livro do Aluno, Manual do Professor, CD em áudio e DVD com conteúdos multimídia). (BRASIL, 2013, p.7).

Para a língua espanhola, as duas coleções aprovadas foram de Tipo 01, são elas:

a) *Cercanía*, dos autores Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e José Moreno Alba;

b) *Formación en Español: Lengua y Cultura*, dos autores Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo e Rodrigo Rodolfo R. Mata.

Com relação a dados numéricos, no caso da língua espanhola foram quinze coleções inscritas para o processo, sendo apenas duas aprovadas, uma taxa de 13%. Portanto, é possível perceber que os números de coleções selecionadas para o Espanhol não oscilaram muito entre os três primeiros anos de Programa, permanecendo dois, três, dois.

Como último PNLD de LE disponível até o momento, o de 2015 selecionou os livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio. Pelo fato de o considerarmos nosso corpus de análise, o LD correspondente será apresentado com mais profundidade na próxima seção.

1.2.2 PNLD 2015

O edital publicado em 2013 e relacionado com o PNLD 2015 estabelece como *princípios e objetivos gerais* para a disciplina de língua estrangeira moderna no Ensino Médio o seguinte:

Seu principal objetivo educacional é o de contribuir para a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. Dessa forma, o livro didático de LEM deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, considerar o Programa Ensino Médio Inovador (2011) e estar comprometido com práticas que, em diferentes linguagens: propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes; favoreçam o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de

discurso, produzidos em distintas épocas e espaços; deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos; deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. Para que isso possa se concretizar, é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas do estudante e se invista **em diversidade de práticas pedagógicas**. O fundamento dessas práticas precisa pautar-se na interdisciplinaridade, tanto a interna à área como na relação entre áreas. Ou seja, é preciso considerar que a construção do conhecimento só é possível quando se rompem os limites estritos da disciplina, porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo. Nesse contexto, o livro didático de LEM assume um papel orientador relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos, destina-se a orientar muitas das atividades do ensino escolar. Constitui-se, assim, não só como objeto de cultura, mas também como objeto que possibilita acesso a muitas outras formas de expressão cultural. Assim, constitui uma iniciativa da maior importância garantir aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens, suas múltiplas funções na constituição de valores compatíveis com a construção da cidadania. Essas funções, demarcadas em estudos de diferentes áreas de investigação, têm realçado o papel constitutivo das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais. (BRASIL, 2013, p.46-47)

Nessa descrição, nota-se claramente a relação da aula de LE com o desenvolvimento da formação cidadã do aluno, e conseqüentemente, por tratar-se de um edital responsável por adotar coleções didáticas para as escolas públicas e regulares, é muito provável que essa visão, atrelada aos documentos oficiais, tenha influenciado a elaboração de muitos materiais.

Além de explicitar os princípios e objetivos para o componente curricular *língua estrangeira moderna*, o edital apresenta os critérios de avaliação do MP, que passaremos a apresentar e discutir.

Segundo o edital, o PNL 2015 observaria se o MP de língua estrangeira moderna (BRASIL, 2013, p.48):

- explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
- relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;

- explicita como elemento norteador da sua proposta a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos da disciplina;
- explicita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
- oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
- apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;
- inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
- propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teórico e saberes práticos;
- sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira.

Baseando-se nesses tópicos e supondo que todos os requisitos sejam cumpridos em um LD aprovado pelo programa, é possível afirmar a complexidade de um MP, além das múltiplas funções que lhe cabem, segundo tais critérios avaliativos. Pode-se pensar no quão complexo (para não dizer utópico²⁵) é o instrumento quando existe uma história por trás das orientações prescritivas no final dos LDs, que durante muito tempo funcionou como um resumo das orientações que o professor deveria seguir quanto aos procedimentos de suas aulas. Na seção posterior, encaminharemos algumas discussões sobre o manual, para que se compreendam as diferentes propostas sobre seu uso.

²⁵ Durante a defesa dessa pesquisa, a Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha utilizou esse termo, provocando então uma reflexão em todos que estavam ali presentes. O termo utópico nesse caso enfatiza não só o MP, senão todo o processo de ensino, visto que este envolve variáveis infinitas que se entrelaçam no aprender e ensinar uma LE.

Faz-se necessário recordar que o PNLD para LE ainda constitui uma iniciativa recente, e em 2015 é a segunda vez que o Programa avalia o componente curricular de língua espanhola para o Ensino Médio.

A carta de apresentação destinada ao professor no *Guia* de 2015 se refere à LDB vigente para destacar a importância que a escola desempenha para a formação cidadã dos alunos. Além disso, o Programa traz o LD como uma ferramenta auxiliadora neste processo:

Nesse contexto, o livro didático de língua estrangeira assume um papel relevante, quando produzido conforme fundamentos teórico-metodológicos que garantam o engajamento discursivo dos estudantes e favoreçam o compromisso de uma formação escolar construtora da cidadania. Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2014, p.7)

Com esse trecho é possível adiantar uma provável característica dos LDs aprovados no PNLD em questão: diversidade de gêneros textuais que viabilizem discussões e atividades sobre temas sociais pertinentes para a desenvoltura crítica do aluno.

O ano de 2015 contou com treze coleções inscritas de língua espanhola e duas delas foram selecionadas pelo Programa, o que corresponde a uma taxa de 15%. Novamente, nota-se uma porcentagem alta de exclusão, mas nada que se diferencie de editais anteriores.

As duas últimas coleções aprovadas são:

- a) *Cercanía Joven* dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, sob a edição SM;
- b) *Enlaces* dos autores Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, vinculado à editora Macmillan do Brasil.

Aproveitando que o LD alvo desse trabalho será analisado com mais cautela posteriormente, encerramos essa seção com um ar de dúvidas em relação ao cenário da

língua espanhola no PNLD, já que a lei que obriga a oferta do idioma terminou por ser revogada. A diante, foram feitas releituras de trabalhos que abordam outro item indispensável a essa pesquisa: o MP.

1.3 Manual do professor do livro didático: discussões entre pesquisadores

Após discorrer sobre o PNLD, abordaremos especificamente o Manual²⁶ do Professor.

Assim como o LD, o MP também passou por um processo de evolução (VARGAS, 2012) até chegar ao resultado padrão que conhecemos hoje: um componente material a mais a partir do qual o professor encontra orientações pedagógicas, respostas de exercícios e às vezes sugestões de leitura. É inviável negar que com o PNLD, o MP alcançou uma maior visualização, pois como foi dito anteriormente, é um dos requisitos para a aprovação de coleções didáticas e componente presente na ficha de avaliação pedagógica do Programa.

Pesquisas anteriores que tomam o MP como objeto de análise o posicionam e conceituam de diferentes maneiras, e as críticas variam de acordo com as próprias concepções teóricas.

Ao discutir sobre a incoerência que ocorrem muitas vezes entre as atividades do livro e as orientações assumidas no MP, Dionísio²⁷ (2001) não concorda com a função formadora que muitas vezes o mesmo desempenha. A autora afirma que:

Os autores de livros didáticos costumam apresentar um Manual do professor, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. (DIONISIO, 2001, p.85).

Também segundo a autora, no caso da língua materna é muito comum se deparar com manuais prescritivos, como se o próprio professor não fosse suficientemente capaz de olhar criticamente para as propostas.

²⁶ Embora haja outros termos para se referir a tal material, optamos por *manual* já que o LD abordado em nossa pesquisa o cita desta maneira.

²⁷ A autora se dedica aos estudos do MP de língua materna, mas consideramos importante suas contribuições também para a LE. É importante destacar que tivemos acesso ao seu texto e ao da Lajolo (1996) através das referências bibliográficas do trabalho de Vargas (2012).

Por outro lado, Lajolo (1996) acredita no bom diálogo entre professor e MP, já que ambos têm o objetivo final de beneficiar o aluno. Segundo a autora, é relevante que o autor do LD exponha todas as teorias nas quais se embasou para elaborar o material.

Ainda com relação à língua materna, Marcuschi (2002 citado por ARAUJO, 2010, p.02), diferentemente de Dionísio (2001), acredita que o MP deva exercer funções formadoras, como: “oferecer informações científicas; Sinalizar elementos de ordem pedagógica para o tratamento do conteúdo e orientar a gestão das aulas” (ARAUJO, 2010, p.02).

Trazendo pareceres sobre o MP de LE, temos a posição de Lyrio (2014) sobre uma coleção didática de língua inglesa, destinada aos últimos anos do ensino fundamental, que concorreu para a seleção do PNLD de 2014. A pesquisadora, em sua análise, tece relações entre o MP e o livro do aluno e reflete sobre a necessidade do professor na complementação do proposto pelo MP, já que muitas vezes há incongruências entre as atividades e as teorias explicitadas no manual, como por exemplo, a ênfase da metodologia na abordagem comunicativa e o uso de exercícios estruturais presentes no caderno do aluno (LYRIO, 2014, p.286).

Com relação a manuais de língua espanhola, Werner (2006), através de uma pesquisa com base na teoria enunciativa, percebe uma soberania de tal componente sobre os alunos e o professor. (WERNER, 2006, p.99). Seu trabalho, concretizado a partir das enunciações do manual didático²⁸ e das enunciações transcritas do professor em sala de aula, revela que o professor atua como um mediador entre o livro e o aluno:

É bastante comum o professor repetir o discurso dos manuais quando ensina (...). Quando isso acontece, de acordo com Carmagnani (1999), o sujeito eu professor é visto como um reproduzidor da enunciação e dos conteúdos do livro didático, e o sujeito aluno (tu) como um receptor. Eles parecem seres sem muita atitude no processo de ensino-aprendizagem, agindo mecanicamente; parecem seres neutros ideologicamente e sem ação política. (WERNER, 2006, p.69).

Freitas (2010), dentro de um contexto de cursos livres de espanhol, também chegou a conclusões semelhantes. Segundo o autor, o manual supõe um professor limitado, isento de bagagem teórico-metodológica, e prescreve de forma instrucional todos os passos que devem ser tomados pela figura de quem leciona.

²⁸ Termo utilizado pela pesquisadora.

De acordo com as pesquisas citadas, é possível perceber que o MP tem sido alvo de críticas em trabalhos acadêmicos, mas que muito provavelmente, deve continuar presente no dia a dia do professor de línguas. Com base nas referências teóricas citadas, acreditamos na força desempenhada por um MP, no entanto, compartilhamos da opinião de que o professor também é peça chave no processo de preparação das aulas. Sabemos que são muitas as variáveis envolvidas num contexto de ensino e aprendizagem de línguas, portanto, sempre existem fatores que contribuem ou não para bons resultados em sala de aula.

Ainda em direção à compreensão do objeto dessa pesquisa e fim de estabelecer uma coerência teórica, consideramos importante traçar hipóteses sobre o modo como o MP trabalha com o termo *interação*. Em função disso, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e às Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, a partir deles, foi possível constatar uma preocupação com o uso não meramente instrumental da língua, ou seja, a atenção está voltada à comunicação verbal, aliada ao desenvolvimento cidadão do aluno.

Para sustentar tal constatação, o PCN+ voltado ao ensino médio (2000) prevê três níveis de competências, sendo uma delas a “competência interativa, que se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações de diálogo entre falantes que partilham o mesmo idioma, pautado por regras comuns e reciprocamente convencionadas.” (BRASIL, 2000, p.96).

A partir do que se conceitua, nota-se que como **interação** entende-se a capacidade do aluno de se comunicar com falantes nativos e, portanto, não há a exclusão do suporte gramatical, por este ser um dos fatores que permite o aluno a realizar um discurso de forma que o mesmo seja bem sucedido. Diante disso espera-se, então, que em sala de aula sejam implementadas situações que exijam a exposição oral dos alunos, com a intenção dos mesmos desenvolverem habilidades relacionadas à gramática, e que ao mesmo tempo também privilegiem estratégias culturais, sociolinguísticas, ideológicas, já que fazer-se entender pelo outro não envolve apenas conhecer as estruturas da segunda língua, pois como declaram os PCNs:

Afinal, para poder se comunicar numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de

maneira a que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto (BRASIL, 2000, p. 29).

Essa noção de comunicação, que leva em consideração aspectos do contexto, alinha-se a uma visão mais ampla de **interação social**. Nos últimos anos, o ensino de LE no espaço escolar vem sendo relacionado com a formação cidadã dos alunos. As OCEMs (BRASIL, 2006) expõem claramente a adoção dessa perspectiva, pois o documento visa aproximar o ensino da LE do conceito de cidadania:

Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p.91).

É interessante perceber que o documento consegue unir a nova proposta ao mesmo objetivo citado anteriormente: a prática de produção e compreensão oral da LE no contexto de sala de aula²⁹. Para isso, há a sugestão de pautar-se em necessidades/relevâncias regionais e investir a comunicação a partir de temas significativos:

No entanto, sugerimos que seja seguido um raciocínio como o que parte de contextos de uso graduados em termos de sua complexidade de **interação**³⁰. Por exemplo, podem-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum. (BRASIL, 2006, p.120).

Levando em conta o fato de nossa pesquisa voltar-se para o MP de um LD do ensino médio, aprovado pelo PNLD 2015, recorreremos ao Guia de livros didáticos³¹ correspondente, em busca de compreendermos previamente algumas concepções que embasam a obra objeto de análise.

²⁹ Além da competência oral, as OCEMs (2006) também levam em consideração pelo menos outras duas habilidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da LE: a produção e compreensão escrita.

³⁰ Grifos nossos.

³¹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna> Acesso em: 16.dez de 2016.

O Guia de LDs do PNLD 2015 oferece resenhas das coleções didáticas aprovadas, apresenta os resultados do processo de análise de obras inscritas e detalhes sobre o processo avaliativo (BRASIL, 2014, p.9). Dessa forma, pode nos auxiliar na identificação das concepções teóricas sobre o conceito de interação presente.

A abertura do documento se dá por uma carta ao professor cuja função é expor as principais ideias sobre o LD no contexto escolar brasileiro e suas funções no processo de ensino da LE. Sendo assim, a partir da leitura realizada é possível verificar que o guia didático se coloca a favor de um material incentivador da formação cidadã dos estudantes, pois durante a seleção dos livros didáticos, apenas foram asseguradas coleções que:

Propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais. (PNLD, 2014, p.7)

Esses pressupostos gerais levam à constatação de que a **interação social** é um dos objetivos centrais do trabalho com a LE. Na seção das resenhas das obras, o Guia (BRASIL, 2014, p.26-27) apresenta análise de elementos do LD *Cercanía Joven* que corrobora esse objetivo:

A seleção dos textos característicos de gêneros discursivos relacionados ao cotidiano facilita a percepção do aluno das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais (...) A coleção propõe atividades para a expressão oral que possibilitam a **efetiva interação entre os estudantes**, com o objetivo de proporcionar situações discursivas compatíveis com as necessidades de fala de alunos do ensino médio. A seção “Habla” organiza-se de forma a prepará-los para a realização da **atividade de interação oral**. Observa-se o incentivo à utilização dos conteúdos trabalhados no decorrer de cada capítulo e à pesquisa a outras fontes para a realização das atividades, em geral, sem restrição a modelos estabelecidos previamente. (BRASIL, 2014, p.26-27, **negritos nossos**).

As afirmações em destaque, extraídas da análise constante do Guia (2014), evidenciam concepção de interação alinhada à perspectiva social.

Sendo assim, nos parece fundamental insistir na importância de mais estudos na área, a fim de fortalecer o trabalho do professor e caminhar para que o mesmo seja capaz de se empenhar em seu trabalho de forma autônoma e crítica.

1.4 A interação no ensino e aprendizagem de LE

A fim de problematizar o conceito de interação nessas próximas subseções, nossa proposta inicia-se por discorrer acerca das principais concepções de língua, linguagem e de ensino/aprendizagem que sustentaram diferentes métodos e enfoques no campo de ensino de LEs. Ressaltamos que nosso objetivo é apresentar um panorama geral das principais correntes metodológicas, focalizando o conceito de interação defendido e o lugar desta nas atividades de ensino e aprendizagem ao longo das últimas décadas. Após essa breve discussão histórica, apresentaremos algumas discussões teóricas sobre o conceito de interação no campo da LA no Brasil e, posteriormente, as bases teóricas de teorias sociointeracionistas, que vem sendo referência teórico-metodológica das propostas curriculares nacionais no Brasil e que fundamenta a proposta do LD objeto de nossa pesquisa.

Antes mesmo de citar as diferentes fases pelas quais o processo de ensino e aprendizagem circulou, é importante dizer que se trata de contextos históricos que envolvem correntes filosóficas e, que, portanto, não são escolhas a serem taxadas como certas ou erradas, mas condizentes com as bases teóricas utilizadas por cada um.

1.4.1 Diferentes concepções sobre a interação no ensino de línguas estrangeiras: um breve histórico

Embora nossa pesquisa não tenha como finalidade adentrar em questões metodológicas de ensino e aprendizagem de LEs, consideramos pertinente apresentar um panorama histórico sobre alguns dos principais métodos de ensino, buscando compreender de que forma estes concebem a **interação** no âmbito de suas propostas.

Não compartilhamos do pressuposto de que há uma evolução dos métodos de ensino de línguas ao longo da história, mas sim que há movimentos em campos teóricos, como a Linguística e a Educação, que influenciam pesquisadores e professores a reverem objetivos e procedimentos no ensino de línguas. Além disso, concordamos com Sánchez (2009) sobre a probabilidade de os métodos serem “aplicados” pelos

professores em sua forma não pura, visto que existem diversas tendências metodológicas que podem ser utilizadas em conjunto.

Iniciaremos nosso panorama com o método *Tradicional* ou também muito conhecido por *Gramática- Tradução*, nascido em um período marcado pela soberania do latim, ainda que o idioma não fosse mais utilizado na fala cotidiana. (RICHARDS e RODGERS, 2003, p.14). Segundo os autores, quando as línguas modernas começaram a ser incluídas em currículos de instituições europeias no século XVIII, o sistema escolhido foi o mesmo utilizado no século XVI para o ensino da língua latina, ou seja, a partir da descrição exaustiva de regras gramaticais pautadas na capacidade de memorização do aluno. O principal objetivo vinculado a este método se centrava no conhecimento sintático e morfológico da língua, para poder ter acesso principalmente a sua forma escrita, e usufruir de textos literários considerados obras clássicas. A interação, nesse método, baseava-se na relação do aluno com a modalidade (cultura e literária) escrita da LE, mediada pelos exercícios de tradução propostos pelo professor.

Com relação às atividades propostas a partir desse método, Sánchez (2009, p.48³²) elenca quatro itens típicos:

1. Memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário;
2. Explicação da gramática e suas regras;
3. Exercícios consistentes de formar frases, aplicando as regras aprendidas;
4. Exercícios de tradução direta e inversa.

Outros aspectos importantes a serem mencionados é a predominância da língua materna durante as aulas e a intolerância aos erros dos alunos, a ponto do professor interromper a continuidade do assunto, buscando, através de explicações, impedir a possibilidade de que venha a ocorrer o mesmo equívoco. Dessa forma, a interação para esse método mais antigo da história se pauta na transmissão de conhecimentos do educador para com o aluno, e este inserido no contexto como um mero receptor. Além disso, é válido retomar que a interação na língua meta do estudante se concretiza em maior intensidade a partir do registro escrito.

Seguindo com a trajetória de métodos, no início do século XX, sob a influência dos estudos científicos em Linguística³³, estudiosos da área do ensino de línguas se

³² Tradução nossa.

³³ Vale mencionar que o Curso de Linguística Geral, de Saussure, foi publicado em 1916 e possibilitou revisão de formas de conceber e abordar a língua.

dedicaram na elaboração de métodos que priorizassem a fala na língua alvo, e dentre essas novas ideias, se destacou um método considerado mais *natural*, o método *direto*.

Apesar de defender a interação verbal como centro do processo, o método direto baseava-se em práticas orais para um ensino baseado na aquisição da língua materna, como se os processos acontecessem igualmente (RICHARDS e RODGERS, 2003, p.21). Somada a esta fragilidade, o método direto também focava em uma fluência nativa e dispensava a língua materna durante o percurso de ensino e aprendizagem:

El método directo tuvo bastante éxito en las escuelas de idiomas (...) pero a pesar de la presión de los defensores del método, fue difícil su aplicación en la educación secundaria pública. Se acentuaban demasiado y se distorsionaban las semejanzas entre el aprendizaje de una primera lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, olvidándose de las realidades prácticas del aula. (RICHARDS e RODGERS, 2003, p.22).

A partir do trecho, pode-se verificar a distância entre o método e a realidade da escola pública, e por isso, sua aplicação se deu de forma satisfatória em centros privados de línguas, onde os objetivos são mais voltados à aprendizagem oral. Além disso, não podemos desconsiderar que as instituições privadas de ensino de idiomas contam com *n* fatores que os diferenciam das escolas, e um dele é a determinação dos alunos em aprender e, geralmente, há maior facilidade na contratação de professores nativos ou daqueles que possuem uma fluência semelhante.

Como já foi destacado, o método natural apresenta como finalidade o uso da língua em *situações habituais da vida diária* (SÁNCHEZ, 2009, p.60), e por conta disso o ensino da gramática é realizado de maneira indutiva, ou seja, através da prática recorrente, de modo que o aluno não perceba que está lidando com questões puramente gramaticais.

Sobre as atividades, o método direto é bastante amplo, pois de acordo com Sanchez (2009) os objetivos são bem definidos, mas os passos organizados pelo docente acontecem de maneira livre. Ainda assim, é possível elencar algumas técnicas frequentes:

- 1- Uso de objetos, desenhos e gestos para transmitir o significado de palavras ou frases.
- 2- Utilização de técnicas de demonstração e não de explicação para aquilo que se pretende ensinar.
- 3- Utilização da técnica de pergunta e resposta como base fundamental da docência.

4- Recurso esporádico de ditados e leituras de textos que servirão aos alunos como base para conversar e fundamentar a compreensão do conteúdo. (SÁNCHEZ, 2009, p.61).

Para encerrar as considerações sobre esse eixo metodológico, é interessante deixar claro que enquanto o método *tradicional* possui uma sequência de aula mais consolidada, o método *direto* se vê de forma mais dinâmica, pois não há um roteiro a ser seguido. Por outro lado, ambos asseguram o papel de protagonista do professor, visto que a organização das aulas é inteira de sua responsabilidade.

A interação recorrente no método direto se resume em uma troca automática entre professor e aluno:

La interacción profesor-alumno es probablemente la característica más sobresaliente de este método. No obstante, también conviene precisar que dicha interacción, concretada en la técnica de pregunta-respuesta, puede ser poco natural y auténtica, a pesar de que las palabras y estructuras gramaticales que se utilicen sean habituales y cotidianas. La causa de la falta de esta autenticidad deriva del condicionamiento pedagógico al que está sujeto el diálogo, centrado por ejemplo, en la enseñanza de elementos que difícilmente aparecen de tal manera en la comunicación normal. (SÁNCHEZ, 2009, p.62).

Diferentemente do que ocorrera na Europa, as universidades e escolas americanas rejeitaram o método direto por acreditarem que não haveria tempo suficiente para a prática oral em sala de aula e por isso, apostaram em um ensino pautado na leitura, proposta que teve início em 1929 e durou até a Segunda Guerra Mundial (RICHARDS e RODGERS, 2003, p.23).

Segundo os autores, o propósito de ensinar uma língua baseando-se na leitura foi mesclado com a exposição oral do método direto e essa combinação reinou nos Estados Unidos durante o período turbulento entre as grandes guerras. No entanto, com a entrada do país na Segunda Guerra, houve a necessidade estratégica dos americanos aprenderem, em um curto espaço de tempo, vários idiomas.

Este objetivo foi contemplado graças ao investimento do governo nas unidades americanas cujos programas para o ensino de línguas aos militares se resumiam em muitas horas de estudos e contatos com nativos e especialistas no assunto, como foi o caso de Leonard Blommfield (RICHARDS e RODGERS, 2003, p.58).

Consequentemente, os resultados rápidos e satisfatórios repercutiram mundialmente e como “recompensa”, os Estados Unidos se destacaram na área, fazendo

com que o país se tornasse uma grande referência no ensino do inglês como LE devido ao método conhecido como *Audiolingual*.

(...) Fries y sus colegas rechazaron enfoques como los del Método Directo, en los que los alumnos reciben la estructura gramatical, la usan y, gradualmente aprenden sus estructuras gramaticales. Para Fries, la gramática, o la estructura, era el punto de partida. (...) la lengua se enseñaba prestando una atención sistemática a la pronunciación y por medio de ejercicios intensivos de repetición oral de las estructuras básicas de la oración. (HOCKETT, 1959 citado por RICHARDS e RODGERS, 2003, p.58-59).

Embora o contexto tenha sido idealizado para que os militares pudessem aprender vários idiomas, o método audiolingual foi adaptado para ser concretizado nas universidades e escolas e em pouco tempo predominava em instituições norte-americanas na década de 50.

Como é possível perceber, a principal ideia desse método consistia em uma massiva produção oral, por meio de repetições, aliada ao conhecimento estrutural, e para isso, o material era elaborado a partir da análise contrastiva entre a língua alvo e a materna, o que segundo Fries, facilitaria o aprendizado e compreensão do aluno no processo de diferenciação entre ambos os sistemas linguísticos (RICHARDS e RODGERS, 2003, p.59). A interação, no método audiolingual, ocorria entre o aluno e a LE, em um processo de repetição que buscava a internalização de estruturas.

Sobre as atividades envolvidas nessa linha metodológica, Sánchez (2009, p.77-78) destaca alguns padrões recorrentes:

- 1- A memorização de diálogos estruturalmente condicionados pedagogicamente adaptados.
- 2- A repetição de estruturas usando técnicas ou procedimentos levemente diferentes:
 - Repetição simples de padrões.
 - Repetição de padrões nos quais se substitui um ou mais elementos equivalentes.
 - Repetição que resulta da transformação de frases estruturalmente idênticas.
 - A reformulação de frases segundo modelos sugeridos.
 - A redução de duas frases em uma.
 - A conversão de uma frase em duas.
 - O recurso da técnica de pergunta e resposta sobre modelos equivalentes.
 - A transferência dos padrões aprendidos em contextos semelhantes.

Apesar do êxito, com o passar do tempo, o método audiolingual começou a ser posto em dúvida por sua fragilidade nas teorias utilizadas e pela insatisfação de alunos que consideravam a experiência tediosa. Chomsky, credor do inatismo, refutava a ideia da língua ser apenas uma “estrutura de hábitos” (CHOMSKY, 1963 citado por RICHARDS e RODGERS, 2003, p.72) e discordava da descrição estruturalista. Com a propagação da teoria gerativa, o audiolingual foi perdendo força, fato que provocou a surgimento de outros métodos³⁴ alternativos entre a década de 70 e 80 (RICHARDS e RODGERS, 2003, p.75).

Enquanto que nos Estados Unidos estudiosos desacreditavam do sistema audiolingual, na Europa o enfoque situacional³⁵ também perdia credibilidade. Diante disso, linguistas britânicos deram o primeiro passo e “destacaram outra dimensão fundamental da língua que não era tratada de maneira adequada nos enfoques do momento: o potencial funcional e comunicativo da língua.³⁶” (RICHARDS e RODGERS 2003, p.153).

A partir desse momento, o estruturalismo e o gerativismo começam a perder espaço nas pesquisas dentro das universidades e inicia-se uma nova etapa no ensino de línguas que possibilita uma maior abertura no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Segundo Richards e Rodgers (2003), a *abordagem*³⁷ *comunicativa* se preocupa em tornar o aluno um sujeito competente, e isso significa que ele saiba reconhecer as estruturas e utilizá-las concretamente. (HYMES, 1972 citado por RICHARDS e RODGERS, 2003, p.159). No entanto, essa competência envolve não só habilidades linguísticas, mas também discursivas, socioculturais e estratégicas. Sendo assim, uma atividade comunicativa é vista como:

Una actividad en la que el objetivo prioritario es la interacción comunicativa y, por lo tanto, aparecen implicadas dos o más destrezas lingüísticas; una actividad centrada en el contenido y en la que la forma constituye un aspecto secundario; una actividad que reproduce

³⁴ Em RICHARDS e RODGERS (2003), parte II, há explicações sobre vários métodos alternativos.

³⁵ O método situacional, ou enfoque oral, inaugurado por linguistas britânicos, busca que o aprendiz atinja as quatro habilidades, porém apresenta uma preocupação maior com a estrutura. Além disso, os ensinamentos aos alunos ocorrem a partir de situações orais. (RICHARDS e RODGERS, 2003).

³⁶ Tradução minha.

³⁷ Em RICHARDS e RODGERS (2003) a palavra utilizada é enfoque, no entanto, traduzimos para abordagem, termo utilizado por outros linguistas. Ainda assim, é de suma importância trazer a dualidade que existe no uso dos dois termos: método e abordagem. Concordamos com Sánchez (2009) que ambos podem ser utilizados, mas há que ter um cuidado, pois a referência à *abordagem* comunicativa envolve um conjunto amplo de princípios pedagógicos nos quais o professor pode fundamentar suas aulas. Por outro lado, o termo *método* comunicativo diz respeito a uma atividade concreta que docente utiliza para fins comunicativos.

– en el marco de la ficción del aula – una situación real en la que dos o más interlocutores intercambian información, manifiestan sentimientos, hacen peticiones, piden la opinión del otro, etc. (GARGALLO, 2010, p.69).

Outro aspecto relacionado à abordagem comunicativa é o foco nos alunos, e, por conta disso, suas demandas devem ser atendidas. Sendo assim, é necessário que o professor esteja consciente dos objetivos por parte dos estudantes, a fim de preparar o curso voltado aos interesses do público alvo. Por esse motivo é que a motivação do aluno se torna crucial no processo de aprendizagem, já que para o estudante realizar de fato as atividades de forma ativa, é preciso que o mesmo esteja engajado e interessado durante o desenvolvimento das propostas:

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (LEFFA, 1988, p.231).

Como dito anteriormente, a abordagem, ou enfoque, comunicativo (a) do ensino de línguas possibilita uma ampla interpretação, diferentemente dos métodos retomados acima.

Com relação às atividades que se alinham à proposta comunicativa, Sánchez (2009) reúne algumas características chaves:

- a) Devem estar fundamentadas prioritariamente na transmissão de conteúdo relevante para os interlocutores.
- b) Devem subordinar a forma (aspectos formais da língua, gramática) ao conteúdo (mensagem que se deseja transmitir).
- c) Devem ser participativas e interativas.
- e) Como é habitual nos processos comunicativos, os interlocutores desenvolverão uma ação concreta (estabelecer ou solucionar um problema que implique na transmissão e recepção de informações relevantes, por exemplo), não abstrata (explicar uma regra do sistema gramatical, etc.). (SÁNCHEZ, 2009, p.111).

Após esse breve resgate histórico das principais correntes metodológicas, podemos afirmar que é a partir da abordagem comunicativa que a interação entre os alunos torna-se um objetivo de ensino com valor social, pois existe a preocupação de que os aprendizes utilizem a língua em diferentes contextos e compreendam a

complexidade existente por trás de uma comunidade linguística. Além do mais, com a abordagem comunicativa em alta, as atividades em grupos passam a ser procedimentos comuns em salas de aula.

A iniciativa de se trabalhar a LE a partir de objetivos que levam em conta a interação social em sala de aula deu margem ao surgimento de várias discussões sobre o termo *cultura* no processo de ensino e aprendizagem de línguas³⁸. Não é a nossa intenção detalhar todos os pontos de vista que existem sobre o assunto, mas levando em consideração a perspectiva sociointeracional do LD analisado, nos parece relevante destacar algumas questões a respeito.

Consideramos que na base da interação social está o trabalho com aspectos das culturas, compreendida por nós a partir da complexidade apontada por Dourado e Posnar (2007). Segundo os autores, o conceito de *cultura* é abordado em diversas esferas do conhecimento, mas tratando-se da área de ensino e aprendizagem de línguas, o termo, ainda que tenha passado por uma evolução, não é consensual entre pesquisadores, materiais didáticos e outros envolvidos no processo.

Primeiramente, é importante mencionar que compartilhamos da ideia de indissociabilidade entre língua e cultura, ou seja, não há possibilidades de pensar a respeito de uma separada da outra, pois ambas estão totalmente interligadas. No entanto, a cultura envolvida no ensino de LE, muitas vezes é apresentada aos alunos como “uma curiosidade, uma informação adicional, um bônus”. (DOURADO e POSHAR, 2007, 36). Segundo Philips’s (1993, citado por DOURADO e POSHAR, 2007, p.36), pensar sobre cultura dessa forma periférica significa relaciona-la a um conjunto visível de fatores, envolvendo desde arte até os hábitos rotineiros de determinado grupo social. Embora possa ser interessante trabalhar com esse conjunto em sala de aula, Garcez (citado por DOURADO E POSHAR, 2007, p.36) chama a atenção para a relevância da cultura “invisível” no processo de ensino e aprendizagem, pois através dela o aluno pode se aproximar de diferentes formas de conceber o mundo e ter consciência que no mundo globalizado atual as concepções não são estáveis e se modificam entre os indivíduos. Nesse sentido, concordamos com Sarmiento (2004) quando esta afirma que:

³⁸ Concordamos com Dourado e Posnar (2007) e consideramos importante reafirmar, que embora muitos LDs se considerem situados numa abordagem comunicativa, muitas vezes os mesmos insistem em expor aos alunos aspectos exclusivos da Cultura com letra maiúscula – aqueles que podemos visualizar, como é o caso do vestuário, alimentação, entre outros.

A educação multicultural tem geralmente focalizado apenas os aspectos visíveis ou explícitos da cultura, tais como língua, vestuário, hábitos à mesa e religião. Estes são intencionalmente ensinados e conscientemente aprendidos. Entretanto, eles são apenas a ponta do iceberg da cultura (ERICKSON, 1997). Os aspectos invisíveis da cultura também são importantes. Qual é o atraso permitido para que alguém não seja considerado mal-educado, que tópicos devem ser evitados ao iniciarmos uma conversa, como podemos mostrar atenção e interesse quando estamos ouvindo, como mostramos ao falante que gostaríamos que ele passasse para o próximo ponto conversacional. Esses, entre outros, são aspectos culturais dos quais não nos damos conta, mas que podem determinar o sucesso de uma comunicação intercultural. (SARMENTO, 2004, p.15).

Como podemos perceber, a cultura invisível é mais complexa, talvez por isso que alguns LDs insistam em dar preferência aos aspectos culturais visíveis, o que segundo Sarmento (2004) corrobora para a formação de estereótipos, já que existe a tendência de considerarmos estranho tudo aquilo nos parece diferente.

Em consonância com isso que foi exposto até agora, podemos retomar alguns documentos oficiais que priorizam um ensino de línguas pautado em um conceito amplo de cultura:

Esses conceitos sobre o caráter heterogêneo da linguagem refletem, por sua vez, o mesmo caráter com relação à cultura. Da mesma forma que cada língua é constituída por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos (regionais, socioeconômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças. É importante lembrar que qualquer membro de “uma cultura” pertence simultaneamente a diversos desses grupos e, portanto, possui e usa simultaneamente diversos conjuntos de valores e crenças. (BRASIL, 2006, p.102).

Além disso, enfatiza-se a importância do processo de ensino de LE estar vinculado a uma reflexão cultural dos sujeitos aprendizes:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p.30).

Com o PNLD, também podemos notar uma preocupação com o foco na questão cultural dos LDs. A lista de requisitos para a avaliação de 2015 apresenta algumas orientações relacionadas (BRASIL, 2014, p.13³⁹):

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às **culturas** estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
2. seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade **cultural**, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
17. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a **cultura** estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
20. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos **culturais** relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
21. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e **cultural** das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
23. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, **culturais** e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira.

Embora não seja possível separar os conceitos invisíveis dos visíveis por essa lista, o primordial nesse caso é perceber que o PNLD está envolvido com o respeito pela cultura alheia e com sua inserção no trabalho em sala de aula.

³⁹ Grifos nossos.

Para clarear e encerrar essa subseção, apresentamos, a seguir, um quadro sintético que reúne os conceitos de interação em volta dos métodos e abordagens tratados.

Tabela 2: Interação relacionada aos métodos de aprendizagem

Métodos/Abordagem	Conceito(s) de interação envolvido(s)	Princípios metodológicos em sala de aula
Método Tradicional	Interação pautada predominantemente na transmissão de conhecimento do professor aos alunos e estes em contato com a LE a partir da forma escrita.	O ensino da gramática através de dedução, ou seja, todas as estruturas são explicadas, para depois aplicar o que foi ensinado nos exercícios.
Método Direto/Natural	Jogo de perguntas e respostas que o professor deve organizar em sala de aula, relacionadas a temas que envolvam o cotidiano e a fala coloquial.	Todo o processo de ensino e aprendizagem se concentra exclusivamente na prática oral e sempre a partir da língua meta.
Método Audiolingual	Técnicas orais de repetição, adaptação e transformações de estruturas linguísticas.	Análise contrastiva entre a LM e LE para a previsão de erros; fundamentação behaviorista de que a língua é um hábito.
Abordagem comunicativa	Negociação de significados entre os interlocutores situados num contexto sócio-histórico.	A aprendizagem da LE ocorre a partir da transmissão de conteúdos relevantes e dotada de finalidade comunicativa.

1.4.2 A Hipótese da Interação

Após discorrer sobre as diferentes compreensões sobre interação nos métodos e abordagens que obtiveram maior destaque na história do ensino de línguas, nos parece igualmente importante avançar naquilo que já foi estudado sobre a interação no processo de aprendizagem de uma LE e por isso, dedicamos esta subseção para discutir sobre a hipótese da interação. Mais adiante, traremos estudos recentes de pesquisas que se direcionaram a esse tema.

Segundo Oliveira e Paiva (2014), a hipótese da interação repercutiu em busca de contradizer a teoria do *input*⁴⁰ e enfatizar uma aprendizagem baseada no envolvimento do aluno com outros interlocutores.

⁴⁰ Teoria que fundamenta uma aprendizagem baseada na exposição auditiva do aluno a amostras da língua.

Hatch (1978 citado por OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p.99) é a pioneira nesses estudos, embora Michael Long seja bastante reconhecido por defendê-los e expandi-los em seus trabalhos. A autora argumenta que antes de conhecimentos gramaticais, o aluno se infiltra no discurso, ou seja, a partir da própria prática discursiva: “aprende-se como conversar, como interagir verbalmente, e dessa interação se desenvolvem as estruturas sintáticas” (HATCH, 1978, p.404 citado por OLIVEIRA e PAIVA, 2014, p.99). Para sustentar suas hipóteses, Hatch se vale da comparação entre a aquisição da língua materna e da LE, e supõe que o sujeito em ambas as situações se vale de estratégias para estabelecer uma comunicação ou alcançar o que deseja, como é o caso da criança pequena quando chora, por exemplo.

Segundo Oliveira e Paiva (2014) a hipótese interacional para Long engloba dois pressupostos: a necessidade do *input* argumentado por Krashen e a importância do *output* (SWAIN, 1985, 1995, citado por OLIVEIRA e PAIVA, 2014, p.102) que nada mais é que a produção do aluno na língua alvo. Dessa forma, para o autor, a exposição do aluno a um *input* compreensível se faz necessário para que o mesmo possa interagir concretamente, resultando em uma “negociação de sentido” (OLIVEIRA e PAIVA, 2014, p.103).

As principais críticas à hipótese interativa recaíram sobre o *input* compreensível de forma que Long (1996) revisasse seu texto e o considerasse insuficiente para a aquisição (LONG, 1996, p.423 citado por OLIVEIRA e PAIVA, 2014, p.104). Essa mudança de pensamento se justifica, pois segundo o próprio autor, é possível que o aprendiz compreenda o dizer do interlocutor mesmo sem se dar conta dos itens sintáticos e lexicais, e, neste caso não haveria possibilidade de uma aprendizagem efetiva da estrutura linguística.

Ellis (1991 citado por OLIVEIRA e PAIVA, 2014, p.106) revisa a hipótese da interação e propõe uma adaptação:

1. Input compreensível facilita a aquisição, mas não é nem necessário, nem suficiente.
2. Modificações no input, especialmente aquelas que acontecem no processo de negociação de um problema comunicacional, tornam a aquisição possível desde que os aprendizes:
 - a) compreendam o input;
 - b) percebam os novos aspectos do input e comparem o que perceberam com seu próprio output.
3. A interação que requer do aprendiz a modificação do output inicial facilita o processo da integração.

Ainda que as modificações realizadas por Ellis possibilitassem maiores aberturas para futuras investigações, segundo Oliveira e Paiva (2014) não havia suporte teórico suficiente para sustentar os estudos na área. Além disso, como salientam Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p.355), sempre houve a dificuldade de medir o processo de aprendizagem, exatamente por esta ter uma “natureza multifacetada e interdisciplinar”, afinal, são muitas as variáveis envolvidas.

Segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) um grupo de analistas⁴¹ europeus de universidades dinamarquesas apontavam um problema central para a hipótese: o conceito-chave de interação, equivalente à *negociação de significados*.

Entende-se por negociação de significados os momentos em que, para tentar resolver uma quebra no fluxo comunicativo em função de uma má compreensão ou compreensão incompleta de um termo da fala do interlocutor, os participantes da interação reparam sua produção, negociando o significado do que não foi bem compreendido. (SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004, p. 357).

Tal definição implicaria no desentendimento por parte do falante, pois como é possível entender a partir do trecho acima, a negociação sempre envolve uma autocorreção e estratégias para reformular as ideias. Dessa forma, o aprendiz acaba sendo considerado “deficiente” (SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004, p. 348) por acreditar que este dificilmente atingirá a plena compreensão do dizer de seu interlocutor. Outro fator de discordância levantado pelos críticos é o fato da hipótese descartar gestos e sinais não vocais dos falantes indicadores de um processo interativo, enquanto que para os analistas, a linguagem também incorpora pausas e outros mecanismos extralinguísticos.

Com esse apanhado histórico, pode-se dizer que a hipótese interativa junto de teorias contrárias, contribuíram para despertar interesse de outros pesquisadores, e a partir da década de noventa, muitos se debruçaram neste tema e avançaram com os trabalhos sobre a interação no ensino e aprendizagem de LE.

1.4.3 Pesquisas sobre interação na aula de LE

⁴¹ Estudiosos que, segundo SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI (2004), fundamentam a interação a partir de outro viés teórico. Este artigo busca diferenciar ambas as ideias, porém não é do nosso interesse ampliar essa discussão.

Até o momento, o termo *interação* foi discutido como algo espontâneo e natural dos seres humanos, mas também como uma prática de forma a melhorar a aquisição de segundas línguas por parte dos indivíduos. A partir de agora, gostaríamos de mencionar outras pesquisas, mais recentes, que envolvam o tema especificamente na área de ensino e aprendizagem de LE.

É sabido por todos que no ambiente escolar as interações entre alunos, professores, materiais acontecem em diversas circunstâncias. Durante essa subseção, abordaremos somente os processos interativos que ocorrem em sala de aula e nos aprofundaremos sobre os reais impactos dessas interações nos alunos como sujeitos aprendizes.

A pesquisa de Fraga (1999), que toma como objeto de análise as instruções das atividades de LDs, chama a atenção para a necessidade de que haja compreensão, por parte dos alunos, de tais instruções. Segundo a autora:

Falar sobre as instruções significa, de uma certa maneira, usar metalinguagem e isso, nos níveis iniciais de aprendizagem de uma LE, implica um número considerável de momentos em que a língua materna terá que ser usada. Há, aí, um outro aspecto da interação em sala de aula de LE que não pode ser negligenciado: ele precisa ser compreendido e respeitado. (FRAGA, 1999, p.160-161)

Barbirato (2005), em sua pesquisa de doutorado, considera o aluno, no processo de ensino e aprendizagem de LE, um indivíduo ativo e responsável por seu percurso como aprendiz, e, portanto, define *interação* como:

[...] um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado num processo de construção (e desconstrução) de significados. (BARBIRATO, 2005, p.30-31).

A autora em seu trabalho chama a atenção para a importância dos processos interativos, desde que eles estejam calcados em um nível significativo para o aluno:

Buscamos, hoje, para as aulas de LE um modelo de interação voltado para a construção de significados na língua-alvo na qual professor e alunos trabalham colaborativamente compartilhando significados. Nesse processo, o aprendiz pode participar como sujeito ativo da

interação aprendendo a iniciar turnos também e a sustentar uma conversa na língua-alvo. Nesse processo, o aprendiz pode testar hipóteses, aprender a negociar significados e desenvolver sua interlíngua de maneira em parte semelhante àquela em que a criança aprende sua LM. Nesse sentido, não tomamos a interação como mera estratégia para aprender a LE. Ela não se resume somente a trocar informações já prontas para praticar estruturas gramaticais. (BARBIRATO, 2005, p.38).

No entanto, como é possível averiguar em diversos trabalhos acadêmicos, as interações, dependendo das circunstâncias às quais são concretizadas, podem não acrescentar em nada na aula de LE, resultando em situações mecânicas, artificiais e descontextualizadas. (MEIRELLES E ALMEIDA FILHO, 2010, p.46). Para Barbirato (2005), esses tipos específicos estão enraizados por um conceito de linguagem cuja única preocupação é a estrutura, ou seja, a forma isenta de qualquer questão histórica, política e social.

Com a intenção de diferenciar as atividades realizadas em sala de aula, Almeida Filho e Barbirato (2000) estabelecem duas vertentes para os processos interativos: as atividades relevantes para o processo de aprendizagem/aquisição da língua e aquelas que não auxiliam de forma direta ou indiretamente, como é o caso do modelo IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação) que se resume na iniciativa do professor, na resposta do aluno e na avaliação positiva ou negativa daquele que coordena as aulas.

De acordo com este esquema, o IRA, descrito por Sinclair e Coulthard (1975 citado GARCEZ 2006, p.68), os questionamentos da parte do professor tendem a ser previsíveis e deixam a desejar com relação à inserção dos estudantes na realidade social, já que nesta os interlocutores não são avaliados como acontece no terceiro turno do modelo.

Segundo Barbirato (2005, p.41), essas interações alheias ao processo de aquisição da língua são denominadas *explicitadoras disfarçadas de comunicação*, e suas características elencadas pela autora são: professor inicia aluno responde; professor avalia a resposta do aluno; interação aluno/aluno; sempre calcada em alguma estrutura gramatical específica disfarçada num contexto; respostas previamente estabelecidas; controle sobre a linguagem a ser utilizada.

Barbirato (2005), ao apresentar conceitos e ideias sobre o termo interação, enfatiza a importância da afetividade do aprendiz de LE e do insumo que o mesmo tem acesso durante o processo de aprendizado, retomando assim, as hipóteses de Krashen (2005, p.39). A hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1985) é a teoria responsável por

abordar aspectos emocionais do aluno que afetam diretamente o seu percurso na língua alvo. O filtro, “bloqueio mental que impede os aprendizes da plena utilização do input compreensível que recebem para a aquisição da linguagem” (KRASHEN, 1985, p.3), funciona como um regulador da compreensão do input, ou seja, se o filtro estiver alto, corre-se o risco do indivíduo não entender o conteúdo, e se estiver baixo, significa que possivelmente o insumo atingirá corretamente o aprendiz.

Lee et al (2009, p.8 citados por PAIVA, 2013) também acreditam no suporte emocional para a aquisição de segundas línguas, tanto que os mesmos afirmam que quanto maior a relação interacional e identitária entre o aprendiz e os falantes nativos, maiores chances do processo ocorrer com facilidade.

PAIVA (2013) encara o fenômeno da interação em sala de aula a partir de um viés ecológico. A autora retoma alguns processos interativos que ocorrem na natureza: o *mutualismo*, quando há benefícios para ambas as espécies; o *comensalismo*, quando uma espécie recebe benefícios, enquanto a outra não é afetada; a *competição*, quando as duas são afetadas de forma negativa; e o *parasitismo*, quando uma se beneficia e a outra termina em desvantagem. (PAIVA, 2013, p.8). Como o bioma de interesse é a sala de aula, Paiva (2013), com exemplos, demonstra que os mesmos processos podem ocorrer no espaço escolar, como é o caso do aluno em nível avançado da LE que ajuda o colega, lhe ensinando conteúdos mais básicos. O próprio estudante afirma ter aprendido e melhorado o seu conhecimento a partir dessa conexão entre eles, ou seja, nota-se o mutualismo presente em tal situação. (PAIVA, 2013, p.9).

Além dos processos biológicos citados pela autora, Paiva (2013, p.10) acrescenta a mediação tecnológica que o ser humano é capaz de criar para melhorar a interação. Essa afirmação é pertinente neste momento, pois condiz com nossa pesquisa, já que o LD é um instrumento utilizado pelo professor que pode auxiliar a propagação da interação em sala de aula.

Outra proposta científica que se abre para a interação é o trabalho de Gil (2003) cujo principal objetivo é identificar como os alunos⁴² se atentam a determinada estrutura linguística a partir da interação em sala de aula, ou seja, dentro de um contexto de comunicação significativo. Baseada em Spada (1997), Vygotsky (1986) e Donato (1994), a pesquisadora se propõe a investigar sobre o *foco na forma*, pois acredita ser

⁴² No caso dessa pesquisa o público alvo envolve alunos de Licenciatura em Letras.

uma maneira de estimular a consciência metalinguística dos alunos envolvidos, e como consequência, auxiliando no desenvolvimento comunicativo da língua alvo.

Seguindo então com seu trabalho, Gil identificou duas possibilidades de situações comunicativas para que os mecanismos metalinguísticos pudessem de fato ocorrer. A primeira delas é a *resolução de problemas*, ou seja, o professor problematiza determinada questão linguística e solicita a participação de todos para desvendar o conflito. Notamos aqui o estabelecimento de uma missão e, portanto, uma possível interação com finalidade pré-determinada. Outro ponto importante de destacar é a adequabilidade do professor, pois o mesmo deve saber quando reformular o problema, quais expressões utilizar, além de ser quem organizará os turnos de falas dos alunos.

A outra situação comunicativa analisada funciona como uma atividade *imaginária*. A proposta recebe este nome porque se inicia com alguma pergunta do professor e, por isso, possui uma abertura semântica na resposta dos estudantes. No entanto, como a ideia é trabalhar em cima de determinada forma, algumas estruturas serão essenciais e os alunos deverão utilizá-las para serem compreendidos.

É possível perceber em ambas as situações o controle do professor sobre as atividades. Tal domínio acontece pelo fato das estruturas linguísticas serem ensinadas pelo docente, principalmente em situações acadêmicas, como é o caso do contexto tratado. Consequentemente, embora haja a certeza de uma interação entre aluno e professor, não há segurança que os estudantes se interajam entre si; mas para isso o professor tem o poder de intervir e alcançar a interação entre eles.

Por outro lado, em Bassi e Dutra (2004) parece haver mais independência dos alunos durante o processo de aprendizagem e isso se inclui nas atividades em sala. Seguramente, essa impressão é causada pela base teórica utilizada, visto que as autoras desse trabalho além de estarem inseridas na perspectiva sociointeracionista, acreditam na *aprendizagem colaborativa*:

Seria aconselhável considerar o processo interacional como fator facilitador da aprendizagem, tendo em vista que viabiliza oportunidades efetivas para que os aprendizes compreendam e usem a língua-alvo. Propiciar ao aprendiz momentos de reflexão tais como “eu dividi informações com os colegas”, “eu fui solidário com os membros do meu grupo”, “eu consegui representar bem o meu papel no grupo” podem resultar em circunstâncias que facilitem a aquisição de conhecimento em L2. (STEVHANN, BENNETT, ROLHEISER, 1995, p. 33 citado por BASSI e DUTRA, 2004, p.292).

A partir da leitura desse trecho, percebemos que as autoras se posicionam a favor de uma interação benéfica não apenas para a aprendizagem, mas para a construção de um sujeito coletivo.

Ainda com relação a esse tipo de aprendizagem, o professor nesse caso pode se ausentar um pouco mais se comparamos com as situações explicadas anteriormente, pois as atividades ocorrem a partir de grupos de alunos. Isso não significa uma anulação da figura do professor, mas este passa a atuar como um mediador e não como a única fonte de conhecimento.

Voltando à pesquisa de fato, em Bassi e Dutra (2004) a interação é entendida como um processo de negociação e o objetivo maior da investigação se resume em verificar se essas atividades propiciam oportunidades para a aprendizagem de LE. As análises das produções dos alunos⁴³ nos permitem afirmar que esses sujeitos são capazes de negociar significado e forma a partir de diversas maneiras: *sinais de compreensão, respostas e sinais de não compreensão*. Além disso, os mesmos também se apoiam em estratégias mediadoras para desvendar o *input* e alcançar com êxito o *output*.

Mello e Dutra (2004) também se debruçaram sobre o eixo temático da interação, pois além de considerarem-na uma oportunidade de comunicação, a mesma é vista por elas como parte do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Sendo assim, as autoras se propõem a identificar as concepções que professores⁴⁴ e alunos apresentam sobre o termo *interação*.

A partir dos registros coletados e da análise realizada, foi comprovado que os professores relacionam a palavra *interação* a partir de três blocos de ideias: dinamicidade, afetividade e desenvolvimento cognitivo. A dinamicidade, de acordo com as falas dos professores, engloba maneiras distintas de se concretizar uma aula, ou seja, a partir do incomum, do novo. A afetividade é vista como uma consequência pelo engajamento de todos os alunos na atividade proposta, pois se todos participam ativamente significa que o ambiente se encontra favorável. Por último, o desenvolvimento cognitivo retrata as evoluções causadas por atividades que exijam a participação de alunos em conjunto.

A análise de concepções dos alunos para o termo *interação* levantou agrupamentos diferentes daquelas elencadas por professores. Enquanto que estes

⁴³ Alunos de ensino fundamental II que estão aprendendo francês como língua estrangeira.

⁴⁴ Professores em início de carreira.

apresentaram uma preocupação com as escolhas pedagógicas, os estudantes demonstraram uma atenção à função social: aprender o idioma, independente de atividades interativas. Em outras falas também se percebe o apreço pelos possíveis avanços na aprendizagem ocasionados pela interação em sala de aula.

A contribuição do trabalho vai além de conhecer as representações de interação por parte de dois grupos antagônicos. Embora seja um estudo de caso, é importante pensar nesse conflito de interesses variáveis em ambiente escolar ou universitário, pois muitas vezes pode ser o motivo de incompatibilidades em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda que as bases teóricas se coincidam, o trabalho mais recente do nosso levantamento, Ávila e Vieira (2013), traz a distância existente entre a interação e os métodos avaliativos e a contradição que esse fato envolve:

Do ponto de vista interacionista, o ensino da língua acontece de maneira significativa para o aluno (...) Essa aprendizagem significativa, que capacita o aprendiz a usar a língua para comunicação, e não como mera reprodução do código linguístico se torna possível na medida em que a sala de aula de LE se torna um espaço interativo de busca e (re) construção do conhecimento. Nesse contexto, a visão contemporânea, no ensino de LE, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e do sentido de responsabilidade em relação a sua própria aprendizagem, além de mostrar ao aluno que ele é o sujeito de transformação do seu próprio conhecimento, e que o professor exerce, nesse caso, um papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Ao considerarem-se as características que permeiam o ensino de línguas na atualidade (...) entende-se que a avaliação, assim como os demais elementos do processo de ensino, deve ter caráter dinâmico e interativo. (ÁVILA e VIERA, 2013, p. 4-5).

As autoras enfatizam que mesmo com toda a aceitação da abordagem comunicativa, avaliações estruturalistas seguem acontecendo, fazendo com que os alunos percam a sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Para explicar tal contradição, Ávila e Vieira (2013) recorrem às concepções de linguagem, citadas por Travaglia (2002), pois as mesmas fazem parte do repertório das escolhas teóricas e metodológicas assumidas por professores atuantes em sala de aula. A primeira concepção vincula a linguagem ao pensamento sem levar em consideração o contexto social, enquanto que a segunda a compreende como um instrumento de comunicação composto por regras. Pode-se afirmar que ambas as definições preveem um ensino pautado na aquisição de um sistema linguístico normativo, admitindo,

consequentemente, uma avaliação em forma de produto final, a partir da qual o aluno é exposto a determinantes generalizadores: reprovado, incapaz, nota baixa, entre outros. Já a terceira definição, idealizada por pensamentos vygostskianos, concebe a linguagem como forma de *interação* e compreende o sujeito aprendiz como alguém responsável por suas próprias ações e em contato significativo com outros interlocutores. Diante de tamanha diferença entre as concepções, a avaliação deveria supostamente seguir os eixos teóricos estabelecidos e ser proposta como um processo, como de fato é a interação.

Por meio da leitura dessas referências acadêmicas, podemos perceber que nenhuma pesquisa está voltada para a comprovação da importância da interação na aula de LE, pois todas elas já assumiram essa ideia, visto que a perspectiva sociointeracionista incorpora espontaneamente tal premissa. No entanto, os autores compartilham da complexidade e da dependência de outros fatores para que os benefícios dessa teoria sejam realmente efetivados.

Para finalizar, sentimos necessidade de concluir essa subseção com uma intervenção. Embora todos os trabalhos citados tenham suas particularidades e igual relevância, em nossa análise, o termo **interação** será abordado a partir de dois determinantes: *significativa* e *não significativa*. No entanto, se faz necessário deixar claro no que consiste um processo significativo.

Primeiramente, é primordial registrar que a experiência profissional da pesquisadora interferiu naquilo que foi taxado como significativo: todas as interações entre professores e alunos; entre alunos; entre aluno e o material didático que propiciem, ainda que na língua materna, discussões sobre qualquer assunto vinculado a aprender LEs, ocasionando então uma interação social entre os componentes envolvidos. Ainda como propostas significativas, entendemos as orientações que trabalhem em direção à motivação do aluno, considerando a sua opinião sobre o mundo que o cerca, sendo ela através de um jogo, uma música, entre outras possibilidades. Além disso, temos consciência de que o alvo do nosso trabalho, por se tratar do capítulo introdutório⁴⁵ do LD, refletirá em orientações mais básicas com relação ao nível do idioma, mas não consideramos esse fato uma desculpa para a inserção de atividades mecânicas e descontextualizadas. Ainda se faz necessário esclarecer que não é intenção desse trabalho inferiorizar as propostas dos LDs que não se encaixem em tal perspectiva, mas

⁴⁵ Por capítulo introdutório nos referimos às primeiras unidades do LD.

tem-se o objetivo de investigar se o mesmo viés teórico é contemplado nas atividades e orientações do corpus selecionado.

1.5 As principais contribuições no ensino de línguas a partir da teoria Sociocultural, do ISD e da perspectiva Bakhtiniana.

Sabe-se que o conceito de *interação* é central em muitas teorias, ainda que seja a partir de diferentes óticas. No entanto, nosso trabalho se envolve diretamente com três autores cujas propostas se encontram em vários aspectos. Dessa forma, tal seção se responsabiliza por apresentá-los e relacionar os estudos de cada um com nossos objetivos já mencionados. Decidimos dar início às contribuições começando por Vygotsky, pois se sabe que o mesmo é tido como o precursor da teoria interacionista. A continuação, traremos dois autores que também fundamentam seus estudos com base em ideais vygotskianos, são eles Bakhtin e Bronckart.

Embora nossa preocupação com a exposição deste capítulo esteja relacionada com o processo da aprendizagem de línguas, Lev Vygotsky, ícone responsável pelo surgimento da teoria interacionista, se aventurou em um tema muito mais abrangente que provocou reflexos para os linguistas empenhados no processo de ensino e aprendizagem de línguas: o desenvolvimento humano (OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p.127). Segundo Lantolf e Beckett (2009), citados por Oliveira e Paiva (2014), o termo *sociocultural* justifica os propósitos da psicologia vygotskyana: “o funcionamento mental humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais”.

Vygotsky foi um teórico que rechaçou as ideias mentalistas e naturalistas propagadas na época e se apegou a uma concepção marxista do desenvolvimento intelectual humano (LUCCI, 2006, p.4). O autor sustentou a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo depende da interação que o mesmo tem com o ambiente e, que, portanto, é a partir da sua troca com “os outros sujeitos que ele internaliza conhecimento, papéis e funções sociais”. (GOULARTE, 2010 p.05).

Como um sociointeracionista que foi, Vygotski se ocupou por elaborar uma nova psicologia capaz de “compreender o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente.” (LUCCI, 2006, p.4), ou seja, trata-se de um psiquismo herdado fundido às estruturas que a criança recebe através da convivência.

Dito isso, fica claro que para tal cientista, o suporte biológico é real, mas se faz necessário estimulá-lo com frequentes relações humanas.

Segundo o psicólogo russo, não existe a possibilidade de conceber o desenvolvimento do homem sem levar em conta a *interação social, a cultura e a história* (FERREIRA, 2010) e todos esses componentes se mesclam e juntos são capazes de proporcionar às funções mentais superiores um avanço significativo. (FERREIRA, 2010, p.40).

Nos textos traduzidos de Vigotsky ou ainda de estudiosos que se referem ao autor, é muito comum identificar termos como *mediação* e *mediador*. Segundo o teórico russo, a criança:

É, desde muito pequena, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, de explorar os espaços e objetos que rodeiam e de aprender de modo a desenvolver-se como ser humano. Assim, a criança não é um ser incapaz e totalmente dependente do adulto para realizar suas atividades, porém necessita da **mediação**⁴⁶ dele, avançando qualitativamente na formação e desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (NELSON E PILLETI, 2011, p.94).

Essa mediação tem como exemplo o âmbito formal de ensino da criança, em que o professor auxilia⁴⁷ seus alunos em busca de mais conhecimento. Embora o parágrafo citado enfatize uma interferência realizada pelo adulto, também é possível compreender mediação a partir de instrumentos que irão transformar a ação do indivíduo no mundo. São mediações distintas que propiciam avanços importantes ocorridos também na fase adulta, já que o sujeito está eternamente situado historicamente e envolvido com outras pessoas.

Outra mediação considerada por Vigotsky de muita importância, e talvez a mais abordada por ele, é a apropriação que o sujeito faz da linguagem, sistema de signos, para se comunicar e interagir com os outros.

Nesse sentido, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos. (LUCCI, 2006, p.9)

⁴⁶ Grifo nosso.

⁴⁷ Este auxílio pode ocorrer de diversas formas, como perguntas à criança, explicações do professor, o uso de ferramentas para ilustrar, etc.

Ainda sobre o conceito de *mediação*, segundo Vygotsky, quando o bebê se apropria de objetos, como pode ser o caso de algum brinquedo, indica o início do desenvolvimento cognitivo (SOARES, 2009, p.10) que independe da linguagem, mas que por sua vez, costuma vir acompanhado de sons na tentativa de expressar suas emoções ou mesmo de se comunicar com alguém.

Da mesma forma que a criança toma o objeto para si por necessidade ou vontade própria, Vygotsky crê na apropriação do signo linguístico como uma consequência do seu contato com o ambiente e com outros seres humanos culturais. Dessa forma, o que está em jogo é a evolução de funções primitivas, ou seja, próprias da criança, rumo às estruturas psicológicas superiores que só se desenvolvem quando ocorre a **interação social** (PILLETI e ROSSATO, 2011, p.88).

O fato da evolução relacionada à troca entre os indivíduos é tão levado a sério, que Vygotsky atribui muita importância à figura do professor no contexto de ensino, ou ainda às crianças mais experientes, pois ambos, em seu ponto de vista, servem como orientadores para aquelas que estão se desenvolvendo, seja na linguagem, no raciocínio lógico, nas funções psíquicas, etc. Vygotsky (1991) afirma que:

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VYGOTSKY, 1991 p.22).

Ainda se debruçando sob o conceito de mediação, Lantolf e Thorne (2006) citados por Ferreira (2010) levantam a questão de encarar a LE como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo:

Aprender uma LE é muito mais que adquirir novos significantes para significados já dados (...). É adquirir conhecimento conceitual e/ou modificar o conhecimento já existente como uma forma de remediar a relação do ser com o mundo e o seu funcionamento psicológico consigo mesmo.

No trecho, verifica-se a possibilidade do indivíduo apoiar-se na LE para ampliar o seu conhecimento. Vygotsky (1987, p.179-180 citado por FERREIRA, 2010, p.41) também compartilha desta ideia e acredita que a criança, ao aprender uma segunda língua, passa a ser capaz de refletir sobre a sua própria língua materna, e a partir desse processo, desenvolve-se a consciência metalinguística.

Outro conceito bastante recorrente nas pesquisas de Vygotsky é a ZDP: zona de desenvolvimento proximal, que segundo o autor, se refere a “funções ainda não maduras.” (VYGOSTKY, 1978 citado por OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p.131), mas dotadas de potencial. As pesquisas do psicólogo russo indicam que nesse espaço se encontram as atividades desempenhadas pela criança com o auxílio de outras pessoas, mas que num futuro próximo, serão atividades realizadas pela criança sem ajuda de terceiros. Este avanço é tido como um *processo de amadurecimento* (VYGOTSKY, 1978, p.87 citado por OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p.131) que envolve a criança numa evolução gradual.

Embora os trabalhos de Vygotsky tenham concretizado a importância da interação entre crianças e adultos, Lantolf (2002) e Johnson (2004) citados por Oliveira e Paiva (2014, p.131), deram continuidade aos estudos, porém desde outra perspectiva: a mediação do especialista no processo de desenvolvimento de uma segunda língua. De acordo com Johnson (2004, p.136), para que o aprendiz da LE seja o controlador da situação, é necessário que ele tenha sido exposto a uma assistência suficiente, ou seja, nem excessiva e nem retirada repentinamente. Johnson (2009 citado por VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.466) problematiza essa assistência fornecida pelos professores de línguas e questiona se estes sabem o momento certo de conceder mais ou menos assistência.

Ao refletir sobre as ideias que aqui foram expostas, é possível compreender que Vygotsky percebeu a **interação** como um processo que realiza mudanças em todos os envolvidos, ou seja, a interação entre dois sujeitos implica na transformação de ambos.

Dando continuidade às contribuições, passaremos a discutir sobre o legado de Mikhail Bakhtin para a área de ensino e aprendizagem de línguas, visando principalmente o termo que mais nos interessa: interação.

A interação verbal sob a ótica desse autor não se refere apenas à comunicação oral, pois a partir da escrita também há o intercruzamento de discursos que indica a presença de um processo interativo. “A língua penetra na vida através dos enunciados

concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 282 citado por PAVIANI, 2011, p.60). O “querer dizer” (PAVIANI, 2011) que concretiza o enunciado sempre se limita a escolha de um gênero, pois há uma série de aspectos relacionados à situação na qual os sujeitos se encontram.

Em seus estudos, Bakhtin foi além do conceito de enunciado e estendeu suas pesquisas em torno da definição de gêneros discursivos, termo que mais tarde influenciou os trabalhos de Bronckart. Segundo Bakhtin, os gêneros acompanham as atividades sociais e são frutos dos processos de interação:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Percebe-se que a ideia de interação bakhtiniana é proposta a partir de uma visão muito mais ampla, independente da vontade do ser humano, pois quando este age em determinado contexto social, seu discurso é relacionado automaticamente com outras vozes, ainda que se trate de um discurso silencioso, ou seja, a partir de um único sujeito.

Dito que para Bakhtin, a interação se fundamenta a partir da linguagem, seja ela escrita ou oral, é possível afirmar que o processo interativo sempre estará vinculado aos gêneros primários ou secundários, que segundo o autor, se diferem pelo nível de complexidade: os primários englobam comunicações cotidianas e mais informais, enquanto que os secundários normalmente são elaborados a partir de uma demanda mais complexa e científica.

Além do nosso envolvimento com as teorias de Vygotsky e Bakhtin, também usufruímos das contribuições teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de Bronckart (2006; 2009), uma vez que os dois autores discutidos anteriormente são pilares para o ISD.

O Interacionismo Sociodiscursivo⁴⁸ é uma teoria científica contemporânea proposta pelo genebrino Jean-Paul Bronckart e possui várias raízes em diferentes áreas

⁴⁸ É importante frisar que o ISD se difundiu em território brasileiro devido ao intercâmbio entre pesquisadores no âmbito de um acordo institucional entre a Universidade de Genebra (UNIGE) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ver mais em: Bronckart J. P. (2004). Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado, Delta, 20, 311-328.

do conhecimento. Em uma entrevista⁴⁹ concedida pelo autor, o mesmo considera o ISD como um prolongamento do interacionismo social e afirma igualdade de ideias entre ambos, mas destaca a base psicológica existente no ISD e o denomina como “corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.9), o que significa abranger “aspectos sociais, linguageiros, psicológicos e educacionais.” (BRONCKART, 2004, p.321).

Em busca de traçar o percurso desse paradigma científico, Bronckart (2006) afirma que diferentemente do interacionismo social, a sua concepção enxerga a linguagem como ponto central e decisivo, ou seja, o objeto de estudo engloba as práticas de linguagem situadas em um contexto histórico e social.

O estudioso, ao apresentar os princípios filosóficos do ISD, se mostra embasado em Marx-Engels (1846/1968 citado por Bronckart, 2006, p.11), pois se filia ao conceito da *práxis* cuja ideia é o desenvolvimento consciente do ser humano a partir de seu engajamento em práticas sociais e em relações com os instrumentos disponíveis. Desse modo, em ambos os processos, a linguagem se responsabiliza por mediá-los, requisito fundamental para a evolução e continuidade das espécies (BRONCKART, 2006, p.11).

Outro alicerce para a teoria são as contribuições de Vygotsky, especialmente por ter sido o responsável por elaborar uma teoria que priorizasse a interação social. Sua proposta teórica foi de investigar os fenômenos psicológicos humanos, denominados por ele de “funções mentais superiores”, buscando compreendê-las na interação com outros homens, por meio da linguagem.

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre mediada por instrumentos criados pela cultura, na interação. Esse autor é considerado por Bronckart como uma das principais influências na consolidação do ISD, pois ambos consideram o pensamento humano fruto da integração de elementos semióticos e sociais (BRONCKART, 2006, p.5), além de compartilharem do conceito de mediação exercida pela linguagem na vida do indivíduo.

Por consequência desses pressupostos teóricos, os textos são unidades comunicacionais para Bronckart (2006), pois segundo o autor, por trás de todos eles há uma ação humana dotada de objetivos, subjetividade, valores e crenças:

Toda confecção de texto implica conseqüente e necessariamente escolhas, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas

⁴⁹ BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

modalidades linguísticas de realização. Nessa perspectiva, os gêneros de textos constituíam os produtos de configurações de escolhas entre as possíveis, que são momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sociodiscursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. Em razão desse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo, ou com a história das formações sociodiscursivas. (BRONCKART, 2006, p.13).

A análise textual partindo da perspectiva teórica do ISD se divide em várias etapas. No entanto, de acordo com a demanda de nossos objetivos, utilizaremos duas propostas que se adequam bem a eles. A primeira delas é o levantamento dos *elementos do contexto de produção*. Segundo Bronckart (2009), trazer esses elementos e analisá-los significa compreender informações relevantes sobre as circunstâncias nas quais o agente-produtor se encontra. Posteriormente, detalharemos quais são os elementos a serem identificados.

A segunda análise corresponde ao plano geral do texto, ou seja, à análise do seu *conteúdo temático*, que nada mais é que uma percepção sobre o assunto abordado pelo texto e também sobre sua organização.

O resgate teórico desses três autores se faz necessário, pois nossa pesquisa se responsabiliza por discutir o termo *interação* segundo a perspectiva sociointeracionista, e os três estudiosos citados apresentam opiniões convergentes a respeito.

2. METODOLOGIA

2.1 A pesquisa

A pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa do tipo documental. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p 47).

Nesse sentido, o investigador qualitativo não tem o objetivo de confirmar hipóteses, mas vai complementando e aprofundando a análise de sua pesquisa na medida em que vai detalhando o material já coletado. É a partir deste procedimento que tem a possibilidade de visualizar aquilo que será mais relevante a respeito do seu objeto de pesquisa, levando em conta aspectos do mundo social.

Trata-se de uma pesquisa de natureza documental, uma vez que toma como objeto de análise o Manual do professor e apoia-se em alguns documentos que influenciam os modos de produção dos livros didáticos, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira moderna (2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006). Tais documentos são denominados, segundo a classificação de Gil (2006), de documentos de segunda mão, por já terem sido de certa forma analisados.

De acordo com Gil (2006), existem várias vantagens na pesquisa documental como, por exemplo, o fato de considerar que os documentos são fontes estáveis e ricas em dados, além de que são ótimas fontes de dados para pesquisa histórica pelo fato de subsistirem ao longo do tempo. Por isso, esta pesquisa reforça dados já estudados por estudiosos proporcionando desta forma informações mais consistentes para futuras pesquisas sobre a imagem do professor nos Manuais que acompanham os materiais adotados nas escolas.

A seguir, destacamos os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, além dos avanços possibilitados pela história. Posteriormente, verbalizamos as características principais da pesquisa documental a fim de justificar com excelência nossa escolha. Para finalizar, descrevemos o nosso corpus e explicamos nossos motivos para que ele fosse de fato selecionado.

2.1.1 Os princípios da pesquisa qualitativa

Quando existe a prioridade de estabelecer a metodologia de uma pesquisa científica nos dias de hoje, recorremos aos conceitos de eixos quantitativos e qualitativos, mas às vezes nos esquecemos dos paradigmas que fundamentaram essas duas opções metodológicas.

Segundo BORTONI-RICARDO (2008), a partir do século XX, as ciências sociais apresentavam duas vertentes de pesquisa: o paradigma positivista e o paradigma interpretativista. O primeiro, oriundo do empirismo de Augusto Comte e o segundo, consequente da procura pela interpretação de significados culturais. Por muito tempo os princípios positivistas foram considerados as ideias no procedimento científico, mas com o avanço de estudos nas ciências humanas, o quadro interpretativista passou a ser requisitado no âmbito metodológico.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Uma figura de destaque, responsável por avançar no mundo das possibilidades qualitativas, foi o polonês Bronislaw Malinowski, aluno de antropologia na Universidade de Oxford. Bortoni-Ricardo (2008) relata sobre o trabalho que o estudante realizou acerca de uma comunidade primitiva, os trobriandenses, onde permaneceu por um ano (1915-1916). O seu estudo revolucionou os padrões científicos da época, pois como pesquisador ele se inseriu por inteiro no sistema social daquele povo e participou ativamente da cultura local. Graças a essa vivência e ao profundo contato com os habitantes, Malinowski foi capaz de descrever a fundo seus costumes, crenças, valores e percepções.

Após a publicação detalhada de seu trabalho, muitos o criticaram negativamente e o julgaram como acientífico por não encontrarem objetividade suficiente. Por outro lado, chamou a atenção de muitos estudiosos insatisfeitos com princípios positivistas, e a partir de então, mais pesquisadores começaram a se aventurar nesses caminhos metodológicos.

Outros dois autores mencionados por Bortoni-Ricardo (2008, p.39), conhecidos por apostarem nesse perfil de pesquisa, são Clifford Geertz e Dell Hymes. O primeiro se

destaca com o livro *A Interpretação das Culturas* (1973) cujo capítulo nove “um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa” retrata nitidamente o modelo etnográfico que permite o pesquisador a compreender em que consiste essa prática social. O segundo autor, interessado no conceito de competência comunicativa, se envolve numa etnografia da comunicação para refletir sobre o processo pelo qual o falante percorre até este compreender o que dizer e como fazer em determinados contextos.

Feita essa exposição histórica dos fatos, é relevante dizer que em qualquer esfera científica do humano, o viés qualitativo teve maior aceitação por este priorizar “a realidade socialmente construída” (MOURA FILHO, 2000, p.6 citado por OLIVEIRA, 2014, p.54), e no caso da linguística aplicada não foi diferente. Por se tratar de uma ciência “que focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.31 citado por OLIVEIRA, 2014, p.55) a pesquisa qualitativa alcançou alguns aspectos desprezados pelo tipo quantitativo, o inspirado por ideias positivistas.

O comprometimento dos linguistas aplicados com a educação produziu grandes reflexos para a pesquisa educacional e a metodologia qualitativa se apropriou do espaço da sala de aula para desenvolver reflexões na área de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, os instrumentos se adequaram aos objetivos e o pesquisador se tornou a peça principal e responsável pelas escolhas de procedimentos metodológicos e teóricos.

A harmonia dessas escolhas é bastante necessária, pois a pesquisa qualitativa conta com uma base descritiva e para que haja confiabilidade, alguns cuidados devem ser tomados. Gunther (2006, p.207), com base em diversos autores, apresenta algumas perguntas-guias para acompanhar a qualidade de uma pesquisa:

- As perguntas da pesquisa são claramente formuladas?
- O delineamento da pesquisa é consistente com o objetivo e as perguntas?
- Os paradigmas e os construtos analíticos foram bem explicitados?
- A posição teórica e as expectativas do pesquisador foram explicitadas?
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos metodológicos?
- Os procedimentos metodológicos são bem documentados
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos analíticos?
- Os procedimentos analíticos são bem documentados?
- Os dados foram coletados em todos os contextos, tempos e pessoas sugeridos pelo delineamento?
- O detalhamento da análise leva em conta resultados não esperados e contrários ao esperado?
- A discussão dos resultados leva em conta possíveis alternativas de interpretação?

- Os resultados são – ou não – congruentes com as expectativas teóricas?
- Explicitou-se a teoria que pode ser derivada dos dados e utilizada em outros contextos?
- Os resultados são acessíveis, tanto para a comunidade acadêmica quanto para os usuários no campo?
- Os resultados estimulam ações – básicas e aplicadas – futuras?

Ainda que Gunther reconheça as diferenças entre os eixos quantitativos e qualitativos, o autor elabora essas perguntas para assegurar credibilidade de ambas às metodologias, e destaca a maturidade que o pesquisador e sua equipe precisam ter para selecionar a melhor abordagem, mesmo que esta seja uma mescla das duas.

A seguir, foi pensado em discorrer sobre uma das possibilidades de realizar pesquisa qualitativa: a análise de documento. (GUNTHER, 2006). Com isso, esperamos fornecer todo o suporte teórico, de forma que os leitores compreendam as escolhas feitas e sejam capazes de refletir a respeito.

2.1.2 Pesquisa Documental

Antes de apontar os pilares teóricos da pesquisa documental (doravante PD), se faz necessário expor as definições de documentos com as quais nos filiamos. Sendo assim, compartilhamos da visão de Phillips (1974, p. 187 citado por SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.6) que os entende como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Acompanhando a evolução do termo e compactuando com a mesma, temos que o documento é “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67 citado por SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.6). A partir das citações e de outros trabalhos já realizados, concluímos em tratar o LD selecionado como um documento e, portanto, passaremos agora a descrever algumas especificidades desse tipo de pesquisa.

Cellard (2008 citado por SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.8) estipula cinco aspectos a serem cuidadosamente verificados pelo pesquisador em uma análise documental: o contexto; o autor; a autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Todas essas etapas serão detalhadas posteriormente, mas gostaríamos de adiantar que o fato do nosso

documento ser um LD de língua espanhola, selecionado pelo PNLD de 2015, todos os requisitos se cumprem, sem haver a possibilidade desses componentes serem violados.

Com relação à análise do(s) documento(s), segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a maioria dos investigadores opta pela análise de conteúdo, que de acordo com as palavras de Appolinário, consiste em um:

Conjunto de técnicas de investigação científica utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica. (2009, p. 27 citado por SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.11).

Diante disso, Ludke e André (1986, p.46 citados por SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.12) partem de duas possibilidades para seguir com a análise: a unidade de registro e a unidade de contexto. A primeira se destina a selecionar itens que se repetem durante o texto e a segunda se preocupa prioritariamente com o contexto no qual os segmentos se estabelecem.

A construção de categorias na pesquisa qualitativa de tipo documental deve ser consistente o suficiente para amarrar os pressupostos teóricos aos objetivos do trabalho. Com relação a esse processo, Ludke e André (1986, p.43 citado por SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.12) opinam:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados.

Asseguradas as categorias, o pesquisador desempenha a função de compará-las, dividi-las, e dessa forma, ampliar as possibilidades de interpretações. Somente após tais relações, o investigador será capaz de decidir suas prioridades e, seguir com o aprofundamento. Sobre a etapa final, as mesmas autoras sugerem:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (Ludke e André, 1986, p.44 citado por SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.13).

Com essas informações a respeito da pesquisa documental, buscamos esclarecer determinados conceitos e enfatizar a importância do pesquisador nesse processo, além da necessidade de uma sustentação teórica coerente com a metodologia escolhida.

2.2 Justificativa e critérios de escolha do corpus

A decisão de escolha pelo MP que acompanha o livro *Cercanía Joven* como objeto de pesquisa justifica-se por ser este o material utilizado pela pesquisadora em sua prática profissional e, portanto, o desenvolvimento da pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão sobre os elementos presentes na obra.

Como já foi mencionado anteriormente, nos embasamos nos pressupostos estabelecidos pelo ISD, Interacionismo Sociodiscursivo, que por sua vez é uma variante do movimento Interacionismo Social (BRONCKART, 2006, p.8).

Através do Guia de livros didáticos PNLD 2015 é possível ter acesso à resenha do material aprovado e nela consta uma informação decisiva para nosso percurso: “*O trabalho parte de uma abordagem sociointeracional, na perspectiva do letramento crítico, e propõe um trabalho com gêneros.*” (BRASIL, 2014, p.28).

Embora a resenha não inclua o termo *discursivo* na abordagem do material, é sabido que o Interacionismo Social se apresenta como um conjunto de pensamentos humano-sociais cuja filosofia se pautou na relação entre socialização e individuação, ou seja, os fatos sociais como protagonistas do processo de formação do pensamento humano consciente. (BRONCKART, 2006, p.8) Outra característica do movimento é o apego à interdisciplinaridade em questões científicas, diferentemente das formulações propostas por Comte, as quais privilegiavam a separação das disciplinas nas pesquisas, impossibilitando contribuições a partir de diversas áreas. (BRONCKART, 2006, p.8-9). Além de o ISD compartilhar desses atributos teóricos, o mesmo se apoia nas práticas de linguagem para desmembrar o desenvolvimento humano, e por isso, não se deve restringi-lo a uma corrente linguística, senão uma “*corrente da ciência do humano*” (BRONCKART, 2006, p.9). O trabalho com gêneros mencionado na resenha do

material também encontra espaço na perspectiva teórica, já que o ISD sustenta ideias bakhtinianas vinculadas aos gêneros textuais.

2.3 Descrição do material

O manual do LD *Cercania Joven*⁵⁰ destinado ao ensino médio é incluído no final do livro e se divide em duas partes: a de número nº1 consta a apresentação da obra e a parte nº2 envolve o desenvolvimento das unidades e traz sugestões de atividades. É importante mencionar que todas as orientações se encontram em espanhol⁵¹.

A apresentação da obra se inicia na página três e finaliza na página dezessete. Os componentes abarcados para esse primeiro contato são: aspectos gerais; integração das quatro habilidades; leitura; escrita; compreensão auditiva; fala; gramática em uso a partir de textos orais e escritos; vocabulário contextualizado em textos orais e escritos; a leitura em exames nacionais; estrutura e organização; sobre os projetos; avaliação; DVD e sugestões de programas trimestrais. Para cada subcapítulo há uma referência bibliográfica condizente com o tema abordado.

O tópico “Aspectos gerais” informa ao leitor sobre a abordagem interativa do material e enfatiza a função social e cidadã por trás de um ensino de LE. Termos como *mundo plurilinguístico e multicultural* aparecem para assegurar a ideia de um livro heterogêneo e inserido em uma variação linguística. Em “Integração das quatro habilidades”, os autores garantem utilizar atividades que mesclam todas elas. Sobre a “Leitura”, o manual menciona três modelos: o ascendente, o descendente e o interativo. O primeiro envolve uma leitura baseada unicamente nos aspectos linguísticos do texto; o segundo possui um viés mais psicolinguístico, priorizando então os conhecimentos prévios do leitor; o terceiro, o qual os autores defendem, engloba conhecimentos do leitor e do texto, conferindo à leitura aspectos sociais, culturais e linguísticos. A seção “Escrita” também cita três teorias sobre o seu desenvolvimento, mas os autores se mostram filiados ao modelo que considera o “escrever” uma troca entre leitor e escritores, ou seja, um resultado repleto de crenças e valores levantados por ambos. Ainda neste subcapítulo, os autores refletem sobre a importância de definir e conhecer o gênero para que posteriormente os alunos sejam capazes de escrever em padrões

⁵⁰ O material recebido para a análise veio da editora em um único volume, ou seja, os três anos reunidos em uma edição.

⁵¹ Como todo o livro se encontra em espanhol, as traduções realizadas são de nossa responsabilidade.

específicos. Seguindo com a habilidade “Compreensão auditiva”, os autores declaram que esta é uma prática dependente de vários fatores como é o caso do contexto, entonação, assunto abordado, interação, entre outros. O manual ainda deixa claro sobre a variedade de exercícios envolvendo tal habilidade. Sobre a “Fala”, os autores destacam a importância de proporcionar um ambiente comunicativo confortável, já que o caso não é de imersão. O manual menciona também a semelhança do espanhol (língua meta) e do português (língua materna) como um fato positivo para a prática oral dos alunos e afirma que o livro possibilita a vivência de diferentes situações comunicativas aos alunos.

Durante a seção “Gramática em uso a partir de textos orais e escritos” percebe-se um rechaço ao ensino descontextualizado de estruturas, ou seja, exercícios gramaticais isentos de funções sociais. Além disso, o manual menciona as OCEMs (2006) para confirmar suas ideias sobre a abordagem gramatical em sala de aula. Com relação ao “Vocabulário em contexto nos textos orais e escritos” o seu desenvolvimento se concretiza da mesma forma: o léxico se constrói nos discursos presentes no material e não de maneira isolada. Sobre “A leitura nos exames nacionais” o manual traz uma breve discussão sobre a inserção de alunos em universidades públicas através do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Sabendo que esta avaliação e outras provas nacionais possuem um alto teor de responsabilidade, o manual garante que o livro didático dispõe de exercícios, no final de cada unidade, retirados de vestibulares, com o objetivo do aluno se habituar à leitura e interpretação de textos em língua espanhola. A parte “Estrutura e Organização” se compromete a explicar detalhes da composição do material e suas respectivas funções. A seção “Sobre os projetos” se refere a três processos correspondentes aos três anos do ensino médio. Trata-se de uma atividade mais extensa cuja ideia principal é engajar o aluno em propostas dinâmicas e construtivas pautadas nos pressupostos da interdisciplinaridade, interculturalidade e transversalidade. A “Avaliação”, segundo o manual, deve ser equivalente ao processo de aprendizagem do aluno, e isso significa avaliá-lo a partir de diversos instrumentos. O tópico “DVD” nos informa sobre os áudios aos quais se pode ter acesso, além de um conjunto educativo disponível ao aluno para que este possa aprofundar seus estudos.

A parte 2 das orientações se responsabiliza por “comentar e ampliar” as propostas das unidades e dos projetos, portanto, há uma atenção especial para o desenvolvimento em sala de aula. Em função disso, é que consideramos mais pertinente

analisar uma unidade desta seção, visto que são intervenções mais diretas, podendo propiciar ou não a interação.

2.4. Procedimentos e categorias de análise

Partimos, em nossas análises, de alguns dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD para análise da concepção de **interação** presente nas primeiras orientações de um Manual do Professor. Para tanto, procedemos inicialmente às análises do Plano geral do texto e do Conteúdo temático.

Com as análises, nos deparamos com orientações que envolviam diversos tipos de interação, a saber: aluno-aluno, professor-aluno, professor-alunos, aluno-livro e aluno- língua estrangeira. Dessa forma, nos pareceu, então, interessante nos dedicarmos à identificação dos tipos de interação sugeridos e aprofundarmos a discussão teórica sobre o conceito de interação.

Sendo assim, na segunda etapa de análise, estabelecemos as seguintes categorias de análise:

- a) **Tipos de interação**⁵²: se as orientações explicitam tipos de interação e conceito subjacente;
- b) **Caracterização das interações**⁵³⁵⁴: se as orientações pressupõem interação social entre os estudantes.

Na tabela exibida a seguir, sintetizamos as duas etapas de análise.

⁵² Essa categoria de análise se relaciona diretamente a 1ª pergunta de pesquisa elaborada na sessão dos Objetivos. Recapitulando: *Quais tipos de interação em sala de aula constam nas atividades orientadas pelo Manual do Professor analisado?*

⁵³ Essa categoria está relacionada à 2ª pergunta de pesquisa: *Como as orientações ao professor auxiliam no desenvolvimento da interação social?*

Tabela 3– Síntese dos Procedimentos de Análise

<p>1ª etapa de análise</p>	<p>Análise do Contexto de Produção: Levantar aspectos que influenciaram significativamente na organização textual do livro <i>Cercanía Joven</i>.</p> <p>Análise do Conteúdo Temático: Desenvolver uma análise dos assuntos abordados na primeira unidade do LD e se eles contribuem para o desenvolvimento da interação entre os indivíduos.</p>
<p>2ª etapa de análise</p>	<p>Levantamento dos Tipos de interações: A partir das orientações do MP e das atividades correspondentes, identificar o modo de como a interação se faz presente.</p> <p>Caracterização dos processos interativos: Analisar se as orientações junto das atividades pressupõem uma <i>interação social</i> entre os membros envolvidos na sala de aula.</p>

3. ANÁLISES

A primeira parte da análise dessa pesquisa pode ser compreendida como uma profunda sondagem textual, possibilitando aos leitores uma releitura que vai além daquilo que se pode ter acesso no material. Busca-se, a partir dela, a percepção de determinados fatores que desempenharam funções relevantes no momento de produção do LD em estudo. Além disso, espera-se a identificação dos temas levantados pelo material, a fim de relacioná-los ou não aos princípios norteadores da teoria sociointeracionista.

Como um segundo passo, a análise procede com a interpretação das orientações do MP e das atividades correspondentes do LD. A partir desses textos, primeiramente se faz necessário entender se a interação existe e posteriormente, desenvolver e detalhar as suas características.

Figura 1 – Livro didático *Cercanía Joven*



3.1 Elementos do contexto de produção

Esta primeira etapa da análise envolve os contextos de produção textual, ou seja, os parâmetros do mundo físico, do mundo social e do mundo subjetivo. Segundo Bronckart (2009), os primeiros se referem ao emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido, enquanto que os parâmetros do mundo sociossubjetivo são elementos da interação comunicativa formados por crenças, normas e regras. Além

disso, no plano geral se faz necessário atentar-se ao conteúdo temático, pois o assunto tratado também é responsável pelo processo da construção de um texto. No entanto, a percepção do conteúdo temático será realizada na próxima subseção.

O MP do livro *Cercanía Joven*, como o próprio nome indica, é destinado ao professor do ensino médio da disciplina de língua espanhola, sendo assim, o docente representa o receptor legal do texto em questão, já que as orientações prescritas no manual são direcionadas ao professor, na intenção de promover uma *formação continuada, além de um diálogo para auxiliar as atividades a serem realizadas*⁵⁵.

Sabe-se que a elaboração de LDs no Brasil está fortemente relacionada com o PNLD e, conseqüentemente, tal fato contribui para que a produção desse tipo de material se restrinja às características exigidas pelo mesmo Programa. De qualquer forma, ambos são responsáveis pela divulgação de um material que sistematize, de diferentes maneiras, o ensino de espanhol. Como já foi dito, embora o professor de ensino médio em contexto regular seja o receptor alvo do produto, outros professores da língua podem recorrer ao LD e usufruir dele em outras situações de ensino, ou ainda pode funcionar como um suporte para a autoaprendizagem de outras pessoas. Sendo assim, o professor consumidor do LD é visto como um sujeito primordial para a execução do planejamento, elaborado pelos autores do LD, calcado em documentos oficiais do ensino médio.

Sobre o momento histórico que envolve a produção do MP, é o mesmo já traçado em nossas fundamentações teóricas, ou seja, atualmente⁵⁶ a língua espanhola ocupa espaço no PNLD e marca presença em documentos oficiais da educação brasileira, e isso corrobora para que as editoras em conjunto com os autores tenham a oportunidade e o interesse de investir na elaboração de materiais didáticos.

Dessa forma, ao pensar sobre a elaboração do MP como um item componente do LD, talvez seja conveniente pensá-lo a partir de duas maneiras. Começando pelo raciocínio lógico e histórico, o seu papel se vincula em orientar o professor a partir dos pressupostos teóricos estabelecidos e, além disso, incluir sugestões de atividades durante as aulas, como podemos comprovar pelo *Guia* de LDs. No entanto, se houver a reflexão da importância da elaboração do MP para a aprovação da coleção pelo PNLD, constataremos que ele é um requisito na avaliação, portanto, que deve estar compatível

⁵⁵ Informação sobre o MP constada no Guia de Livros didáticos de 2015.

⁵⁶ Como já fizemos alusão, essa ocupação de espaço se encontra ameaçada devido à revogação da Lei 11.161.

com o edital do Programa mencionado. Sendo assim, os emissores responsáveis pela divulgação do texto analisado nessa pesquisa podem ser interpretados a partir de vários fatores: a legislação brasileira que a partir da lei 11.161 incentivou a implementação do ensino de espanhol nas escolas; o PNLD que se atenta ao MP na avaliação das coleções; e por fim os próprios autores que, para a elaboração do LD, devem compartilhar concepções convergentes de língua, ensino, interação, e outros termos que merecem atenção no momento de desenvolver um material de LE.

3.1.1 Análise do Conteúdo Temático da unidade 1.

Optou-se nessa pesquisa por estudar o tema do texto, por acreditar que o conteúdo também faça parte da análise do plano geral, já que a partir do assunto abordado é possível compreender mais profundamente sobre o corpus específico, e talvez identificar informações e representações que auxiliem nos objetivos da pesquisa.

Como já foi dito anteriormente, esse trabalho privilegiará o capítulo 1 da primeira unidade do MP, no entanto, também haverá referência às atividades do LD quando julgarmos necessário, visando a complementação e o enriquecimento de nossas análises.

A primeira unidade do livro é denominada *El mundo hispanohablante: viva la pluralidad* e, portanto, já é possível prever que os dois capítulos pertencentes a ela farão alusão a assuntos relacionados à diversidade de culturas, à heterogeneidade dos países que apresentam a língua espanhola como oficial, entre outros.

O primeiro capítulo, o mesmo de nosso interesse, recebe o nome de *Cultura latina: hacia la diversidad* e como o próprio título nos indica, as atividades se centram num grande eixo temático: *ser latino*. A partir daí, outras ramificações acontecem, como por exemplo, a *imigração* e *viagens*.

Embora apenas o levantamento temático seja superficial para avaliar um material didático, de acordo com o que se recomenda nas OCEMs (2006), podemos afirmar que os assuntos são relevantes a partir daquilo que se espera do ensino de LE no contexto regular brasileiro: “é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão”. (BRASIL, 2006, p.150).

Ainda sobre os assuntos mais levantados pelo primeiro capítulo, nota-se que os caminhos primários da cultura não se voltam para o conceito visível dela, ou seja, aquele que remete aos costumes físicos, como o vestuário e a alimentação por exemplo. Ao abordar a *pluralidade* logo no início do curso, o material demonstra uma posição ideológica a partir da qual o professor poderá aprofundá-la durante suas aulas, pois o conceito do outro e das diferenças que existem entre todos os sujeitos podem ser transmitidos pelo termo *pluralidade*.

[...] a importância da educação linguística em língua estrangeira como possibilidade de desenvolvimento de compreensão, respeito e tolerância intercultural pela conscientização de que as outras culturas são diferentes, possuem valores, regras e convenções distintas. Tudo isso linguisticamente materializado. É essa conscientização multicultural que poderá viabilizar a convivência das futuras gerações num mundo globalizado. (DOURADO e POSHAR, 2007, p. 42).

Sabe-se que o investimento em determinado assunto nunca é desproposital, por isso que é tão importante enfatizar a escolha de um assunto tão vasto e ao mesmo tempo tão delicado, afinal, aprender uma LE exige mais do que o conhecimento linguístico, e sim um profundo respeito com o próximo.

Além disso, a faixa etária atingida pelo material engloba os adolescentes do ensino médio⁵⁷, informação relevante por tratar-se de um público heterogêneo e reprodutor de muitos pré-juízos e representações cristalizadas. A experiência da pesquisadora em sala de aula reforça a frase anterior, já que presenciou muitas vezes o discurso preconceituoso de estudantes com relação aos estrangeiros, desde países até seus respectivos habitantes.

3.2 Tipos de interação presentes nas orientações do livro *Cercanía Joven*

Como já foi dito anteriormente, a segunda parte de nossa análise se preocupará em identificar, a partir das orientações do MP, as interações propostas. No entanto, em

⁵⁷ A pesquisadora, além de ter o contato profissional com alunos do ensino médio, também desenvolveu uma Iniciação científica durante a graduação e concluiu que os adolescentes são muito influenciados por conta da idade. Título do trabalho: *O discurso e as atitudes de estudantes adolescentes do ensino médio com relação à disciplina de língua espanhola*.

alguns momentos também faremos referência às atividades do LD para complementar a caracterização dos processos interativos.

A primeira sugestão feita pelo MP, para a unidade 1⁵⁸, trata-se de uma proposta inaugural, antes mesmo de dar início ao capítulo 1:

El profesor puede preparar una presentación con fotos de lugares del mundo hispánico para enriquecer la actividad. Se puede también hacer una actividad de reflexión sobre el contexto de la enseñanza de la lengua española en Brasil, que ha experimentado muchos cambios, utilizando preguntas de reflexión, tales como: ¿Por qué se puede considerar el idioma español una de las grandes lenguas de comunicación internacional de la actualidad? Aproximadamente, ¿cuántas personas hablan español en el mundo como lengua materna o como segunda lengua? ¿En qué medida les interesa a los alumnos aprender este idioma y estar en contacto con sus hablantes?

Visto que esse tópico, o PARA EMPEZAR, inaugura o LD e sua primeira unidade, cujo título é *El mundo hispanohablante: viva la pluralidad*, as orientações sugerem utilização de perguntas de reflexão a partir de vários questionamentos interessantes e dependentes do engajamento dos alunos.

Nesse único parágrafo do MP já é possível prever algumas interações em sala de aula: a exposição de fotos é uma ferramenta visual (mediação) que pode vir a provocar perguntas, comentários e reflexões entre os alunos e/ou entre professor e alunos. As últimas três questões sugeridas pelo MP insistem na necessidade do posicionamento dos sujeitos presentes, principalmente com relação à última pergunta que é exclusivamente direcionada aos estudantes: “*¿En qué medida les interesa a los alumnos aprender este idioma y estar en contacto con sus hablantes?*” É importante enfatizar que, por se tratar de uma aula introdutória, a interação será desenvolvida a partir da língua materna dos alunos, embora as falas do professor provavelmente devam⁵⁹ estar na LE. Dessa forma, há o insumo (*input*) fornecido pela oralidade advinda do docente, somado às reflexões dos alunos possibilitadas pelos questionamentos e pelas imagens. Ainda que os alunos não estejam de fato produzindo na língua alvo (*output*), as sugestões de assuntos levantados pelas orientações do MP inserem o estudante em temas pertinentes para quem está prestes a aprender uma LE. Nesse sentido, consideramos essa interação um processo relevante para o aluno-aprendiz, pois ao mesmo tempo em que ouve a LE, verbaliza e expressa na LM suas opiniões sobre os conteúdos levantados.

⁵⁸ As orientações da primeira unidade, disponíveis ao professor, se encontram no anexo I.

⁵⁹ O uso da LE pelo professor é uma hipótese nossa, mas temos consciência que se trata de uma variável no processo de ensino das escolas brasileiras.

Outra consideração a ser feita sobre a seção PARA EMPEZAR é com relação aos objetivos que circundam o ensino de LE em contexto regular brasileiro. Embora tenha ocorrido a revogação da lei 11.161, como já mencionamos, os documentos oficiais esclarecem as diferenças propositais de ensino em escolas regulares e instituições privadas de idiomas. No caso do ensino médio, as propostas se direcionam para uma finalidade que ultrapassa o processo de aprendizado de uma nova língua, pois por trás existe a meta de uma evolução social do estudante, como podemos comprovar a partir da leitura das OCEMs:

Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, como nos dizeres de Morin. (2006, p. 11). (BRASIL, 2006, p.90).

Com base nesses preceitos, podemos afirmar que a reflexão inicial, proposta pelo MP do LD, se harmoniza com as orientações do documento oficial tratado. Dessa forma, essa suposta interação entre professor e alunos⁶⁰ é capaz de oferecer benefícios aos estudantes, ainda que a comunicação não esteja pautada na língua espanhola. No entanto, como a própria teoria sociointeracionista recomenda, devemos reforçar a importância da mediação do professor para que esse processo seja concluído com êxito:

Vygotsky, por outro lado, na medida em que vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. A simples exposição dos estudantes a novos materiais através de exposições orais não permite a orientação por adultos nem a colaboração de companheiros. Para implementar o conceito de zona de desenvolvimento proximal na instrução, os psicólogos e educadores devem colaborar na análise dos processos internos ("subterrâneos") de desenvolvimento que são estimulados ao longo do ensino e que são necessários para o aprendizado subsequente. (VYGOTSKY, 1991, p.87).

Essa dependência das perguntas e da presença do professor é relativamente comum, como pudemos ver em Barbirato (2005), Gil (2003), mas ao mesmo tempo,

⁶⁰ Sabemos que nesse caso a interação também pode ocorrer entre alunos – alunos, no entanto, de acordo com as orientações sugeridas pelo MP, a interação entre professor-alunos nos pareceu a predominante no processo.

nesse caso, os alunos possuem liberdade de se manifestarem de forma autônoma, pois não há uma única resposta a ser dada por eles como acontece no modelo IRA cujo processo se concentra na pergunta do professor, na produção do aluno e na avaliação simultânea do docente.

Embora nosso foco esteja nas orientações do MP, como já foi dito, traremos paralelamente as atividades do LD na intenção de enriquecer as análises. Sendo assim, para essa reflexão inicial do MP, a unidade 1 é apresentada⁶¹ aos alunos com o mapa dos países que possuem a língua espanhola como oficial. Enquanto que o primeiro exercício se responsabiliza por fornecer informações sobre a presença do espanhol no mundo, o segundo já privilegia as opiniões pessoais dos alunos, fazendo com que os mesmos reflitam sobre os motivos que podem incentivá-los a aprender o idioma. Geralmente, é comum que as propostas mais livres, ou seja, com possibilidade de respostas abertas, tragam maiores interações em sala de aula, processo que pode influenciar positivamente na motivação dos alunos nessa nova empreitada. Além disso, ampliando-se a gama de respostas, também se prevê uma integração entre os estudantes, compactuando então com a teoria sociocultural:

Nessa perspectiva, há o enfoque na socialização da aprendizagem, haja vista que o processo de construção do conhecimento baseia-se em experiências interativamente criadas. O background cultural, lingüístico e o conhecimento de mundo integram-se em uma relação de compartilhamento e de negociação, tendo em vista o valor potencial da interação para o desenvolvimento sociolingüístico do aluno. (BASSI e DUTRA, 2004, p.293-294).

A continuação, as próximas recomendações do MP estão destinadas ao capítulo 1 (*Cultura Latina: ¡hacia la diversidad!*) da primeira unidade. Além disso, é relevante dizer que existe uma divisão no próprio conteúdo do MP, visto que as atividades do LD também são separadas de tal forma. No caso do primeiro capítulo a separação ocorre por: *Escucha; Vocabulario en Contexto; Gramática en Uso; Escritura; Vocabulario em contexto; Gramática em Uso*. Para o primeiro tópico, *Escucha*, as orientações começam da seguinte maneira:

Esta unidad es bastante lúdica y atractiva, ya que con ella se les da a los alumnos la bienvenida al español. Además de la canción 300 kilos, que se trabaja en esta sección, se pueden utilizar otras canciones que presenten el vocabulario de países y nacionalidades que remitan a la(s) cultura(s) latinoamericana(s) como forma de

⁶¹ A unidade I, como é apresentada aos alunos se encontra no anexo II.

introducir a los alumnos, poco a poco, en el universo tan multicultural de los países hispanohablantes.

Como se pode ver, a introdução ao capítulo, segundo o MP, se concretiza a partir de uma canção específica, porém com abertura a outras possibilidades musicais, o que nos leva a pensar que mais importante que a letra, é priorizar o contato dos alunos com a cultura latino-americana, além de inserir uma amostra real da língua em sala de aula.

Más ella de presentar dichas culturas, es importante que los alumnos reflexionen sobre de qué forma se habla de ellas, qué representaciones hacen ellos de estos pueblos y cómo su propia cultura se representa en el ámbito de aquellas. Es importante reflexionar, además, sobre la representación de Brasil como país, o de cada una de sus regiones sobre sí mismas o en relación con las demás.

Ainda com relação à canção, a orientação anterior nos chama a atenção, pois destaca a importância de uma reflexão sobre a cultura do outro, além de instigar os alunos a pensarem sobre as representações que existem em volta de sistemas culturais e de que forma elas impactam sobre suas próprias concepções do Brasil como um país. Além disso, coincide com os valores expostos nas OCEMs (2006, p.149):

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.

Novamente, devemos aludir à figura do professor, pois como mediador, é necessário que o mesmo consiga estabelecer em sala de aula uma organização de modo que todos os alunos se sintam confortáveis em manifestarem suas opiniões, já que em sala de aula deve acontecer uma relação de troca entre os sujeitos, para que se possa trabalhar na perspectiva da **interação social**, conforme proposto pela obra.

Como podemos visualizar no anexo II, a subseção *¿qué voy a escuchar?* da página 12 do LD, reúne alguns exercícios prévios à música, e como o próprio MP sinaliza, trata-se de um mapeamento de “hipóteses” dos alunos sobre os possíveis assuntos que podem surgir a partir da canção:

La corrección de las preguntas de la primera parte es una breve exposición de ideas, en las que no hay una respuesta correcta escrita, puesto que componen una etapa de elaboración de hipótesis.

Além disso, essa tipologia pode ser associada a uma estratégia de contextualização com o intuito de estabelecer um início coerente e motivador para as próximas etapas do material.

Essas propostas, típicas da abordagem comunicativa, Sánchez (2009, p.122) as denominou *actividades de introdução*: “*En general, ese tipo de actividade tiene una finalidad motivadora y de contextualización. No son propiamente actividades con finalidad lingüística. Su naturaleza y tipología dependerán del tema central de la unidad didáctica*”. Novamente, estamos diante de uma atividade que possivelmente propiciará uma interação significativa entre os alunos, pois os instiga a formular hipóteses sobre o título da canção, além de questioná-los sobre grupos musicais que cantem em espanhol. Embora eles não estejam obrigatoriamente produzindo na língua, é importante que eles estejam envolvidos com o tema desde o começo, para que posteriormente sejam bem sucedidos nas outras atividades.

Ainda sobre as atividades disponíveis aos alunos, o item seguinte da página 13, *Escuchando la diversidad de voces*, traz um bingo e os estudantes devem preencher as lacunas com nomes de países hispanofalantes. Ainda que tal atividade não pareça estar vinculada a um processo interativo, é interessante pensar que o aluno realmente se apropriará do LD, pois para ter certeza dos nomes, ele terá que voltar nas páginas 10-11, as mesmas que inauguraram a primeira unidade. Além disso, não devemos ignorar o fato da atividade ser apresentada a partir de uma proposta lúdica, o que conseqüentemente, instigará os alunos a participar ativamente. O próprio enunciado da atividade se responsabiliza por estimular essa “competitividade”: *Quién acertará más?*

A subseção *comprendiendo la voz del otro* corresponde a duas páginas do LD, 14 e 15, e funciona como uma compreensão mais profunda do que diz a música, composta por exercícios diversificados. A respeito dela, o MP pontua que:

Además de la comprensión textual, en la subsección Comprendiendo la voz del otro se puede abordar el tema de la inmigración teniendo presente la existencia de dicho fenómeno en diversas regiones de Brasil.

Essa alusão a um tema tão atual que é a imigração faz com que se note uma percepção histórica, social e ideológica por parte do material, pois trata-se de um eixo temático interdisciplinar e de grande complexidade, a partir do qual os alunos podem interagir sobre, além de proporcionar uma troca real entre todos os membros envolvidos. Novamente, é necessário destacar que o professor precisa estar em contato com todas essas áreas do conhecimento, ou as atividades acabam perdendo suas principais funções. Por isso, Sánchez (2007, p.115) ao revisar a história dos métodos, afirma que a partir da abordagem comunicativa, é primordial que haja mais esforço e profissionalismo por parte dos professores, direcionando e fomentando as interações em sala de aula.

Ainda no tópico ESCUCHA, temos uma orientação do MP com relação à subseção *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*:

Es muy importante explicar las principales variaciones lingüísticas en la pronunciación de algunas letras y dígrafos en español, como por ejemplo la y, la ll, la z. Se les puede explicar también que en español no existe ç ni el dígrafo ss. Para saber más sobre el tema de la variación lingüística en el español, se puede acceder a la página web (...)

Además, en el enlace <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/jogo-memoria-espanol-espanol-variantes-linguisticas-638573.shtml>, hay un juego sobre algunos vocablos que se difieren en países hispanohablantes, como, por ejemplo, frutilla (en Chile) y fresa (en España). Conviene aclararles, sin embargo, que algunas de las palabras que se mencionan como propias de un país muchas veces se utilizan también en otros. Es el caso de frutilla, que no se utiliza solamente en Chile, y de fresa, que tampoco se dice solamente en España.

A atividade correspondente a essa orientação disponibiliza ao aluno uma tabela com todas as letras do alfabeto espanhol e os nomes de cada uma. O enunciado é claro ao pedir que os estudantes escutem e repitam. Embora a variação linguística seja um tema considerado importante pelos documentos oficiais, os exercícios dessa subseção não abrangem a complexidade do assunto e se restringem a procedimentos típicos de teorias estruturalistas, como *soletrar, repetir e nomear*.

Dando continuidade ao MP, a próxima subseção tratada é o *Vocabulario en Contexto*. Em apenas um único parágrafo, a orientação é resumida ao professor:

El trabajo con el léxico de nacionalidades desarrollado en esta subsección se puede ampliar con el visionado de una videoclase disponible en www.youtube.com.br (acceso el 8 de mayo de 2014), en la que se escuchará la pronunciación del nombre de algunos países en español y sus respectivas nacionalidades, en masculino y en femenino, como

sugerencia de tarea para casa. Los alumnos pueden leer pausadamente cada palabra que escuchen fijándose en cómo se pronuncia y se escribe cada una.

A atividade correspondente a essa orientação pode ser vista no anexo II, e sua proposta consiste em relacionar o nome do país com a sua respectiva nacionalidade, além de incluir um caça-palavras cujos nomes a serem encontrados pelos alunos são: estadunidense; costarricense; chino. Através da sugestão transcrita anteriormente, fica claro a intenção do material em fazer o aluno escutar como a palavra deve ser pronunciada, ao mesmo tempo em que acompanha a sua forma escrita. Embora o LD se declare sociointeracionista, essa orientação e sua atividade correspondente não são exemplos que representem fielmente a teoria, já que são casos isentos de uma comunicação social e preocupados com a estrutura. Sendo assim, podemos associá-los aos conceitos presentes no método *audiolingual*, no qual as propostas priorizam a aprendizagem da seguinte forma:

El objetivo no es tanto la transmisión de un significado o mensaje, sino más bien la adquisición de estructuras y léxico considerados fundamentales en la lengua que se aprende. Esto quiere decir que el significado está en un segundo plano, aunque el objetivo final del aprendizaje sea llegar a valerse del idioma para comunicarse. (SÁNCHEZ, 2007, p.73).

O tópico ESCRITURA⁶² propõe a produção de um cartão postal em uma sequência de atividades que dura quatro páginas:

En esta sección se espera que los alumnos produzcan mensajes sencillos dirigidos a un amigo utilizando los elementos aprendidos a lo largo de la sección. Al final, se les presenta la lectura de un texto sobre cómo elaborar tarjetas postales que los ayudará a perfeccionar la suya. Aunque la tarjeta postal es un género textual bastante sencillo de producir, ya sea en soporte papel o virtual, se aconseja el uso del diccionario para la realización de esta actividad. Asimismo, pueden resultar útiles conocimientos presentes en otras secciones y subsecciones de la unidad, por lo que se puede realizar la actividad final de escritura como uno de los productos finales de la unidad.

Diferentemente do ocorrido com o gênero musical, no tópico ESCRITURA o MP não desenvolve uma reflexão sobre a função social de um cartão postal ou de

⁶² Não relatamos sobre o tópico GRAMÁTICA EN USO que vem anteriormente, pois consideramos que diferentemente dos outros, não há uma interferência direta no trabalho do professor, pois só se explica o uso dos verbos *ser* e *estar*, além de suas diferenças principais.

qualquer outra forma de comunicação escrita. Sendo assim, consideramos pertinente ir diretamente às atividades da página 20 do LD. O primeiro subtópico é o *conociendo el género* no qual são disponibilizadas algumas imagens⁶³ que remetem ao objeto real da atividade:

Figura 1 - Produção de um cartão postal



Além disso, são

disponibilizados três exercícios de modo a familiarizar o aluno com o gênero: o primeiro pergunta se o estudante já recebeu ou enviou alguma vez um cartão postal; caso a resposta seja afirmativa, de que lugar era esse postal e se era impresso ou virtual. O segundo exercício questiona o aluno sobre a funcionalidade desse meio de comunicação, e como o próprio livro do professor sugere, várias funções podem ser elencadas: para cumprimentar amigos e familiares, principalmente quando se está de viagens por motivos de trabalho ou a passeio; ou ainda, para guardar como lembrança de algum lugar visitado. Além disso, outras sugestões, não supostas pelo material, podem ser levantadas pelos alunos durante a aula. O terceiro exercício pede que o aluno assinale as alternativas que constem características que podem ser observadas em cartões postais, e nesse caso, notamos que a prioridade é atentar os estudantes a compreender como esse gênero deve ser produzido. De forma a inserir o aluno no tema abordado, consideramos que todos os três exercícios, em especial o primeiro e o segundo, são capazes de estabelecer uma interação significativa em sala de aula, não por meio de uma reflexão profunda, mas a partir de trocas de ideias entre os alunos e professor sobre um gênero específico, que no caso é o cartão postal.

Como o objetivo da seção ESCRITURA é fazer com que o aluno produza um cartão postal a algum amigo, as páginas 21, 22 e 23 fornecem subsídios lexicais e gramaticais para a realização do produto final do capítulo. A página 21 corresponde ao subtópico *Planeando las ideas* oferece vocabulário típico de um cartão postal e suas respectivas abreviaturas, como por exemplo, izquierda (izqda.); calle (c/); plaza (pza.),

⁶³ Disponíveis no anexo II.

entre outros termos. Nesse caso, a tarefa do aluno é relacionar a coluna do nome com a sua abreviatura correta. O outro exercício, da mesma página, somente instrui o aluno a diferenciar expressões de *saludos* e despedidas, sem que haja espaço para o aluno criar outras possibilidades. Para encerrar esse subtópico, o LD expõe a estrutura que deve estar disposta num cartão postal, segundo os correios da Espanha. Essa orientação, indicada no próprio enunciado, revela uma proposta fechada, pois ao invés da atividade utilizar a ordem do endereço postal de algum país hispanohablante para que o aluno reflita sobre como se faz no Brasil para enviar um postal, o esquema é disponibilizado para que o estudante tenha um roteiro a seguir, impossibilitando que o aluno pense a respeito de como essa ordem é esquematizada em seu país.

Na página 24⁶⁴ é a vez do aluno finalmente escrever o seu próprio postal, imaginando que está numa cidade de algum país hispanofalante. A recomendação é que utilize os verbos *estar*, *tener*, *haber* (os mesmos abordados na seção anterior) e que descreva brevemente, ao seu leitor, sobre o lugar escolhido. Talvez, a intenção do material ao restringir o destino, tenha sido se adequar ao eixo temático da unidade, porém, não podemos ignorar o fato de que o estudante conhece mais a sua própria realidade e, conseqüentemente, pode escrever com mais segurança a respeito. As OCEMs (2006) tecem algumas considerações sobre isso e afirmam que a escrita na LE deve se concretizar:

[...] de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (BRASIL, 2006, p.152).

Sobre a escrita do cartão postal, além do que já foi dito, consideramos que embora tenha sido uma proposta um pouco restrita, reflete ao mesmo tempo uma interação do aluno com o seu próprio texto, a partir do qual ele é a protagonista e, portanto, terá que se ver como um turista e refletir sobre o que deve ser levado em conta no momento da produção de um postal: para quem escrever? De qual lugar? Sobre o que falar? Portanto, essa tarefa se enquadra na tipologia pertencente ao quadro de

⁶⁴ Não incluímos a seção *Gramática en Uso*, pois são duas páginas de explicações e exercícios gramaticais que dão ênfase ao verbo *haber*, *tener* e *estar*. Por se tratar exclusivamente de propostas mais estruturalistas, sem possibilitar interação em sala de aula, decidimos por tirar do corpo do texto, mas é importante deixar claro que a partir do que foi analisado, não identificamos processos interativos envolvidos.

propostas da abordagem comunicativa, pois embora haja a presença da estrutura linguística, este não é o foco da atividade e sua aplicação acontece forma funcional.

Para encerrar nossas análises, elaboramos um quadro com o intuito de facilitar o que foi desenvolvido até agora. Para cada seção/subseção categorizamos se houve ou não interação e a qualificamos em *significativa* ou *não significativa* para o processo de ensino-aprendizagem de LE, pensando a partir de vários aspectos. Ao lado, detalhamos com mais especificidade de que forma a interação pode auxiliar no aprendizado da língua⁶⁵.

⁶⁵ O quadro caracteriza as interações que identificamos a partir das orientações aliadas às atividades.

Tabela 4- Análises da Interação no LD

SEÇÃO (S.)/SUBSEÇÃO(SB.)	TIPO DE INTERAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
S. PARA EMPEZAR	Significativa	Processo que permite reflexões dos alunos sobre aprender uma LE.
S. ESCUCHA SB. <i>Qué voy a escuchar</i>	Significativa	Atividade prévia à canção que permite os alunos a conversarem música, gerando uma interação entre eles.
SB. <i>Escuchando la diversidad de voces</i>	Significativa	O bingo, por ser um jogo, estimula a interação entre os alunos.
SB. <i>Comprendiendo la voz del otro</i>	Significativa	Proporciona interação, pois envolve interpretação textual da música a partir de temas sociais relevantes.
SB. <i>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</i>	Não significativa	Repetição das letras por parte dos alunos e exercícios estruturais.
SB. <i>Vocabulario en contexto</i>	Não significativa	Associação mecânica entre países e nacionalidades.
SB. <i>Gramática en Uso</i>	Não significativa	Exposição gramatical aliada a exercícios estruturais.
S. ESCRITURA SB. <i>Conociendo el género</i>	Significativa	Perguntas abertas sobre o gênero <i>cartão postal</i> .
SB. <i>Vocabulario em Contexto</i>	Não Significativa	Exercícios de lacuna sobre o léxico
SB. <i>Gramática em Uso</i>	Não significativa	Exposição gramatical aliada a exercícios estruturais.
SB. <i>Taller de Escritura</i>	Significativa	Envolvimento do aluno com uma atividade social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos no início desta pesquisa que a perspectiva assumida, enquanto professora e pesquisadora, alinha-se à decisão de considerar a língua como uma prática social, **na e pela interação**. Dessa forma, e conforme as justificativas apresentadas, partimos de inquietações pessoais e de práticas acadêmico-metodológicas para o desenvolvimento da presente pesquisa, cujo foco principal foi discutir e analisar a noção de interação presente nas orientações de um Manual do professor que acompanha o LD de língua espanhola *Cercanía Joven*.

Por meio de nossas leituras teóricas, pudemos constatar que o conceito de **interação** tem sido utilizado por muitos autores do campo da Linguística Aplicada nas últimas décadas. Em nosso levantamento bibliográfico, o conceito de **interação** aparece predominantemente relacionado aos princípios da abordagem comunicativa como “processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos” (BARBIRATO, 2005).

Porém, ainda há uma lacuna de pesquisas empíricas e aplicadas que focalizem aspectos teórico-metodológicos dessa noção nas orientações ao professor, constantes nos livros didáticos, o que evidencia a relevância e originalidade de nosso tema. Em nossas buscas, encontramos apenas uma pesquisa de mestrado que discute instruções do LD e interação em aula de LE, desenvolvida por Fraga (1999), cujas análises evidenciam que as instruções presentes nos livros didáticos nem sempre são compreensíveis pelos alunos e, dessa forma, inviabilizam as atividades em sala de aula.

Também identificamos, em nossas leituras, que a noção de **interação** presente nos PCNs (1999) pressupõe comunicação e é ampliada, nas OCEM (2006), para uma compreensão de **interação social**, a partir de atividades didáticas que partem de temas significativos e de relevância social.

Como resposta à nossa **primeira pergunta de pesquisa**⁶⁶, nossas análises evidenciam que, dentre as orientações oferecidas ao professor pelo LD *Cercanía Joven*, há um predomínio pela utilização de perguntas de reflexão como estratégia para suscitar interação entre os alunos e entre os alunos e o professor. Em geral, são oferecidas

⁶⁶1ª Pergunta de Pesquisa. Quais tipos de interação em sala de aula constam nas atividades orientadas pelo Manual do Professor analisado?

perguntas como modelo para que o professor aprofunde discussões de temáticas relevantes, inclusive com uso de língua materna.

Em nossa opinião, essas orientações contribuem com o trabalho do professor de ampliação de repertório dos alunos e os aproxima da língua/cultura estrangeira, ao mesmo tempo em que possibilitam que haja contraste com a língua/cultura materna. Ao compartilharmos da compreensão de Dourado e Poshar (2007) de que na base da **interação social** está o trabalho com aspectos das culturas, respondemos, portanto, à nossa **segunda pergunta de pesquisa**⁶⁷. Além disso, essas reflexões atribuem certa independência aos estudantes e corroboram para a formação de um *sujeito coletivo* (BASSI e DUTRA, 2004), visto que todos devem participar das discussões ao mesmo tempo em que escutam o que o outro tem a dizer.

Possuíamos a hipótese de que o MP do LD apresenta orientações para o trabalho com diversos tipos de *interação* e que estas podem ser divididas em dois grupos: interações *relevantes* para os alunos e interações *irrelevantes* (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000).

Os resultados de nossas análises confirmam nosso pressuposto inicial de que a maioria das orientações do MP objeto de nossas análises direcionam o professor e estabelecem propostas significativas para o aluno. Apenas algumas orientações são “artificiais”, com tendência a assimilação restrita de estruturas linguísticas.

Como lacuna, nossa pesquisa não apoiou-se em dados que pudessem fornecer opiniões de professores e alunos sobre a noção de interação, tais como entrevistas e questionários. Porém, outras pesquisas poderão aprofundar-se nessa discussão. Outra limitação de nossa pesquisa refere-se ao fato de ter analisado apenas parte do LD, o que ocorreu em função do escasso tempo destinado ao mestrado. Portanto, a análise das orientações na obra completa é uma possibilidade para futuras pesquisas.

Sendo assim, nossa pesquisa buscou contribuir com uma melhor compreensão sobre o conceito de interação no campo do ensino de línguas e com isso, o papel atribuído ao professor nas atividades propostas, a partir das quais a interação se faz presente.

⁶⁷ 2ª Pergunta de Pesquisa: Como as orientações ao professor auxiliam no desenvolvimento da *interação social*?

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO José Carlos P.; BARBIRATO Rita C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 36, p. 23-42, 2000.

ARAÚJO, Maria da Conceição Rêgo. **Manual do Professor, ou como orientar o professor a ensinar a produzir textos**. Grupo de estudos CONTAR – Centro de Educação / PPGED/PPGEL/PPGECNM – Propesq. 2010.

ÁVILA, A.P.; VIEIRA, A.N.G. Avaliação e interação na sala de aula de língua estrangeira. In: **Memento**, V.4, n.2, p.1-10, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BARBIRATO, Rita C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso. 2005. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL, Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Guia do livro didático: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Guia do livro didático: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Guia do livro didático: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Guia do livro didático: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC / SEB, 2006.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagem, código e suas tecnologias. Brasília, 2000.

BARRETO, Ana Paula Trevisani; CÔRREA, Francini Percinoto Polisel. “Guia Turístico”: Plano Geral, tipos de discurso e tipos de sequência. In: **Revista da Letras**, Curitiba, v.15, n.17. 2013.

BASSI, Cláudia Eliana; DUTRA, Deise Prina. A interação e o processo de negociação em L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, p 291-313, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina : Eduel, 2004. P. 131-163.

_____. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. In: **D.E.L.T.A.**, 21:2, 2005, P.183-214.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. In: Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1990.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORRÊA, Maria Cristina. Reflexões sobre o trabalho docente. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade de Passo Fundo**, v10, n.2, P.370-390. 2014.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; GEDOZ, Sueli. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. In: **Trama**. Cascavel-PR, v. 8, n. 16. P. 125-138. 2012.

DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.; FREITAS. L. In: **Eutomia**. Breve Trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. Recife, 11 (1): 407-426, Jan./Jun. 2013.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setubal e; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações na sala de aula. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 71, 1989, P. 49-54.

DEL RÉ, A. et all. **Aquisição da linguagem uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores? Brasília-DF: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, v. 1, n. 6. MEC/SEF, 2001, p. 82-88.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso em jun.2016

DOURADO, Maria Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística do português como Língua Estrangeira. In: **Revista Letra Magna**, v. 04, 2007, p. 1-16.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. In: **Revista Intercâmbio**, volume XXI. São Paulo: LAEL/PUC-SP. 2010, p.38-61.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: Ingrid Finger e Ronice Müller Quadros. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 17 – 44.

FRAGA, Maria Cecília dos Santos. **O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira**. 01/02/1999 206 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. Tese – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010.

GIL, G. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. In: **The ESpecialist**, n.24, p. 35-55, 2003.

GOULARTE, Raquel da Silva. **Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo**. Linguagem e Cidadania. Santa Maria, n. 1, 2010.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília: UNB; Instituto de Psicologia, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago.2006.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman. 1985

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LEITE, L. As dimensões interacionista e construtivista de Vygotsky e Piaget. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: Papyrus, n.24, p.25-31, 1991.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LUCCI, M. A. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio Histórica. Profesorado. In **Revista de currículum y formación del profesorado**, Universidad de Granada, v. 10, n. 2, 2006.

LYRIO, Aurélia Leal Lima. O Professor de línguas e o Livro didático. **Revista (Con)Textos Lingüísticos**. Vitória, v.8, n. 10.1, p. 279-292, 2014.

MACHADO, Anna Rachel Para (re)pensar o ensino de gêneros. In: **Calidoscópico**. São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor (p.77-97) em: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. E COUTINHO, A.(orgs.), 2007. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**.

MEIRELES, Andreza J; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Qualidade das interações entre professor e alunos na sala de aula de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 44-64, 2010.

MELLO, H.; DUTRA, D. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, n. 25, p. 59-80, 2004.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Linguagem/Interação e Formação do Professor. Programa de Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

_____. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes. **Aquisição de língua estrangeira**. Editora Parábola: São Paulo, 2014.

PAIVA, V.L.M.O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. In: **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, 2011, p.58-73.

PILETTI, N.; ROSSATO, S.M. **Psicologia da aprendizagem**. Da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

POTOCKY, L. C. VILAÇA, M. L. C. “O livro didático de língua estrangeira, História, avaliação e importância”. In: **Congresso Nacional De Linguística E Filologia**, 4, 2012. Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Anais. (Online).

QUADROS, R.M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: Ingrid Finger e Ronice Müller Quadros (Orgs.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 45 – 82.

RAMOZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In: Ingrid Finger e Ronice Müller Quadros (Orgs.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 83 – 114.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira*. In: **Coleção explorando o Ensino**. Espanhol: ensino médio / Coordenação: BARROS, Cristiano Silva de / COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. Métodos y Enfoques. Madrid: SGEL, 2009.

SANTOS, Marcelo Sousa. **A Construção de Identidades no Livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, 2009.

SCHLATTER, Margarete. GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: **Letras de Hoje**. V. 39, n. 3, 2004, p. 345-378.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, R. C. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG / ALAB, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010. Disponível em http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2010_1/09-Renato-Silva.pdf

SILVA, Solimar Patriota. Livro didático de língua estrangeira: (in)dispensável? In: **Escrita**, Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.3, n.1, Jan/Abr. 2012, P.179-187.

SOARES, Maria Vilani. **Aquisição da linguagem Segundo a psicologia interacionista: três abordagens**. 2009. Trabalho final (da disciplina Tópicos em Aquisição da Linguagem II). – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

TILIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, 2008.

TERRA, Marcia. O Behaviorismo em discussão. Trabalho apresentado para a disciplina "Desenvolvimento e Aprendizagem", ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Leite. Faculdade de Educação da Unicamp. 2003.

VARGAS, Mariana Daré. Manual do professor e autonomia docente: quimera ou realidade? 2012. Monografia - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Disponível em: <http://www.pr.gov.br/bpp>

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. V.VII, n. XXX, 2009.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto. As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 1, 2007, p.101-127.

6. ANEXOS

Anexo 1 – Manual do Professor do capítulo 1

PARTE 2 – Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades

En esta sección se comentan y se amplían las actividades presentes a lo largo del libro del alumno.

Unidad 1 El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!

■ PARA EMPEZAR (pp. 10 y 11)

El profesor puede preparar una presentación con fotos de lugares del mundo hispánico para enriquecer la actividad. Se puede también hacer una actividad de reflexión sobre el contexto de la enseñanza de la lengua española en Brasil, que ha experimentado muchos cambios, utilizando preguntas de reflexión, tales como: ¿Por qué se puede considerar el idioma español una de las grandes lenguas de comunicación internacional de la actualidad? Aproximadamente, ¿cuántas personas hablan español en el mundo como lengua materna o como segunda lengua? ¿En qué medida les interesa a los alumnos aprender este idioma y estar en contacto con sus hablantes?

Es interesante introducir el tema comentando con los alumnos por qué crece en Brasil el interés por estudiar otras lenguas y hacerles pensar en la importancia de dicho fenómeno respecto al español y su relación con las políticas lingüísticas.

Uno de los objetivos de la enseñanza es hacer que los alumnos piensen críticamente sobre la sociedad de la que forman parte, por lo que esta sección les proporciona no solo un momento de (re)conocimiento de los países hispanohablantes, sino también un espacio de reflexión acerca de la importancia de aprender español en la sociedad brasileña. Para ello, se puede pensar en la relación de Brasil con los países donde se habla este idioma, tanto a nivel económico como cultural. Por poner un ejemplo, en muchas regiones de Brasil se producen contactos intensos entre hispanohablantes y brasileños, tanto en las regiones fronterizas como en las grandes ciudades brasileñas, ya sea personalmente, por teléfono, por internet...

Para reflexión, se les pueden proponer también otras preguntas: ¿Qué tipo de contacto existe entre estas personas en la frontera brasileña? ¿Qué lo motiva? ¿Qué importancia tiene el idioma en la comunicación entre ellos, tanto desde la perspectiva de los hispanohablantes como desde la de los brasileños? ¿De qué manera conocer el idioma del otro puede acercarnos a él? Pensando en Brasil en el ámbito del continente americano, ¿qué importancia tiene que sus habitantes hablen español?

Capítulo 1 – Cultura latina: ¡hacia la diversidad!

■ ESCUCHA (pp. 12 a 19)

Esta unidad es bastante lúdica y atractiva, ya que con ella se les da a los alumnos la bienvenida al español. Además de la canción "300 kilos", que se trabaja en esta sección, se pueden utilizar otras canciones que presenten el vocabulario de países y nacionalidades y remitan a la(s) cultura(s) latinoamericana(s) como forma de introducir a los alumnos, poco a poco, en el universo tan multicultural de los países hispanohablantes. Ejemplos de canciones que se pueden lle-

var a clase para trabajar con las culturas hispánicas: "Clan-destino" (Manu Chao), que trata de la inmigración; "Canción con todos" (Mercedes Sosa), que aborda la importancia de la unión de los países suramericanos; "Ella y él" (Ricardo Arjona), que cuenta en versos la historia de una pareja formada por una cubana y un norteamericano que se juntan por amor aunque haya entre ellos muchas diferencias (como por ejemplo, las nacionalidades y las ideologías).

Más allá de presentar dichas culturas, es importante que los alumnos reflexionen sobre de qué forma se habla de ellas, qué representaciones hacen ellos de estos pueblos y cómo su propia cultura se representa en el ámbito de aquellas. Es importante reflexionar, además, sobre la representación de Brasil como país, o de cada una de sus regiones sobre sí mismas o en relación con las demás.

Después de la actividad de escucha, se puede trabajar con un video del grupo Los Coyotes cantando la canción "300 kilos" para que los alumnos sepan quiénes son los músicos del grupo y cómo se presentan artísticamente. Está disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=4j2H1eEzUhQ>> (acceso el 8 de mayo de 2014).

Se utiliza el título de la canción, el nombre del grupo que cantaba su versión original y un bingo en el que los alumnos tienen que escribir nombres de países hispanohablantes para contextualizar la canción. La corrección de las preguntas de la primera parte es una breve exposición de ideas, en las que no hay una respuesta correcta escrita, puesto que componen una etapa de elaboración de hipótesis. La corrección del bingo se hará mediante la primera audición de la canción.

Además de la comprensión textual, en la subsección *Comprendiendo la voz del otro* se puede abordar el tema de la inmigración teniendo presente la existencia de dicho fenómeno en diversas regiones de Brasil.

En *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, es muy importante explicar las principales variaciones lingüísticas en la pronunciación de algunas letras y dígrafos en español, como por ejemplo la **y**, la **ll**, la **z**. Se les puede explicar también que en español no existe **ç** ni el dígrafo **ss**. Para saber más sobre el tema de la variación lingüística en el español, se puede acceder a la página web <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm> (acceso el 16 de junio de 2014).

Además, en el enlace <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/jogo-memoria-espanhol-espanol-variantes-linguisticas-638573.shtm>> (acceso el 8 de mayo de 2014), hay un juego sobre algunos vocablos que se difieren en países hispanohablantes, como, por ejemplo, **frutilla** (en Chile) y **fresa** (en España). Conviene aclararles, sin embargo, que algunas de las palabras que se mencionan como propias de un país muchas veces se utiliza también en otros. Es el caso de **frutilla**, que no se utiliza solamente en Chile, y de **fresa**, que tampoco se dice solamente en España.

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (p. 17)

El trabajo con el léxico de nacionalidades desarrollado en esta subsección se puede ampliar con el visionado de una videoclase disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=IQZlAYzsOJ>> (acceso el 8 de mayo de 2014), en la que se escuchará la pronunciación del nombre de algunos países en español y sus respectivas nacionalidades, en masculino y

en femenino, como sugerencia de tarea para casa. Los alumnos pueden leer pausadamente cada palabra que escuchen, fijándose en cómo se pronuncia y se escribe cada una.

■ GRAMÁTICA EN USO (pp. 18 y 19)

En esta subsección se hace hincapié en uno de los atributos del verbo **ser** (atribuir al sujeto una cualidad o una manera de ser que le corresponda por naturaleza, por ejemplo: "Yo soy brasileño"); y del verbo **estar** (atribuir al sujeto una cualidad o manera de estar en el momento, en una ocasión considerada pasajera, por ejemplo: "Yo estoy contento"). Para estudiar más profundamente este tema gramatical, se puede leer el texto a continuación:

[...] Generalmente se señala que **ser**, verbo de la intemporalidad, atribuye cualidades consideradas como permanentes, independientes de toda circunstancia, mientras que **estar**, verbo de la temporalidad, las considera como transitorias o accidentales, determinadas por alguna circunstancia.

Si se atendiera únicamente a este criterio de diferenciación, algunos usos de estos verbos no resultarían comprensibles. Así, por ejemplo, sirve para los casos más claros (*ser guapa y estar guapa*); es algo forzada para distinguir entre *ser alto y estar alto* aplicado a un joven; y es absolutamente contradictorio cuando tratamos de darnos cuenta de por qué ciertas cualidades tan permanentes como las representadas por los adjetivos vivo y muerto se atribuyen precisamente con **estar** y no con **ser**.

Hay que apuntar también el carácter imperfectivo de las frases con **ser** y el perfectivo de las construidas con **estar**. [...] Las oraciones con **ser** y **estar** no expresan acciones, sino cualidades del sujeto. La cualidad que se atribuye a un sujeto se puede enunciar en sí misma sin atender a su origen, o se puede considerar como el resultado de una acción o cambio. En el primer caso se usa el verbo **ser** porque interesa su duración o permanencia; por tanto, es imperfectiva: *el jarrón es negro*. En el segundo se usa el verbo **estar** porque se percibe como resultado de alguna transformación, por tanto es perfectiva; transformación que puede ser real: *el jarrón está roto*, o supuesta, sin que se haya producido: *el jarrón está intacto* (porque se piensa en la posibilidad de algún accidente). [...]

CORTILLAS, Y. C. SASTRE, M.R. Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística. ASELE, Actas III, 1991. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0297.pdf>. Acceso el 8 de mayo de 2014.

■ ESCRITURA (pp. 20 a 24)

En esta sección se espera que los alumnos produzcan mensajes sencillos dirigidos a un amigo utilizando los elementos aprendidos a lo largo de la sección. Al final, se les presenta la lectura de un texto sobre cómo elaborar tarjetas postales que los ayudará a perfeccionar la suya. Aunque la tarjeta postal es un género textual bastante sencillo de producir, ya sea en soporte papel o virtual, se aconseja el uso del diccionario para la realización de esta actividad. Asimismo, pueden resultar útiles conocimientos presentes en otras secciones y subsecciones de la unidad, por lo que se puede realizar la actividad final de es-

critura como uno de los productos finales de la unidad. En la página web <<http://www.tuparada.com/>> (acceso el 8 de mayo de 2014) se puede escribir y enviar postales y tarjetas virtuales con varias temáticas (fechas conmemorativas, cumpleaños, etc.).

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (p. 21)

En el desarrollo de esta subsección se les puede pedir a los alumnos que redacten una dirección en español. Para saber más detalles sobre cómo escribir las direcciones de los envíos se puede acceder al sitio <<http://www.correos.es/contenido/08-AtencionCliente/081302-Direccion.asp>> (acceso el 10 de julio de 2014).

■ GRAMÁTICA EN USO (pp. 22 y 23)

Es importante que los alumnos observen el uso de la forma impersonal del verbo **haber** (**hay**) así como el de los verbos **estar** y **tener** en las construcciones de existencia y localización. Para profundizar en el estudio del contraste entre **hay** y **está/n**, el profesor puede leer el siguiente artículo:

JURADO SALINAS, M. Ser, estar y haber en el aula de español como lengua extranjera. Disponible en: <<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art10-5.pdf>> (acceso el 8 de mayo de 2014).

Además, se puede crear una actividad en que, a partir de un folleto turístico, se describa un lugar, informando las cosas que hay en él y dónde están.

Capítulo 2 – Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!

■ LECTURA (pp. 25 a 34)

En el desarrollo de esta sección se puede hablar con los alumnos sobre los varios tipos de visa, en función de la finalidad de la entrada en otros países: tránsito, estancia, trabajo y residencia y estudios. En la subsección *Red (con)textual* se pueden comparar los datos del primer documento, que está en español, con los del segundo, en inglés, para verificar la correspondencia de los datos: apellidos/*surname*, nombres/*given names*, fecha de nacimiento/*date of birth*, fecha de emisión/*date of issue*, fecha de vencimiento/*expires on*, país de nacionalidad/*nationality* y sexo/*sex*. Se pueden leer posteriormente los datos del tercer documento, donde la información aparece en ambos idiomas como forma de comprobación del trabajo.

Sobre la documentación que se exige para entrar en países miembros del Mercosur se puede consultar la página <http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/turismo_pag/es/documentos.html> (acceso el 8 de mayo de 2014). En la página web <<http://consulmex.sre.gob.mx/detroit/index.php/pasaportes>> (acceso el 10 de julio de 2014) se puede saber más sobre cómo adquirir algunos documentos en México.

■ VOCABULARIO EN CONTEXTO (p. 31)

Para el trabajo con el tema de esta unidad puede ser muy útil la realización de una secuencia didáctica de expresión oral titulada "Agencia de viajes: La pulga viajera", producida por Teresa Alonso Cortés, en la que se trabajan los verbos en presente de indicativo y el vocabulario de los viajes y las vacaciones:

CORTÉS, T. A. *Agencia de viajes: La pulga viajera. Revista de Didáctica. Marco ELE, n. 4. Disponible en:* <<http://marcoele.com/descargas/4/alonso-lapulgavajera.pdf>> (acceso el 8 de mayo de 2014).

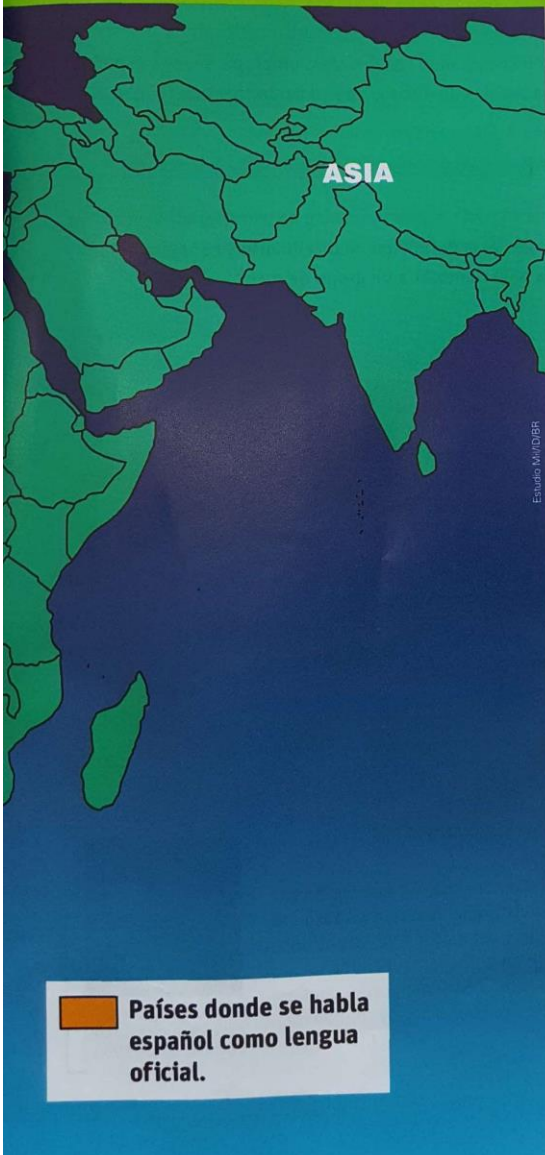
Anexo 2 – Capítulo 1 da primeira unidade



En esta unidad:

- conocerás los países hispanohablantes y reflexionarás sobre su cultura;
- escucharás las canciones "300 kilos" y "Visa para un sueño";
- aprenderás a usar el presente de indicativo (regular e irregular) en español, los numerales y los pronombres interrogativos;
- usarás el vocabulario de nombres, apellidos y apodos y también de medios de transporte;
- aprenderás el nombre de las letras y algunos sonidos del español.

- **Transversalidad:**
Pluralidad cultural
- **Interdisciplinaridad:**
Geografía



¡Para empezar!

1. Échale un vistazo al mapa y observa los países donde se habla español como lengua oficial. En algunos países, el español no es el único idioma oficial. En Paraguay, por ejemplo, el español comparte el status de idioma oficial con el guaraní.
Contesta oralmente:
 - a) ¿En qué continentes se ubican estos países? Continentes americano, europeo y africano.
 - b) ¿Qué países hispánicos pertenecen a:
 - América del Sur? Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.
 - América Central? Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Honduras, Panamá y Puerto Rico.
 - Europa? España.
 - África? Guinea Ecuatorial.
 - América del Norte? México.
2. Según el informe de Instituto Cervantes 2012, en el escenario mundial, el español tiene más de 495 millones de hablantes. En la clasificación del español, por diversas razones, ha ganado por países en número de estudiantes de español, por países en espacio. ¿Cuáles son tus intereses en el estudio de español, aproximado de español, de estudiantes de español, de español, Brasil ocupa el segundo lugar con 5.000.000. Además, es la tercera lengua más utilizada en la red.
 - () Hablar con hispanohablantes y hacer nuevos amigos.
 - () Leer periódicos, páginas web, poesía, cómics y otros textos en español.
 - () Viajar por los países donde el español es el único idioma oficial o uno de ellos.
 - () Escuchar canciones y comprenderlas.
 - () Ver películas sin subtítulos.
 - () Conocer y reflexionar sobre otras culturas.
 - () Acercarse a las costumbres y a los paisajes de los países vecinos.
 - () Comunicarse con hispanohablantes por teléfono, correo electrónico, chat o personalmente. Respuestas personales.

CAPÍTULO

1

Cultura latina:
¡hacia la diversidad!

- **Género textual:** Letra de la canción "300 kilos"
- **Objetivo de escucha:** Identificar los países hispanohablantes
- **Tema:** El mundo latino

> Escucha

> ¿Qué voy a escuchar?

1. El título de la canción que vas a escuchar es "300 kilos". ¿Por qué? Formula hipótesis.
Se espera despertar curiosidad en los alumnos para que se sientan motivados a escuchar la canción.
2. La versión original de esta canción la cantaban Los Coyotes, un grupo de *rock* español exitoso en los años ochenta. ¿Te acuerdas de otros grupos o cantantes que tengan el español como lengua materna?
Se espera que alguien cite nombres como Maná, Jarabe de Palo, Sui Generis, Shakira, Alejandro Sanz, Enrique Iglesias, Manu Chao, Thalía, RBD, etc.
3. ¿Qué significa la palabra **coyote**? Lee esta definición de diccionario y contesta: ¿por qué se habrá elegido esta palabra para nombrar a un grupo de *rock*?

coyote

1 nombre masculino. Mamífero cánido parecido al lobo, pero de menor tamaño, orejas más largas, hocico agudo y pelaje gris castaño (blancuzco en las partes inferiores); es muy veloz, se alimenta de roedores y pequeños animales que caza de noche, y vive salvaje en las praderas y estepas del norte y el centro de América: *los coyotes son animales muy fecundos, con partos de hasta catorce cachorros.*

2 nombre común Méx. Persona que se dedica a ejercer como intermediario para acelerar trámites o sortear escollos legales: *desde Tijuana puedes cruzar la frontera con la ayuda de un coyote.*

Vox. Diccionario general de la lengua española. 2. ed. Barcelona: Larousse, 2009.

Los grupos de rock generalmente eligen nombres impactantes, que remiten a cuestiones importantes o polémicas.

A pesar de ser un grupo español, Los Coyotes llevaban el nombre de un animal típico de América, además

de hacer referencia a las personas que atraviesan a los inmigrantes ilegales en la frontera México-EE.UU.

Los Coyotes son un grupo de *rock* español que tuvo verdadero éxito a finales de los años setenta y principios de los ochenta, en la época de la llamada Movida Madrileña, movimiento de cambio y liberación cultural e ideológica surgido tras el gobierno dictatorial de Francisco Franco en España. Produjeron y vendieron muchos discos, entre ellos *Aquí estoy de nuevo* (1983), en el que está incluida la canción "300 kilos". Si quieres oír la cantada por este grupo, puedes acceder al sitio: <<http://lafonoteca.net/discos/aqui-estoy-de-nuevo>>. Acceso el 29 de noviembre de 2013.



Carátula del CD *Aquí estoy de nuevo*, de Los Coyotes. GASA, 1983.

> **Escuchando la diversidad de voces**

1. En la letra de la canción aparecen los nombres de 12 países hispanohablantes. ¡Jugaremos al bingo! ¿Quién acertará más? Escribe con bolígrafo en la tarjeta qué países crees que se nombran en la canción: Los alumnos pueden consultar el mapa con el que trabajaron en las primeras páginas de esta unidad, si lo desean.

Es importante verificar si los alumnos han rellenado la tarjeta con bolígrafo, pues no será posible borrar los nombres de los países mientras se escucha la canción. También es necesario verificar la ortografía. Una manera de evitar errores es escribir en la pizarra los nombres de los 21 países hablantes de español como idioma oficial.

2. Escucha la canción y señala en tu tarjeta de bingo los países que se nombran.
3. Para verificar quién ha ganado el bingo, escucha la canción una vez más y completa los espacios con los nombres de los países que faltan.

300 kilos
 Esto es una canción que va dedicada a todos los países que entran dentro del área de lo que se ha dado en llamar la cultura latina...
 Países como Perú, Guatemala, Honduras, Chile, ¡Chile!
 300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos
 Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil, El Salvador, México, México, Distrito Federal, Nicaragua, ¡Nicaragua!
Disponible en: <http://www.coveralia.com/letras/los-coyotes---300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php>. Acceso el 12 de mayo de 2014.

En la letra de la canción aparecen nombres de países y de ciudades que no son hispanohablantes. Para corregir el bingo, considerar solamente los países hispanohablantes, cuyos nombres están en los espacios que los alumnos rellenarán al escuchar la canción.

300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos
 También queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador
 Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires...
 300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos sudamericanos
 300 kilos de pueblos hermanos todos sudamericanos, todos pueblos latinos.

Estudio Vil/10/08

VOCABULARIO DE APOYO

Gallego: persona natural de Galicia. En Argentina, Colombia y Uruguay, se refiere a alguien que nació en España.

Latino: se refiere a la lengua y cultura latinas, a los que pertenecen o son de países cuya lengua proviene del latín. En la canción se destacan principalmente los países que comparten semejanzas culturales con los pueblos de lengua española.

Sudamericano: persona que nació en algún país de América del Sur. El uso de este término en la canción es una licencia poética.

> Comprendiendo la voz del otro

1. La canción se titula "300 kilos". Tras escuchar el audio, responde: ¿qué significa la palabra kilos en el contexto de la canción?

Funciona como sinónimo de "millones" en el habla coloquial. Se hace referencia al número de latinos en la década de los ochenta, cuando se compuso la canción.

2. ¿Qué significa llamar "latino" a un país?

Significa que son países que comparten semejanzas culturales con los que hablan la lengua española, originada del latín. El latín era la lengua hablada por los antiguos romanos, en el Lacio. De ella, derivan las actuales lenguas románicas o neolatinas: español, portugués, francés, catalán, italiano, gallego, entre otras.

3. ¿Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?

Porque también son países latinos. Esto es, su lengua, el portugués, deriva del latín y su cultura se asemeja a la cultura hispanolatina.

4. Guatemala, Honduras, Cuba, Portugal, El Salvador, México, Nicaragua y Puerto Rico, entre otros lugares citados en la canción, no se ubican geográficamente en América del Sur. Sin embargo, el yo lírico los incluye en ese grupo en los siguientes versos:

"300 kilos de pueblos latinos / todos pueblos hermanos, / todos sudamericanos".

¿Tendría el yo poético alguna intención al utilizar la expresión "todos sudamericanos" en el estribillo? ¿Te parece que es un uso ingenuo y/o equivocado del término "sudamericano"?

Este uso no es ingenuo ni se trata de un equívoco. El yo poético tiene la intención de marcar semánticamente la cercanía cultural de esos pueblos, al considerarlos todos latinos, hermanos y metonímicamente "sudamericanos". Los versos "300 kilos de pueblos latinos / todos pueblos hermanos, / todos sudamericanos" expresan que los pueblos latinos tienen un origen cultural común y, por eso, son pueblos hermanos. Además, se enfatiza la importancia de América del Sur en este contexto como una región agregadora.

5. En la canción se especifican algunos centros latinos. ¿Cuáles? ¿Qué papel cumplen estos centros en la canción?

Los centros latinos de Nueva York, el centro venezolano de Estocolmo y el centro gallego de Buenos Aires. Cumplen el papel de mostrar como la cultura latina se difunde y se relaciona con otras culturas en el mundo a causa de las olas inmigratorias.

El uso de la expresión "todos sudamericanos" constituye una licencia poética. En esta canción, el compositor la emplea como una metonimia, es decir, como una figura de lenguaje que consiste en la ampliación del ámbito significativo de uno o más términos. Al afirmar que todos los países citados son pueblos latinos, hermanos y "sudamericanos", el yo poético nombra el todo (conjunto de países de diversos continentes que hablan lenguas neolatinas) por una parte (América del Sur). Por lo tanto, aunque muchos de los lugares citados en la canción (países, ciudades, barrios) no se ubican geográficamente en América del Sur, para el autor es posible considerarlos "todos sudamericanos" a causa de su cercanía histórica y cultural.

A quien no lo sepa

El término **Latinoamérica**, según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), de la Real Academia Española, "engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés)". También según el diccionario, "para referirse exclusivamente a los países de lengua española es más propio usar el término específico **Hispanoamérica**, o, si se incluye Brasil, país de habla portuguesa, el término **Iberoamérica**".

Disponible en: <<http://ema.rae.es/dpd/?key=latinoamerica>> Acceso el 31 de octubre de 2013.

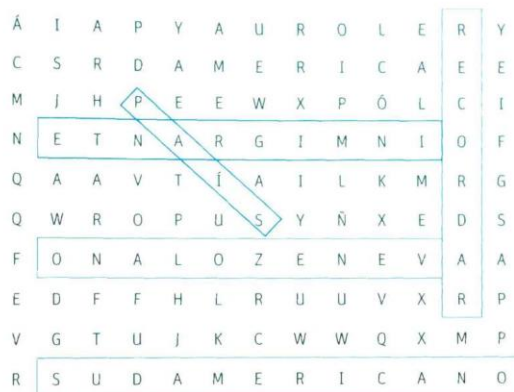
Según la información arriba, el "mundo latino", por lo tanto, incluye a los pueblos que hablan idiomas neolatinos o románicos (italiano, español, portugués, francés, rumano, catalán, gallego, entre otros). El término "lengua románica" o "lengua romance" hace referencia a Roma (sede del Imperio Romano, responsable de la expansión del latín en Europa); la ciudad de los antiguos latinos (hablantes de la lengua latina).



Shutterstock.com/DBR

6. Encuentra en la sopa de letras las palabras correspondientes a estas definiciones:

- persona que llega a un lugar para establecerse en él **inmigrante**
- relativo a la América del Sur **sudamericano**
- proveniente de Venezuela **venezolano**
- nación, región o territorio que constituye una unidad cultural o política **país**
- traer algo a la memoria, no olvidar **recordar**



7. En la letra de la canción, aparece el verbo **recordar** en dos versos:

“Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil...”

“También queremos **recordar** a Puerto Rico, Venezuela, Colombia...”

a) Si se lo cambiara por el verbo **citar**, ¿el sentido sería igual? Justifica tu respuesta.

El sentido no sería igual. Cuando se opta por el verbo **recordar**, significa que es necesario que los países nombrados en la canción salgan de la condición de olvidados y se vean como importantes naciones para **recordar**. Citarlos no significa más que mencionarlos y no incluiría la idea de traerlos a la memoria e incluirlos en el discurso.


b) Señala la opción en la que aparece un sinónimo del verbo **recordar**:

- I. olvidar II. acordarse **x** III. omitir IV. despertarse

8. ¿Qué otros nombres de países podríamos recordar en la canción? ¿Por qué?

Se espera que los alumnos citen otros países que forman parte de la cultura latina.

> Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes

1.  ¿Sabías que en español todas las letras son femeninas? Escucha el audio y repite el nombre de cada letra del alfabeto español.

Letras del abecedario	Nombre de la letra	Letras del abecedario	Nombre de la letra
A	(la) a	Ñ	(la) eñe
B	(la) be	O	(la) o
C	(la) ce	P	(la) pe
D	(la) de	Q	(la) cu
E	(la) e	R	(la) erre
F	(la) efe	S	(la) ese
G	(la) ge	T	(la) te
H	(la) hache	U	(la) u
I	(la) i	V	(la) uve
J	(la) jota	W	(la) uve doble
K	(la) ka	X	(la) equis
L	(la) ele	Y	(la) ye
M	(la) eme	Z	(la) zeta
N	(la) ene		

A quien no lo sepa

¿Sabías que algunas letras reciben más de un nombre?

B: be, be larga, be grande, be alta

V: uve, ve, ve corta, ve chica, ve pequeña, ve baja

W: uve doble, doble ve, ve doble, doble u, doble uve

Y: ye o i griega

I: i, i latina

R: erre, ere

Actualmente, **ch** y **ll** ya no se consideran letras, sino dígrafos.

- a) ¿Qué letra del alfabeto español no existe en portugués?

La letra **eñe (ñ)**.

- b)  Ahora escucha estas palabras fijándote en el sonido de la letra ñ:

año – cariño – señor – uña – ñoqui

¿Hay algún sonido semejante en portugués? ¿Cuál(es)?

Es muy probable que el alumno conteste que el dígrafo **nh** del portugués produce un

sonido semejante al de la **ñ** en español.

2. ¡Deletreando! Estás hablando con un hispanohablante por teléfono, pero él no comprende tu nombre. Deletreácelo como en el ejemplo siguiente:

Pedro: pe – e – d – erre – o

3. ¡Para repasar! Deletrea las palabras a continuación:

México – Chile – España – Venezuela

4. Escribe la letra junto a su nombre. Ejemplo: cu → q

a) equis → x

b) ye → y

c) uve → v

d) uve doble → w

e) hache → h

f) zeta → z



Vocabulario en contexto

1. Estos son algunos de los países que se citan en la canción. Relaciónalos con los gentilicios correspondientes:

1. Perú	(10)	puertorriqueño, puertorriqueña
2. Guatemala	(6)	salvadoreño, salvadoreña
3. Honduras	(8)	nicaragüense
4. Chile	(1)	peruano, peruana
5. Cuba	(9)	ecuatoriano, ecuatoriana
6. El Salvador	(2)	guatemalteco, guatemalteca
7. México	(12)	colombiano, colombiana
8. Nicaragua	(4)	chileno, chilena
9. Ecuador	(11)	venezolano, venezolana
10. Puerto Rico	(5)	cubano, cubana
11. Venezuela	(3)	hondureño, hondureña
12. Colombia	(14)	brasileño, brasileña
13. Portugal	(7)	mexicano, mexicana
14. Brasil	(13)	portugués, portuguesa

2. Busca en la sopa de letras las nacionalidades de los siguientes países: China, Costa Rica y Estados Unidos.

J	I	O	P	G	H	J	I	E	A	X	T	Y	U	G	I	C	A
E	S	T	A	D	O	U	N	I	D	E	N	S	E	I	A	H	L
M	J	H	A	G	E	W	X	P	O	L	U	I	O	V	J	I	K
M	N	I	U	T	R	W	D	F	Z	A	G	F	N	X	O	N	P
Q	A	A	V	T	U	I	P	L	K	M	F	G	I	U	Q	O	P
J	U	I	T	R	E	R	E	D	G	N	H	J	O	P	O	L	A
H	C	O	S	T	A	R	R	I	C	E	N	S	E	O	P	L	T

El español alrededor del mundo

En español, antes del siglo XIX, muchas palabras que hoy en día se escriben con **j** se escribían con **x**. Pero en 1815, la ortografía académica decidió eliminar el uso de la letra **x** en las palabras que actualmente suenan como **j**. Pocos casos siguen admitidos con las dos letras, como México/Méjico y Texas/Tejas. Sin embargo, hay que pronunciarlas siempre como se pronuncia la **j** en español, jamás con el sonido de /ks/. Según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), de la Real Academia Española, se recomienda que el

nombre del país se escriba con **x**, por ser esta información sobre la historia del nombre México: <http://lema.rae.es/dpd/?key=m%C3%A9xico>; http://www.sociedaddehistoria.com/textos/Significado_Mexico.pdf. (Accesos el 31 de octubre de 2013.)



Gramática en uso

El presente de indicativo y los verbos *ser* y *estar*

1. En la letra de la canción aparecen cinco verbos en presente de indicativo.
- a) Identifícalos y escríbelos a continuación. *Se espera que los alumnos reconozcan esos verbos por sus conocimientos de lengua materna sobre el presente de indicativo. Aunque algunas formas sean distintas, hay semejanzas entre el español y el portugués.*
 es - va - entran - recordamos - queremos.
- b) El compositor de la letra de la canción eligió usar los verbos en presente de indicativo. Si hubiera empleado los verbos en pasado (Esto **fue** una canción...) o futuro (Esto **será** una canción...), ¿el efecto de sentido hubiera sido el mismo? Justifica tu respuesta.
 No. Se sabe que hay varios usos del presente, de los tiempos pasados y del futuro de indicativo en español. El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos intenten diferenciar la idea más general de los usos del presente, pasado y futuro y puedan, a partir de la temática de la canción, discutir que si se usasen los verbos en pasado, daría la idea de algo que ocurrió y que no se observa más. En el futuro, serían planes o hipótesis. El uso del presente expresa en la letra, entre otras cosas, algo que se quiere afirmar que existe: la unión entre los pueblos latinos.
- c) En el primer verso de la canción ("Esto es...") se usa el verbo *ser* para hacer referencia a:
 () un estado pasajero. (x) una característica que se considera fija.
- d) Lee las siguientes frases:
 1. Somos latinos. 2. Estamos latinos.
 ¿Qué frase expresa la idea de que un grupo de personas, en determinado momento, adquirió características latinas? ¿Qué marca lingüística determina eso? La frase 2. El verbo *estar*.
2. El verbo *ser*, dependiendo del contexto, puede expresar cosas diferentes. Por tus conocimientos lingüísticos del portugués y de mundo, intenta relacionar los ejemplos con los usos de este verbo:
- | | |
|----------------------|---|
| a) Ser + origen | (f) ¿No me reconoces? Soy yo, Marina. |
| b) Ser + profesión | (b) ¿Sos profesora? |
| c) Ser + pertenencia | (d) Somos cinco hermanos. |
| d) Ser + número | (g) Mañana es domingo. |
| e) Ser + lugar | (e) ¿La fiesta es en el club? |
| f) Ser + identidad | (a) ¿Eres de Colombia? |
| g) Ser + fecha | (c) Esta casa es mía. |

¡Ojo!

- Se puede usar también el verbo *estar* con fechas, lugares y profesiones:
- **Estar + fecha** – nos sitúa temporalmente en una fecha exacta:
¡Estamos en enero!
 - **Estar + lugar** – expresa el lugar donde se localiza algo o alguien:
Todos ya están en el cine.
- Distinto de **ser + lugar**, que da las coordenadas espaciales de un suceso o acontecimiento:
El accidente fue en la calle Callao.
- **Estar + profesión** – indica que la persona está temporariamente realizando aquella labor:
Estoy de profesor sustituto hasta que Pablo vuelva de las vacaciones.

3. Fijate en la siguiente tabla:

Pronombres / Verbos	Yo	Tú/Vos	Él, Ella, Usted	Nosotros(as)	Vosotros(as)	Ellos, Ellas, Ustedes
Ser	soy	eres/sos	es	somos	sois	son
Estar	estoy	estás/estás	está	estamos	estáis	están

En la *Chuleta Lingüística*, p. 318, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los usos de los pronombres sujeto en lengua española.



¡Ojo!

En español hay formas distintas de tratamiento:

- en el tratamiento formal se usa **usted** (singular) y **ustedes** (plural) en todos los países hispanohablantes, pero se puede usar la forma **usted** en ámbito familiar o de amistad en algunos países de América, como en ciertas zonas de Chile o de Colombia;
- en el tratamiento informal, en España se usa **tú** (singular) y **vosotros** (plural). Actualmente, **vosotros** no se utiliza en Hispanoamérica;
- en Hispanoamérica, el tratamiento informal puede ser expresado por **tú** (singular) y **ustedes** (plural) o por **vos** (singular) y **ustedes** (plural), según el país o zona. La conjugación de los verbos con el pronombre **vos** varía dependiendo de la región.

Ahora, completa los huecos con el verbo **ser** o **estar** en la forma adecuada.

- a) María es una niña muy engreída. Pero con esta gripe está mucho más engreída e insoportable.
- b) No sé quiénes son los autores de este libro. Es que las primeras páginas están rotas y no se pueden leer.
- c) Me llamo Juan, soy dentista y amo mi profesión.
- d) Y vos, ¿sois argentino?
- e) Nosotros somos Pablo y Ramón. Y vosotros, ¿quiénes sois?
- f) ¡Estás muy pálido! ¿Qué te pasa, hombre?
- g) Estoy muy cansado, hoy no me apetece ir a ningún sitio.

> Escritura

> Conociendo el género

Observa las imágenes de la página y contesta:



1. ¿Has enviado o recibido una tarjeta postal alguna vez? En caso afirmativo, ¿de qué lugar era la postal? ¿Te la envió alguien o la enviaste tú? ¿Era impresa o virtual?

Respuestas personales. Se espera sondear la familiaridad de los alumnos con el género postal.

2. ¿Para qué sirven las tarjetas postales?

Las postales se usan para saludar a personas conocidas o familiares, sobre todo cuando se está de

vacaciones o en viajes de trabajo. Mucha gente no compra postales para enviarlas, sino para conservarlas como un recuerdo del viaje que ha realizado.

3. Fijate en estas dos postales y señala las características que observas:

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> El texto suele ser corto y sencillo. | <input checked="" type="checkbox"/> Se puede escribir la dirección en ella si va sin sobre. |
| <input type="checkbox"/> El texto debe ser siempre largo, con muchos detalles. | <input checked="" type="checkbox"/> Se envía durante los viajes. |
| <input type="checkbox"/> Siempre se envía en un sobre. | <input type="checkbox"/> Se envía después de los viajes. |
| <input type="checkbox"/> Para enviar la postal por correo, hay que ponerle un sello. | <input checked="" type="checkbox"/> El texto puede guardar relación con la imagen que aparece en una de sus caras. |



Gramática en uso

¿Qué hay? ¿Dónde está? ¿Qué tiene?

1. Antes de concluir la escritura de la postal, vamos a estudiar los verbos **haber**, **estar** y **tener**. Reflexiona sobre el uso de los verbos destacados y relaciona los ejemplos con lo que expresan:

I. ¿Sabes dónde **hay** una farmacia?

(II) Se expresa la localización de algo en el espacio

II. La escuela **está** al lado del ayuntamiento.

(I) Se introduce en el contexto algo aún no mencionado, referente a la existencia de algo

El verbo **haber** (**hay**) introduce un tema en el discurso y comunica la existencia de algo. Se combina con sustantivos en singular o plural, normalmente sin artículo definido. También se puede combinar con un sustantivo introducido por artículo indefinido (un, una, unos, unas) o cuantificadores (algún, alguna, algunos(as), ningún, ninguna, ningunos(as), mucho(s), mucha(s), etc.). No suele ir precedido de artículo definido (el, la, los, las), ya que la idea que se expresa mediante el uso de haber es de indeterminación.

2. Relaciona los ejemplos con sus respectivas oraciones:

I. **haber** + sustantivos

(I) Hay basura por todas partes en el centro de la ciudad.

II. **haber** + sustantivo introducido por artículo indefinido

(III) Hay pocos edificios altos en aquella ciudad.

III. **haber** + cuantificadores

(II) Hay una iglesia muy bonita en la Plaza Mayor.

Por otro lado, el verbo **estar** expresa la localización de algo y presupone siempre la existencia de un sujeto gramatical. No es indeterminado. Se suele usar con sustantivos propios (nombres de personas, lugares, etc.), artículos definidos (el, la, los, las), pronombres personales (yo, tú, vos, él, ella, usted(es), nosotros(as), vosotros(as), ellos(as)), demostrativos (esta(s), este(os), aquella(s), etc.) y posesivos (mi(s), tu(s), su(s), etc.).

3. Relaciona los ejemplos con sus respectivas oraciones:

I. pronombre personal + verbo **estar**

(III) Juanjo está cerca del centro comercial.

II. verbo **estar** + artículo definido

(IV) ¿Está aquí tu ordenador?

III. sustantivo propio + verbo **estar**

(II) La mesa todavía está en mi habitación.

IV. verbo **estar** + posesivo

(V) ¿Dónde están aquellos libros que me prestaste ayer?

V. verbo **estar** + demostrativo

(I) Ellos están hospedados en el Hotel Mirasol.

4. Observa ahora algunas frases en las que se usa el verbo **tener** y di qué expresan:

- I. ¿Cuántos libros de español tienes? (III) Evidencia la existencia de algo.
 II. María tiene el pelo largo y rizado. (II) Expresa característica física o moral.
 III. Mi ciudad tiene playas bellísimas. (I) Expresa posesión.

5. Como pudiste notar, existe un contexto de uso semejante de los verbos **tener** y **haber**: referirse a la existencia de algo. Observa las siguientes frases e intenta formular una regla.

I. La plaza de la ciudad **tiene** árboles increíbles.

II. En la plaza de la ciudad **hay** árboles increíbles. / **Hay** árboles increíbles en la plaza de la ciudad.

En el uso de los verbos **tener** y **haber** para comunicar sentido de existencia, es importante observar que se usa el verbo:

() tener () haber → cuando el sujeto está explícito en la oración o podemos saberlo por la terminación del verbo.

() tener () haber → cuando la oración no tiene sujeto gramatical.

() tener () haber → cuando aparece una preposición, locución prepositiva o grupos sintácticos adverbiales formados por adverbios de lugar o de tiempo.

Además, si usado para expresar existencia:

el verbo () **tener** () **haber** no va al plural.

el verbo () **tener** () **haber** concuerda con el sujeto.

6. Subraya la forma verbal correcta en cada frase:

- a) ¿Qué está/hay debajo de la cama?
 b) La farmacia está/hay a tres cuadras.
 c) La ciudad tiene/hay unas plazas muy hermosas.
 d) En la ciudad tiene/hay unas plazas muy hermosas.
 e) En Buenos Aires están/hay librerías de montón.
 f) ¿Dónde tiene/está el aeropuerto?
 g) Mi edificio tiene/hay solo dos apartamentos en venta. Hay/Están en el último piso.

En la *Chuleta Lingüística*, p. 318, se amplía esta sección con explicaciones y actividades sobre los artículos determinados e indeterminados en lengua española. Además, se enseñan las contracciones **al** y **del**.

7. Completa las frases con **el, los, la, las, un, unos, una, unas** o escribe **Ø**.

- a) ¿Dónde está el quiosco?
 b) Ana, ¿es verdad que no hay Ø clase hoy?
 c) ¿Sabes si hay Ø hospital en ese barrio?
 d) En la calle Corrientes están los mejores teatros de Buenos Aires.
 e) ¿Dónde están las frutas que dejé aquí?

> Taller de escritura

Imagina que estás en una ciudad del mundo hispanico. Escribe una postal a un amigo hispanohablante que vive en Brasil explicandole como es el pais donde estás. No te olvides de poner el nombre y la dirección. Usa los verbos **estar**, **tener** y **haber** en presente de indicativo para decir qué cosas hay en la ciudad, dónde están localizadas y que tiene la ciudad para ofrecerle al turista.

Si quieres hacer una postal virtual, en la página web <<http://www.tuparada.com>> (acceso el 29 de noviembre de 2013) se pueden escribir y enviar postales y tarjetas virtuales con varias temáticas (fechas conmemorativas, cumpleaños, etc.).

Shutterstock.com/DGBA



> (Re)escritura

Vuelve a tu tarjeta postal y verifica si has incluido:

- () la dirección;
- () la fecha;
- () el destinatario;
- () el saludo inicial;
- () la despedida;
- () la firma o rúbrica.