



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SILVANA APARECIDA DUARTE DA SILVA

**SABERES DOCENTES PRESSUPOSTOS EM UM LIVRO DIDÁTICO E
EM UM MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA:
implicações na formação docente**

SÃO CARLOS - SP

2017

SILVANA APARECIDA DUARTE DA SILVA

**SABERES DOCENTES PRESSUPOSTOS EM UM LIVRO DIDÁTICO E
EM UM MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA:
implicações na formação docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: **Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isadora Valencise Gregolin

SÃO CARLOS - SP

2017

Aparecida Duarte da Silva, Silvana

SABERES DOCENTES PRESSUPOSTOS EM UM LIVRO DIDÁTICO
E EM UM MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA:
implicações na formação docente / Silvana Aparecida Duarte da Silva. --
2017.

86 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Prof.a Dra. Isadora Valencise Gregolin

Banca examinadora: Profa.Dra. Simone Cristina Mussio; Profa.Dra. Joceli
Catarina Stassi Sé

Bibliografia

1. Ensino de língua espanhola. 2. Livro didático. 3. Saberes Docentes. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)



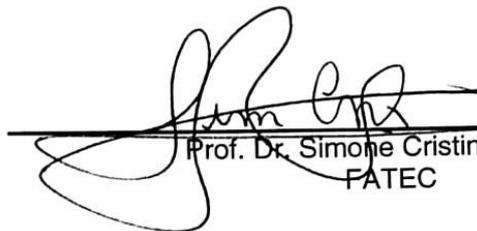
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

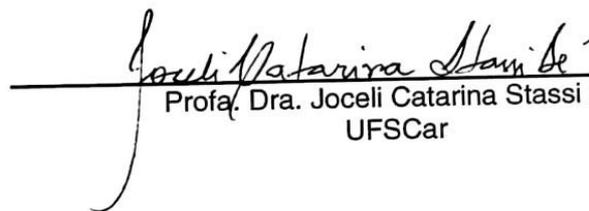
Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Silvana Aparecida Duarte da Silva, realizada em 29/08/2017:

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



Prof. Dr. Simone Cristina Mussio
FATEC



Profa. Dra. Joceli Catarina Stassi Sé
UFSCar

Dedico

Dedico este trabalho a Deus, a minha querida Mãe, Maria Ap. Christense, e ao meu avô, Eduardo Christense (*in memoriam*), que foram e são exemplos de força e coragem, por isso estão muito orgulhosos desta vitória. Obrigada, por me passarem tantos valores.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: à minha mãe pelo carinho, ao meu pai pela força e coragem;

Ao meu esposo Lecir, pela paciência e por acreditar em mim;

À minha amiga Simone pela motivação;

À minha orientadora, professora Isadora, pela confiança;

Às professoras Joceli Catarina Stassi-Sé e Simone Cristina Mussio, pelas contribuições no exame de qualificação;

A todos os professores do PPGPE e aos colegas do mestrado, pela troca de experiências vividas;

À Licia, amiga especial, por incentivar-me sempre;

Aos meus professores durante a graduação, Luiz Munita e Juliana Padilha, por suas aulas fascinantes e por serem exemplos de professores;

A todos que de alguma forma contribuíram direta e indiretamente nessa caminhada.

Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer
O inimigo invencível
Negar
Quando a regra é vender
Sofrer
A tortura implacável
Romper
A incabível prisão
Voar
Num limite improvável
Tocar
O inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar e problematizar os saberes docentes pressupostos em algumas seções pré-selecionadas do livro de língua espanhola: *Enlaces: español para jóvenes brasileños volume 1* (OSMAN, 2013), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (2015). Observou inclusive, as orientações propostas pelo Manual do Professor (MP) da mesma obra, na intenção de também identificar e problematizar os saberes docentes. Como embasamento teórico, foi realizada uma breve reflexão da importância do livro didático e do MP para o ensino de língua estrangeira, também foi apresentada a evolução e as principais características do PNLD. A fundamentação teórica baseou-se em Tardif (2002, 2005, 2012) e Gauthier et al (2013). Entretanto, para a realização da análise do LD, utilizamos somente os estudos de Gauthier et al (2013), por apresentar mais indicações dos tipos de saberes que são mobilizados pelos docentes, além de estar fundamentado em uma visão de um fazer pedagógico mais pragmático. A análise, assim, foi baseada em uma visão descritiva e interpretativa dos saberes docentes pressupostos nas páginas analisadas e também dos saberes observados por meio do que o Manual do Professor prescrevia. Como resultado, as análises mostraram a predominância do “saber da ação pedagógica” nas orientações contidas no MP. Também evidenciou que as recomendações não são suficientes para a concretude dos objetivos específicos das atividades e nem das propostas atitudinais elencadas pelas seções da unidades definidas para análise, requisitando, assim, outros saberes para a adequação dos conteúdos propostos. Nesse sentido, a recorrência do saber da ação pedagógica indicou que o bom desempenho de um ensino, que toma como apoio um livro didático, dependerá sobretudo da acuidade do professor, por ter que adequar o livro no intento de cumprir o conteúdo disciplinar e, principalmente, para que consiga atingir os conteúdos e objetivos atitudinais estipulados pelas seções.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Livro didático. Saberes docentes. Orientações. Prática Pedagógica

Abstract

The present study had the objective of identifying and problematizing the teaching knowledge assumed in some pre-selected sections from the Spanish-language book: *Enlaces: Español para Jóvenes Brasileños* volume1 (OSMAN, 2013), approved by the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, 2015) and also, observing the guidelines proposed by the Teacher's Guide (TG) in the same work in order to identify and problematize the teaching knowledge as well. As a theoretical basis, a brief reflection was made on the importance of the textbook and the teacher's guide for foreign language teaching, and the evolution and main characteristics of the PNLD were presented. The theoretical basis was based on Tardif (2002, 2005, and 2012) and Gauthier et al (2013). Nevertheless, to carry out the analysis of the textbook, it was only used the studies of Gauthier et al (2013), since it presents more indications of the types of knowledge that are mobilized by the teachers, besides being based on a vision of a pedagogical practice more pragmatic. Then the analysis was based on a descriptive and interpretative view of the teacher knowledge assumed in the analyzed pages and on the knowledge observed through what the teacher's guide prescribes. As a result, the analyses showed the predominance of the "knowledge of pedagogical action" in the guidelines contained in the teacher's guide. It also demonstrated that the recommendations are not sufficient for the concreteness of the specific objectives of the activities neither for the attitudinal proposals listed by the sections of the units defined for analysis, requesting other knowledge for the adequacy of the proposed contents too. In this sense, the recurrence of the knowledge of pedagogical action has indicated that for the good performance of a teaching based on a textbook will depend mainly, on the acuity of the teacher, for having to adapt the book in the attempt to accomplish the disciplinary content and mainly to achieve the attitudinal contents and objectives stipulated by the sections.

Keywords: Language teaching. Textbook. Teaching knowledge. Guidelines. Pedagogical practice.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo identificar y problematizar los saberes docentes presupuestos en algunas secciones preseleccionadas del libro de lengua española: *Enlaces: español para jóvenes brasileños volumen1* (OSMAN, 2013), aprobado por el Programa Nacional del Libro Didáctico (2015) y, también, observar las orientaciones propuestas por la Guía del Profesor de la misma obra. Como base teórica, fue realizada una breve reflexión de la importancia del libro didáctico y de la Guía del Profesor para la enseñanza de lengua extranjera, también fue presentada la evolución y las principales características del PNLD. La fundamentación teórica fue basada en Tardif (2002, 2005, 2012) y Gauthier et al (2013). Sin embargo, para realización del análisis, la fundamentación se concentró solamente en los estudios de Gauthier et al (2013), por presentar más indicadores de los tipos de saberes que son movilizados por los docentes. El análisis tuvo como apoyo una perspectiva descriptiva e interpretativa de los saberes docentes presupuestos en las páginas analizadas y también de los saberes observados por lo que la guía del profesor prescribía. Como resultado los análisis mostraron la predominancia del saber de la acción pedagógica en las orientaciones contenidas en la Guía. También evidenció que las recomendaciones no son suficientes para concretizar los objetivos específicos de las actividades ni de las propuestas actitudinales estipuladas por las secciones de las unidades definidas para análisis, exigiendo también otros saberes para la adecuación de los contenidos presentados. En ese sentido, la recurrencia del saber de la acción pedagógica indicó que, para que ocurriera el buen desarrollo de la enseñanza embazada en un libro didáctico dependió sobre todo de la acuidad del profesor, por tener que adecuar el libro no intento de, cumplir el contenido disciplinar, principalmente para el logro de los objetivos y contenidos actitudinales estipulados por las secciones.

Palabras-clave: Enseñanza de lenguas. Libro didáctico. Saberes docentes. Orientaciones.

Práctica Pedagógica

SIGLAS

CEL - Centro de Estudos de Línguas

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

EM - Ensino Médio

LD - Livro Didático

LEM - Língua Estrangeira Moderna

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MP - Manual do Professor

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OCN - Orientações Curriculares Nacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEE - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Sumário

Introdução.....	13
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	15
Organização da dissertação	16
1 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	17
1.1 O livro didático e seu papel no ensino de línguas	17
1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	20
1.3 PNLD 2015.....	22
1.3.1 Breve Discussão sobre o Manual do professor do livro didático.....	25
1.4 A concepção de saber	29
1.4.1 Os Saberes Docentes e as contribuições de Clermont Gauthier	36
2 METODOLOGIA	40
2.1 Princípios da pesquisa qualitativa	42
2.2 A pesquisa documental.....	43
2.3 Escolha e caracterização do <i>corpus</i>	44
2.4 Procedimentos e categorias de análise.....	48
3 ANÁLISE.....	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
5 REFERÊNCIAS	83

Introdução

Toda pesquisa, sobretudo a acadêmica, suscita um percurso de reflexões, de mapeamentos, de problematizações do objeto eleito como série discursiva a ser analisada. Como aluna de um mestrado profissional, vislumbro apresentar uma dissertação que conjugue minha atuação como professora do ensino básico, os impasses, as conquistas experimentadas, bem como os questionamentos delineados aos pressupostos, aos comandos, muitas vezes, inflexíveis, do livro didático, como único recurso em sala de aula.

Reconheço a importância de uma breve *memorabilia* para que se construa um panorama do meu envolvimento com a prática docente e, sobretudo, com o ensino da língua espanhola. Mesmo sabendo da impossibilidade de apresentar um perfil total da minha experiência, como estudante e como docente, acredito ser importante esta apresentação autobiográfica para esboçar uma “genealogia” dos meus interesses com a licenciatura e, agora, com a pesquisa.

Meu primeiro contato com a língua espanhola foi como aluna do Centro de Estudo de Línguas (doravante CEL)¹. Esse curso foi fundamental para a escolha de minha carreira, pois após seu término iniciei a Faculdade de Letras, com a opção da Língua Espanhola. Já no segundo ano de licenciatura, além do estágio supervisionado, desenvolvi dois projetos para a comunidade, através do Programa Escola da Família, que consistia em oferecer aulas de espanhol e português, gratuitamente, à comunidade local. Nessa ocasião, sentia a necessidade de lecionar, só o estágio não bastava, por isso, fui logo em busca da atuação em sala de aula, na intenção de conjugar teoria e prática.

Após a graduação fui lecionar como professora contratada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para atuar no Centro de Estudo de Línguas, exatamente na escola em que estudei. Passado um ano, trabalhei também no projeto *Espanhol no Ensino Médio*². Só então, em 2014, me efetivei como professora de Língua Espanhola na Rede Estadual de Ensino Básico para atuar no CEL.

Nesse percurso vivenciei muitas dificuldades para ensinar o idioma, uma delas, foi a necessidade de adaptação para poder utilizar o livro didático às turmas multisseriadas do CEL. Por este motivo, o LD tornou-se um recurso didático habitual e muito necessário ante a

¹ O CEL (Centro de Estudos de Línguas) é um projeto da Secretaria do Estado de São Paulo que tem como objetivo oferecer gratuitamente aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas.

² O projeto foi desenvolvido no contexto da Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que estabeleceu a oferta do idioma e matrícula facultativa para o estudante, recentemente revogada.

realidade de meu cotidiano na sala de aula. Não obstante, eu possuía autonomia para adequá-lo à realidade dos alunos, demandando muito “jogo de cintura”, por exigir uma prática docente irrigada de experiência, conhecimento, enfim, de saberes diversos requisitados diante das adversidades do dia a dia escolar.

Ao ingressar no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, no ano de 2014, tinha inicialmente como projeto desenvolver uma pesquisa sobre o uso do “método comunicativo” no desenvolvimento de competência oral em língua espanhola dos alunos. Minha proposta baseava-se na experiência que eu vinha acumulando como professora, por meio de atividades baseadas nesse método. Uma das primeiras leituras teóricas realizadas ratificava essa questão de que:

O professor se baseia em “sua experiência vivida” enquanto fonte viva dos sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. (TARDIF, 2012, p.66).

Sendo assim, após cursar disciplinas e participar de discussões teóricas junto ao grupo de orientação na universidade, foi reforçada a ideia de pesquisar o tema sobre os saberes docentes, ou seja, dos professores como produtores de conhecimentos. Por isso, me dediquei ao desenvolvimento dessa pesquisa, na intenção de discutir os saberes docentes pressupostos em atividades selecionadas, presentes em um livro didático específico, bem como observar as orientações ao professor fornecidas pelo Manual do Professor (doravante MP)³. Esta pesquisa, então, parte da concepção de ensino atual, que considera o ato de ensinar e de aprender não mais como decodificações e depósitos de estruturas sem sentido, realizadas de maneira descontextualizada, pois “deixa de ter sentido (...) apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais (...). Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos” (...) (BRASIL, 2000, p. 26).

Nesse sentido, no que concerne à contemporaneidade, sabe-se que a qualidade da educação depende também de todos os membros da comunidade escolar. Ainda que todos sejam responsáveis, o docente ainda é considerado o agente transformador e o protagonista das mudanças na educação, por estar diretamente envolvido no contexto educacional da sala de aula. Conforme prevê a LDB/96, Art. 13, inciso III, “zelar pela aprendizagem dos alunos implica uma relação entre o professor, seu saber e seu modo de ensinar, totalmente voltada para a garantia do direito à aprendizagem”, exigindo dessa forma a contextualização do saber, dos

³ Em nossa pesquisa, adotamos a denominação Manual do Professor por ser o termo usado nos documentos oficiais do MEC.

problemas, da aproximação das atividades desenvolvidas em sala de aula para a prática social, da utilização de um novo modo de avaliar, baseada em conteúdos interdisciplinares com foco na formação ética do educando, de maneira a estimular a formação do seu pensamento crítico e o desenvolvimento de sua autonomia. Essas são atitudes cotidianas rotineiras e “destacáveis” de uma nova prática docente, que atribui ao professor novas responsabilidades e incumbências.

O ofício docente, então, tem sido muito debatido na atualidade, ele é citado em discursos da mídia, de instâncias governamentais e pela sociedade em geral. Isso se deve ao seu poder de influência que o professor pode exercer, além disso, há uma crença que confere a esse profissional a função a “missão de salvar o Mundo”. Também temos assistido a argumentos que criminalizam seu ofício⁴, com a proposta de “salvador da nação em discursos políticos”, comparando seu ofício com aquele que pode até “curar” as mazelas sociais. Em contrapartida, ele é visto como o culpado por índices e fracassos, o que tem contribuído para uma progressiva desvalorização de sua profissão.

Portanto, discutir os saberes que envolvem a docência é relevante do ponto de vista teórico e social, uma vez que as mudanças e exigências atuais no âmbito do trabalho docente necessitam de discussões que nos levem a uma melhor compreensão sobre a complexidade envolvida.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e problematizar os saberes docentes pressupostos em algumas seções pré-selecionadas do livro de língua espanhola: *Enlaces: español para jóvenes brasileños volume 1* (OSMAN, 2013), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (2015) (doravante PNLDD)⁵, e, também, observar as orientações propostas pelo Manual do Professor (MP) da mesma obra. Tal objetivo se fundamenta por esse livro ser utilizado no Centro de Estudo de Línguas (doravante CEL), sendo que, nesse contexto, ele é um recurso constantemente utilizado no cotidiano de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Deste modo, as orientações prescritas no Manual do LD e também as atividades de algumas seções selecionadas nos servem de material de análise para identificar e problematizar os saberes docentes pressupostos para que o professor atue na sala de aula.

⁴ Como exemplo, o projeto de Escola sem Partido (Disponível em: <http://www.programescolasespartido.org/>).

⁵ O Programa Nacional do Livro Didático é um programa responsável pela avaliação, compra e distribuição de coleções de livros didáticos através do Ministério da Educação para todo o país e por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Os objetivos específicos são: a) identificar quais são os saberes docentes, de acordo com GAUTHIER et al. (2013), pressupostos nas atividades selecionadas de algumas seções presentes na Unidade 1 e 4 do LD em questão, bem como observar o que o MP propõe como orientação ao professor; b) identificar quais desses saberes são recorrentes e quais são as implicações para o campo da formação docente.

Para tanto, buscaremos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) quais saberes docentes são pressupostos pelas seções selecionadas e pelas orientações do Manual do Professor do livro Enlaces?
- 2) quais desses saberes são mais recorrentes nas seções analisadas e quais são as implicações para o campo docente?

O interesse em estudar o livro didático se fundamenta por se tratar de um recurso comum e recorrente do cotidiano de um professor. Muitas vezes ele é o único material disponível para o desenvolvimento de seu trabalho e suas orientações podem demonstrar quais tipos de saberes são esperados do professor. Assim, nossa pesquisa visa proporcionar um melhor entendimento sobre a discussão e estudos existentes no campo dos saberes docentes, os quais estão relacionados também com o reconhecimento e a merecida valorização da profissão docente.

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em 3 capítulos, além da introdução. No Capítulo 1, é discutido o papel do livro didático no ensino de línguas, na intenção de contextualizar sua relevância como recurso pedagógico. Também contextualizamos o PNLD, bem como os parâmetros e orientações curriculares para o ensino de línguas, especialmente o de ensino de língua espanhola e o papel do Manual do Professor na atividade de ensino. Posteriormente, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a temática dos saberes docentes. No Capítulo 2, apresentamos as indicações metodológicas do trabalho: a caracterização da pesquisa, os critérios para constituição do *corpus* e as categorias e formas de análise. Já no Capítulo 3, estão as primeiras análises e apontamentos realizados, resultado de todo o estudo e interpretações. Nas Considerações Finais, são destacadas as conclusões da pesquisa e, também, questões e observações pertinentes para a possível continuidade do assunto em trabalhos futuros.

1 EMBASAMENTO TEÓRICO

1.1 O livro didático e seu papel no ensino de línguas

A discussão sobre o livro didático é pertinente, uma vez que é destacada sua importância no ensino e aprendizagem de línguas, especificamente no âmbito da língua espanhola, já que o LD em questão pertence a esse campo. Apresentamos, assim, pontos relevantes, que ajudam a obter um entendimento melhor por fazerem parte das bases teóricas que permeiam este trabalho. Para isso, iniciemos, então, uma breve retrospectiva histórica do LD de língua espanhola no Brasil.

Até a década de 1990 eram poucos os manuais produzidos por autores brasileiros e impressos, de língua espanhola, no Brasil. Isso ocorria especialmente porque era muito onerosa a fabricação dos livros, sendo mais barato trazer materiais de outros países, normalmente da Espanha. Além disso, a demanda pelo ensino de espanhol, no Brasil, se concentrava em contextos específicos voltados para o mundo do trabalho e do turismo e, portanto, os próprios professores confeccionavam seus materiais em função das necessidades dos alunos, em geral adultos. Apenas a partir da promulgação da Lei do espanhol, em 1995, houve alguns movimentos políticos para a difusão e implementação da língua espanhola no contexto das escolas de Educação Básica. Houve, portanto, certa demora para o incentivo e auxílio na produção nacional de livros didáticos de língua espanhola voltados para o público jovem, inexistindo políticas próprias para a sua produção e difusão.

Em geral, os livros didáticos produzidos no exterior nessa época eram extremamente estruturais, ou seja, trabalhavam a gramática de forma isolada, descontextualizada, não oferecendo oportunidades para aprendizagem “contextualizada” do idioma. A partir da década de 1990, aconteceram mudanças de perspectivas no campo da Linguística e da Educação que influenciaram o ensino de línguas e, como consequência, a produção de livros didáticos. Nesse mesmo período também ocorreram publicações nacionais (PICANÇO, 2003), que buscavam adaptar o ensino da língua estrangeira às necessidades e à cultura nacional.

Ainda em Picanço (2003), destacamos que a valorização e busca pelo erudito constantemente permeou o ensino, é o que pode revelar a análise dos livros dessa época, onde estão presentes orientações metodológicas que impunham a exaltação de autores consagrados da literatura, predominantemente de origem espanhola. Logo, apreciar a cultura era compreendido como reconhecimento das representações consagradas do povo espanhol, ou seja, era conteúdo obrigatório, tendo como referências a linguagem de renomados escritores mostrando uma visão de língua como norma (PICANÇO, 2003, p. 90-91).

Com o passar dos anos houve, a preocupação em preparar conteúdos seguindo as novas concepções, como, por exemplo, foco nas habilidades comunicativas, em aprender por tarefas, etc. Nesse sentido, os livros buscavam mais interação entre o aprendiz e o conteúdo, e essa busca de mais qualidade é contínua, pois reconhecemos não existir ainda um material perfeito. Podemos afirmar que graças a este empenho em produzir um LD, tivemos mais opções de escolhas, uma vez que encontramos diversos livros fundamentados em várias concepções de ensino e aprendizagem.

Consideramos que existe uma cultura de uso do LD no contexto de ensino da língua espanhola brasileira, que o posiciona como um elemento permanente de apoio no cotidiano do trabalho docente, pois, muitas vezes, ele é a única base de referência para o professor. Diante desse panorama, reconhece-se que a presença do livro didático pode não ser assimilada como guia, como um material complementar, pois como único recurso ele pode ser utilizado apenas como um fim e não como um meio para aprender.

Sob esse aspecto é relevante refletirmos que o LD serve como auxílio ao trabalho do docente, porque ele pode colaborar na circulação de leituras unívocas da realidade, por representar mundos nem sempre problematizados durante a aula. De acordo com Coracini (1999) “nota-se uma tendência à repetição como forma de exercício de poder e estabelecimento de verdades que transcendem toda e qualquer interpretação” (CORACINI, 1999 p. 12).

Nesse processo de problematizações do livro didático como veiculador de uma única representação e significação de mundo, o papel do docente, como agenciador de críticas, é de fundamental importância. Assim, a presença do livro didático é paradoxal porque contribui para a escrita reflexiva, para a construção de entendimento sobre a língua e, no entanto, pode investir também na repetição de exercícios como estratégia de construção de conhecimento e habilidades.

Nesse sentido, espera-se que o professor construa um entendimento interdisciplinar e crítico com sua comunidade discente, que extrapole as premissas de repetição, de fixação sem contextualização identificados no livro didático. Esses exercícios analíticos propostos pelos professores se inscreveriam nas propostas pedagógicas sugeridas pelo PNL (2014) por defender que o LD “influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. [...] precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos(...)” (BRASIL, 2014 p. 93).

As OCEM (BRASIL, 2006) contribuem alertando que o ensino de espanhol no Brasil se constitua em um espaço que envolva a riqueza linguística, no intento de denunciar também as visões elitistas, ou seja, contra um ensino que imponha uma única norma (ZOLIN-

VESZ,2013, p. 56). Em vista disso, entendemos que um LD precisa respeitar e compreender o panorama multicultural e que contenha em seu enfoque atividades interativas entre falantes de outras culturas e, que ofereça uma gama de gêneros discursivos, tão indispensáveis ao aprender uma língua.

Esses aspectos são corroborados por SCHEYERL e SIQUEIRA (2012), uma vez que o LD precisa ser diversificado em relação aos gêneros textuais. Além disso, é crucial que ele proporcione ao aluno textos autênticos, os quais contemplem inclusive uma diversidade cultural comparando com a cultura local e, também, com a dos falantes da língua estrangeira a ser aprendida. Tomamos também como apoio os estudos de Lessa (2012) por destacar a importância profissional docente, como autoridade e formadora de consciência e cidadania, ou seja, o professor desempenha uma função de caráter ético, e essa função influencia na escolha do LD a ser trabalhado com os alunos. Ainda em Lessa (2013)⁶, a autora ressalta que se o livro denotar omissões de conteúdos relevantes⁷, ou possuir inadequações diversas, é incumbido ao docente a problematização dessa questão ao usar o LD de forma crítica e consciente (LESSA, 2013, p.25). Portanto, para a autora, a prática docente de um professor de espanhol deve

(...) fazer chegar aos alunos aquelas informações silenciadas pelos livros didáticos, pelos meios de comunicação hegemônicos, interferindo e intervindo no acesso à informação e reconstruindo, portanto, as visões estereotipadas, as crenças cristalizadas (...) (LESSA, 2004, p. 108)

Diante dessa exposição em que percebemos o quão é importante o professor em relação à escolha e uso do LD, reforçamos e compactuamos, então, com a ideia que defende esse profissional como agente de autoridade e, como tal, precisa exercer esse “poder” também sobre o material que utiliza, porque, de um modo geral, os LDs influenciam no desenvolvimento crítico dos alunos (LESSA, 2013).

É evidente que cada LD possui seu enfoque teórico, daí a importância, mais uma vez, da prática docente, por ser o professor o intermediador do LD e por ser também quem conhece intimamente a realidade da sua sala de aula. Logo, é preciso reconhecê-lo como ser autônomo e “adequador” do material que trabalha, aplicando seus próprios conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de sua carreira. Por isso, é fundamental retomarmos que a presente pesquisa supõe também uma mudança de paradigma, por reconhecer a influência exercida entre professor-LD e, assim, podemos contribuir para a valorização social do professor, reposicionando-o como profissional intelectual que é e também como produtor de saberes.

⁶ Para melhor conhecer este estudo, ver LESSA, 2012, 2004, 2013.

⁷ Conteúdos relevantes no sentido de oferecer, por exemplo, uma variedade de gêneros textuais, onde o aluno perceba as variedades culturais e linguísticas e que não apresente mesmo que de modo oculta a imposição de uma única norma da língua, nem como visão unívoca de cultura.

1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) é um programa que oferece livros gratuitos destinados às escolas públicas de todo o Brasil, atendendo a alunos do Ensino Fundamental e Médio, inclusive o EJA (Educação de Jovens e adultos) e os que são público-alvo da educação especial. O programa foi desenvolvido em 1985, criado por meio do Decreto-lei nº 91.542 e regulamentado pelo Decreto 7.084, de 27/01/2010. A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, para participar, as escolas precisam estar cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

De acordo com o Portal do MEC⁸, a intenção central do PNLD é “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica (BRASIL, 2011)”. O Governo Federal é quem decide os referenciais para a análise dos livros para que as editoras e seus autores se adequem de acordo com eles. Além disso, o PNLD é formado de diversas fases, pois se inicia com a inscrição das coleções, pelas editoras, em resposta a um edital público do MEC, passando por um cuidadoso procedimento de avaliação. Para isso, são reunidos professores de instituições educacionais de diversos locais do Brasil.

A partir de 2011 começou a distribuição dos LDs de língua estrangeira no ensino público, sendo incluído no programa os componentes curriculares de língua inglesa e espanhola. O PNLD esclarece ser este um momento significativo no contexto de LEM no Brasil, por revelar o papel especial que o ensino de língua espanhola possui na educação pública brasileira, além disso, elucida que pode representar o aumento da oferta do idioma espanhol (BRASIL, 2010, p. 9). Tal fato estimulou a produção de livros didáticos, pois, de acordo com Eres Fernández (2001), antes não havia muita opção de livros didáticos devido à falta de produção e, também, por serem produzidos fora do país, mas explica que agora já podemos contar com inúmeras possibilidades apresentadas pelo mercado editorial (FERNÁNDEZ, 2001, p.61).

Todo esse estímulo e aumento na produção de LDs levou inclusive ao cuidado e preocupação em atender a qualidade dos livros, de acordo com referenciais estipulados pelo PNLD. Desta forma, em 1996 através da Guia de Livros Didáticos, teve início a avaliação pedagógica dos LDs. Sobre isso, Batista (2003) relata que:

⁸. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31923>

(...) com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (BATISTA, 2003, p. 41).

Em 2011, 37 coleções participaram do processo de avaliação pedagógica, sendo 11 de espanhol e 26 de inglês, mas só 2 foram selecionadas de língua espanhola: “*Español – Entérate*” e “*Saludos*”. Já em 2012, contemplando o Ensino Médio, houve, três coleções de língua espanhola aprovadas: “*El arte de leer español*”; “*Enlaces*” e “*Síntesis*”. Isso revela um número escasso, significando que o mercado editorial ainda está em processo de adequação para atender a política do programa.

O guia de livros didáticos do PNLD reúne resenhas de coleções aprovadas. Também expõe o resultado das análises das obras inscritas, servindo de subsídio para os docentes por contar com observações e orientações no momento em que conhecem e analisam o conteúdo das resenhas, exercendo, desta maneira, seu especial papel na escolha do livro didático. Logo, os livros que atendem à demanda da educação pública têm sofrido adequações para integrar um enfoque atual que busca respeitar as transformações e necessidades da sociedade contemporânea, abrangendo toda sua diversidade.

Os livros publicados no Brasil também devem seguir as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006), por elas proporem uma formação crítica estabelecida em três eixos: o sociocultural, o funcional e o linguístico, visando, assim, atender uma formação que englobe as necessidades típicas do continente. Não é apenas apresentar as diferenças, mas discorrer sobre elas, buscando sempre o diálogo intercultural, a tolerância, o respeito à diversidade cultural, sob uma visão crítica. Enfim, que vise o entendimento de temas relevantes e de cunho social.

No entanto, ainda existem descompassos na escolha das obras; para confirmar isso, Batista (2001)⁹ comenta que essas incoerências se devem à falta de formação docente, à falta de tempo entre o processo de escolha dos LDs, além de não haver condições adequadas para que os materiais sejam diretamente examinados pelos próprios docentes, não existindo garantia de que ocorra um processo de discussão nas escolas para amparar os trâmites de escolha, para que sejam totalmente coerentes. O autor ainda comenta que “não está ao alcance

⁹ Em 1999, por portaria ministerial a Comissão Técnica do Livro Didático, com a intenção de supervisionar as avaliações, e assessorar o ministério em assuntos relacionados ao livro didático, foi elaborado: *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (BATISTA, 2001), disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf>

do PNLD a resolução do conjunto de problemas que está na origem do descompasso entre suas expectativas e as dos professores (...)” (BATISTA,2001 p.35).

No entanto, o próprio texto expõe recomendações para tentar mitigar essa situação: “(...) que sejam promovidas alterações no Guia de Livros Didáticos, descrevendo-se mais adequadamente as obras que dele constam e utilizando-se uma linguagem mais adequada ao professor e suas expectativas” (BATISTA 2001, p. 35-36). Essa recomendação pode representar um professor sem autonomia e com pouco conhecimento para reconhecer se a obra atende às necessidades. Além disso, mesmo com tais recomendações não há garantias que a realidade será melhorada, pois notamos que o problema na escolha está principalmente na pouca participação do público docente que fará uso do livro em sala de aula.

A partir dessas questões, entendemos que embora o PNLD apresente falhas é um programa importante, pois desempenha uma função substancial por colaborar na escolha de livros, buscando sempre a qualidade, utilizando para isso: critérios coerentes de acordo com os propósitos e objetivos estipulados pela educação pública brasileira.¹⁰

À vista disso, nosso livro faz parte do PNLD 2015 - “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*” (OSMAN, 2013) - por este motivo é pertinente que apresentemos em seguida, ainda que de forma sucinta, a descrição do respectivo programa.

1.3 PNLD 2015

De acordo com dados da Guia no PNLD 2015, houve vinte e sete coleções de língua estrangeira inscritas, sendo treze de espanhol e quatorze de inglês. Desse total de coleções, vinte e quatro eram do Tipo 1 e três eram Tipo 2¹¹. Dentre as três de Tipo 2: duas de Espanhol e uma de Inglês. Em relação às coleções de Espanhol, o índice de aprovação correspondia a 15% de selecionadas e 85% de excluídas (BRASIL, 2014, p.9). Das coleções inscritas duas foram selecionadas (Ensino Médio): “*Cercanía Joven* e “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”.

O Guia do PNLD 2015 explica que seu edital é construído sob orientações representativas de práticas que possam promover aos estudantes:

I.(...) discussões acerca de questões socialmente relevantes;

¹⁰ Vale destacar que em 18/07/2017 foi publicado o Decreto no 9099 pela Presidência da República que altera alguns aspectos do processo de avaliação do PNLD. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68251-novo-pnld-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23.07. 2017.

¹¹ . Tipo 1 são obras compostas por Livro do Aluno, Manual do Professor, CD de áudio e Livro Digital, já de tipo 2, são compostas de Livro do Aluno, Manual do Professor e CD de áudio.

- II.favorecer o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços;
- III.dar centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;
- IV.viabilizar o 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.(BRASIL, 2014, p.11.)

Em vista disso, os editais do PNLD planejam um livro didático (LD) ideal, sustentado por enfoques teórico-metodológicos apresentados, por exemplo, nas Orientações Curriculares de Língua Estrangeira Moderna (LEM) em língua espanhola, visto que esse documento propõe uma educação que “(...) dê espaço para que o educando reflita, permanentemente, sobre suas ideias e o seu lugar no mundo e na sociedade e amplie seus horizontes, proporcionado pelo contato com o outro (pessoas, ideias, línguas e culturas)” (BRASIL, 2011, p. 154).

Neste cenário foi realizada a elaboração da ficha de avaliação para definir os critérios do livro do aluno, bem como o Manual do Professor. No Guia há a informação de ser a quarta vez que os livros de línguas estrangeiras estavam sendo avaliados e, somente a segunda vez, um LD do Ensino Médio. Daí a necessidade de serem muito bem especificados, pois precisavam atender inclusive às exigências de uma perspectiva sociointeracionista da língua, amparada no texto e que combine diversos gêneros às diferentes tipologias textuais (BRASIL, 2014, 29).

Nessa perspectiva, devemos argumentar que o conhecimento, especialmente o da gramática, não deve ser tomado de forma estanque, isto é, imutável, pois é um meio que apenas auxilia no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Exemplo disso é o enfoque dado atualmente à gramática: que de forma relevante é estudada a partir de gêneros discursivos, onde é inserida e analisada. O Guia de livros didáticos PNLD 2015 reforça essa perspectiva quando descreve sobre a função educativa e formadora do ensino de línguas, no ensino público, bem como o que se espera de um LD:

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(...) (BRASIL, 2014, p.38).

Diante dessa exposição, citamos a seguir, alguns dos critérios de avaliação dos livros de língua moderna estrangeira, de acordo com o Guia de Livros didáticos do PNLD para o Ensino Médio. Ao todo são 28 critérios, no entanto citamos apenas esses por apresentarem

conteúdos que serão discutidos em nossa análise, pois resumem essencialmente o que um LD precisa abranger, também nos leva considerar o docente como mediador do conhecimento que o LD pode conter. Afinal, o professor é o elo que alimenta a teoria e a prática do fazer pedagógico:

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;(...)

4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;(...)

7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;

8. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;

9. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;(...)

11. prioriza atividades que atribuem à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio;(...)

14. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;

15. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;

16. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;(...)

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;

26. (...) promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;

27. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio (...) (BRASIL, 2014, p. 11-14).¹²

Compreendemos, portanto, que os livros representam diversas correntes teóricas. Dessa forma, o professor, ao manusear um livro específico, necessita ter o conhecimento de sua concepção, especialmente analisar se o LD está de acordo com a função educativa e formadora do ensino de língua estrangeira, que também vai ao encontro da LDB 9.394/1996, por determinar, dentre as finalidades, a formação ética do aluno, a autonomia e o desenvolvimento de sua criticidade. É nesse contexto que o livro didático é inserido, pois seu uso, de acordo com tais fundamentos, pode garantir uma formação cidadã. (BRASIL, 2014 p. 7).

A partir dessa proposição, também percebemos o quão é determinante e significativo o papel do PNLD na escolha de LD no ensino de línguas, afinal um livro que contemple os referenciais do programa pode contribuir na construção da cidadania. Além disso, através de um LD os alunos entram em contato com diversos tipos de gêneros e linguagens, contribuindo inclusive na formação de um indivíduo crítico, capaz de adequar-se a diferentes situações, seja na fala ou na escrita. Assim, os critérios de avaliação de um livro didático devem abarcar fundamentos teórico-metodológicos, que ultrapassem o ensino conteudista.

Finalmente, na intenção de conhecermos mais sobre nosso objeto de estudo: o LD “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*” e seu MP (manual do professor), apresentamos, no capítulo de Metodologia, a sua resenha, elaborada conforme a descrição presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015, uma vez que nos fornece insumos que contextualizam nosso *corpus*.

1.3.1 Breve Discussão sobre o Manual do professor do livro didático

¹² Mais critérios podem ser encontrados no site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>.

O Manual do Professor serve inicialmente para auxiliar o docente. Nele, normalmente está descrito como as unidades estão dispostas. Ele pode apresentar sequências didáticas, além de sugestões de fontes de informações etc. Destarte é inegável a sua funcionalidade em apoiar o trabalho docente, mesmo assim, é preciso ter atenção ao pôr em prática as recomendações presentes em um manual, pois eles caminham por diversas correntes e teorias tentando atender a critérios pré-estabelecidos.

Segundo Lajolo, o manual (1996) “Precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos” (LAJOLO, 1996, p.5). Isso nos encaminha a ideia de que o MP precisa ser apenas um meio pelo qual o professor se baseia para ensinar, e não como uma cópia, onde há respostas prontas e acabadas.

Para os autores Bufrem, Schmidt e Garcia (2006), os MPs podem ser compreendidos “como construtores de identidades pessoais e profissionais. Enquanto regulamentadores e normatizadores de práticas pedagógicas (...)” (2006, p. 124). Nesse sentido, trata-se de um recurso de formação contínua, onde o professor pode aprender mais e, assim, construir conhecimentos e ganhar experiência.

Batista (2001) trata o MP como manual escolar¹³ e o define como organizador e determinador da prática pedagógica dos professores, possuindo, segundo o autor, relação com o avanço do recrutamento docente devido à ampliação de sistema educacional menos seletivo, iniciado na década de 1960 (BATISTA, 2001, p.29).

Ainda de acordo com Batista (2001), os Manuais não são um ponto de referência, mas oferecem orientações ao trabalho do professor, pressupondo então que suas prescrições, ainda que implícitas, estipulam previamente um tipo de enfoque, o qual o professor precisa perceber e refletir se o segue ou não. Contudo, o autor não nega que os manuais são facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, isto é, são subsídios para ensinar, mas ainda é o professor o agente principal, uma vez que apenas se baseia na abordagem em que o livro está fundamentada (BATISTA, 2001, p. 29).

Batista (2001), também contribui por meio de suas discussões e sugestões¹⁴ em “*Recomendações para uma política pública de livros didáticos*”, onde é citada a relação do

¹³ Termo usado pelo autor.

¹⁴ Mais sugestões de Batista (2001) que o PNLD assuma, progressivamente, uma concepção de livro didático mais ampla, de acordo com a qual o manual escolar é compreendido como aquele material, propositadamente elaborado para ser utilizado, tendo em vista diferentes funções, num processo de ensino e aprendizado escolar; esse material organiza-se, de forma variada e em suportes diversificados, em relação a um programa curricular, destinando-se a uma disciplina, área de saber ou conjunto de disciplinas ou áreas de saber, a uma série, a um ciclo ou a um nível de ensino; (ii) que a adoção desse conceito de livro didático implique na criação, pelo MEC, de programas subsidiários que impliquem a incorporação progressiva: • não só de materiais didáticos que visem estruturar a organização do trabalho pedagógico, mas também daqueles que visem apoiar esse trabalho, caracterizando-se

manual com o trabalho do professor como necessidade de renovação, afirmando que é preciso esforços para que o PNLD “contribua para o desenvolvimento de novas concepções de livro didático; dê acolhida a propostas de novos modos de relação do manual com o trabalho docente” (BATISTA, 2001, p.3).

Também colaboram Registro e Stutz (2008) ao relatarem que textos prescritivos antecedem as atitudes dos docentes e que são produções que pretendem definir e delimitar as tarefas que os trabalhadores, nesse caso, os professores, necessitam cumprir. (REGISTRO STUTZ, 2008).

Segundo Medeiros e Pacheco (2009), a função do professor é de certa forma atenuada segundo a apresentação dos MP pois, muitos deles fazem isso de uma forma gradual e imperceptível, vão desta maneira formando um “corpo”. Isso pode significar a substituição da função docente pelo MP, em outras palavras, o manual é quem diz como agir. Os autores também expõem que muitos LDs não possuem prescrições orientadoras, somente trazem respostas às atividades de forma fixa e acabada, reduzindo a acuidade docente:

Inicialmente, as orientações do autor do livro didático se consubstanciam nas notas de rodapé, depois vão sendo incluídas nas páginas do livro do aluno, em letras de fontes e cores diferentes, a seguir (...). É desse modo que **o manual do professor vai se constituindo como parte integrante do livro didático: do rodapé para o corpo do livro didático, para, finalmente, constituir corpo próprio** (MEDEIROS; PACHECO, 2009, p.58, grifos nossos).

Também é interessante o comentário de Orlandi (1987) que não aborda especificamente o Manual do Professor, mas oferece sobre a forma que há uma crítica na forma de utilização do LD, por dissertar sobre seu uso apenas como objeto pelo docente. Creemos, a partir disso, na ideia de que o MP é essencial para evitar o automatismo da prática docente e a falta de contextualização em relação aos saberes contidos nos conteúdos.

(...) o que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo [a problematização de questões importantes para a formação os alunos, por exemplo]. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.). **A reflexão é substituída pelo automatismo**, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular (ORLANDI, 1987, p.22, grifos nossos).

Essa acepção se apresenta de forma complexa, tendo em vista sabermos que o professor necessita conhecer o conteúdo do LD, por isso o cuidado aqui exposto é de não o transformar em um simples objeto, ou seja, somente como um fim, pois segundo Orlandi (1987)

como fontes de informação, coletâneas de textos ou documentos, compêndios; • não somente dos materiais didáticos produzidos em coleções compostas pelo número de volumes correspondentes à alfabetização e ao conjunto das oito séries da educação fundamental, mas também de coleções voltadas para temas, áreas de conhecimento ou projetos (...).(BATISTA, 2002, p. 30-31).

“enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador” (ORLANDI, 1987, p.22), nos mostrando que o MP continuamente é criticado, isso se deve eventualmente a universalização do LD.

Podemos salientar e evidenciar a importância do MP para um bom desempenho da prática pedagógica a partir da reflexão que Souza (1999) faz, baseando-se em estudos dos PCNs, e do PNLD de 1998 e 1999, onde expõe críticas sobre a falta de formação docente e inclusive da carência de capacidade que há para desempenhar atitudes críticas diante do manejo de um MP, afirmando ainda que caberia ao MEC apontar os erros existentes no material didático, pressupondo destarte, a visão de um docente como alguém incapaz de opinar de modo crítico, por estar comprometido devido ao constante uso que faz do livro em sala de aula (SOUZA, 1999, p. 62)¹⁵.

As perspectivas vistas anteriormente diferem das que o PNLD - 2015 assumem em seu edital de convocação quando menciona que MP contém “(...) recomendações ao professor de como as atividades podem ser realizadas, (...). Por meio das indicações de leituras, (...) o professor pode incrementar a sua própria formação e atualização na área de língua estrangeira” (BRASIL, 2014, p.39-40). Para conhecer a perspectiva do PNLD acerca do MP, destacamos três critérios:

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; 8. (...) propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos; 2 sugere respostas às atividades (...) sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo(...). (BRASIL, 2014, p. 13)¹⁶

¹⁵ SOUZA, Deusa Maria. Gestos de Censura. In: CORACINI, Maria José Farias (Org). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999. p. 57 – 64.

¹⁶ Mais critérios sobre o MP estipulados pelo PNLD 2015:

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 estreitos da disciplina;

explicita, como elemento norteador da sua proposta, a contextualização como elemento 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;

Ao analisarmos esses critérios, deduzimos que a concepção de MP, a partir da qual o PNLD se fundamenta, é a de considerar um manual como recurso colaborador da prática docente. Portanto, o professor possui autonomia para adequá-lo e as prescrições presentes no MP só auxiliam na sua formação contínua. Pautamos, então, na ideia de que ensinar implica diretamente em ações docentes, ou seja, não há como reproduzir “cópias fiéis” de atitudes de ensino de conteúdos disposta em MPs pois, diante das vicissitudes de uma sala de aula. Acreditamos que ensinar uma diversidade de assuntos não seja assim tão simples e realizada de modo estanque, seguindo somente o que é prescrito em atividades dos LDs, por exemplo.

Notamos, no entanto, que diversos estudos criticam o MP, relatando que, muitas vezes, há incongruências entre as atividades propostas pelo LD e as orientações presentes no manual, contestando a função formadora do MP. Por isso é essencial que as orientações explicitem as teorias as quais estão embasadas. Isso só reforça a função do professor, que é ampliada à medida que se conhece a perspectiva metodológica do LD e, assim, fazendo a adequação de acordo com o contexto de cada aula.

Em resumo, essas perspectivas vistas sobre o MP demonstram que a teoria e a prática devem deixar de ser dicotomias no ofício docente, pois compreendemos que a ação pedagógica é, em si, irrigada com experiências e saberes, por ambas dependerem da mediação docente e da demanda constante de seus saberes, sejam eles de caráter específico, curriculares ou de outra natureza, para saber utilizar o MP. Para finalizar, defendemos então que o docente deva exercer autoridade sobre o MP, através de seus próprios conhecimentos, de modo a interpretar e adequar de forma crítica suas recomendações, afinal toda essa discussão mostrou o professor como um profissional que não está aquém do MP.

1.4 A concepção de saber

Ao refletirmos sobre o papel do docente de línguas na contemporaneidade, podemos contextualizá-lo em um ideal de ensino da língua, como mecanismo de intervenção da sociedade. Essa premissa pode soar utópica, mas o que nos move nessa profissão certamente são os anseios por uma educação de mais qualidade. Essa reflexão é ilusória, também quando fazemos analogia com a célebre frase: “Sonhar o sonho impossível, sofrer a angústia implacável(...)”¹⁷, pois ela nos faz pensar e reconhecer as grandes transformações ocorridas no campo educacional, concretizadas antes de tudo por meio de inquietações e posteriormente

¹⁷ Frase célebre de Dom Quixote, personagem da novela de Miguel de Cervantes.

através de ações. Sobre a importância desse viés da educação como transformação Freire (1993) aponta que a “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se firma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção (...)” (FREIRE, 1993, p. 53).

Diante dessas esclarecimentos, reafirmamos o papel da educação e, logicamente, da função do professor, dadas às transições tecnológicas, as novas exigências no mundo do trabalho e na maneira como nos relacionamos com o conhecimento e novos saberes, necessitamos aprender habilidades e competências que nos preparem para essa nova realidade. Afinal, vivemos uma época de velocidade, de informações instantâneas. Se antes tínhamos que lapidar conhecimentos encontrados em livros, hoje, por exemplo, é preciso “garimpá-los” em meio a tantas fontes. Por isso a figura do professor é especial pois, se pensarmos em qualidade de ensino e aprendizagem, é ele quem está envolvido diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Exemplo disso são as aulas inesquecíveis, por serem singulares. Essa vivência adquirida no contexto escolar, normalmente em uma aula, é provocada geralmente pelo docente. Reconhecemos, evidentemente, que dizer se aula foi significativa é algo subjetivo, por se tratar do que ocasiona em cada aluno, são poucas as pesquisas no assunto. Em vista disso, dizer se a aula foi “especial”, ou seja, se ela transcendeu os conteúdos é normalmente percebido através das próprias narrativas dos estudantes. Logo, somente nos limitamos a afirmar “dar aulas” de um modo geral não é um processo fácil ou natural, não há garantias que as inúmeras aulas ministradas por um docente serão significativas, pois, como vimos, é um processo subjetivo, onde existem diversas influências, onde o professor nem sempre tem o controle.

Essas observações nos permitem refletir sobre os momentos de experiências vividas durante a aprendizagem. Tais momentos dependem, sobretudo, da interação entre aluno e professor. Por exemplo, no momento em que se faz uso de inúmeras metáforas e analogias para contextualizar um tema, utilizando histórias, “causos”, o professor é um tradutor do conhecimento, uma vez que usa diversos artifícios para que o aluno apreenda uma informação. Esses “macetes” típicos da ação docente contribuem de maneira categórica para o ensino de determinado conteúdo. Infelizmente, essas experiências e conhecimentos docentes geralmente não são reconhecidas ou compartilhadas com a sociedade e, assim, acabam se perdendo com o tempo.

Além dessa falta de reconhecimento, diversos dilemas ainda recaem sobre a definição do papel docente, especialmente hoje diante dos desafios contemporâneos. É uma profissão cada vez mais difícil, quando pensamos sobre a responsabilidade que há sobre esse profissional, afinal ainda existem críticas comumente feitas à escola tradicional, as quais se

fundem com a sua profissão. Exemplo disso são as frequentes discussões sobre a prática docente que considera o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, em outras palavras, sobre as práticas que não proporcionam aos estudantes um espaço para que sejam protagonistas de sua aprendizagem, como cita Freire:

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p.66).

Visões assim podem revelar a incapacidade de alguns profissionais docentes em atender as mudanças de nosso tempo, uma vez que ser professor depende do modo que se faz, pois, sê-lo é muito mais que transmitir informações. Portanto fica patente o quão complexa é a tarefa de um docente, por tentar responder ou efetivar um trabalho, contribuindo no desenvolvimento autônomo do aluno, cooperando no processo de torna-lo um cidadão crítico, reflexivo e justo, é também interagir com ele para que se concretize a aprendizagem. Ancorado nessa ideia, Freire (1993) também discorre que: "cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos"(FREIRE, 1993 p.71), assim temos a confirmação que o docente antes de tudo terá que ser um profissional reflexivo e justo, questionador e principalmente flexível, diante de situações incertas e imprevistas devendo se situar de modo inteligente e reativo (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Adequar-se às diversas situações, enfrentar inúmeros entraves e superar adversidades típicas de sua época, como a transferência de papéis da família para a escola, exigências das novas tecnologias de informação, até os saberes já não são os mesmos, por serem determinados de acordo com o que a sociedade estabelece. Tudo isso só nos revela a necessidade de reconhecimento e respeito aos docentes e, evidentemente, dos seus próprios saberes, ou seja, de toda forma de conhecimento que produz. Afinal seu trabalho é complexo assim como outras profissões também são, por isso precisamos destacar e afirmar as peculiaridades desse ofício.

Em síntese, compreendemos que a profissão docente é colocada em destaque por sua responsabilidade, por desenvolver um ensino coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, enfrentando para isso os desafios. Além de tantos encargos, o docente enfrenta ainda a depreciação de seu trabalho, o que é uma estranha incoerência, porque se por um lado ele é um profissional muito citado em diversos discursos de interesse e, ainda é lembrado na

mídia como aquele que pode salvar o futuro de uma nação, por outro é contraditório na medida em que é desprestigiado por ser visto também como um profissional de atividade simples e natural.

Partindo desse preâmbulo sobre as atribuições e tribulações pertencentes ao ofício docente é que discorreremos sobre os saberes docentes ou saberes dos professores, pois eles têm sido objeto de discussão de vários autores, sendo que suas pesquisas nesta área evoluem consideravelmente, devido à relevância e consequência do movimento pela profissionalização do ensino e, conseqüentemente, da profissionalização docente. O assunto ainda pode ser considerado recente no Brasil por ter iniciado por volta da década de 1990, iniciado por diversos pesquisadores¹⁸ que abordam os saberes docentes. Entretanto, é importante evidenciar que as pesquisas sobre formação e profissão docente surgiram em outros países nas décadas de 1980 e 1990, através de outros pesquisadores, dentre eles: Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Shulman, (2005), Tardif (2002) e depois com Gauthier et al. (2013).

Neste contexto, é que nos perguntamos quais os saberes necessários para ensinar e quais deles são prioritários ou necessários para ensinar? O que define um professor? Como já visto, são questões complexas. Em vista disso, nos utilizamos da proposição de Freire (1996), pois o filósofo colabora com uma descrição de um ideal de “ação docente” quando diz que o professor “consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem” (FREIRE, 1996, p.96).

Para compreendermos mais sobre essas indagações é necessário considerarmos o conceito de “saber”, seguido da reflexão a partir dos seguintes autores: Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013), pois eles contribuirão para nossas discussões. Contudo, é necessário realizarmos reflexões sobre o sentido de saber.

Considerando que a acepção “saber” possui um amplo sentido, preferimos introduzir primeiramente o seu sentido básico. Sendo assim, a palavra saber, em seu sentido etimológico, vem do latim *sapere* e também deriva do latim *sapere*, que quer dizer gosto, degustar ou o sabor característico de uma coisa no momento. Esse sentido é considerado primário por estar relacionado aos sentidos humanos, ou seja, ao olfato e ao paladar. Outro conceito de saber é o de Platão, em que saber é compreender como ter por verdadeiro. Isto é, uma opinião de uma explicação verdadeira seguida de uma ideia fundamentada em um

¹⁸ Autores como: Fiorentini, Pimenta, Silva, entre outros.

pensamento. Já para Kant, o saber é um ter por verdadeiro suficiente tanto objetivo como subjetivamente (BOMBASSARO, 1992, p.19).

Essas ponderações são alicerces para outro conceito, o *savoir-faire*: saber-local, ou seja, a competência em saber-fazer, como por exemplo “saber nadar”. Segundo Bombassaro (1992), ele está relacionado as possibilidades de ação: “Saber fazer” refere-se às ações, atividades complexas, das quais não se pode predicar verdade ou falsidade. (BOMBASSARO, 1992). Deste modo, compreendemos os saberes como resultado do próprio exercício de sua atividade profissional dos professores. Eles são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Entendemos, portanto, o saber, como conhecimento epistêmico, que se relaciona ao conceito teórico da prática, por se tratar daquilo que integra o homem ao mundo. (BOMBASSARO, 2012, p.21).

Delors (1998) também contribui quando argumenta sobre a evolução dos saberes no campo educacional:

(...) a educação deve fazer evoluir, cada vez mais, saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. (...) À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (...) Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1998, p. 89 e 94).

O que nos interessa nesse fragmento é a confirmação de que os saberes não são os mesmos, e nunca serão, o que nos leva a confirmar a contingência da atividade docente, pois quando o autor cita a bússola, entendemos ser o professor o intermediador em mostrar o caminho para os alunos, se valendo de todos seus saberes próprios, de seu ofício.

Por fim, no intento de compreender mais profundamente sobre a temática dos saberes docentes, atentemos às relevantes contribuições de Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), segundo os quais:

o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles (...) (TARDIF, 2005, p.11).

Esses saberes são consolidados por meio dos saberes experienciais, que se traduzem em saberes práticos, nos quais os professores se baseiam para ensinar. Essa experiência docente é enriquecida durante toda a vivência de sua trajetória docente, desde o início de sua formação até às suas crenças pessoais sobre a própria profissão. Todo esse processo logicamente é contínuo e mútuo, à medida que o professor vai aprendendo. Também

vai se modificando de acordo com suas formações, o que vai sendo enriquecida por meio das trocas de experiências e conhecimentos com outros colegas professores.

Tais saberes, por sua vez, constituem o *habitus*, que, segundo Tardif (2002) são “certas disposições adquiridas “na” e “pela” prática real (...) podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” (...) se manifestam, então, através de um “saber-ser” e de um “saber-fazer” pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p.49). O *habitus*, se constitui então, de nossa prática social, de toda a interação que há no âmbito exterior, incorporado em nosso modo de ser e existir, sendo percebido em nosso estilo de ser. Portanto, todas essas indicações nos revelam uma profissão “volátil”, por ser constituída de uma amálgama em constante movimento, em constantemente metamorfose¹⁹ tão importante e necessária quando pensamos nas adversidades e atribuições destinadas a esse ofício.

Tardif (2002) também salienta que a configuração principal dos saberes docentes é a sua natureza social, no sentido de ser “um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.) (...) enraizado numa instituição e numa sociedade.” (TARDIF, 2002, p.14- 15). O autor também defende que o saber docente, como natureza social, é certamente a principal interpretação sobre os saberes docentes. Por isso, é importante frisar que ele compartilha da ideia de que os saberes não se limitam somente aos saberes disciplinares, ou seja, aos conteúdos específicos, pois ele defende a existência de diversas questões que envolvem a profissão docente, não correspondendo basicamente em nada aos conhecimentos teóricos, advindos de estudos educacionais e da formação universitária, ele destaca ser “a sua **experiência na profissão como fonte primeira** de sua competência, de seu saber ensinar”. (TARDIF, 2002, p.61, grifos nossos).

Essa experiência a qual é definida através do saber da experiência, são conhecimentos adquiridos durante a prática docente, a qual defendemos em nossa pesquisa se tratar de um processo em constante transformação, porém ao analisarmos Tardif (2002) notamos que, para o autor, os saberes são considerados como algo estanque, principalmente ao comentar que os saberes dos professores são formados “antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, (...), o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, (...) esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, (...) persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito abalá-lo” (TARDIF, 2002, p. 20).

¹⁹ Analogia nossa. **Metamorfose** representa transformação. Em seu significado figurado, metamorfose é a mudança considerável que ocorre no caráter, no estado de um indivíduo (grifo nosso).

No entanto, Tardif (2002) diz que o saber docente também é um “saber plural, formado por diversos saberes provenientes da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002 p. 54). E que, muitos saberes de um modo geral são “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira e situados fora do ofício do cotidiano de um professor (TARDIF, 2002, p.64). Logo, acreditamos que os saberes não podem ser estanques, uma vez que aprender é um ato inacabado e, além disso, sabemos que o professor perpassa por diversas formações, que vão compondo a sua personalidade e, conseqüentemente, seu *habitus*.

De modo a entender melhor os saberes docentes, apresentamos em seguida os saberes docentes de acordo com a proposta de Tardif (2002).

Quadro 1 - Classificação dos saberes docentes

SABER	DESCRIÇÃO
Saberes da formação profissional (inclusive os da ciências da educação e da pedagogia)	Passados pelas instituições de formação de docentes; destinados à formação científica ou erudita dos professores; atividade mobilizadora de vários saberes: os pedagógicos. Exemplo: as doutrinas pedagógicas
Saberes disciplinares	Definidos e selecionados por instituições universitárias; integram-se à prática docente por meio da formação inicial; e contínua; saberes correspondentes a diversos campos do conhecimentos, ou seja, as disciplinas, tais como matemática, literatura, etc.
Saberes curriculares	Correspondentes aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos estabelecidos e categorizados pela escola em formas de programas escolares.
Saberes da experiência	Saberes específicos produzidos e embasado pelos docentes através do seu trabalho cotidiano, é formado sob a forma de <i>habitus</i> de “saber-fazer” e “saber-ser”. Constituem para os

	professores os fundamentos da prática e da competência profissional.
--	--

Fonte: (TARDIF, 2002, p. 36-39). Adaptado.

Para concluir, a questão do saber para Tardif (2002, apud TARDIF e LESSARD, 2000, p.10-11) não pode ser isolada de outros aspectos do ensino, sequer do estudo do trabalho cotidiano que o professor faz, o autor também expõe que o saber profissional é mais amplo, em outras palavras, é preciso que se leve em consideração o estudo requerido para exercer essa profissão, que pode ser influenciado pela história e pelo contexto (escolar e sociedade) em que se encontra esse profissional. Querendo dizer, então, que a profissão docente contempla várias dimensões, sejam elas de origem organizacional ou social, as quais, estão inerentes ao ofício docente.

Embora defendamos o professor como produtor de saberes, isso não significa ser o detentor do saber, ou seja, aquele que controla a aprendizagem, mesmo porque as verdades não são estanques, isto é, absolutas, elas encontram em um determinado contexto social, e são discursadas por sujeitos que também possuem ideologias carregadas de vivências, os indivíduos de modo geral estão atados a relações de poder mesmo que inconscientemente (CORACINI, 2003, p. 286). Para Tardif (2002) certamente, essa natureza social seja a principal essência dos saberes docentes, devido a constante interação de um professor com o outro, que faz com que o docente constantemente seja transformado, seja em sua prática de ensino ou também como indivíduo. Infelizmente, muito disso se perde, por falta de legitimação do ofício.

1.4.1 Os Saberes Docentes e as contribuições de Clermont Gauthier

Assim como Tardif (2002), Gauthier et al. (2013) também compactuam da ideia de que é preciso que os saberes dos professores sejam evidenciados e valorizados assim como ocorre em outras profissões, especialmente porque muitos dos saberes são apoiados no saber experiencial. Infelizmente muitos saberes se perdem por ser algo individual, fruto de uma jurisprudência particular.

Logo, ambos autores condizem quando diferenciam o saber experiencial, pois segundo os autores existem os *saberes de experiência* e os *saberes da experiência*²⁰. Eles definem que o primeiro são conquistados por meio do dia a dia de cada um, já o segundo, estão relacionados diretamente à prática docente, em geral ocorrem durante o exercício da profissão.

²⁰ Tardif e Gauthier (1996)

Por isso não eliminamos as contribuições de Tardif (2002), por elas complementarem a discussão de Gauthier et al. (2013) na proposição de um reservatório de saberes docentes. Gauthier, então, reúne várias pesquisas em seu livro “Por uma teoria da pedagogia” (2013). Para ele, o essencial nesse repertório de conhecimento próprio ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e enunciados) para que ele não fique confinado somente ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos (GAUTHIER, 2013, p. 187).

Fazem parte da trajetória profissional do docente e, também de sua própria identidade, os saberes, pois eles são o resultado de toda vivência e conhecimento acrescentados ao longo de sua experiência e formação. Esta *pluridimensionalidade* do saber profissional dos professores é citada por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013) para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (Tardif e Gauthier, 1996, p. 11).

Isso nos leva a refletir que o professor detém certo acervo de conhecimentos, por seus saberes serem partilhados e validados através da interação existente entre a comunidade escolar e adquirida durante toda sua trajetória de formação. O autor ainda traz três conceitos diferentes sobre o saber, cada um deles se refere a um lugar (*ou topos*) particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação:

(...) a noção de ‘saber’ foi definida a partir de três concepções diferentes que se referem a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Assim, o ‘saber’ originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé e as ideias preconcebidas. Nesse sentido, ‘saber’ é deter uma certeza subjetiva racional; é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade (GAUTHIER, 2013, p. 333).

Também emerge da formação coletiva originária do intercâmbio de interações sociais (GAUTHIER, 2013, p. 335). O autor ainda descreve dois níveis de saberes dos professores: “Um primeiro nível, privado, produzido pelo professor no exercício mesmo de seu ofício e um segundo, público, oriundo dos estudos, das pesquisas, dos programas escolares e dos tratados sobre ensino”²¹.

Embora sejamos cientes da relevância de Tardif (2002, 2012), partiremos somente das definições de Gauthier et al. (2013) sobre o saber docente, uma vez que ele reúne

²¹ *ibidem* p. 296.

diversas pesquisas norte-americanas sobre o *knowledge base*²². Gauthier et al. (2013) comenta que ao conhecê-las é possível compreender que a profissão docente possui especificidades. Além disso a formalização do ensino levou a não correspondência com a realidade, “menorizando-o”, desta maneira os estudos sobre os saberes docentes não possuem a intenção de considerá-los como saberes únicos, nem restritos aos professores, pois isso seria um engano e resultaria continuar a atividade docente na ignorância. (GAUTHIER et al., 2013, p. 25).

Destarte, esses saberes necessitam ser identificados e afirmados uma vez que concordamos com o autor quando este afirma que:

Mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos. (GAUTHIER, 2013, p.17)

Outra razão para nos basearmos em Gauthier et al. (2013) se justifica por suas pesquisas estarem diretamente relacionadas com o que acontece no dia a dia de uma sala de aula, “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (Ibid., p. 17-8). Isso exige uma gama de saberes flexíveis para que o processo de interação, entre aluno e docente, ocorra de modo significativo. É importante enfatizarmos que não existe receita para criar situações de aprendizagem significativas, afinal esse ofício envolve indivíduos, representando portanto, um contexto subjetivo, ou seja, sujeito à variáveis. Logo, as discussões se baseiam em um “professor real” e de uma prática pedagógica que transcende, por exemplo, quando cita “os grandes professores deixam marcas nos alunos, mas não no ensino enquanto tal” (G. Sykes, 1989, p. 266 apud GAUTHIER et al., 2013, p.187), Isso significa uma prática docente diferenciada, e tal afirmação serve de aporte para a análise do LD em questão, uma vez que reflete a hipótese da nossa pesquisa, a de despontar esse professor “real” de sala de aula recolhido em seu próprio mundo, ou seja, reconhecer esse saber não validado na intenção de ompor a formação profissional dos docentes.

Outro argumento é que, segundo Gauthier et al. (2013), o contexto de ensino deve sempre ser visto como estrutura estável, pelas suas características comuns, contudo também deve ser considerada a sua contingência, significando que, ao estudá-lo, não podemos excluir as muitas variáveis que o permeiam, isto é, que influem a atividade docente e isso deve ser levado em conta ao interpretar os fatos e resultados de uma análise (GAUTHIER, 2013, p. 90).

²² Base de conhecimento. Segundo Gauthier et al (2013, p. 18) a expressão *knowledge base* pode ser “empregada frequentemente num sentido mais amplo, podendo englobar todos os saberes do docente: conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, (...) do programa, (...) relativo ao gerenciamento da classe, (...) de si mesmo, cultural geral, etc.”

A classificação desenvolvida por Gauthier et al. (2013) apresenta mais especificações sobre os tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, ademais eles colaboram trazendo *o saber da ação pedagógica*, pois compõe um novo saber, dentro do reservatório de saberes, definido, segundo ele, como “um saber a mais no reservatório de conhecimentos, a partir do qual os professores alimentam sua prática” (Ibid. p.188).

O professor precisa possuir o domínio de um conteúdo como em outras profissões também tem, mas segundo Gauthier (2013), há especificidades da profissão docente, que termina diferenciando-o de outros profissionais. Ele expõe que essa diferença é peculiar por ser o docente detentor de saberes e habilidades, as quais lhe permitem aprender uma matéria, além de transmitir julgamentos e diferentes perspectivas. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 551).

È necessário pontuarmos, que esse poder de transmissão não é construído de forma natural, pois exige formação contínua para que o docente recorra a esses saberes para explicar, por exemplo, um assunto específico.

A seguir exibiremos os saberes, definidos como concepções, os quais são mobilizados pelo docente:

O reservatório de Saberes Docentes segundo Gauthier et al (2013):

Saberes disciplinares: Produzidos por pesquisadores e cientistas envolvidos. Os professores têm a função de tirar o que é importante e é necessário ser ensinado. Para isso é preciso conhecer o assunto profundamente, seja sua estrutura, sua construção histórica, os métodos, técnicas e analogias, isso o diferenciando de outro profissional.

Saberes curriculares: Informações sobre a instituição, a qual o professor está vinculado, seleciona e organiza os programas, os quais seguem determinações estabelecidas pelos órgãos oficiais, transformação das disciplinas em programas de ensino, apesar dos professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, seu conhecimento sobre eles também faz parte dos seus saberes.

Saberes das Ciências da Educação: Referente ao saber profissional específico que não está relacionado com ação pedagógica, contudo serve de pano de fundo tanto para ele como para outros profissionais de sua categoria sobre a organização e funcionamento a respeito da profissão docente, saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento adquirido ao longo da sua formação, distinguindo-o de outro profissional que saiba apenas o que é uma escola

Saberes da tradição pedagógica: Relativo ao saber de dar aulas que será modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica,

consiste nas representações à respeito da escola, do professor, dos alunos, processo de ensinar antes mesmo dele decidir ser professor e ingressar num curso de formação inicial, por isso são consideradas as impressões prévias do docente.

Saberes experienciais: referem-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular, importância da experiência da prática na constituição dos professores esse saber não deixa de ser pessoal ou privada, embora fique em segredo na sala de aula, mesmo testadas, dão certo, mas nunca validadas publicamente, jurisprudência, uma espécie de truques e de modos de fazer nem sempre compartilhados, nem testados em público e possui interpretação subjetiva de sua validade.

Saberes da ação pedagógica: Resultado da relação de todos os saberes, direcionando o professor a decidir por esta ou aquela ação, referente ao saber experimental, tornado público e testado. Resultado da relação e complementação feita entre os saberes disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, da tradição pedagógica e os saberes experienciais. Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico da aula.

Demonstraremos de modo sucinto um quadro dos Saberes docentes, retirado da obra “Por uma teoria da Pedagogia” (GAUTHIER et al, 2013), porém adaptado.

Quadro 2 - Saberes docentes

SABER DISCIPLINAR	SABER CURRICULAR	SABER DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO	SABER DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	SABER EXPERIENCIAL	SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA
Produzidos por pesquisadores e cientistas; “conhecer a matéria”.	Referente ao programa de ensino, o professor então precisa conhecê-lo.	Relativo a respeito da escola e ao que envolve todos seus indivíduos, ou seja, ao saber específico não relacionado à ação pedagógica	São as representações que se tem da escola e da profissão docente, adaptado e modificado pelo saber experiencial.	Correspondente ao saber privado e pessoal, uma espécie de jurisprudência composta de truques, nem sempre testados e verificados por métodos científicos.	É o saber experiencial a partir do momento que se torna público e testado faz parte de identidade profissional do professor.

Fonte: GAUTHIER et al., 2013, p. 29-35. (Adaptado).

O quadro anterior é substancial por conter os saberes dos quais nos apropriaremos para analisar o LD em questão. Também contribui como subsídio, uma vez que nos pautamos numa visão de professor produtor de saberes. Ademais, o professor também é o mediador do conhecimento, por este motivo recorreremos, nesse momento, às palavras de MELLOUKI e GAUTHIER (2004), pois exprimem esse viés:

Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. (...) agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador (...) Herdeiro, crítico e intérprete da cultura, é esse o papel fundamental que o professor desempenha. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 545 - 556).

Portanto, podemos compreender que a atividade docente vai além de uma atividade de simplesmente conduzir uma turma, pois, assim como funciona uma orquestra, deve funcionar uma aula, exigindo preparo e organização prévia. Pode haver adequações antes e durante o transcorrer da aula, afinal nem sempre há harmonia entre os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem. Logo, o professor é responsável pela formação cultural do aluno além de auxiliar na conscientização para diversos assuntos e problemas que envolvem temas sociais ou típicos da condição humana, assim:

(...) cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão e explicação (...) os professores realizam um trabalho de intelectuais abrindo o espírito dos jovens para os diversos modos de viver, de pensar e de ser. (...) (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 559).

Essas considerações são substanciais para a pesquisa, pois, como foi visto, Gauthier et al. (2013) colabora ao propor um reservatório de saberes, do qual o professor se abastece sempre que necessário e esse repertório de conhecimentos deve ser tirado da prática docente. Isso reflete a concepção desta dissertação, por estar ancorada no pressuposto de que os saberes docentes advém, não só da formação adquirida durante a graduação, mas que tem origem principalmente no cotidiano do ofício docente, ante os enfrentamentos das dificuldades e necessidades de uma sala de aula “real”, seja na adaptação de um LD ou na organização da participação dos alunos, enfim, “o professor encontra-se no centro de uma multidão de “microdecisões” relativas à gestão da sala de aula”(PERRENOUD, 1993 apud GAUTHIER et al. 2013, p.351). Essa contingência da atividade docente exige a prática de muitos saberes, contribuindo para a formação de outros novos saberes, mas sempre serão enriquecidos e revistos por meio da experiência do fazer pedagógico, que podem ser verificados quando o docente recorre a um LD para planejar suas aulas. Entretanto, para isso, ele normalmente necessita adequar o material de acordo com o contexto da turma, pois como vimos o LD é apenas um recurso e a autoridade exercida sobre ele precisa vir do professor.

2 METODOLOGIA

2.1 Princípios da pesquisa qualitativa

Nossa pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, pois como comenta Bogdan e Biklen (1994), o levantamento social tem importância para entendermos a história da investigação, devido a sua relação imediata com as questões sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23). Eles ainda contribuem explicando que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Eles indicam cinco características da pesquisa qualitativa no campo da educação, lembrando que em uma investigação específica, nem sempre todas estão presentes. De modo sucinto elas são:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

Os pesquisadores, providos de equipamentos que facilitam o registro das informações observadas, entram por um tempo nos locais de estudo. Contudo essa frequência representa também uma preocupação do investigador com o contexto que se inseriu, por representar um item de significativa influência no comportamento dos indivíduos.

2. A investigação qualitativa é descritiva.

Os dados coletados nas investigações possuem importantes descrições a serem analisadas, e é importante respeitá-los minuciosamente todo seu valor.

3. Investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

O investigador qualitativo interessa em analisar como se dão as atividades e os processos de interação diária, buscando entender como o tema estudado nelas se manifestam.

4. Os investigadores indutivos tendem a analisar os resultados de forma indutiva.

Os conceitos a serem desenvolvidos pelo investigador somente são desenvolvidas depois do coleta e agrupamento de dados, e de relações com os indivíduos investigados, não se limitam apenas a confirmar ou refutar uma conjectura, previamente formada.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Através de diálogos, os investigadores levantam questões sobre os sujeitos de investigação no interesse de perceber como eles dão significado as suas experiências.

Como afirmam os autores Bogdan e Biklen (1994): “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai

ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). As interpretações das análises têm como base a compreensão de um fenômeno num contexto, por isso, quem analisa ou pesquisa deve ter a preocupação de observar todos os envolvidos. Dependendo da pesquisa, isso também pode incluir o próprio pesquisador por estar inserido no contexto, daí a importância do cuidado que deve existir em descrever detalhadamente as situações e dados, de modo que se tenha consciência, no resultado das análises, que todos os indivíduos podem exercer ou sofrer influência em relação aos resultados.

Alves-Mazzotti (1991, p. 151) comenta que geralmente as pesquisas qualitativas se propõem a completar espaços no conhecimento e por isso são eleitas pesquisas exploratórias ou descritivas. São usados métodos que propiciem dados descritivos em uma investigação por proporcionar a observação do modo de pensar dos envolvidos num estudo. Tal esclarecimento serve para expandir a compreensão, porque o estudo leva em conta o contexto de atuação profissional de quem pesquisa, uma vez que há interação entre professor e LD, processo esse que é analisado e interpretado, encaminhando-nos ao significado dos resultados.

Por isso a nossa opção pelo uso desse tipo de abordagem, por sua colaboração através do modo que analisa e interpreta, principalmente por possibilitar descrições e estudos de seus sentidos sob à luz da teoria proposta. Afinal, a investigação qualitativa visa, primeiramente, uma aproximação com o objeto o investigado. Para isso, o pesquisador frequenta o cenário em que ocorrem interações e acontecimentos em potencial para serem analisados; recolhem-se então dados fundamentais e os relaciona à questão norteadora, a partir disso surgem indagações que podem indicar uma interpretação de todo o conteúdo averiguado.

2.2 A pesquisa documental

A pesquisa documental é, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Por este motivo o presente trabalho se utiliza de um LD escolhido como documento, afinal os documentos:

(...) constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Em função disso, o estudo caracteriza-se uma pesquisa de caráter documental, uma vez que a coleta de dados se deu unicamente através de análise de documentos e, o material analisado, compreende o livro da coleção aprovada pelo PNLD 2015 para o ensino de espanhol

como língua estrangeira, dado que as discussões e interpretações são feitas a partir de algumas páginas selecionadas em algumas seções presentes do LD. Também observamos as recomendações dadas pelo MP. Tivemos como apoio documentos como o PCNs (BRASIL, 2011), as OCN (BRASIL, 2006) e o Edital do PNLD (BRASIL, 2014), uma vez que são referenciais básicos para a própria produção do livro didático analisado. Desta forma, selecionam-se dados que se reiteram, analisa-nos como se constroem em seu contexto. Por tratar-se de um processo de interpretação o pesquisador nesse momento é evidenciado.

2.3 Escolha e caracterização do corpus

O LD *Enlaces*, nosso objeto de análise, faz parte da “*Coleção Enlaces-Español para brasileños*”²³. Optamos pelo volume 1 e, selecionamos este livro, por se tratar do volume que é trabalhado pela pesquisadora em seu contexto profissional. Tal seleção também se justifica pela inviabilidade de procedermos a uma análise exaustiva da obra, pois a amostragem é um recorte representativo das seções e das orientações selecionadas, objetos de nossas análises.

A coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2013) - Español para brasileños possui três volumes e são indicadas ao ensino médio. Até o edital do PNLD 2015 era a única coleção que acompanhava o livro digital. Ela está dividida em oito unidades e seus objetivos são explicados nas páginas 04 e 05 em “Como es este libro” nos três volumes da coleção.

Inicialmente traz uma página de entrada para estabelecer o primeiro contato do aluno com a língua espanhola. Para isso, ele traz os países hispano falantes e suas respectivas capitais. Em seguida apresenta pequenos diálogos para contrastar a língua materna e a língua espanhola para só depois introduzir o alfabeto. O livro, em cada unidade, apresenta seções, as quais vão se repetindo em todas as outras unidades. E elas se organizam do seguinte modo:

A seção “Hablemos de” apresenta atividades para os alunos observarem e inferirem temas a partir da proposição de gêneros discursivos orais, além de refletirem e conhecerem as variantes do idioma espanhol, usando para isso diálogos, apresentações e entrevistas.

“¡Y no solo esto!” apresenta sempre um gênero textual ou mais de um, para trabalhar a compreensão leitora, por meio de estratégias de leitura.

Em “Manos a la obra” trabalham-se conhecimentos linguísticos e gramaticais, sistematizando o uso e a forma da língua.

²³ A Coleção *Enlaces* já fazia parte do PNLD 2012, e foi atualizada para o PNLD 2015.

“En otras palabras”, propõe o trabalho com a escrita levando os alunos a compreenderem elementos constitutivos de um determinado gênero textual para interpretação e posteriormente há uma proposta de produção textual em grupo ou não.

“Como te decía” é uma extensão da seção anterior, também apresenta textos com exercícios para desenvolver a compreensão leitora e gramatical e, em seguida, leva o aluno a uma proposta de produção oral. Contudo há momentos em que esta mesma seção, no decorrer do livro, exige além da atividade oral, a produção escrita.

Em “Nos... otros” são trabalhadas as diferenças e relações interculturais entre os países hispanofalantes e também sobre o Brasil.

Já “Así me veo” oferece questões aos alunos, levando-os a refletirem sobre sua própria aprendizagem. Refere-se à autoavaliação e pode ser considerada como parâmetro sobre o que é necessário rever, ademais redireciona inclusive o trabalho do professor.

Para revisar e tirar dúvidas existe a cada duas unidades um *repaso*, ou seja, atividades que percorrem tudo que foi visto. Há também um apêndice “Um poco más de todo”, está após a Unidade 8, sendo um complemento que serve para reforçar o conteúdo visto, pois nele está disponibilizado um pouco de cada unidade trabalhada com atividades estruturais e de compreensão leitora, mas de uma forma um pouco mais interativa.

Há também no final do livro, modelos de exames do ENEM e, em seguida, encontramos “Más cosas”, um guia com dicas de artigos e vídeos, bem como sugestões para ler, ver, ouvir e para navegar pela internet, pois busca ampliar as formas de conhecimento e aprendizagem do aluno. Depois há as “Tablas de verbos” para consulta; “Transcripciones” e também o “Glosário”; “Bibliografía e Referências da internet”, e para finalizar o “Manual do Professor”, onde estão as orientações ao docente, lembrando que estão todas em espanhol.

Para este trabalho consideramos algumas das seções citadas acima: “*Hablemos de*”, “*¡No solo esto!*” e “*Manos a la Obra*”. Essa seleção se deve à caracterização dessas seções, pois apresenta materialidade, conteúdos significativos para realizarmos nossa análise e atingir nossos objetivos em identificar e discutir sobre os saberes docentes pressupostos.

Uma síntese²⁴ produzida pela editora do livro comenta que a coleção parte de princípios que se apoiam nos documentos oficiais (PCNEM, PCN+ EM, OCEM e Matriz de Referência para o Enem). A coleção propõe a articulação do espanhol como língua estrangeira de uma forma interdisciplinar. Segundo esse resumo esse critério faz parte das avaliações:

²⁴ <http://www.moderna.com.br/pnld2015/obras/enlaces.htm>

“explícita, 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”. (BRASIL, 2014, p.14). No entanto, o que notamos é que na resenha do próprio PNLD somente está apontado:

Além disso, aborda criticamente temas e atividades que promovem princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, abrangendo atividades que abrangem temas transversais” (BRASIL, 2014, p.31).

Isso demonstra que a própria resenha do PNLD não assegura que o livro contemple a interdisciplinaridade, necessitando assim que o professor tenha contato direto com o próprio livro para verificação.

A concepção de aprendizagem do LD é a socioconstrutivista (BRASIL, 2013, p.32), ideia que se baseia na interação, onde o ato de aprender é realizado por meio da mediação. Para Vygotsky (1984, p. 99), o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Logo, o ensino se antecede ao que o aluno ainda não aprendeu, daí o papel imprescindível do professor no uso dessa coleção didática, uma vez que é na relação professor-aluno que se produz conhecimento, da mesma forma ocorre na interação entre os próprios colegas de classe, quando há a resolução conjunta de problemas ou na elaboração de tarefas. É a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que define esse conceito, por significar a distância entre o que já se sabe (conhecimentos prévios) e aquilo que se pode adquirir de novo.

O guia do PNLD comenta não haver o incentivo ao jovem como um cidadão que atue no lugar onde vive, deste modo, ainda que a coleção proponha atividades que visem criar inter-relações com o entorno da escola, falta estimular mais a participação social dos alunos. Também o guia reconhece que o indígena brasileiro e de regiões hispanofalantes está pouco representado em ilustrações no LD o mesmo ocorre com a população não urbana. (BRASIL, 2013, p.33). Isso é contraditório na medida em que observamos alguns dos critérios estipulados pelo PNLD (2014), os quais o livro deve estar de acordo:

inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; 19. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações (BRASIL, 2013, p.12-13)

Essa pouca representação cultural ocorre em muitos LDs, por abranger agentes presentes somente em uma faixa social, conhecida como mais “alta” ou elitizada, em relação ao contexto urbano latino-americano, em relação a outros, tais como: indígenas e população rural. Esses aspectos precisam ser, portanto, reforçados, afinal esses grupos representam

infelizmente pouca voz ativa (LESSA, 2013). Isso nos leva a requisitar a voz docente para contextualizar o livro de um modo onde grupos não sejam excluídos, ou que grupos sejam vistos como superiores a outros, pois a exclusão pode ser concretizada também por meio da ocultação desses grupos, ou seja, por meio do silêncio.

Tudo isso é divergente, pois ao observarmos os documentos oficiais, as OCEM (BRASIL, 2006) sugerem que a língua estrangeira tenha essencialmente uma função educacional, devendo levar o aluno a construir-se como sujeito com atitude afirmativa diante das diferenças. Ainda, segundo os documentos, a escola deve comprometer-se com a construção da cidadania e precisa valorizar a cultura da própria comunidade, levando os alunos a “superarem imagens correntes, estereótipos e até preconceitos que circulam no senso comum sobre a língua espanhola (na sua relação com a materna) e sobre as nações e os indivíduos que a falam (na sua relação com nossa própria nação e conosco mesmos(...))” (BRASIL, 2000, p. 147).

Ainda segundo a resenha do PNLD (2015), o livro oferece gêneros, suportes e esferas sociais necessárias para a formação dos jovens do ensino médio, traz então distintos gêneros desde meio impresso até o meio virtual. Possui um enfoque intercultural, ensinando a partir da interação em diferentes gêneros discursivos, já para o professor há o manual didático, deixando claro que serve para uso adequado da obra didática, por outro lado acrescenta que pode haver a necessidade de complementação ou atualização, ou seja, representa um instrumento de reflexão da prática docente. Segundo o PNLD, o livro traz textos diversificados e autênticos, isso é um ponto positivo por se tratar de um instrumento especial no desenvolvimento da comunicação do aluno, porque favorece a aprendizagem de línguas por aproximar o aluno de textos, utilizados em nosso cotidiano:

Um texto que não foi escrito ou falado com o objetivo de ensinar línguas. Um artigo de jornal, um rock, um livro, uma entrevista de rádio, instruções de como jogar determinado jogo e um tradicional conto de fadas são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o uso de reported speech, um diálogo roteirizado para exemplificar os modos de convidar e uma versão linguisticamente simplificada de um livro não constituiriam textos autênticos (TOMLINSON, 2011, p.9).

Encontramos também em outro resumo²⁵ do LD feito sobre o livro que “por meio de textos autênticos, atuais e diversificados, os alunos são levados à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico”. Ainda assim, não identificamos no relato na resenha do PNLD a afirmação de que são realmente textos autênticos.

²⁵ O resumo se encontra no link: <http://www.macmillan.com.br/pnld/>

Definir e especificar a fundo sobre a autenticidade dos textos foge aos objetivos da presente investigação, entretanto constitui um aspecto relevante a ser levado em conta, uma vez que torna-se natural discorrer sobre o tema no estudo, por se tratar de identificação e análise dos saberes docentes pressupostos nas atividades selecionadas do LD e obviamente isso também inclui os seus textos.

O guia de livros didáticos PNLD também nos proporciona a resenha crítica do LD, onde consta dados essenciais para o avanço do trabalho, um deles está quando apresenta os critérios em relação ao MP (Manual do Professor):

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; 8. Propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos; 9. 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 (BRASIL, 2011, p. 13-14).²⁶

Ainda que a resenha não focalize, nem expresse precisamente quais são esses saberes docentes (esse é o principal objetivo da pesquisa, identificá-los), subtende-se que ao descrever o que a obra pode ou deve apresentar em seus critérios, ela acaba delineando um perfil de professor. Isso nos serve de subsídio para traçarmos e identificarmos os saberes docentes requeridos para o manejo do livro, principalmente quando o docente se depara com as sugestões e solicitações, dispostas nas atividades selecionadas e também no MP e julga deste modo, ser importante a realização de adaptações necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos propostos.

A seguir, retomamos as seções e atividades escolhidas para análise, no intuito de aclarar nosso *corpus* e dessa maneira compreender o que será analisado.

2.4 Procedimentos e categorias de análise

Após a definição do livro didático a ser analisado neste trabalho, escolhemos as seções que apresentassem materialidades suficientes para nossa análise sobre os saberes docentes. Assim, essas seções selecionadas apresentam apenas um recorte do LD volume1, mas

²⁶ Tradução minha: 7. 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; 8. propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos; 9. 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 (BRASIL, 2011, p. 13-14)

proporcionam conteúdos relacionados aos temas transversais, utilizando motes para levantamento de conhecimento prévios dos alunos, há também nessas seções diferentes gêneros discursivos, ademais propõe a gramática de forma contextualizada. Portanto, essas seções e as orientações ao professor presente no MP, nos serve de materialidade para identificarmos e analisarmos os saberes docentes. Para tanto, selecionamos algumas seções do livro *Enlaces* (OSMAN, 2013), pertencentes à Unidade 1 e à Unidade 4 para realizar nosso estudo:

Quadro 3 – Algumas seções do livro *Enlaces*

Seções do LD	Materialidade para	Objetivos das seções
<i>Enlaces Volume 1</i>	análise	
<i>Páginas de abertura: Unidade 1 e 4</i>	Uma página que apresenta o título da unidade, também contém objetivos a serem atingidos. A página em si representa o tema transversal a ser trabalhado.	A página traz um mote cuja função é ser o primeiro contato dos alunos ao assunto a ser abordado, também contém descritos os objetivos a serem atingidos.
<i>Hablemos de Unidade 1 e 4</i>	Variedades geográficas; escuta e leitura de diálogos; conhecimento prévios dos alunos.	A partir de gêneros discursivos orais do cotidiano, é introduzido o tema transversal e o componente gramatical e comunicativo a ser trabalhado e variedades geográficas.
<i>¡Y no solo esto! Unidade 1 e 4</i>	Textos autênticos; diversos gêneros textuais; contato com textos literários e sistematização da observação do paratexto.	Por meios de vários gêneros discursivos escritos são oferecidas diferentes propostas para compreensão leitora.
<i>¡Manos a la obra! Unidade 4</i>	Contém diálogos e trechos de textos variados na intenção de trabalhar a gramática de modo contextualizado.	Através de diversos fragmentos o aluno pode aprender a formalizar o funcionamento da língua espanhola, contrastando-a com a língua portuguesa do Brasil; também traz exercícios sobre fonética e ortografia.

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013.

Levando em conta nossas perguntas e objetivos da pesquisa, partimos da classificação dos tipos de saberes docentes proposta por Gauthier (2013)²⁷, uma vez que será a base para nossa análise:

Quadro 4 – Saberes docentes

Gauthier et al. (2013)
1- Saberes disciplinares
2- Saberes curriculares
3- Saberes das Ciências da Educação

²⁷Apresentamos no Capítulo 1 (Embasamento Teórico) um quadro em que se encontram, segundo os estudos de Gauthier et al. (2013) os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores.

- | |
|-----------------------------------|
| 4- Saberes da tradição pedagógica |
| 5- Saberes experienciais |
| 6- Saberes da ação pedagógica |

Fonte: GAUTHIER et al., 2013, p. 29-35. (Adaptado).

Ao percorrermos algumas atividades do LD, observamos algumas atividades que requeriam especificamente alguns tipos de saberes prévios dos professores, exigindo, assim, determinadas atuações e estratégias do docente. Por isso, nos pareceu interessante não só analisar as recomendações presentes do MP, mas também contrastá-lo com as atividades das seções selecionadas, ou seja, as seções com as atividades que apresentassem vicissitudes do cotidiano de um docente ao utilizar e adaptar o LD.

Retomamos, assim, as questões que norteiam este trabalho:

- Quais saberes docentes são pressupostos pelas seções selecionadas e pelas orientações do Manual do professor do livro Enlaces? Há algum saber mais recorrente/habitual, ou seja, mais requisitado que outro?

Interessa-nos, dessa forma, investigar se há saberes docentes mais habituais que outros e se eles surgem para cumprir e atender os fins do livro didático escolhido. Por fim, interessa analisar se esses saberes encaminham a reflexões sobre o que representa a prática docente comumente fundamentada em um tipo de saber do que por outro. Essa constatação pode nos servir de aporte para entender elementos definidores de uma atuação docente mais significativa para os alunos, conseqüentemente traz reflexões para o campo educacional.

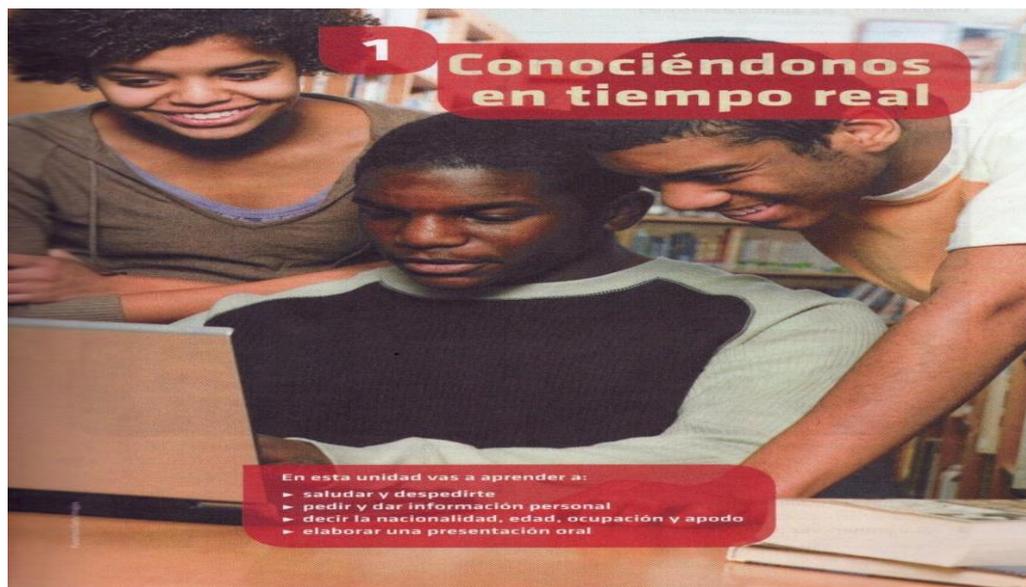
3 ANÁLISE

Na página de abertura, observa-se o título: “Conociéndonos en tiempo real” (ver a figura 1 abaixo). Trata-se de um mote que funciona como um mecanismo de levantamento de hipóteses sobre o assunto a ser abordado, além dos objetivos a serem alcançados. Nessa primeira unidade, o professor precisa contextualizar e discutir o conteúdo, para isso se espera que ele realize um levantamento de conhecimentos prévios para, em seguida, serem abordados os conteúdos propostos para serem apreendidos.

A seguir encontra-se a transcrição do texto apresentativo da seção, sobre o que o aluno irá aprender:

“En esta Unidad vas aprender a: Saludar y despedirte; Pedir y dar información personal; Decir la nacionalidad, edad, ocupación y apodo; Elaborar una presentación oral”

Figura 1 – Página de abertura: “Conociéndonos em tiempo real”- Unidade 1/ Enlaces: Vol 1



Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.11.

Diante do exposto, identificamos então um saber docente, trata-se do *saber disciplinar*, uma vez que, o professor necessita pôr em prática seu conhecimento linguístico. Dispor desse tipo de saber parece óbvio, mas requer a contextualização do conhecimento. Gauthier²⁸ nos confirma isso quando diz “(..) por mais que queiramos, não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que

²⁸ GAUTHIER, CLERMONT et al. Por uma Teoria da Pedagogia. 3. ed. Ijuí: Unijjuí, 2013, p. 28

não existe.” (GAUTHIER, 2013, p.28). Em vista disso, espera-se que o docente além de ser especialista em sua disciplina, tenha também um conhecimento de mundo, pois acreditamos que esse profissional apreende, toma para si saberes criados e propagados por especialistas e estudiosos, mesmo não sendo seu produtor, porém, o que é peculiar é a sua capacidade de transmitir conhecimentos através de seus próprios saberes.

Por isso entende-se que para ensinar é preciso unir o conteúdo à situação real de uso. Assim, a imagem de entrada da unidade, onde podemos ver jovens interagindo por meio de uma ferramenta (computador), pressupõe representar a interação através de uma plataforma de rede social onde provavelmente eles estariam conversando. Todo esse cenário pode representar os conteúdos com os quais os alunos entrarão em contato, levando-nos à percepção do *saber disciplinar*, por necessitar diversos âmbitos do conhecimento. A definição desse saber defende que o docente não o produz, mas o adquire por meio do estudo e de pesquisa para formar seus alunos.

Outro saber também ocorre de forma simultânea, é o *saber da ação pedagógica*. Esse saber refere-se ao saber experiencial tornado público e testado, que direciona o professor a decidir por uma ação e não por outra a cada caso específico de aula, aproximando os estudantes o máximo possível do conteúdo proposto. Ressalta-se que ele representa um saber menos desenvolvido no reservatório de saberes docentes, porém, é o mais necessário para o reconhecimento profissional (GAUTHIER et al., 2013).

Observamos jovens interagindo diante da tela de um computador, a imagem e também seu título: “*Conociédonos em Tiempo Real*” (Figura 1) exercem a função de mote para que se introduza o tema a ser visto e discutido. O assunto se trata do uso da internet, o que inclui naturalmente o acesso às redes sociais. Logo, todo esse primeiro contato está coerente, pois, o tema transversal será melhor trabalhado através de gêneros textuais no decorrer das páginas.

Ante essas observações, é importante dizer que saber aproximar o aluno à realidade proposta pelo livro se efetiva na medida em que o docente interage, media e encaminha seus alunos à discussão do tema das novas tecnologias. Para isso, ele faz uso de analogias, ou seja, o professor realiza correspondências com a realidade, para que o aluno tenha um ponto de partida para possíveis compreensões. O importante é destacar aqui que, por meio de analogias ou metáforas, o professor aproxima o aluno ao tema discutido. Afinal muitos alunos não possuem um computador, mas muitos deles têm acesso às redes sociais por

meio do uso do celular²⁹, aliás sabemos que o celular é de uso recorrente entre os adolescentes e isso deve ser um “gancho”, o qual o professor deve se apoiar para cumprir os propósitos em relação ao tema transversal indicado.

Mesmo havendo, aqueles que estão distantes desse tipo de tecnologia, é incumbência do docente a contextualização do conteúdo, ou seja, é necessário transformá-lo em conhecimento atitudinal, isso pode ser feito por meio de diálogos e interações, a fim de cumprir um dos objetivos dos documentos oficiais de ensino de L.E, onde diz que o contato com as tecnologias pode ser uma maneira de formação cidadã, uma vez que, permite a compreensão e acesso às diversas linguagens típicas da sociedade contemporânea, pondo em prática ao que Moita Lopes (2002) diz que:

Ensinar a usar LE e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da techno-informação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes da vida social. O acesso a tais benefícios inclui, fundamentalmente, a educação em LE (...). (MOITA LOPES, 2002, p. 46).

Continuando nossa análise, observamos agora a seção “Hablemos de...”:

Figura 2 - SEÇÃO “Hablemos de”, Unidade 1

UNIDAD 1

Hablemos de...

1. En grupos, observen estas situaciones y contesten las siguientes preguntas.
Respuestas personales.

a 

b 

c 

d 

a ¿En cuál de estos contextos te parece más fácil conocer a nuevos amigos? ¿Por qué?

b ¿Crees que hay otra(s) forma(s) de conocer gente? ¿Cuál(es)?

c ¿Ya has conocido a alguien por internet?

d ¿La primera vez prefieres hablar con alguien por internet o personalmente?

12

²⁹ O professor pode propor a criação de um grupo usando alguma rede social entre os alunos para que eles conversem. O assunto pode ser pré-estabelecido pelo professor que avalia a conversa, o que pode incluir outros conteúdos abordados na mesma unidade, ou seja, o uso do *tú* e do *usted*, além de expressões de cordialidade básicas para manter o respeito em um diálogo, tais como *Buen día, muchas gracias, perdóname, hola, qué tal*.

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.12.

Figura 3 - SEÇÃO “Hablemos de”, Unidade 1

CONOCIÉNDONOS EN TIEMPO REAL

2. Al comunicarse, las personas pueden expresarse de diferentes maneras, según, por ejemplo, el lugar de donde son o viven, su edad o la situación en la que se encuentran en un determinado momento. Considerando todo esto, observa la imagen b de la página anterior y contesta las preguntas.

a ¿Crees que esas personas tienen una manera de hablar parecida? ¿Por qué?
Respuesta posible: sí, porque tienen la misma edad.

b ¿Cuántos años crees que tienen?
Respuesta posible: creo que son adolescentes de 16 años.

c ¿Dónde están?
En una fiesta.

d ¿Es una situación formal?
No, es una situación informal.

3. Carmen y Andrés son dos adolescentes. Ella es una chica española de 16 años, y él un chico argentino, también de esa edad. Escucha su conversación y completa el cuadro a continuación con las preguntas.

	CARMEN	ANDRÉS
Para saber el nombre	¿Cómo te llamas?	¿Cómo te llamas?
Para saber la edad	Y tú, ¿cuántos años tienes?	¿Cuántos años tenés?

4. ¿Hay alguna diferencia entre las preguntas de Carmen y Andrés? ¿Cuál(es)?
Sí, “te llamas/te llamas” y “tienes/tenés”.

5. Vuelve a escuchar el diálogo y fijate en cómo pronuncian su edad. ¿Lo hacen de la misma manera?
No.

6. ¿Qué determina las diferencias encontradas en la actividad anterior?

la edad

el sexo

el lugar de donde son

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.13.

A seção “*Hablemos de*” nos apresenta um tema transversal, dado evidente, uma vez que o próprio guia do PNLD 2015 comenta sobre os textos do LD oferecerem “(…), tipos, suportes e esferas sociais e políticas necessárias à formação dos jovens do ensino médio. (...) promovem princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social(…)” (BRASIL, 2014, p.31). Inclusive nas orientações didáticas presentes no livro, onde se encontra a descrição e recomendações, encontram-se também na presente página, indicações sobre outro tema transversal³⁰, o qual compreendemos ser o tema transversal da pluralidade linguística. Apresentamos um fragmento a seguir, dos documentos oficiais de Língua Estrangeira Moderna (LEM), por colocarem especial atenção sobre o tema transversal percebido:

(...) as concepções de língua estrangeira e de seu ensino e aprendizagem devem levar em conta aspectos vinculados à heterogeneidade linguística e cultural do idioma-meta. De acordo com isso, é preciso considerar a diversidade em seu sentido mais amplo, pois ela é uma espécie de marca de identidade dos falantes. Assim, não se trata de excluir ou restringir variedades do espanhol, nem mesmo de privilegiar uma em

³⁰ O primeiro tema transversal percebido, é sobre o uso responsável das tecnologias, visto no mote inicial em “Conociéndonos em tiempo real”

detrimento de outras ou de optar por uma suposta variedade-padrão ou estândar. (BRASIL, 2011, p.149).

Assim a seção “*Hablemos de...*”, especificamente nas páginas 12 e 13 (ver figuras acima), apresenta diálogos do cotidiano, para mostrar aos alunos uma conversa de caráter informal. Há então, dois jovens de origens de países diferentes (Argentina e Espanha), mas que se entendem por meio da mesma língua. Apresentamos o diálogo, disponibilizado em forma de áudio.

Andrés: ¡Hola!, ¿qué tal?

Carmen: Bien, ¿y tú? ¿Cómo te llamas?

Andrés: Yo soy Andrés, ¿cómo te llamas?

Carmen: Me llamo Carmen. ¡Encantada!

Andrés: ¿Venís mucho a esta disco?

Carmen: No mucho, a veces con mis amigos. No eres de aquí de España, ¿verdad?

Andrés: No, ya lo notás por mi acento, ¿no?

Carmen: Bueno, sí.

Andrés: Soy de Buenos Aires. Y vos, ¿de dónde sos?

Carmen: De Madrid.

Andrés: ¿Cuántos años tenés?

Carmen: Dieciséis. Y tú, ¿Cuántos años tienes? Yo te echo catorce.

Andrés: Che, tengo dieciséis. Ya estoy en el cuarto de la secundaria.

Carmen: ¡Anda!

(Extraído de OSMAN, S. et al., 2013, p.20, grifo nosso)

Destacamos as principais marcas linguísticas, por elas representarem as diferenças entre as origens dos dois jovens (Argentina e Espanha). Deste modo entendemos que professor precisa explicar essas distinções entre o idioma espanhol, por ser em diferentes países, para tal, o LD traz o CD com o áudio do diálogo. Logo, cabe ao docente repetir quantas vezes for necessário, na intenção de perceber a maioria dos alunos conseguiram compreender os sotaques, e perceber a função de expressões e diferença de léxico entre os países. Destacamos mais uma vez a figura docente e seus saberes principalmente por se tratar de um LD para iniciantes. Para quem não teve contato algum com o idioma, pode ser imperceptível tais distinções, em vista disso o papel docente se torna especial por apresentar esse conhecimento novo aos alunos.

A partir disso, podemos destacar o *saber disciplinar* e o *saber curricular*, pois as indagações que remetem às marcas identitárias, à pluralidade linguística e a cultural são propostas muito discutidas pelo currículo de língua espanhola. As OCEMs (BRASIL, 2006) trazem essa discussão de um ensino preocupado em quebrar estereótipos, pois, de acordo com os documentos, ainda existe a crença de que o espanhol é uma língua de fácil aprendizagem pelos brasileiros, também em achar que os países hispano falantes são constituídos de uma só cultura, sem contar sobre os julgamentos sobre esses países estarem aquém em relação à Espanha. (BRASIL, 2006, p.128).

Analisando, observamos, também nestas páginas, atividades que promovem a indução de regras gramaticais por meio de conversas de grupos, idades e países distintos. Neste caso é exposto um diálogo entre jovens: uma espanhola e um argentino. Como já explicamos, inicialmente, é preciso que se ouça a conversa e depois aponte as diferenças de sotaques (página 13) e após isso é preciso que se leia os trechos do diálogo para observar as marcas orais de variantes linguísticas (página 14): nesse ponto espera que o docente também se disponha do quadro negro (ou outra ferramenta) para expor os contrastes a serem apontados e assim questionar os alunos para tais diferenças. Em seguida apresentamos um exercício presente na página 14, pois ele destaca as marcas linguísticas distintas de dois países e solicita que o aluno interpreta o sentido das diferentes expressões utilizadas para manter a conversação:

Figura 3.1 - SEÇÃO HABLEMOS DE

7. A continuación lee algunos fragmentos del diálogo entre Carmen y Andrés. Observa las palabras subrayadas: ¿qué función tienen en la conversación? Relaciónalas con las opciones adecuadas.

a	Carmen: No eres de aquí de España, ¿ <u>verdad</u> ?
	Andrés: No, ya lo notás por mi acento, ¿ <u>no</u> ?
b	Carmen: Dieciséis. Y tú, ¿cuántos años tienes? Te echo catorce.
	Andrés: Che, tengo dieciséis. Ya estoy en el cuarto de la secundaria.
	Carmen: ¡ <u>Anda!</u>

b expresar sorpresa ante lo dicho a solicitar la aprobación del oyente

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.14.

Depois introduzido o tratamento formal e informal, o docente precisa apresentar o conteúdo iniciando-o através do uso do mapa, porque precisa situar os países Argentina e Espanha, retomando desta maneira às primeiras aulas, pois subentende-se que os alunos já

tiveram informações sobre os países hispanofalantes, uma vez que na abertura do livro (páginas 8 e 9) se presume a sua apresentação aos alunos, por apresentarem *El español en el mundo*, utilizando para isso, bandeiras, *mapa mundi*, uma lista de países falantes da língua espanhola e suas respectivas capitais.

O MP orienta o professor a basear-se no Brasil para evidenciar a riqueza linguística, mostrando, por exemplo, as regiões, exemplificando para isso algumas palavras diferentes, porém, com o mesmo significado, bem como diversos sotaques do Brasil devido à localização geográfica. Assim direciona os alunos a conhecerem quais são os países hispanofalantes. O MP auxilia o professor sobre o assunto ao propor que:

Antes de fazer a atividade 8 pode levar fichas impressas, completas e distribuí-las entre os alunos para que pratiquem com diferentes pessoas. Com relação ao vocabulário escolhido em cada atividade, corresponde à variante utilizada (neste caso, a palavra celular). Pode utilizar dicionários para que os alunos descubram outras opções (móvil) e explicar que o uso depende do país. (OSMAN, 2013, p.222).³¹

Aqui observamos, então, diversos conhecimentos dos quais o professor necessita dispor, tais como o geográfico, conceito de língua estandar, as variantes do espanhol, além de abordar o preconceito linguístico. Tudo isso para então introduzir a atividade proposta, onde o aluno se deparará com formas distintas de tratamento, no caso *tú* e *vos*.

Entendemos também que esse aluno ainda não tenha habilidade ou amadurecimento para perceber tantas diferenças verbais das formas de tratamento, por essa razão cabe ao docente fazer um quadro de conjugação verbal para evidenciar tais distinções, para depois retomar a unidade e então apropriar-se dos diálogos expostos, mediando-os.

A prática docente pode ficar descontextualizada e intrincada se o docente não se utiliza de seus saberes para disponibilizar tantas informações simultâneas, porque se requisita a conjugação verbal para aclarar as diferenças entre o *tú* e *vos*, pronomes de tratamento usados em diferentes países hispanos falantes, ademais de trazer e diferenciar o tratamento formal e informal em forma de diálogos. O docente precisa discutir a questão da valorização de um pronome em detrimento de outro para que não ocorra, de forma tácita, a supervalorização de um deles, resultando assim na valorização cultural de uma só variedade linguística. Nesse momento, outro saber também é requisitado: *o saber da experiência*, uma vez que, para facilitar o acesso às informações, o docente pode complementar com atividades, diálogos reais, vídeos,

³¹ Tradução minha: Antes de hacer la actividad 8 puede llevar fichas impresas, completas, y distribuir las entre los alumnos para que practiquen con diferentes personas. Con relación al vocabulario elegido en cada actividad, corresponde a la variante utilizada (en este caso, la palabra celular). Puede utilizar diccionarios para que los alumnos descubran otras opciones (móvil) y aclarar que el uso depende del país (OSMAN, 2013).

músicas, exercícios gramaticais, uma vez que notamos que em nenhum momento o LD auxilia por meio de recomendações para tratar especificamente esse assunto.

Enfim, além de todo o conteúdo específico, há também o atitudinal, já que o tema transversal busca principalmente atingir este objetivo. Desta forma, o professor precisa promover a consciência crítica e o reconhecimento da diversidade cultural, as quais levarão o aluno a refletir mais sobre sua própria identidade, além de respeitar as diferenças e valorizar outras culturas. Em síntese, cabe ao professor desmistificar a forte tendência que há no Brasil em julgar o espanhol peninsular como o “verdadeiro” o mais bonito ou “perfeito” e ainda existe a crença sobre o espanhol rio platense ser inferior, por conter “muitas misturas”, ou sendo “mais popular” (BRASIL, 2006). Tais saberes docentes são assim percebidos, e contribuem na quebra de estereótipos.

Em seguida, estão as figuras correspondentes às páginas 15, 16 e 17 pertencentes à seção “¡Y no solo esto!”. Como dito anteriormente a descrição do Mote presente na primeira página enfatiza o tema transversal, sobre o uso da internet, especificamente o acesso responsável às redes sociais; essa seção então, retoma esse tema.

Figura 4: SEÇÃO “¡Y no solo esto!”, Unidade 1

CONOCIENDONOS EN TIEMPO REAL

¡Y no solo esto!

1. Lee el fragmento de una crónica de Mário Prata, escritor brasileño. ¿Estás de acuerdo con él? Coméntalo con el grupo.

Chat, pra quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí?

Chats e chatos pela Internet, de Mário Prata (São Paulo: O Estado de S. Paulo, 2 de diciembre de 1998).

2. Lee la tira completa. Luego señala la afirmación que te parezca más adecuada si relacionamos la tira con la definición de “chat” de Mário Prata.

Extraído de <www.tutehumor.com.ar>. Acceso el 18 de octubre de 201

a La definición está anticuada: las personas ya no usan seudónimos en internet.

b La tira sugiere que el chat suele ser artificial porque te permite hablar con varios a la vez

c Ambos textos tratan de forma irónica y divertida el uso del chat.

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.15.

¡Y no solo esto! traz um fragmento de uma crônica em português, do cronista brasileiro Mário Prata, depois há uma tira, ambos trazem a definição de chat, para discorrer sobre o sentido da palavra. O professor precisa propor primeiramente a leitura dos textos e assim solicitar aos alunos que marquem as palavras que não compreendem, uma vez que a palavra chat está contextualizada. É importante também observar outras palavras também muito diferentes do português como “*Vincha Fucsia*” e outro recurso em dar ênfase como “*re re linda*”.

Muitas palavras se encontram no glossário do livro (página 197), mas o professor deve estimular seus alunos a buscarem, despertando assim a curiosidade e a autonomia para aprender novos léxicos. Toda essa solicitação e instigação a buscarem palavras e expressões consideradas “estranhas” pelos alunos, servem de ponto de partida para que o docente discorra sobre o que é chat e, claro, questione se algum aluno já acessou algum chat³², assim ele pode perceber que muitos já conheciam esse termo, mas é preciso ressaltar que a palavra também vem do verbo chatear em espanhol, significando conversar. Logo, docente pode exemplificar o risco de ser usado no sentido que há no Brasil dando assim outro significado, isso desperta a curiosidade dos alunos uma vez que, faz com que aprendam diferenças entre o léxico.

É certo que para tudo isso se efetivar é necessário o uso do *saber disciplinar*, mas o que irá fazer a diferença em trazer um ensino desses conteúdos de maneira interessante aos alunos será o *saber da ação pedagógica*, porque, se o docente contextualiza o assunto abordado levando os alunos à sala de informática, ou quando propõe uma conversa entre os alunos usando para isso o recurso das redes sociais, incluindo, assim, esse alunos às novas tecnologias, discutindo de modo crítico tudo que permeia a palavra chat, ou seja, os riscos e cuidados que envolvem seu uso, de forma irresponsável, por exemplo: vírus, ameaças, e também sobre a importância em ressaltar que para menores de idade os chats (salas de bate-papos) são proibidos, logo, cabe ao professor realizar um roda de discussão, e levar os alunos a compreensão dos motivos do acesso ser proibido a menores de idade.

Esses procedimentos fazem transcender o *saber disciplinar*, pois essas práticas ultrapassam a simples transmissão de vocabulário e compreensão de gênero textual somente a partir do que o livro propõe. Notamos durante a análise também a presença do *saber das ciências da educação*, (GAUTHIER, 2013, p 31), por ser um saber que serve de pano de fundo, por contribuir através de instrumentos intelectuais que auxiliem o professor em sua ação

³² Aqui estamos nos referenciando ao sentido de chat como salas de bate-papo.

pedagógica, ou seja, se trata de um saber colaborador ainda que forma indireta, por oferecer ao professor instrumentos intelectuais para ajudá-lo na sua prática docente também lhe “permitirá melhor direcionar as suas observações, afinará a sua percepção, modificará sua atitude mental, guiará suas interpretações, constituirá um solo fértil em condições de estimular sua perspicácia.” (GAUTHIER, 2013, p.301).

Continuando nossa análise, agora na página 16, Figura 5, podemos notar na atividade 3 um pequeno questionário. Trata-se de uma pesquisa cuja intenção é realizar uma sondagem sobre o grau de familiaridade dos alunos em relação ao acesso às redes sociais. Isso inclui certas situações que podem ocorrer nesse ambiente, tais como perfil falso ofensas, etc. O Em vista disso, cremos ser importante observar melhor o cunho dessas questões presentes na página 16:

- a) *¿Utilizas las redes sociales?*
- b) *¿Ya has recibido mensajes anónimos?*
- c) *¿Conoces a personas que usan perfiles falsos?*
- d) *¿Conoces a gente que haya sido insultada en la red?*
- e) *¿Conoces a personas cuyos nombres, fotos, datos, etc., hayan sido de manera inadecuada en la red?*

Figura 5 - SEÇÃO: ¡Y no solo esto!, Unidad 1

3. Lee las preguntas y marca con X si SÍ o NO.

	SI	NO
a ¿Utilizas redes sociales?		
b ¿Ya has recibido mensajes de anónimos?		
c ¿Conoces a personas que usan perfiles falsos?		
d ¿Conoces a gente que haya sido insultada en la red?		
e ¿Conoces a personas cuyos nombres, fotos, datos, etc., hayan sido utilizados de manera inadecuada en la red?		

4. Lee el fragmento del artículo de Pablo Capurro sobre la impunidad en internet y subraya las palabras que no conozcas. Luego fijate en el contexto donde aparecen y deduce sus posibles significados. Comparte tus hipótesis con un/a compañero/a.

OPINIÓN >

Internet es un mundo impune

Por: Pablo Capurro

(1) Internet es el medio de comunicación con mayor grado de impunidad entre todos los inventados por el hombre. Desde su nacimiento, la web se convirtió en un centro de operaciones para los que, sin sufrir consecuencia alguna, ensucian la reputación de una persona, insultan al prójimo y engañan constantemente. Estos delitos contra la integridad moral de las personas no cesan. Actores de televisión, deportistas, periodistas, empresarios, y también no famosos, son juzgados día a día en un tribunal repleto de jueces, aunque sin testigos ni pruebas.

(2) Salvo unos pocos sitios que establecen límites y controles para publicar, los sistemas son, en su mayoría, de libre uso y abuso. Las injurias quedan publicadas para toda la vida y Google, promotor de lo bueno y de lo malo que tiene Internet, las indexa en su servicio.

(3) La reputación Google preocupa a cualquiera que conozca el uso que muchas personas dan a esta herramienta y la confianza que ellas le tienen. Googlear un nombre se convirtió en una actividad extendida entre los usuarios de la web, y allí se entremezclan verdades y mentiras que nos cargan de prejuicios sobre las personas. Pero los tiempos están cambiando. Desde que falsear la identidad en Internet se convirtió en un delito, el tema del anonimato comenzó a ser motivo de análisis.

(4) El manejo de una única identidad digital, un registro universal para todos los servicios de la web, despunta como primera opción para intentar resolver este problema. Aunque no fueron creadas con este objetivo, Facebook, Google y Yahoo! lanzaron herramientas que permiten utilizar servicios de muchas páginas, con nuestro usuario y clave de Facebook, por ejemplo. Esto hace que uno no vuelva a registrarse, a crear otra identidad web, sino que reutilice siempre un mismo registro. Así, implícitamente, todas nuestras acciones quedan registradas con el mismo usuario.

(5) Otros sugieren el registro y el control de las direcciones IP (Protocolo de Internet). Y aparecen proyectos ambiciosos como el de MyID.is, que busca crear un certificado de identidad digital. El problema despierta grandes diferencias y controversias entre los usuarios, y también entre los estudiosos del mundo digital y de su costado legal. El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el *on-line*.

Adaptado de <www.clarin.com>. Acceso el 19 de octubre de 2012.

16

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.16.

Figura 6 - SEÇÃO: ¡Y no solo esto!, Unidad 1

CONOCIÉNDONOS EN TIEMPO REAL

5. ¿Qué información contiene cada párrafo del texto? Completa el cuadro con sus respectivos números.

PÁRRAFO	INFORMACIÓN
3	Dice que "googlear" un nombre se convirtió en una actividad extendida entre los internautas.
1	Informa qué tipo de ocupación tienen las personas que sufren por la impunidad en la red.
4	Propone la primera salida para el problema del anonimato en internet.
2	Sostiene que las injurias no se borran en la red.
5	Afirma que no hay consenso entre usuarios y estudiosos del mundo digital.

6. El párrafo 1 expone los principales delitos contra la integridad moral de las personas. ¿Cuáles son?
 Ensuar la reputación de una persona, insultar al prójimo y engañar constantemente.

7. En el fragmento "son juzgados día a día en un tribunal repleto de jueces, aunque sin testigos ni pruebas", ¿qué entiende el autor por las palabras "tribunal" y "jueces"?
 Tribunal: internet
 jueces: internautas

8. ¿Cómo definirías la expresión "googlear un nombre"?
 Respuesta posible: buscar un nombre en un sitio de búsquedas muy conocido.

9. ¿Conoces casos en los que haya habido consecuencias negativas para quien ha creado un perfil falso, insultado o utilizado datos e imágenes de manera inadecuada?
 Respuesta personal.

10. "El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el on-line". ¿Se te ocurren casos en los que el anonimato en la red puede ser positivo? Participa de esta discusión y comparte tu opinión con tus compañeros. Respuesta personal.

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.17.

As perguntas presentes na figura 5, são de grande aproveitamento para o professor por elas permitirem que se conheça um pouco da realidade dos alunos. Para que ocorra essa aproximação, recolha de informações por meio do diálogo, o professor recorre ao seu *saber da ação pedagógica*, por fazer relação com todos os saberes, direcionando o professor a escolher um caminho e assim refletir quais atitudes precisa pôr em prática, já que, as questões citadas anteriormente, servem de subsídio para introduzir os conhecimentos que antecederão o texto seguinte, (ver a figura 5) "*Internet es um mundo impune*", o qual tratará sobre o uso responsável da internet.

O texto ao qual nos referimos, se trata de um artigo de opinião autêntico³³, notamos que é um texto extenso, isso é comum porque o livro é destinado aos alunos do Ensino Médio, mas é importante salientar e recordar que esse livro também é usado em Centro de Estudos de Línguas, para alunos de diversas idades, inclusive do Ensino Fundamental também, logo, o papel do professor é essencial para adequar o texto. Contudo, se o professor se basear somente no saber da *tradição pedagógica*, ou seja, em seguir a crença que é preciso apenas "passar" o texto, no intento de "dar conta do conteúdo", independentemente do nível dos alunos, muito possivelmente os objetivos principais do conteúdo disponibilizado pela seção podem ser

³³ É um texto autêntico, porém adaptado. Para comprovar acessamos o link citado no paratexto e encontramos o artigo em https://www.clarin.com/opinion/internet-mundo-impune_0_r1cxPXq06tx.html, acesso

prejudicados. Em vista disso, inferimos que o *saber experiencial* é o saber capital, responsável pela autonomia docente, no sentido do professor refletir o que é mais importante ser abordado em relação ao texto “Internet es um mundo impune”, logo, o saber experiencial é capaz de modificar o *saber da tradição pedagógica*. Principalmente porque é o *saber da experiência* o responsável por quebrar representações muitas vezes, fora da realidade de uma sala de aula, e que dificulta a autonomia do trabalho do professor.

O guia didático, por sua vez, recomenda começar perguntando aos alunos se eles leem jornais, revistas, e quais as seções que mais gostam. Também sugere que o docente leve exemplos de jornais contendo artigos para que os alunos diferenciem um artigo de opinião de um informativo, entre uma publicação impressa e digital. O próprio guia mostra as principais características de um artigo de opinião, trazendo assim o conhecimento disciplinar ao professor:

Mostra a interpretação que faz o autor de um tema; a estrutura é livre (ainda que não é tamanho, que delimita a própria publicação); O autor não costuma ser um jornalista do jornal ou revista, senão um colaborador independente; Não tem uma frequência de publicação definida. (OSMAN, 2013, p.223).³⁴

Se o docente seguir todas as recomendações indicadas pelo MP, isso exigirá mais pesquisa e um maior preparo em relação a todo o conteúdo a ser abordado, para somente depois iniciar o trabalho de leitura do gênero textual em questão. Tudo isso demanda algumas horas de pesquisa, e além de requerer mais tempo de execução, sendo necessário diversas aulas para pôr em prática tudo que o guia propõe.

Para atender uma prática pedagógica coerente, o docente necessita então, refletir nesse momento, e assim, pôr em uso seu *saber curricular*, uma vez que compreende o que é essencial ser abordado com os estudantes, pois o texto é rico em muitos conhecimentos, e sabemos que um curso é formado de acordo com uma grade curricular, por isso o professor é quem pode adequar o conteúdo de acordo com o contexto de sua turma, respeitando o ritmo de cada uma, e conteúdo prioritário.

O tempo cronológico pode ser curto, por isso cabe ao profissional docente administrá-lo, adaptar o texto para poucas aulas, mas que sejam significativas. Essas elucidações nos faz reconhecer que o professor precisa pôr em prática o *saber da experiência*, por exigir uma prática pedagógica mais dinâmica, especialmente para compreender o artigo de opinião (*Internet um mundo impune*) pois se trata de um texto denso quando pensamos em um

³⁴ muestra la interpretación que hace el autor de un tema; la estructura es libre (aunque no el tamaño, que delimita la propia publicación); El autor no suele ser un periodista del diario o revista, sino un colaborador independiente; No tiene una frecuencia de publicación definida. (OSMAN, 2013, p.223).

curso de idiomas que é frequentado não só por alunos do Ensino Médio, mas também do ensino fundamental.

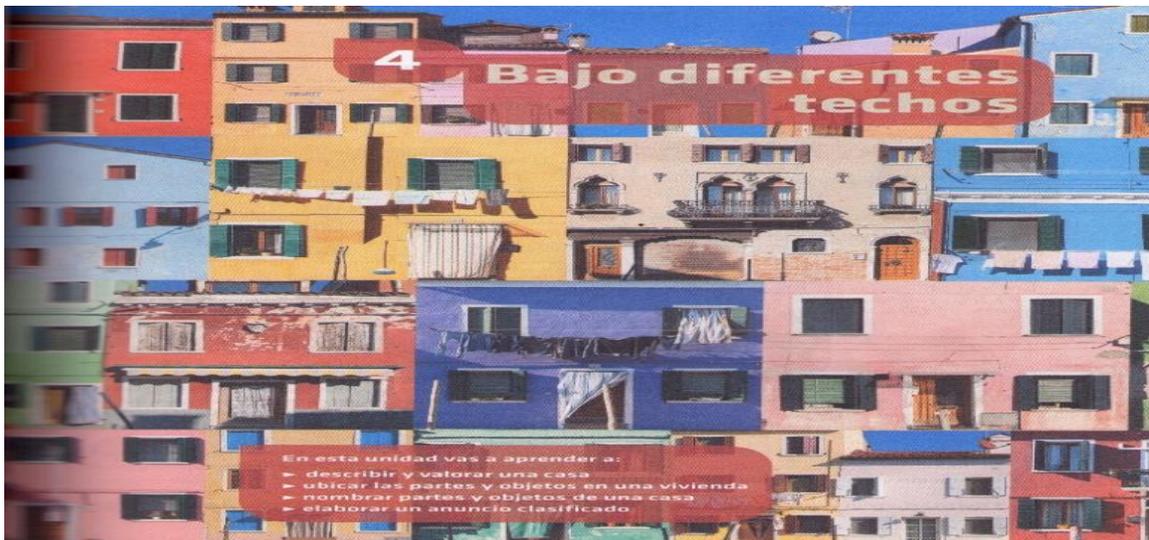
Concluimos que as recomendações presentes no MP são válidas, mas um tanto utópicas, perante a realidade de muitas escolas públicas. Em nosso contexto, por exemplo, supomos que o docente precisa de todo um aparato para exemplificar uma publicação impressa e outra digital (no caso o jornal *Clarín*)³⁵, inclusive o acesso à sala de informática e, evidentemente, a internet nem sempre é viável ou está disponível, afinal nem todas escolas possuem recurso necessário, em vista disso, é o docente, mais uma vez, quem adequa e direciona o que é primordial a ser apreendido, de modo que todo o diferencial de uma aula, ou seja, para que ela seja significativa, depende de suas escolhas, constituindo um ser de experiência. O professor vai se modificando através dessas decisões, enfim através de sua prática docente. Evidentemente ele possui um reservatório de saberes, nos quais ele se baseia. Portanto, na situação analisada percebemos que a ação pedagógica é a que possibilita sua autonomia para tais modificações, adequando o que o MP diz e complementando as atividades propostas pelo LD.

Com base nesses comentários, percebemos que há outras formas de desenvolver a compreensão textual, sem se “prender” às recomendações dadas pelo MP. Por exemplo, o docente pode enumerar o texto, isso facilitaria a busca de informações solicitadas nas atividades propostas na página 17 (ver figura 6). E através do próprio título o professor pode fazer perguntas sobre o sentido da palavra impune, instigando os alunos então ao entendimento por meio da leitura. Recomendamos que a leitura seja em roda, porque se trata de um texto extenso e os alunos podem se dispersar. Essa dinâmica é muito significativa, pois a disposição da classe exerce influência no comportamento dos alunos, assim faz toda a diferença a recriação do espaço da sala de aula, no intento de conseguir mais atenção e concentração dos alunos por representar essa nova disposição, o momento destinado à leitura. Defendemos também que durante a leitura, o professor elogie os estudantes, para que haja constante motivação, afinal, sabemos que eles estão no início do curso e a leitura colabora na percepção de facilidades e dificuldades de cada aluno. Ademais, eles ouvem a fonética de cada um e isso também é importante nesse processo de aprender o idioma. Nesse processo de leitura o docente deve solicitar a busca de vocábulos desconhecidos, estimulando os alunos a prática da pesquisa e a autonomia, seja no próprio glossário do LD ou no dicionário.

³⁵ Diario Clarín é o jornal de maior circulação da Argentina.

É importante dizer que durante a leitura o professor precisa fazer um debate, para que todos possam participar e interagir o máximo possível com o conhecimento que o texto oferece, principalmente aqueles que não conseguem ler.³⁶ Ao finalizar a leitura, o professor precisa destacar o paratexto e explicar sua função. Para as explicações dadas e, para reforçar tudo que foi visto, o professor pode expor na lousa suas próprias questões, de um modo mais acessível, onde o aluno recorde o que foi trabalhado, assim pode ficar mais fácil para as resoluções da próxima página, que aborda questões sobre o texto, que englobam: síntese de parágrafo, conhecimento de léxico, além de perguntas atitudinais, onde os alunos precisam se expressar citando exemplos reais sobre o uso incorreto ou criminoso da internet.

Figura 7 – Página de abertura: “Bajo diferentes techos”- Unidad 4



Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p. 61.

Ao analisarmos a unidade 4, encontramos o seguinte mote: “*Bajo diferentes techos*” (verificar Figura 7). Encontramos nesta página, uma mescla de casas que compõe a imagem, ela serve para apresentar o tema transversal a ser desenvolvido em toda a unidade, o qual entendemos ser os diferentes tipos de moradias. Interpretamos também que o professor não deve deixar de tratar sobre todos os tipos de moradias, até as mais humildes ou até da falta de um lugar para morar, pois isso envolve os conteúdos atitudinais, alcançando deste modo o propósito do tema transversal. Logo, compreendemos que o docente se baseia inicialmente no seu *saber disciplinar*, porque precisa saber que as casas de um modo geral, de outros países,

³⁶ Sabemos que muitos alunos possuem dificuldades de aprendizagem, mesmo assim se mostram muito motivados em aprender um novo idioma. Por exemplo, há alunos que não conseguem ter proficiência na escrita, mas conseguem se comunicar muito bem por meio da oralidade em outra língua.

especialmente os de nações hispano falantes não são iguais às nossas e, que a nomenclatura também difere, do mesmo modo precisa fazer com que os alunos percebam que certos nomes de moradias têm relação com o modo que é construído ou a situação social de quem a habita. Também é importante salientar para os estudantes que muitos tipos de moradias compõem inclusive o patrimônio cultural de um país.

Para desenvolver todo este tema é necessário, assim, a intervenção docente, para que haja uma discussão preliminar sobre o tema, proposto pela imagem. Destarte o professor precisa realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, sobre seu conhecimento de mundo, pois é o alicerce para novos conhecimentos. Assim, sugerimos que o docente promova um debate, onde envolva explicações e visualizações³⁷ de diferentes tipos de moradias, para que os alunos compreendam a habitação como fruto e parte de uma cultura e influenciada por comportamentos. Para tanto, indicamos que o professor precisa fazer analogias, ou seja, fazendo sempre comparações com as casas existentes no Brasil, a fim de transcender o saber do conteúdo proposto pelo livro, levando-os a conhecer, por exemplo, a realidade local.

Podemos exemplificar isso, propondo que o professor cite um tipo de moradia bem comum no Brasil, como a favela e, desta forma, analisa juntamente com os alunos o sentido do termo favela³⁸, até encaminhá-los ao significado de ser árvore comum na Bahia, sentido esse, indicador de um período histórico social. Essa abordagem pode levar os estudantes a outros sentidos da palavra³⁹, ampliando assim, o conhecimentos de mundo dos alunos, por se tratar também de nome para as casas situadas em morros, enfim, é relevante no sentido de desconstruir o sentido da palavra favela, uma vez que, possui principalmente uma conotação depreciativa.

³⁷ O professor pode mostrar por meio de jornais e slides ou pedir previamente que os alunos pesquisem por meio do uso da internet de seus celulares, quando possível.

³⁸ O dicionário Houaiss, na edição de 2009, oferece a seguinte definição: 1. BOT. Arbusto ou árvore (*Jatropha phyllacanta*) da família das euforbiáceas, que ocorre no Brasil (NE e SE), de ramos lenhosos, folhas repandas ou sinuosas e denteadas, flores brancas em cimeiras, e cápsulas escuras, verrucosas, com sementes oleaginosas e de que se faz farinha rica em proteínas e sais minerais; faveleira, faveleiro, mandioca-brava. 2. BOT. Fruto dessa planta. 3. B Conjunto de habitações populares que utilizam materiais improvisados em sua construção tosca, e onde residem pessoas de baixa renda. ETIM Fava + ela” (p. 878).

³⁹ Segundo o dicionário Aurélio Favela também compreende este sentido: No final da Guerra de Canudos, as tropas federais acamparam numa pequena elevação, nas proximidades do açude de Cocorobó (BA), formado pelas águas do rio Vaza-Barris, temporário, na qual ficava o Alto da Favela, cujo nome se devia ao grande número de favelas ali existentes. Quando terminou a Guerra de Canudos (1897), alguns soldados, de regresso ao Rio de Janeiro, com a permissão do Ministério da Guerra, instalaram-se com suas famílias no alto do morro da Providência, onde construíram barracos improvisados. Chamaram ao local de Morro da Favela, para deixarem marcado na lembrança, de alguma forma, o nome do seu acampamento de campanha (p. 929).

Para desenvolver essas aulas, o professor precisa se dispor do saber da *ação pedagógica*, devido às discussões promovidas, as quais só reforçam o papel docente como profissional, capaz de provocar no outro a dúvida, a curiosidade, enfim, a desconstrução de certezas, muitas vezes implícitas nos LD. Afinal, os livros têm importância no contexto educacional e, por isso, não podemos negar o “seu caráter legitimador, contestador e recriador de discursos, saberes e verdades e, conseqüentemente, o seu potencial de influência sobre a sociedade”, contribui Lessa (2004, p. 74).

Em síntese, concluímos que o saber da *ação pedagógica* é o mais necessário para a concretização dos propósitos do mote inicial (página 61, figura 7), porque falar sobre moradias e seu valor cultural também é discutir sobre as mazelas sociais, e isso só é desdobrado durante a aula se o professor, por meio de suas ações pedagógicas, propagar sua opinião e, também, instigar a participação dos alunos, afim de fomentar sentimento de empatia em relação ao desamparo que se encontra muitas famílias. Como destacado no início, as discussões realizadas levam a todos os indivíduos a refletirem e, assim, pode gerar a consciência ética e a alteridade ante as desigualdades sociais existentes nos países hispano-americanos e no próprio país da língua materna.

Dando continuidade à análise, mas observando agora a página 71, na seção *¡Manos a la obra!* há um relato tirado da obra *El libro de los abrazos*, pertencente ao escritor uruguaio Eduardo Galeano. Abaixo podemos notar o fragmento do texto de Galeano, disposto na figura de um livro aberto. Entendemos que esse recurso visual induz à curiosidade dos alunos para a leitura do relato.

Figura 6.1- SEÇÃO: ¡Manos a la obra! Unidade 4

BAJO DIFERENTES TELEROS

EL GÉNERO Y EL NÚMERO

1 Vas a leer uno de los relatos de *El libro de los abrazos*, del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Tras leerlo, marca verdadero (V) o falso (F) en las afirmaciones que siguen.

La casa de las palabras

A la casa de las **palabras**, soñó Helena Villagra, acudían los **poetas**. Las palabras, guardadas en **viejos frascos de cristal**, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de **ganar** de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el **dedo** y

entonces se relamían o fruncían la **nariz**. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido.

En la casa de las palabras había una **mesa** de los **colores**. En las **grandes fuentes** se ofrecían los colores y cada poeta se servía del **color** que le hacía **falta**: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino...

Extraído de *El libro de los abrazos*, de Eduardo Galeano (Madrid: Alianza Editorial, 2011).

F En la casa de las palabras, las palabras estaban sueltas.

V Los poetas buscaban palabras conocidas y desconocidas.

V Cada poeta podía elegir un color que le hacía falta.

En español los sustantivos y adjetivos, así como en portugués, pueden ser masculinos o femeninos, en cuanto al género, y singular o plural, en cuanto al número.

EN RELACIÓN AL GÉNERO

- ▶ Son **masculinas** todas las palabras que terminan en **-aje**, como *garaje*, *viaje*, *paisaje*.
- ▶ Son **femeninas** todas las palabras que terminan en **-umbre**, como *legumbre*, *costumbre*.

EN RELACIÓN AL NÚMERO

- ▶ Si la palabra termina en **vocal**, se le añade una **s**, como *poeta* / *poetas*.
- ▶ Si la palabra termina en **consonante**, se le añade **es**, como en *limón* / *limones*; *sol* / *soles*.
- ▶ Si la palabra termina en **-z**, se cambia la **z** por **ce** y se le añade **es**, como *nariz* / *narices*.

Fonte: OSMAN, S. et al., 2013, p.71.

É interessante assinalarmos que o livro apresenta diferentes personalidades de diversos países, valorizando, desse modo, diversos países hispanofalantes americanos, afinal, nessa unidade há um escritor muito importante no contexto artístico e cultural. Por isso, é crucial o encaminhamento, por parte do docente, a apreciação e a percepção de que cada país possui seu valor cultural e artístico. A título de exemplo, o professor pode explicar e apresentar outras pessoas de grande importância cultural ou social e discutir então sobre o quão “jovens” são os países hispano-americanos em relação ao contexto histórico cultural da Espanha. E que, apesar disso, são reconhecidos também no que tange a sua produção no campo cultural, artístico e político.⁴⁰

Como citamos no início, a página verificada traz um recurso visual importante, por se tratar da imitação de uma página de livro e, deste modo, pode atrair a atenção do aluno. Ainda assim, evidentemente acreditamos ser a figura docente o maior estímulo por acionar a leitura do relato e deste jeito, garante aos alunos um contato com a literatura do escritor Eduardo Galeano.

⁴⁰ O professor pode exemplificar isso, citando Pablo Neruda, Gabriel Garcia Marques, Ernesto Rafael Guevara de la Serna (Che), Eva Perón, Frida Kahlo, Carlos Roberto Bolaños etc. e assim realizar breves comentários da importância de cada um.

O MP apenas predica que antes da leitura do fragmento o professor pergunte aos alunos como seria uma casa de palavras e quais palavras seriam guardadas na casa. Os alunos então, participam oralmente e depois verificam se há semelhança com o que o texto diz, ainda orienta o docente a explicar sobre o relato, representar o estilo do escritor Eduardo Galeano e recomenda passar dados do escritor. A partir disso, é que nos perguntamos qual o estilo do escritor? Como esclarecer isso aos alunos? O MP não menciona esse tipo de informação, tampouco indica caminhos ao professor para que ele acesse essas informações.

Ora, reconhecemos como pertinentes tais orientações do MP, porque destacam os conhecimentos prévios dos alunos, além de proporcionar expectativa ante o texto. De outro modo, como vimos nas exposições anteriores, para desenvolver uma aula mais significativa a partir do relato, são necessários vários tipos de conhecimentos por parte do docente e, em vista disso, defendemos que orientações mais completas, facilitariam e contribuiriam para uma prática docente satisfatória frente aos objetivos do LD,. Entretanto o que percebemos é não haver suporte suficiente no MP. Dessa forma, o docente deve empenhar-se a fim de atender a um ensino que faça sentido ao aluno, pois, ainda que haja recomendações, elas são apenas sugestões, supondo então, que o próprio docente precisa possuir previamente um determinado saber para pôr em prática o conteúdo. Quando não o tem, ele pode adquiri-lo por meio das situações que exige transformação de sua prática docente, logo o professor tem base suficiente adquirir e outros novos saberes e assim pode alimentar e retroalimentar seu reservatório de saberes.

No que tange à página analisada, é preciso informar-se sobre o escritor para poder transmitir sua biografia e seu estilo. Cabe ao docente essa busca, afinal não há garantia que nas escolas públicas os alunos tenham acesso a fontes de pesquisas de forma efetiva, ou seja, internet, livros. Isso nos leva à conclusão de que, em muitas situações de sala de aula, é o docente a única garantia de fonte de informação.

Essas afirmações fazem consolidar a importância dos saberes docentes, destacando o *saber disciplinar*, porque o MP ao sugerir que o professor explique o estilo de Eduardo Galeano, nos demonstra a concepção do professor como detentor de conhecimento literário, mas deter não significa ser dono, pois, compreendemos que sem saber o conteúdo não há como explicá-lo e, ao fazer isso, o professor também aprende e transmite ao ensinar, por este motivo não julgamos ser ele o possuidor. Enfim, se o professor não tiver esse conhecimento, nesse caso específico para abordar o estilo do escritor uruguaio, deduzimos então, que a pesquisa e a organização prévias são elementos primordiais para colocar em prática uma sequência didática, baseada na página analisada. Evidentemente, não defendemos aqui a mera

transmissão de informações e conteúdos, mas o docente necessita de seu *saber disciplinar*, a fim de explicar o assunto de cunho literário.

Caso o docente não se baseia somente no que o MP predica e, também, se não limitar-se ao *saber disciplinar*, isto é, não transcender às atividades estruturais presentes nessa seção, então, outro saber se sobressai de forma simultânea, o *saber da ação pedagógica*, ele é indispensável para que o professor consiga trabalhar o relato, de modo que os alunos percebam que também se trata de uma prosa poética.

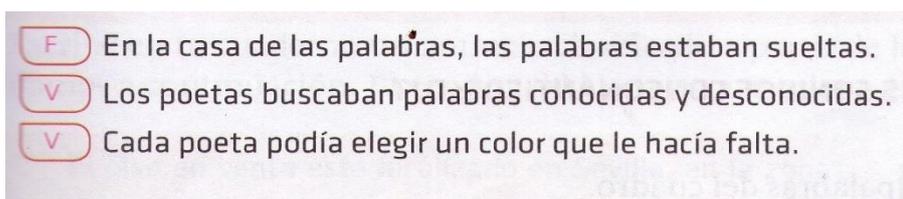
No que se refere à função do professor, salientamos a importância da reflexão docente em relação a sua prática, na intenção de rever e definir formas de leitura, evitando assim, o automatismo. Obviamente, há inúmeras formas de realizar uma leitura, mas no caso abordado, recomendamos inicialmente uma leitura silenciosa, para que sejam realizadas nesta ocasião algumas marcações de palavras ou trechos, os quais os alunos apontam dificuldade de compreensão. Para isso, o professor precisa, de antemão, dispor de dicionários, para que seja solicitada a busca de termos e expressões, afinal, entendemos que os estudantes estejam no início do curso (por se tratar do Volume 1) e isso pode significar a falta de habilidade no uso desse recurso. Após isso, o professor também pode ler o relato de forma performática⁴¹, na intenção de encantá-los, para que os alunos assimilem o texto, afinal, muitos aspectos dos textos não são percebidos numa primeira leitura. Logo, pontuamos que esse tipo de leitura é significativo, por envolver vários sentidos, especialmente da audição, ou seja, a voz do professor torna-se um mecanismo de facilitação à interpretação, isso porque sabemos que, ao ler, o docente alterna sua voz, parando e fazendo observações. Atitudes simples, mas que faz diferença, uma vez que amplia as possibilidades do aluno ter acesso a tantas informações que o texto proporciona, especialmente nesse caso, por se tratar de um relato, mas que se lermos com atenção especial, observamos que seu valor também está relacionado ao seu caráter poético. Para observarmos melhor o texto mencionado, disponibilizamos seu trecho abaixo, da mesma forma que está disponível na página 71 da obra Enlaces:

A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido. En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En las grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino (...). (GALEANO, 1997).

⁴¹ Em nosso contexto entendemos como performática a leitura com interpretação, ou seja, de forma atuada.

Em vista disso, acreditamos ser o momento de aproximá-los da poesia, por ser a poesia um elemento contribuidor para a formação humana. Para isso, o docente propõe uma dinâmica, estimulando mais alunos a lerem em voz alta na intenção de apresentar, por exemplo, outras “performances”, pois quanto mais contato e mais leitura, maior entendimento e familiaridade terão do relato de Eduardo Galeano e, também, do seu estilo de escrita.

Feitas as leituras, o docente pode pedir aos alunos a enumeração do texto, linha por linha. Feito isso, indicamos que faça questões orais sobre interpretação, porque é um excelente mecanismo para provocar a interação entre leitor e texto. Além disso, há a interação entre os colegas de classe, por estimular a participação de todos, já que estarão ouvindo outras observações. Em relação às questões estipuladas, sugerimos que o professor pergunte: Qual o tema do relato? Como estavam as palavras na casa de palavras? Quem sonhou? O que buscavam os poeta? O que eles podiam escolher? Tais questões estão explícitas no texto. Elas são fulcrais por se tratar de um texto literário, e porque nem sempre os alunos estão acostumados à leitura desse tipo de texto, especialmente em outro idioma, por isso é uma maneira de incentivar os alunos a praticarem a leitura e a buscarem a inferência do texto. Além disso, as questões também auxiliam a esclarecer a intenção do escritor, pois é o único momento em que se pode entender o relato e conhecer seu escritor, uma vez que as próximas páginas trazem somente questões de conhecimento da língua a partir da gramática. O que confirma isso é o único exercício de compreensão que a página apresenta é de tipo estrutural, solicitando aos alunos a apontarem verdadeiro ou falso:



Esse exercício não está em consonância com os objetivos proposto pela seção analisada: ¡Manos a la obra!, pois, as orientações presentes no LD diz que o objetivo dela é trabalhar conhecimentos da língua a partir da gramática e de modo contextualizado, além de atividades sobre fonética e ortografia (encontrado na página 72), porém, notamos que não foi explorado de modo contextualizado, afinal se trata de um texto literário, cujo entendimento é essencial para que possa seguir com as atividades e conseguir realizar os exercícios posteriores. Logo, não há como fazer somente uma leitura superficial e seguir com as atividades, ainda que relacionadas com a gramática, sem antes ter lido, apreendido e apreciado. Afinal, a compreensão do texto permite maior entendimento do conteúdo gramatical, pois o professor

tem que aplicar uma abordagem em que o ensino da gramática não se restrinja a regras, pelo fato da linguagem não acontecer de modo isolado. Somente assim estará de acordo com a descrição da seção quando diz: “desenvolver de maneira contextualizada seus conhecimentos de língua a partir da gramática” (OSMAN, 2013, p.4).

Isso pode ser feito através da disposição de atividades epilinguísticas⁴²; para exemplificá-las, recomendamos as seguintes questões: O que é um poema? Dê exemplos para ser poema precisa estar em versos? O que é para você a poesia? O texto em questão se trata de uma prosa ou um poema? O que é prosa poética? O que é prazer estético? Também pode pedir aos alunos que apontem trechos intrigantes, poéticos, enfim, que lhes causem estranhamento.

Sabemos que diferentes significados podem ser oferecidos pelo próprio LD, esses sentidos podem ser encontrados de modo implícitos ou explícitos, no caso do relato há somente uma questão de compreensão e que envolve informação explícita, como vimos anteriormente ao marcar verdadeiro ou falso, ou seja, limitando a apenas uma compreensão. Portanto, acreditamos que as questões recomendadas anteriormente proporcionariam múltiplos sentidos e enriqueceriam a aula, logo, amplia-se as formas de acesso ao saber por parte dos alunos. Assim, se o professor adapta o conteúdo disposto no LD, oferecendo questões diferenciadas e adequadas ao contexto daquela determinada “turma”, ele então está recorrendo ao *saber da ação pedagógica*, pois precisa pôr em uso sua capacidade motivadora e dinâmica, para estimular o grupo a coparticipar na resolução de tais perguntas. Com esse saber, ele pode alterar uma situação ainda costumeira e estanque na educação, ou seja, ele pode desconstruir a ideia de considerar o aluno apenas como um ser passivo, incapaz de participar da sua própria aprendizagem.

Quando ouve as interpretações de seus alunos, o professor pode mostrar admiração, afinal a atitude do professor também faz diferença no ato de ensinar. Além disso, essa ação pode contribuir para que outros alunos também queiram participar. Logo, o comportamento docente auxilia na diminuição do medo que muitos estudantes podem apresentar, por isso, acabam não se expondo. Para tal, o *saber da ação pedagógica* por proporcionar e requisitar um profissional mediador e intervencionista do conhecimento.

Essa troca de sentidos existente entre texto e leitor, nos leva a reconhecer que “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será

⁴² Queremos ressaltar que as atividades epilinguísticas se divergem das metalinguísticas. Para entender, partimos então, desse entendimento: [...] a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...] Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. (BRASIL, 1997, p. 30)

a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. (BRASIL, 2006, p. 55-60). Nesse processo, o professor é a pessoa intermediadora, pois ele pode colaborar para que tudo isso se concretize, uma vez que, somente o contato com o texto não garante a apropriação, por isso, o docente pode criar no aluno o gosto por textos literários, dando-lhe voz ativa para expressar-se nas múltiplas interpretações do texto de Eduardo Galeano. Ele pode também criar uma situação propícia, outras atividades como selecionar um trecho e continuar à própria maneira, e depois traduzi-lo para o espanhol e declamá-lo na classe ou realizar ilustrações, a partir dos trechos escolhidos para expor na escola. A seguir apresentamos trechos do relato para que possamos afirmar seu caráter poético, como nestes trechos:

Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. (...) En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En las grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (GALEANO, 1997).⁴³

Toda essa perspectiva de prática docente parte da concepção de que um texto não possui um significado único, nem fechado em si mesmo. Ademais, todo texto possui uma função social, sendo assim, ao lermos um texto poético podemos refletir sobre sua função. A importância em tratar o relato de Eduardo Galeano, também como poesia, se torna relevante, no sentido de que a poesia faz parte da literatura, e por isso é arte, conforme o significado dado o dicionário Aurélio: “arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso”. A arte colabora para a formação humana e, por este motivo, deve-se trabalhar textos poéticos aproximando-os do discurso literário, atingindo assim um dos ideais estipulados pelos documentos oficiais, ou seja, o letramento literário:

Vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa aplicações práticas. Uma de suas marcas é a sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p.49).

Importante dizer que as análises e observações feitas nessa seção nos encaminharam, sobretudo, para o *saber da ação pedagógica*, por ser ele a consequência da relação e complementação feita entre os *saberes disciplinares, os curriculares, os da ciência*

⁴³ Tradução minha: Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com dedo e então se lambiam ou franziam o nariz. (...) Na casa das palavras havia uma mesa de cores. Nas grandes fontes se ofereciam as cores e cada poeta se servia da cor que lhe fazia falta: amarelo limão ou amarelo sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho lacre, vermelho sangue, vermelho vinho... (GALEANO, 1997).

da educação, da tradição pedagógica e dos saberes experienciais reconhecidos. Em síntese, é o tipo de saber docente que fará com que o relato seja trabalhado em todo seu potencial estético e valor literário, através do levantamento e checagem de hipóteses, explorando mecanismos à percepção da construção da poesia a partir do relato. Como relatado anteriormente o MP não evidencia sobre o conteúdo poético do texto de Galeano, o que é incoerente, pois a síntese sobre as seções específicas que a seção, “*¡Manos a la obra!*” requer contextualização dos textos propostos, daí a discrepância, afinal, a contextualização também deve levar em consideração o caráter poético do relato, sem isso, é ler sem “sentir” o texto. No sentido de passar muito “rápido”, queremos dizer, sem proporcionar apreciação por parte dos alunos, podendo então, não ocorrer nenhuma experiência significativa, por não trabalhar aspectos poéticos do relato de Eduardo Galeano.

Ainda na página 71, na seção “*Manos a la obra*”, o LD diz que essa seção serve para formalizar o funcionamento do espanhol, também comenta que um dos objetivos é a comparação do espanhol com o português brasileiro. Além disso, podem ser encontradas atividades sobre fonética e ortografia. Com base nessas pontuações, colocamos a seguir o conteúdo explicativo da presente página, a qual visa tratar gênero e número no idioma espanhol.

En español los sustantivos y adjetivos, así como en portugués, pueden ser masculinos o femeninos, en cuanto al género, y singular o plural, en cuanto al número.

EN RELACIÓN AL GÉNERO

- ▶ Son **masculinas** todas las palabras que terminan en **-aje**, como *garaje, viaje, paisaje*.
- ▶ Son **femeninas** todas las palabras que terminan en **-umbre**, como *legumbre, costumbre*.

EN RELACIÓN AL NÚMERO

- ▶ Si la palabra termina en **vocal**, se le añade una **s**, como *poeta/poetas*.
- ▶ Si la palabra termina en **consonante**, se le añade **es**, como en *limón/limones; sol/soles*.
- ▶ Si la palabra termina en **-z**, se cambia la **z** por **c** y se le añade **es**, como *nariz/narices*.

Apesar de trazer descrito: “así como en portugués puede ser femeninos o masculinos”, não encontramos nenhum contraste, ou seja, não há comparação com as palavras do português. E, como podemos notar, traz a regra em relação ao gênero que é diferente ao do português: as palavras terminadas em *-aje* em espanhol são masculinas, já as terminadas em

umbre são femininas. Em relação ao número, também há muita distinção do português, como visto acima, a principal diferença são as palavras terminadas em *z*, pois troca-se a letra *-z* por *-c* e ainda acrescenta o *-es*. Ainda que o LD mostre exemplos de palavras no espanhol, cabe ao docente mostrar na lousa exemplos mais claros, exemplo disso, é expor ao aluno colocando o artigo diante da palavra, para confrontá-lo com o português brasileiro, visando maior entendimento da diferença que há entre as línguas.

Caso o professor apenas baseie-se no *saber da tradição pedagógica*, ou seja, se fundamentar só na representação de que os alunos previamente já sabem o que é artigo, por ser um conteúdo já visto, ou somente explicar na forma oral, certamente os alunos não compreenderão essa regra, por ser ela distinta do português brasileiro. Por este motivo, *o saber disciplinar* também não é suficiente, pois pode ser um assunto considerado simples, mas para muitos alunos pode ser desconhecido ou difícil, até na língua materna deles. Em vista disso, *o saber da ação pedagógica*, permite ao docente, explicar, exemplificar e, se os alunos demonstrarem dificuldades em apreensão dos artigos em espanhol, o docente necessita recorrer ao português. Nessa ocasião, é importante que os alunos pratiquem os artigos por meio de exercícios de fixação. Somente após esse contato os alunos terão mais maturidade para compreender que *a garagem* em português se transforma em *el garaje*, devido ao seu final *aje* e que o plural da palavra seria *los garajes*.

Ao consultarmos as orientações apontadas pelo MP, a única sugestão prática é uma lista de palavras para que os alunos escrevam o artigo adequado: “Forme grupos de alunos e dê a cada um uma lista de palavras para que coloquem o artigo: *Masaje, estudiante, árbol, Orden, Cuchillo, Puente, Estreno, Sal, Miel, leche*” (OSMAN, 2013, p. 239).⁴⁴

Sendo assim, compreendemos como pertinente essa recomendação, mas apenas quando o aluno já demonstre conhecimento sobre os artigos definidos.

Notamos, portanto, que o MP propõe algumas orientações, contudo não há suporte suficiente para que o professor desenvolva o conteúdo proposto, pois, como vimos, não é somente o saber disciplinar necessário para trabalhar esse exercício sobre gênero e número, mas uma gama de saberes que ultrapassam a transmissão de um assunto. Logo, *o saber curricular* é necessário por ser ele responsável pela elaboração da grade curricular transformando as disciplinas em programas, o que nos faz reconhecer a importância em trabalhar esse conteúdo gramatical, por ser ele a base para que apreenda outros aspectos linguísticos específicos da língua espanhola espanhol, o que também está relacionado ao *saber*

⁴⁴ Forme grupos de alumnos y dele a cada uno una lista de palabras para que coloquen el artículo Masaje, estudiante, árbol, Orden, Cuchillo, Puente, Estreno, Sal, Miel, leche” (OSMAN, 2013, p. 239).

disciplinar, por exigir o conhecimento linguístico do docente. Esses saberes também ajudam a compor outro saber, o *saber da ação pedagógica*, por estarem congregados na prática docente quando o professor adequa e complementa a orientação dada pelo MP, no intento de esclarecer aos alunos sobre a definição de artigos definidos feminino e masculino, bem como a diferença gênero que há entre o espanhol e o português brasileiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo geral, nessa pesquisa, identificar e problematizar os saberes docentes pressupostos em algumas seções selecionadas do livro de língua espanhola: *Enlaces: español para jóvenes brasileños volume 1* e, também, observar as orientações propostas pelo Manual do Professor (MP), aprovado pelo último Programa Nacional do Livro Didático (2015). Esse objetivo se fundamenta por ser esse o livro utilizado pela pesquisadora-professora em seu contexto profissional bem como pelo fato de que o livro didático ocupa lugar central na maioria dos contextos de ensino de língua espanhola no Brasil, tal como vimos discutindo em nosso capítulo teórico.

Podemos afirmar, então, que foi de extrema relevância conhecermos os tipos de saberes docentes envolvidos nas orientações ao professor, posto que eles também foram responsáveis pelo direcionamento do trabalho.

A partir das descrições das atividades contidas nas seções, da verificação das prescrições do MP e da consulta do que era proposto nos objetivos das seções do LD selecionadas para análise, conseguimos assim, responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais saberes docentes são pressupostos pelas seções selecionadas e pelas orientações do Manual do professor do livro *Enlaces*?
- 2) Quais desses saberes são mais recorrentes nas seções analisadas e quais são as implicações para o campo educacional?

Tendo em vista estes questionamentos, realizamos uma breve discussão da importância do LD, na qualidade de recurso colaborador da prática docente, também discorremos sobre o PNLD, na intenção de compreender a sua relevância para a renovação do ensino público do Brasil. Afinal, vimos que hoje há mais opções de escolhas e uma preocupação maior em produzir LDs que estejam adequados aos fundamentos teórico-metodológicos estipulados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Assim, as reflexões realizadas sobre o PNLD foram essenciais, para a presente pesquisa, por permitirem a percepção de que os referenciais do programa apoiam os docentes.

Por outro lado, Batista (2001), comenta que nem sempre os professores possuem voz ativa na decisão final da seleção do LD e que a falta de tempo e a falta de formação docente são algumas das razões da dificuldade dos LDs serem examinados pelos próprios docentes e pela falta de entendimento dos critérios de escolha. Revelando-nos que apesar de contribuir e ter muitos pontos positivos esse processo de seleção ainda carece de aperfeiçoamento.

Nesse contexto, o LD de língua estrangeira assume um papel de suma relevância na qualidade do ensino. À vista disso, defende-se que o LD proponha atividades de forma contextualizada e, que também, proporcione os conhecimentos prévios dos estudantes, de modo a promover a participação deles. Além disso, o material didático precisa oferecer variedades de gêneros textuais, no intento de favorecer o acesso à diversidade cultural, social do aluno.

Esse princípio serviu de aporte para nossa concepção de LD como, também, para a compreensão de que, embora o LD atenda aos documentos oficiais, a execução das atividades e dos objetivos do LD e de seu MP dependerão sobretudo do professor que utiliza o livro durante suas aulas.

Foi constatada, durante as análises das seções, a ocorrência de instruções ao professor, porém, insuficientes para o desenvolvimento dos objetivos estipulados pela seção, demandando, assim, diversos saberes para que o professor realizasse sua aula baseando-se no conteúdo disposto na página da seção.

Inferimos que o *saber disciplinar* é um saber “alicerce” para o ensino da língua, mas também averiguamos que, se o professor se restringisse somente a esse tipo de saber, ou seja, apenas ter domínio da matéria, ele não estaria em consonância com a proposta principal do LD, pois, como foi descrito nos critérios de análise da pesquisa, as seções do LD são construídas abrangendo os temas transversais, ou seja, se o docente não tomasse isso em consideração significaria contradizer os fundamentos e referenciais educacionais contidos em documentos oficiais, como, por exemplo, o PNLD prevê:

Os textos presentes na coleção impressa contemplam as linguagens verbal, não verbal e verbo-visual, oferecendo ao aluno o acesso a gêneros, tipos, suportes e esferas sociais e políticas necessárias à formação dos jovens do ensino médio. Além disso, aborda criticamente temas e atividades que promovem princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, abarcando atividades que abrangem temas transversais. (BRASIL, 2015, p.3).

Todas essas considerações indicaram que o LD ainda é um aparato de uso recorrente e muito necessário diante da realidade educacional do Brasil porque, muitas vezes, ele é o único recurso disponível em uma sala de aula. Essa relação entre professor-LD e MP nos forneceu reflexões importantes para responder as questões desta pesquisa.

O PNLD, preocupado com essa relação, estipulou também critérios para o MP. Alguns deles indicam que o manual contenha informações colaboradoras na expansão dos conhecimentos docentes (culturais e linguísticos), que valorizem os saberes oriundos da experiência do professor sem, contudo, dissociar saberes práticos e teóricos, também diz que o MP apresente respostas aos exercícios, mas sem limitar a uma única forma. (BRASIL, 2015).

Após a exposição sobre a importância do LD, do MP e do PNLD, realizou-se a discussão teórica sobre o conceito de saberes docentes em alguns autores do campo da educação. Procedeu-se, então, a discussão sobre a classificação proposta por GAUTHIER et al. (2013), em *Saberes disciplinares* (produzidos por pesquisadores e cientistas envolvidos), *Saberes curriculares* (transformação das disciplinas em programas de ensino), *Saberes das Ciências da Educação* (saber profissional sobre a organização e funcionamento da profissão docente), *Saberes da tradição pedagógica* (consiste nas representações a respeito da escola, do professor, dos alunos etc.), *Saberes experienciais* (referem-se aos julgamentos privados) e *Saberes da ação pedagógica* (relação de todos os saberes, direcionando o professor a decidir por esta ou aquela ação).

Foi a partir desses saberes contidos nesse reservatório de saberes docentes, proposto por Gauthier et al. (2013), que identificamos alguns saberes docentes pressupostos pelas recomendações do MP mas, outros saberes docentes também se mostraram indispensáveis para a execução dos conteúdos propostos pelo LD. Esses outros saberes surgiram da necessidade da acuidade docente por adequar o LD de uma forma mais significativa. Assim, a análise possibilitou a constatação de que as recomendações do MP são colaboradoras, mas não são suficientes para a concretude dos objetivos específicos das atividades e nem das propostas atitudinais elencadas pelas seções das unidades definidas para análise.

Também notamos, durante a análise, a presença do *saber das ciências da educação*, por ser um saber colaborador, por disponibilizar instrumentos intelectuais que auxiliam o professor em sua ação pedagógica, porém, ele não está relacionado à ação pedagógica. O saber curricular foi outro também constatado, especialmente quando o docente se deparava com muitos conteúdos simultâneos a serem ensinados, o professor então, pondo em prática o *saber curricular* seleciona o que é considerado prioridade no programa curricular do curso, ou seja, dentre os conteúdos que o livro apresenta, qual é o conhecimento essencial pensando em uma turma de iniciantes, uma vez que o LD se trata do volume 1.

O professor também recorre comumente ao saber da experiência por ser o responsável pela alteração do *saber da tradição pedagógica*, pois vimos que se o professor se limitasse ao que a atividade disponibilizava, em resumo, se a seu fazer pedagógico estiver baseado apenas na transmissão de conteúdos, ele não atingiria os principais objetivos do LD, que vão além do ato de ensinar. Assim, quando o professor recorria ao *saber da experiência* ele apenas não “ensinava”, mas também estava educando, no sentido de trabalhar valores integrados aos conteúdos.

Identificamos também que o *Saber da ação pedagógica* (GAUTHIER, 2013) não é somente o mais recorrente, mas o mais necessário para executar as atividades das seções e para efetivar o que predica as orientações, isso se deve pelo fato de que esse saber demanda a inter-relação de todos os outros saberes.

Portanto, todos os saberes percebidos estão congregados ao *saber da ação pedagógica*, por atender às necessidades de adequação do LD. Afinal, o livro em questão, não oferecia assistência satisfatória para o professor produzir o ensino significativo baseado no que as atividades propunham.

Através das análises inferimos que para executar as atividades, presentes nas seções escolhidas, são requisitados diversos saberes por parte dos professores. Dentre eles, destacamos um saber essencial para prática docente, é o *saber disciplinar*. Exemplo disso é que para explicar o funcionamento da língua espanhola era preciso recorrer às regras gramaticais, sendo que isso requeria conhecimento linguístico, para apresentar um escritor e o seu estilo era preciso ter o conhecimento literário, demonstrando que esse tipo de saber representa o domínio do conhecimento específico a ser ensinado. Mas isso não significa que o professor domine totalmente o conhecimento de sua disciplina, por isso, o saber mais recorrente foi o *da ação pedagógica*. Esse saber foi imprescindível para que o saber disciplinar fosse concretizado. O que foi averiguado por meio das análises é que para o desenvolvimento das atividades de forma significativa para o aluno, o professor recorre comumente a sua própria experiência, porque percebe a necessidade de adequações das atividades bem como, a prática de pesquisa quando não possui informações suficientes. Tudo isso representa uma prática docente baseada na reflexão e autonomia, traduzidas no poder de decisão que o professor possui, em decidir sobre qual conteúdo é substancial e prioritário para o aluno naquele determinado momento. O *saber da ação pedagógica* é representante dessa autonomia docente, pois ele é o saber capaz de atender as necessidades do professor, principalmente quando o LD não oferece suporte para o professor desenvolver as atividades propostas.

Apesar dessas esclarecimentos, apuramos também que, de modo geral, os professores não deixam de recorrer às orientações do MP, no entanto, para desenvolver as atividades das seções, eles se baseiam muito mais em seus próprios conhecimentos, os quais podem ser modificados, adequados ou pesquisados. Assim, quando o docente recorre ao *saber da ação pedagógica*, ele demonstra ter atitude, ou seja, ele põe em uso a ação do fazer pedagógico, resultado de toda sua experiência e do próprio julgamento de valores. Tudo isso contribui para o direcionamento e posicionamento do modo e do tipo de abordagem que o docente toma como

apoio para desenvolver os conteúdos contidos no LD, independentemente do que o MP lhe predica.

Inferimos, dessa maneira que o *saber da ação pedagógica* é relevante por ser ele o responsável para um bom desempenho da prática docente. Segundo Gauthier et al (2013) se refere ao saber que é tornado público e testado, contudo, o que se nota é que nem sempre esse *saber da ação pedagógica* é público e testado, porque advém, essencialmente, da experiência diária da prática pedagógica e o que percebe-se é que teoria e prática estão bem distante uma da outra, devido à pouca participação dos docentes na produção de materiais e a carência de professores pesquisadores. Portanto, muito do que ocorre no dia a dia em uma sala de aula geralmente está longe das teorias pedagógicas, por isso exalta mais uma vez a relevância deste trabalho, uma vez que parte da análise de uma professora que busca a teoria para melhorar a sua prática. É importante pontuar que obviamente os docentes se utilizam de teorias pedagógicas, contudo, percebemos que a teoria não pode se distanciar da realidade da prática diária de um professor, por isso ela precisa continuamente ser retroalimentada pelas experiências e ações docentes.

Acentuamos também que houve dificuldades e facilidades relacionadas desenvolvimento deste trabalho. Por se tratar de um mestrado profissional, conhecer o contexto em que o LD é aplicado possibilitou a exteriorização dos saberes docentes necessários para o fazer pedagógico. Já a dificuldade se refere às implicações existentes em ser um professor pesquisador, ou seja, em conseguir equilibrar trabalho e estudo, devido à dedicação que uma pesquisa exige. Não obstante, conseguimos responder as indagações deste trabalho, por apresentar e analisar os diferentes tipos de saberes explicitados por Gauthier et al. (2013) a partir de um LD.

Como as observações nos levaram à ideia de que o professor se apoia mais no *saber da ação pedagógica*, compreendemos ser ele um indivíduo em constante busca pelo conhecimento, pois, como observado nas análises, muitas vezes, ele não podia contentar-se ou não encontraria subsídios nas orientações do MP e, por isso, precisava pesquisar para seguir o trabalho com as seções do LD. Portanto, compreender o professor como produtor de saberes e como pesquisador incansável da busca pelo saber nos proporcionou reflexões construtivas que fazem valorizar o trabalho docente, reconhecendo, desta maneira, que ele também traz consigo os saberes adquiridos através de sua vivência pessoal, construídos mesmo antes de ser professor e transformados à medida em que vive, aprende e exercita a docência, por isso a necessidade de serem valorizados, para que não fiquem restritos só no recôndito de uma sala de aula ou fiquem dispersados na “sala de professores”.

Por ser a pessoa que proporciona e motiva o conhecimento e, também, por ser o envolvido diretamente no contexto de ensino e aprendizagem, o docente é considerado peça-chave nessa busca incessante por uma educação e ensino de mais qualidade, onde a teoria e prática devem estar em constante harmonia. Isso só faz comprovar a importância e emergência da discussão sobre o tema, por tornar público o que o docente faz “realmente” numa aula. Além das tantas atribuições que lhe são conferidas, ele precisa adequar o LD de acordo com a sua turma e de acordo com a prioridade de conhecimentos que acredita ser mais urgente. Em vista disso, é que se torna necessário o desenvolvimento de projetos e de mais pesquisas que abordem o assunto e, também, que visem à formação continuada para que ele possa adquirir novos saberes e compartilhar os que já possui. Com isso, acredita-se que esse profissional se tornará mais reconhecido não só devido à importância da função que desempenha, mas principalmente pelos seus saberes que são inerentes a esse ofício.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 77. 1991.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. (Org.) **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, P. “A ilusão biográfica”. In: _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus. 1996.

BRASIL. **Edital do PNLD 2005**. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Ensino Médio- Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 31 nov. 2016.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Língua Estrangeira**. Brasília, DF: Moderna; MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8322:livro-linguaestrangeira>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

_____. Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 28 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. **PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, DF, MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 15 jun. 2016.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2011: Língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BUFREM, L.S.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 22, p.120-130, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade & discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó; Argos, 2003.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO. Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **La producción de materiales didácticos de Español lengua extranjera en Brasil. En: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos.** Suplemento – El hispanismo en Brasil. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, 2001, p. 59-80.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo H. **El libro de los abrazos:** imagenes y palabras. 11. ed. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1997. 265 p. (La creacion literaria).

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

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

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, p. 211-236.

LESSA, G. S. M. “**Lá na América Latina...**”: Um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013. p. 17 - 28.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, V. G.; PACHECO, D. Materiais didáticos de Língua Portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. C. (Org.). **Trajéorias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. São Carlos: Claraluz, 2009

MELLOUKI, M; GAUTHIER, C. O Professor e Seu Mandato: Mediador, Herdeiro, Intérprete, Crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

ORLANDI, E. **Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1987.

OSMAN, S. et al. **Enlaces: Español para jóvenes brasileños**. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2013. v. 2.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol: (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

REGISTRO, E. S. R.; STUTZ, L. Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de Letras. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p.163-177.

SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v. 9, n. 2, Granada, 2005.

SILVA, G. ReFavela: notas sobre a definição da favela. **Revista Lugar Comum**, n. 39, p. 37-43, jun. 2013.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais** Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. v. 1, n. 4, p. **Teoria & Educação**, p. 215-253, 1991.

TOMLINSON, B. Developing Materials to Develop Yourself. **Humanising Language Teaching**. v. 5, n. 4, July 2011.

VIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZOLIN-VESZ, F. A **(In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013.