

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**KATIANA POSSAMAI COSTA**

**MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
ESPANHOLA: UM OLHAR PARA OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS NO PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Ângela Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA (SC)  
2012**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C837m Costa, Katiana Possamai.

Métodos de ensino-aprendizagem da língua espanhola : um olhar para os gêneros discursivos no processo. / Katiana Possamai Costa. – Criciúma : Ed. do Autor, 2012.

130 f. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2012.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Processo ensino-aprendizagem. 3. Prática de ensino. I. Título.

CDD. 21ª ed. 468.24

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

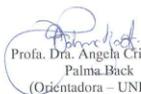
KATIANA POSSAMAI COSTA

MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA: UM OLHAR PARA OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS NO PROCESSO

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de novembro de 2012.

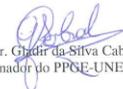
BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dra. Angela Cristina Di  
Palma Bäck  
(Orientadora – UNESC)

  
Prof. Dr. André Cechinel  
(Membro – UNESC)

  
Prof. Dr. Antônio Serafim Pereira  
(Membro – UNESC)

  
Prof. Dra. Leandra Cristina de Oliveira  
(Membro – UFSC)

  
Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
Coordenador do PPG-UNESC

Katiana Possamai Costa  
Mestranda



Dedicar a Deus parece tão comum ao ler uma produção acadêmica, mas sei e sinto meus passos guiados por ele, a quem primeiramente dedico estas páginas e tantas outras de minha vida. Também, ao divino Mestre Gabriel que em dois anos vem me auxiliando na espiritualidade. E, claro, a duas pedras raras e preciosas que me deram a vida e posso carinhosamente chamar de pai e mãe, seu Arino e dona Marlene. A vocês dedico este trabalho.



## AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de estender meus agradecimentos por mais um caminho trilhado, longo ou curto, com ou sem obstáculos, mais uma etapa se finda. Ao som do coração e por belas canções que muito se diz e, assim, inicio...

*Luz que me ilumina o caminho e que me ajuda a seguir  
Sol que brilha à noite e a qualquer hora me fazendo sorrir  
Clareza, fonte de amor que me acalma e seduz  
Essa luz, só pode ser Jesus*

Em primeiro lugar, ao Divino Mestre, agradeço por me dar força e coragem, guiando-me com luz, paz e amor.

Aos meus pais, Arino e Marlene, minha irmã Silvana e minha amada sobrinha, Rafaella; alicerces essenciais para minha vida.

A minha orientadora, professora Dra. Ângela Cristina Di Palma Back, por oportunizar que eu sugasse um "pouquinho" do conhecimento e experiência que, nela, se vê em abundância. Além de sua competência e disponibilidade para tantas orientações.

Ao meu eterno namorado, meu noivo Diego Zaccaron Padoin, que com paciência esteve sempre ao meu lado, por saber que

*Sim, todo amor é sagrado  
E o fruto do trabalho  
É mais que sagrado, meu amor.  
A massa que faz o pão  
Vale a luz do teu suor  
Lembra que o sono é sagrado  
E alimenta de horizontes  
O tempo acordado de viver.  
No inverno te proteger  
No verão sair pra pescar,  
No outono te conhecer,  
Primavera poder gostar.  
No estio me derreter  
Pra na chuva dançar e andar junto  
O destino que se cumpriu  
De sentir seu calor e ser tudo.*



Agradeço ao meu futuro marido por ser carinhoso e incentivador do meu crescimento pessoal e profissional.

As minhas colegas, Cristiane Cechinel de Villa e Anilse Maria Picollo Bortolin, companheiras de sala de aula, de viagens, de angústias e de momentos felizes.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Dr. Gladir da Silva Cabral e Dr. Antonio Serafim Pereira, que muito me auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca, que gentilmente aceitaram o convite de participar deste singelo estudo.

A UNESC, local em que exerço dois lados de uma mesma moeda, docente e discente.

Aos professores, alunos e escolas que se dispuseram a participar da pesquisa por mim realizada.

A todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado.

O meu muito obrigada!

*Como é bom ter você  
Me amparando, você  
Hoje eu sou feliz  
Você me ajuda a lutar, e vencer  
Onde quer que eu ande  
No caminho está você  
Onde quer que eu vá  
Tenho uma palavra amiga pra me acompanhar  
Como eu sou feliz!  
Toda essa felicidade agradeço a você – você!*



“[...] Todas las voces, todas  
Todas las manos, todas  
Toda la sangre puede  
Ser canción en el viento.

Canta conmigo, canta  
Hermano americano  
Libera tu esperanza  
Con un grito en la voz!”

Canción con todos  
Mercedes Sosa



## RESUMO

Este trabalho, de abordagem qualitativa e com foco descritivo, teve como objetivo identificar, conhecer e problematizar metodologia de ensino associada ao uso de gêneros discursivos junto às práticas pedagógicas aplicada às aulas de Língua Estrangeira Espanhola (LEE) de duas escolas do município de Criciúma (SC), inseridas no contexto público e particular de ensino. Como aporte teórico, o estudo pautou-se nas contribuições teórico-discursivas de Vygotsky (1998), Bakhtin (1988; 1997; 2011) e de autores como Halliday (*et al* 1974), Leffa (1988; 1999), Totis (1991), Brown (2007), Almeida Filho (2008); Martinez (2009) e outros. Ressalta-se que frequentemente estabeleceu-se correlações com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), documentos educacionais voltados para o Ensino Médio, também de orientação sociodiscursiva. A pesquisa foi realizada em quatro etapas. A primeira teve o intuito de caracterizar o contexto de investigação; na sequência, por meio de questionário, buscou-se identificar a percepção dos alunos acerca das aulas de LEE. Na terceira etapa, aplicou-se a entrevista semiestruturada com os professores e, por fim, observaram-se as aulas ministradas em um total de cinco encontros. A partir da análise dos dados obteve-se como resultados que, em ambas instituições, há a presença diversificada de textos. Porém, ainda, não são utilizados na perspectiva de gêneros discursivos. E, quanto aos métodos de ensino, verificou-se que há uma oscilação entre o Método de Gramática e Tradução e o Método Comunicativo para o processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** métodos de ensino; língua espanhola; gênero discursivo.



## **ABSTRACT**

This work, which is in a qualitative approach and has a descriptive focus, aimed at identifying, knowing and discussing about teaching methodology linked to the use of discourse genres with pedagogical practices adapted to Spanish classes (LEE) at two schools in the city of Criciúma (SC), one public and another private. The theoretical support of this research was: Vygotsky (1998), Bakhtin (1988; 1997; 2011), Halliday *et al* (1974), Leffa (1988; 1999), Totis (1991), Brown (2007), Almeida Filho (2008); Martinez (2009) and others. Correlations with Curricular Proposal of Santa Catarina (1998) were often established, also National Curricular Parameters (PCN - 1999) and Curricular Orientations for Secondary School (OCES - 2008). Other educational documents for secondary school with socio-discursive orientation were also used. This study was developed in four steps. The first one had the objective to characterize the investigation context. After that, a questionnaire helped to identify students' perception about LEE classes. In the third step, a semi-structure interview was done. Eventually, five classes were observed. From data analysis the results were: in both institutions, there is a diversity of texts. However, they have not been used in a discourse genre perspective. About teaching methods, it was verified that there is a variation between Grammar-Translation Method and the Communicative Method.

**Keywords:** teaching methods; Spanish language; discourse genre.



## RESUMEN

Este trabajo se centró en el enfoque cualitativo y descriptivo, con el objetivo de identificar, conocer y discutir la metodología de enseñanza asociadas con el uso de géneros juntos a las prácticas pedagógicas aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera (LEE) de dos escuelas de la ciudad de Criciúma (SC), insertada dentro de las escuelas públicas y privadas. Como contribución teórica, el estudio se basó en los aportes teóricos de Vygotsky (1998), Bakhtin (1988, 1997, 2011) y autores como Halliday (*et al.* 1974), Leffa (1988, 1999), Totis (1991), Brown (2007), Almeida Filho (2008), Martínez (2009) y otros. Es de destacar que las correlaciones a menudo se establecieron con los documentos educativos encaminados a la escuela secundaria, también de orientación sociodiscursiva, a saber: , Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), Orientações Curriculares (BRASIL, 2008). La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas. La primera tenía como objetivo caracterizar el entorno de la investigación, en secuencia, a través de un cuestionario, hemos tratado de identificar las percepciones de los alumnos sobre las clases de LEE. En el tercer paso, se aplicó una entrevista con los profesores y, por último, la observación de las clases, con un total de cinco encuentros. A partir del análisis de los datos obtenidos tuvimos como resultado que, para las dos instituciones, está la presencia de textos diversos. Pero aún, no se utilizan en el contexto metodológico de los géneros discursivos. Y en cuanto al método de enseñanza, hay una oscilación entre el Método de la Gramática y Traducción y el Método Comunicativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** métodos de enseñanza; lengua española; género discursivo.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
C1	Colégio Privado
C2	Colégio Público
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EPP	Ensino por Problemática e Pesquisa
GD	Gêneros Discursivos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEE	Língua Estrangeira Espanhola
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
P1	Professor Colégio Privado
P2	Professor Colégio Público
PCN	Proposta Curricular Nacional
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PPP	Projeto Político Pedagógico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
S2	Segunda língua



## **NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO**

(+)	Pausa Curta
(++)	Pausa Longa
[...]	Indicativo de supressão
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>245</b>
<b>2 REFERÊNCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>30</b>
2.1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTORICIZANDO ...	30
2.2 CONCILIAÇÃO TEÓRICA: DIALOGOS.....	35
2.3 APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO: AS ESPECIFICIDADES DE CADA DOMÍNIO – UM OLHAR PARA A DIFERENÇA.....	37
2.4 AMPLIANDO CONCEITOS – DA <i>ABORDAGEM</i> , PASSANDO PELA <i>METODOLOGIA</i> , ATÉ <i>TÉCNICAS</i> – NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA.....	41
2.5 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RECORTE.....	45
2.6 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: DEFINIÇÃO.....	51
<b>2.6.1 Os gêneros discursivos como unidade básica se ensino</b> .....	<b>54</b>
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>57</b>
3.1 PERCURSO REFERENCIADO .....	57
<b>4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>62</b>
4.1 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO SOB ANÁLISE: CORRELAÇÕES COM O PPP .....	63
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: COMO SE CONSTITUEM.....	66
4.3 MÉTODO DE ENSINO: SUJEITOS EM INTERAÇÃO.....	68
<b>4.3.1 Professor, escola e documentos norteadores: como lidar com os paradoxos</b> .....	<b>68</b>
<b>4.3.2 Práticas em sala de aula: o olhar do aluno</b> .....	<b>76</b>
<b>4.3.3 Teoria e prática: correlações</b> .....	<b>80</b>
4.4 GÊNEROS DISCURSIVOS: SEGUNDA CATEGORIA .....	86
<b>4.4.1 Gêneros discursivos e seus interlocutores</b> .....	<b>86</b>
<b>4.4.2 Práticas de Linguagem: uso e reflexão</b> .....	<b>91</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICE(S)</b> .....	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada: professor</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário: alunos</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – Observação das aulas</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D – Transcrição entrevista P1</b> .....	<b>118</b>
<b>APÊNDICE E – Transcrição entrevista P2</b> .....	<b>123</b>
<b>ANEXO(S)</b> .....	<b>129</b>
<b>ANEXO A – Escolas com a disciplina de Língua Espanhola</b> .....	<b>130</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Em condições de interação sociocomunicativa, deparamo-nos com diversas esferas sociais que, ao fazerem uso de práticas de linguagem (oral e escrita) de modo adequado entre nós (interlocutores), faz-se necessário o uso de enunciados que se materializam discursivamente por meio dos gêneros do discurso. Bakhtin (2011) afirma que os usamos com segurança e destreza, mas que, como leigos – apenas usuários da língua – podemos ignorar sua existência teórica.

Considerando que o domínio da língua frente ao uso de gêneros discursivos é de fundamental importância para o ato de relacionar-se com o outro, é preciso observá-lo dentro do processo de ensino-aprendizagem, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira, mapeando dentro desse processo seus inúmeros usos.

Para tanto, compreende-se, perante Bakhtin (1988), que a língua é de natureza social, ligada às condições de comunicação. E, estando inserida no campo do ensino, essas condições devem ser compreendidas como instâncias de produção de sentidos, implicando numa concepção de ensino unida as práticas de linguagem e, conseqüentemente, a textos que representam a realidade local da qual fazem parte (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a presente dissertação buscou analisar as práticas de linguagem durante o processo de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira Espanhola (doravante, LEE), associadas ao uso dos gêneros discursivos. Para isso, recorremos a dois contextos escolares sociolinguisticamente diferenciados, ligados, em específico, pelo fato de não terem distinção diatópica<sup>1</sup>, pois ambas localizam-se no município de Criciúma (SC), de modo que uma delas é pertencente à rede pública e outra à rede particular.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é extremamente complexo. São muitas as hipóteses e teorias que se têm proposto para tratar de explicá-la (SANTOS GARGALLO, 2004). Mas cabe e é de interesse dos professores aprofundarem o conhecimento a respeito deste tema. Além do mais, está em vigor a Lei n. 11.161 (BRASIL, 2005), dispondo sobre ensino de Língua Espanhola. O que justifica ainda mais o desenvolver desta pesquisa. Tanto que há investigações com foco semelhante, como Bettega (2009), Ferraz (2010), Santos (2008) e Silva (2006).

---

<sup>1</sup> Diatópica: instâncias de variação lingüística que se expressa regionalmente, considerando os limites físicos e geográficos (MOLICA, BRAGA, 2007, p. 12).

Bettega (2009), por exemplo, teve como propósito e identificou que a prática pedagógica dos professores de língua espanhola da educação básica aproxima-se do método tradicional ao investigar as escolas municipais, estaduais e particulares, em nível de Educação Básica. Para chegar a essa conclusão, a pesquisadora fez uso de pesquisa qualitativa, abstraindo os dados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados em 14 (quatorze) escolas, envolvendo 18 (dezoito) professores. Para cumprir com o objetivo proposto, Bettega (*op. cit.*) partiu do próprio instrumento de pesquisa para categorizar sua análise, dividindo em três aspectos: prática pedagógica; planejamento das aulas; formação para a prática. De modo semelhante ocorre nesta dissertação, a partir do objetivo proposto que se categorizou dois grupos de sujeitos para a análise das práticas de linguagem: professor e aluno; deles advém às subcategorias: método de ensino e gênero discursivo; correlacionado-os aos registros obtidos pela observação realizada durante o período de cinco semanas em cada unidade escolar.

Concernente, ainda, ao método de ensino de língua estrangeira, Ferraz (2010, p. 127), ao analisar a prática reflexiva do professor de língua espanhola, comparou quatro escolas, duas particulares e outras duas públicas, concluiu que “no tocante à metodologia, percebeu-se a persistência do método tradicional<sup>2</sup>, quando muito um *ecletismo desinformado*<sup>3</sup>”. Tal consideração foi pautada pela investigação de cunho qualitativo, conforme denominado pela pesquisadora, pois descreve o que depreendeu os questionários respondidos por 14 docentes; etnográfico, visto que presenciou as aulas ministradas por quatro professores; e, quantitativa, devido aos gráficos apresentados no decorrer de sua análise.

Diante destas pesquisas mencionadas, o presente trabalho também assume o caráter de pesquisa qualitativa, com base descritiva, sendo detalhada no quarto capítulo. Quanto ao tema que nelas foram abordados, a hipótese é a de que aconteça de modo semelhante nos contextos aqui selecionados e pesquisados, ou seja, constatação da tendência para o método de gramática e tradução no ensino de LEE, dado que nos relatórios de estágio acadêmico dos anos de 2007 a 2009, do curso de Letras (habilitação Português/Espanhol) da Universidade do

---

<sup>2</sup> A autora refere-se ao método de gramática e tradução.

<sup>3</sup> Grifo do autor.

Extremo Sul Catarinense – UNESC<sup>4</sup>, são constantes as descrições de aulas tradicionais, mesmo conteúdo para diferentes níveis de ensino, falta de recursos didáticos e professores desmotivados; em resposta ao seguinte questionamento: *qual método para o processo de ensino-aprendizagem de LEE é adotado?*

Logo, quanto ao segundo ponto de discussão, gêneros discursivos, Santos (2008) teve como propósito a formação de professores para o ensino das variações da língua espanhola e pautou-se sobre a adequação de uma teoria de gêneros como elemento integrador para o ensino. O estudo identificou uma tendência crescente quanto à utilização dos gêneros, embora não oficial e sistematizada. A autora, para chegar a este resultado, investigou cinco professores especialistas e sete alunos-formandos do curso de Letras/Espanhol de uma universidade federal, adotando a pesquisa qualitativa, interpretando e quantificando os dados evidenciados por entrevista, questionários e análise de documentos pertencente ao curso de graduação em Letras.

Em contrapartida, com foco somente nos livros didáticos, a pesquisa desenvolvida por Silva (2006) demonstrou que são poucos os gêneros para o nível iniciante, predominando os tipos textuais, em especial os de tipo descritivo e pouco ou nenhum para as atividades de escrita e leitura. O *corpus* analisado baseou-se em três livros de língua inglesa para iniciantes, descritos de forma interpretativa e comparativa, com alguns resultados quantitativos. Toda a discussão teórica e o estudo com consequente interpretação dos resultados foram fundamentados pela perspectiva bakhtiniana. Por fim, a pesquisadora ressalta a importância do material didático, pois é um canal que pode abranger múltiplos gêneros em sala de aula.

Embora, as duas últimas pesquisas tenham objetivos diferentes, elas convergem para o mesmo assunto e resultado, o modo ainda incipiente, mas com tendência crescente para o trabalho com gêneros discursivos no ambiente educacional, situação que, de maneira hipotética, pode ocorrer nas duas instituições que pertencem ao contexto de investigação desta pesquisa, novamente tomamos como empréstimo o que apresentam os relatórios de estágios já mencionados, pois pouco aparece discussão teórica e relato de observações inerentes aos gêneros discursivos e, quando se faz presente, ainda é de forma superficial. Para tanto, levanta-se outro questionamento: *qual tratamento dado ao gênero discursivo no processo de ensino-aprendizagem de LEE?*

---

<sup>4</sup> Universidade localizada no sul de Santa Catarina e que forma professores em Língua Estrangeira Espanhola desde o ano de 2004.

Em virtude do que foi até o momento exposto, tendo em vista as pesquisas mencionadas, o objetivo por nós delineado e as questões norteadoras, este trabalho de investigação assume a perspectiva histórico-cultural junto a qual se dialoga com as propostas bakhtinianas, de forma a problematizar os usos e conseqüentes aspectos inerentes aos gêneros discursivos, os problemas associadas à linguagem no contexto social em uso. Em outras palavras, no processo de interação linguística escrita e oral (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Portanto, três importantes lugares teóricos formam o arcabouço desta pesquisa, que serão aprofundados nos capítulos subsequentes. Ainda, contamos com o aporte teórico de Bakhtin (1988, 1997, 2011), Vygotky (1998), Leffa (1988, 1999, 2009), Almeida Filho (2008), entre outros autores que serão chamados à discussão à medida que dialogam com os temas analisados.

De forma a alcançar o propósito geral da investigação e para responder as indagações levantadas, três objetivos específicos foram delineados:

- 1) analisar as teorias em relação às abordagens e respectivos métodos de ensino-aprendizagem de LE;
- 2) verificar a percepção dos docentes e discentes quanto ao método aplicado ao ensino de LEE;
- 3) identificar se as abordagens com os seus respectivos método contemplam o trabalho com os gêneros discursivos em LEE e de que forma isso ocorre.

Para responder aos questionamentos e atingir os objetivos propostos, três instrumentos de pesquisa foram pensados e aplicados: questionário, entrevista semiestrutura e observação não-participante.

Feita esta breve contextualização, dividimos o trabalho em capítulos. Inicialmente, apresenta-se a história da língua estrangeira no currículo escolar, desde o Brasil Colônia até o século XXI. No capítulo dois, buscamos ampliar os conceitos quanto aos termos aprendizagem e aquisição, seguindo para a definição de abordagem, metodologia e método de ensino das aulas de LE. Na seção seguinte, exibi-se um recorte quanto aos métodos de ensino de LE mais difundidos. Já o subcapítulo 2.6 retrata os gêneros discursivos na concepção bakhtiniana e também como unidade básica de ensino. O terceiro capítulo, refere-se à trajetória metodológica e ao contexto de investigação, fazendo uso dos instrumentos já citados nesta introdução. A seguir, no quarto capítulo, descrevem-se e analisam-se os dados obtidos, correlacionando-os aos postulados teóricos, às questões e hipóteses colocadas.

Por último, tecemos as considerações finais acerca de todo o percurso investigativo e postulamos alguns desdobramentos para investigações futuras, que fogem ao escopo desta dissertação.

## 2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta breve recorte histórico da língua estrangeira no currículo escolar, compreendendo desde o Brasil Colonial até o século XXI, com vistas a contextualizar minimamente o estado da arte do objeto que move esta pesquisa. Na sequência, aborda a diferença entre os conceitos dos termos “aprendizagem” e “aquisição” condizentes ao processo de apropriação de uma língua estrangeira (LE), na mesma linha, busca-se na seção seguinte ampliar os conceitos quanto às abordagens metodológicas para também o ensino de língua. Por fim, aborda-se o conceito de Gêneros Discursivos no processo escolar.

### 2.1 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTORICIZANDO

Para analisar o ensino de LE nas instituições públicas e privadas, faz se necessário conhecer como ocorreu o processo de sua implementação nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 25) salientam que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Isto porque nas décadas de 1960 a 1970, embora ofertado, o ensino de Língua Estrangeira, não era obrigatório.

O quadro I apresenta de modo brevemente sistematizado, o percurso histórico da inserção do ensino de língua estrangeira. Esse retrospecto se fez com base nos autores Totis (1991), Salvador e Santos (2008). Por meio dele (o quadro), há uma progressiva inclusão das línguas modernas nos currículos, culminando com a obrigatoriedade da inclusão da Língua Espanhola.

Quadro I: Histórico do Ensino de Línguas

<b>PERÍODO</b>	<b>ENSINO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>1500</b>	Português como LE	Educação Jesuíta
<b>1809</b>	Inglês e Francês. (ênfase no Francês)	Valorização a partir da chegada da Família Real ao Brasil
<b>1831</b>	Inglês	Exigência na matrícula para os cursos superiores jurídicos
<b>1837</b>	LEM – Inglês, Francês, Alemão e Italiano	Criação do Colégio Pedro II: LEM pela primeira vez nos currículos oficiais; Igualdade com os idiomas clássicos (latim e grego)
<b>Séc. 19 e 20</b>	Português como LE	Processo de imigração
<b>1930</b>	Método oficial de ensino de LE: Método Direto	Reforma de Francisco Campos
<b>1942</b>	Valorização do Inglês, Espanhol e Francês	Reforma de Capanema. Ensino Primário e Secundário
<b>1961</b>	LDB n. 4024/61 – Língua Estrangeira não obrigatória	A escola decide entre uma língua clássica ou moderna
<b>1971</b>	Recomenda, não obriga, o ensino de LE.	Lei n. 5.692/71
<b>1976</b>	Resolução 58/76 – Obrigatoriedade para o 2º grau	Escolha pela comunidade escolar (Ênfase para o Inglês)
<b>1991</b>	Ensino das línguas oficiais do Mercosul (Português e Espanhol)	Tratado de Assunção – Protocolo de Intenções
<b>1996</b>	Uma LEM para o EF; Uma LEM para o EM e outra opcional	LDB 9394/96 - (Ênfase para o Inglês)
<b>2005</b>	Oferta obrigatória da Língua Espanhola para o EM	Lei n. 11.161/2005

**Quadro I:** Histórico do Ensino de Línguas no Brasil

**Fonte:** adaptação do posto em Totis (1991, p. 17); Salvador e Santos (2008, s.p.).

Pelo exposto no quadro I, observam-se momentos em que havia idiomas modernos – nesse caso, os idiomas nacionais, contemporâneos, sendo alguns deles o francês, italiano, português e espanhol – e os clássicos – como as línguas internacionais em uso na Idade Média: com o grego e latim – (SALVADOR E SANTOS, 2008).

A partir de 1976, conforme Salvador e Santos (2008), obriga-se para o 2º grau<sup>5</sup> a oferta de uma segunda língua, esta sendo de escolha da comunidade. Contudo, anos antes, destaca-se a Reforma de Capanema, em 1942, que, segundo Leffa (1999), foi um momento importante para o ensino de línguas estrangeiras, visto que esta reforma é a que mais se preocupou com o ensino de língua, oferecido desde o ginásio até o científico (correspondentes às séries finais do ensino fundamental e ensino médio respectivamente), de modo a proporcionar aos alunos o estudo do latim, francês, inglês e espanhol. Ademais, por ter sido um período em que se ressaltaram as questões metodológicas, embora com foco no método direto, o ensino não deveria ser somente instrumental, ou seja, o ministro Capanema deixou claro em seu projeto que os objetivos educativos eram também culturais e de consciência patriótica e humanista.

Neste caminhar histórico, deparamo-nos com a LDB de 1961, que atribui à escola a opção pelo ensino de língua estrangeira moderna ou clássica e, a de 1971, que retrocede, já que anteriormente era obrigatório, passando a ser apenas uma recomendação o ensino de LE. Assim, somente em 1996 (25 anos depois), pela LDB, n. 9.394/96 (em vigência), no art. 36, Inciso III, inclui-se uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda optativa para o Ensino Médio, conforme segue:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Enquanto que para o Ensino Fundamental, a LE deve constar na parte diversificada do currículo, a qual deve considerar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade, na qual estão inseridas as unidades escolares, como aponta o art. 26, parágrafo quinto:

---

<sup>5</sup> Refere-se, hoje, ao Ensino Médio.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Finalmente, chega-se a 2005, momento em que se promulga a Lei n. 11.161, dispondo sobre o ensino, em específico, da língua espanhola, conforme o Art. 1º, parágrafos um e dois:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos. (BRASIL, 2005).

Vale registrar, ainda, que, segundo Ballalai (1987 *apud* SANTA CATARINA, 1998), desde o Brasil Colônia, o ensino de línguas já se fazia presente, influenciado pela cultura humanística europeia, de modo que no período da descoberta da então Vera Cruz (Brasil), por meio dos jesuítas, instruía-se a língua portuguesa para os indígenas, como foi apontado no quadro 1. Esse registro se faz importante na medida em que revela, quiçá, um aspecto histórico que identifica o Brasil. Pois, nesse processo de colonização, o país passou pela tentativa de hegemonia cultural unificada, apontada por Stuart Hall (2001) como “processo de conquista violenta”, por meio da qual os conquistadores impunham suas culturas, costumes, tradições e, principalmente, a língua.

Pode-se dizer, com base em Stuart Hall (*op. cit.*), que os valores culturais passaram a integrar a cultura por motivos que estão ligados a valoração social. Para ilustrar, voltemos ao quadro 1, mais especificamente no ano de 1809, momento em que o francês ocupa um lugar de destaque, porque, segundo Gnerre (2001, p. 7), o francês “ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das

línguas, depois foi a vez da ascensão do inglês”, isso tendo em vista a valorização política e social da época, restrita aos ambientes de poder, como as cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores.

Na mesma perspectiva, Souza (2001, p. 78) aponta que:

No Brasil, a perda de prestígio cultural levou o francês a ser maciçamente substituído pelo inglês nos currículos escolares; ficou patente a progressiva influência cultural e econômica, decorrente do capitalismo internacional e particularmente dos Estados Unidos. A ascensão do inglês, por seu prestígio econômico, tem sido referendada por sistemas escolares de grande número de países latino-americanos, africanos e até mesmo asiáticos.

Em contrapartida ao inglês, atualmente, destaca-se no mercado mundial a língua espanhola, ocupando a segunda posição como língua mais usada no comércio internacional, como assinala Sedycias (2005), além de estar presente como segunda língua em países como Estados Unidos e Canadá, com aproximadamente 100 milhões de pessoas.

No Brasil, o idioma espanhol é figura marcante desde o tempo da colonização portuguesa, momento em que Moreno Fernández (2005), no artigo **El Español en Brasil**, ressalta o Tratado de Tordesilhas, aliança firmada entre Espanha e Portugal para a demarcação de território pela costa da América do Sul. De modo que, hoje, somos cercados por países latinos. Sendo este um dos motivos apontados pelo autor como fator importante do ensino de LEE em terras brasileiras. O que também desencadeou a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), potencializando a economia entre a Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil, tendo ainda outros países latinos como associados.

Ademais, Moreno Fernández (*op. cit.*) registra o crescimento de empresas espanholas no Brasil, no ramo da telefonia e redes bancárias, proporcionando novos postos de trabalho, o que, conseqüentemente, desperta o interesse em aprender o idioma a que pertence à organização.

O último fator evidenciado pelo autor é o peso da cultura hispânica que tem aumentado em âmbito internacional, tanto pela música como pela literatura, inclinação dada pelo povo brasileiro devido à proximidade dos idiomas e que, inconscientemente, promove um enriquecimento pessoal, visto que não basta aprender somente os aspectos linguísticos; para a comunicação é necessário conhecer a cultura e costumes da língua do outro.

Dessa maneira, a inserção da língua espanhola enquanto disciplina curricular nas escolas está amparada pela lei aprovada no ano de 2005 (*op. cit.*), o que favorece a difusão do ensino conforme a justificativa do governo “de que é necessário promover uma maior integração do Brasil com os países vizinhos, sobretudo aqueles que integram o Mercosul” (COSTA *et al*, 2009, s.p.).

Assim, o exposto reforça as ideias de Souza (*op. cit.*) de que a língua é um ato político, com ramificações culturais e sociais, e as instituições como a escola o meio para sua proliferação. Ressalta-se a fundamental importância que cabe à escola quanto a compreender que o idioma não é uma manifestação mecanizada, por meio de reprodução de estruturas, mas que precisa ser internalizada como resultado de constantes interações sociais. Trata-se de conceber a língua como interação verbal, de modo a usá-la como meio de comunicação, fruição, expressão, entre outras intenções sociocomunicativas, assunto a ser discutido na próxima seção, na busca por compreender o quanto se adquirimos ou aprendemos uma língua.

## 2.2 CONCILIAÇÃO TEÓRICA: DIÁLOGOS

À exemplo de Freitas (2010), que concilia teoricamente pressupostos bakhtinianos e vygotskyano, este estudo também se propôs a promover esse diálogo sob o arcabouço teórico da abordagem histórico-cultural.

A perspectiva teórica acima mencionada é entendida como “centrada no processo, na relação entre os sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes” (FREITAS, 2010, p. 20), de modo que podemos correlacioná-la ao que Bakhtin (2011) denomina de atividade responsiva, estabelecida entre a interação de sujeitos do discurso, a contar também com Vygotsky que valoriza a palavra e a interação com o outro, pois dentro de seus estudos aborda as questões inerentes à linguagem e aos processos cognitivos, semelhante ao trabalho elaborado por Bakhtin, entendendo “o homem como sujeito social da e na história” (FREITAS, 2002, p. 157).

Retoma-se neste subcapítulo o que foi brevemente mencionado no capítulo introdutório quanto à perspectiva teórica na qual esta pesquisa se fundamenta, tendo como intuito darmos corpo ao diálogo concernente aos métodos de ensino de língua espanhola, que fazem uso do gênero discursivo dentro do processo.

Embasada nas contribuições de Bakhtin (1988), que identifica o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para além dos propósitos linguísticos de pesquisa, mas também aos de ensino e de interação sócio-comunicativa, com ampla discussão sobre os gêneros discursivos. Fator que o levou a criticar o subjetivismo idealista, que considerava o fenômeno linguístico como um ato e criação individual e, o objetivismo abstrato que Bakhtin, segundo Freitas (2002, p. 132-133), separava a língua (aspecto social) da fala (aspecto individual), opondo-se então a linguística de Saussure, pois na visão bakhtiniana o falante e ouvinte relacionam-se com a linguagem sem que ela seja um sistema abstrato de normas.

De tal modo, entendendo a linguagem como produto social, é relevante a contribuição da linguística aplicada (doravante, LA), entendida como um elo entre a teoria (linguística, propriamente dita) com a prática pedagógica, na busca de intermediar com eficácia o ensino de línguas (BOHN, 1988).

Diferentemente da linguística saussuriana, problematizada por Bakhtin, conforme já expusemos, não se trata de analisar a linguagem isoladamente; quando aplicada, tem por finalidade estudar e resolver os “problemas que apresenta o uso da linguagem em uma comunidade linguística”<sup>6</sup>(SANTOS GARGALLO, 2004, p. 10).

Embora, considerada um campo novo de estudo, cabe ressaltar a importante e crescente influência da LA, que evidencia a linguagem no processo de interação linguística escrita e oral dentro do sistema formal de ensino, analisando o uso empreendido pelo professor juntamente com o usuário, aluno aprendiz de LE (MOITA LOPES, 1996, p. 19).

Ao explicar e contextualizar a LA, Moita Lopes (*op. cit.*) mostra os percursos sobre os quais uma investigação pode centrar-se, como é o caso da pesquisa que “focaliza a linguagem do ponto de vista processual”, tendo em vista que o presente trabalho se enquadra nesta linha, já que evidencia a linguagem no processo de interação linguística escrita e oral dentro do sistema formal de ensino, analisando o uso empreendido pelo professor juntamente com o usuário, aluno aprendiz de LE.

Meurer (2000, p. 152) destaca para a linguística aplicada a forte atenção dada a trabalhos de pesquisas sobre gêneros textuais, pois para o autor é o estudo relativo “aos diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania, isto é, o exercício de

---

<sup>6</sup> Problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística. (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 10)

compreender a realidade e agir sobre ela, participando de relações sociais e políticas cada vez mais amplas e diversificadas”.

A abordagem histórico-cultural propicia conduzir a investigação de modo a abarcar sua complexidade que, para Freitas (2010, p. 8), atua como “uma lupa, amplia nosso olhar sobre os diferentes aspectos da realidade, tanto para explicá-la quanto para buscar formas de transformá-la.” Assim, tomamos por empréstimo essa forma de olhar para os gêneros discursivos usados nas aulas de língua espanhola; a realidade, na qual investigamos o contexto de ensino público e privado e; a explicação que fora teorizada nos primeiros capítulos e, posteriormente, descrita e analisada a partir dos dados coletados.

### 2.3 APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO: AS ESPECIFICIDADES DE CADA DOMÍNIO – UM OLHAR PARA A DIFERENÇA

Aprender as respectivas funcionalidades conceituais relativas à aprendizagem e à aquisição de uma língua estrangeira pode contribuir para, inclusive, compreender as ramificações culturais e sociais que acabam sendo difundidas pelas instituições de ensino como afirmou Costa *et al.* (2009); e, para tanto, além dos teóricos já citados, a discussão será permeada pelas vozes de Krashen (1982 *apud* Carioni, 1988), Carioni (1988), Santos Gargallo (2004) e outros autores.

No campo filosófico, Vygotsky (1998), ressalta que o aprendizado é sistemático e não-sistemático, em outras palavras, o aprendizado se dá antes que o indivíduo entre na escola, nesse caso, não-sistemático. Quando em idade escolar e inserido no contexto educacional, entra em cena o ensino sistematizado, apresentando algo novo para o seu desenvolvimento e desencadeando, assim, aprendizado.

Para problematizar os conceitos de aprendizagem e aquisição, valemo-nos de Vygotsky (*op. cit.*) que estabelece distinções da zona de desenvolvimento real (ZDR), potencial e proximal (ZDP), que passamos a entender como: real – aquilo que o sujeito pode realizar sozinho; potencial “que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas” (LEITE *et al.*, 2009), o que ainda se espera que o indivíduo possa realizar sozinho ; enquanto que proximal é o que o sujeito pode fazer com o auxílio de outra pessoa, estando em constante transformações. Em outras palavras, “o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Ainda, a zona de desenvolvimento proximal deve ser compreendida como aquela que se dá durante a interação, em que o outro se faz presente e auxilia no desenvolver de uma fase para outra, de modo a interagir promovendo o conhecimento que vai do real, do que já se sabe, para o proximal.

Em nível de desenvolvimento das funções mentais, a ZDP é um componente social, visto que necessita do contato com outras pessoas e ao internalizar o novo conhecimento, cria assim a ZDR. De modo que entre esses estágios, Vygotsky (1998, p. 118) atenta para as situações de aprendizagem que, quando organizados, resultam no desenvolvimento mental e coloca em movimento vários processos que seriam impossíveis de acontecer. Enfatizando que, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Nesses vários processos, de modo cíclico, pode-se correlacionar a ZDP a situações de ensino-aprendizagem de língua em função de requerer mediação, quando o processo for completado com êxito, ocorreu a internalização, o novo passa a ser conhecido e construído, aproximando da aquisição, daí volta-se para a ZDR, e uma nova etapa inicia.

Na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1988, p. 115), como ocorreu com Vygotsky (*op. cit.*), abordam-se as relações humanas em nível de consciência, com destaque a dois pólos denominados *atividade mental do eu* e *atividade mental do nós*. A primeira por ser individual (eu) é limitada. Ao passo que a atividade mental do *nós* é coletiva, faz crescer o grau de consciência devido a orientação social, “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior”. É possível estabelecer um liame entre essas atividades mentais, tanto seguido por Bakhtin quanto por Vygotsky, a vista disso, tem-se para o *eu* o equivalente a ZDR e para *nós* um grau de aproximação com a ZDP, pois é mais complexa e exige mediação. Quanto maior a orientação e a interação social, maior serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo.

Verticalizando as teorias de desenvolvimento mental para com o ensino de língua estrangeira, Krashen (1982 *apud* Carioni, 1988), distingue a aprendizagem como conhecer as regras de funcionamento de uma língua de modo a ter consciência de seu uso, ao que se pode acrescentar, refletir e modificar, é a ação metacognitiva dos processos que engendram esse uso, por vezes, inclusive do ponto de vista metalinguístico. Para Ribeiro (2003, p. 115), a metacognição pode “ser

vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender”.

Enquanto que a aquisição ocorre a partir da interação em situação reais de comunicação cujo uso linguístico não está focalizado, portanto os processos envolvidos estão em níveis cognitivos, sem analisar e avaliar o que conhece e está em uso, como ocorre nos processos metacognitivos.

No domínio da aprendizagem, há sistematização a partir da qual o processo se dá, em um determinado tempo e espaço em que o indivíduo sabe o que faz, como exemplo, o contexto escolar. Como ressalta Ribeiro (*op. cit.*), “é desenvolver nos alunos aquelas competências, tanto quanto o seu desenvolvimento e prontidão cognitivos lhes permitam”, momento privilegiado para o ato de conhecer e aprender algo novo ou, ainda, aperfeiçoar aquilo que se adquiri no decorrer da vida, em situações e espaços não formais, mas que propiciam construção de conhecimentos.

No caso da linguagem, verbal ou não-verbal, materna ou estrangeira, ela torna-se, conforme Carioni (1988, p. 51), adquirida quando “inconsciente e se realiza através da busca ao significado”, se dá em nível cognitivo; ao passo que “aprendida é consciente e só se manifesta dadas certas condições: foco na forma e conhecimento das regras,”<sup>7</sup> ocorre em nível metacognitivo<sup>8</sup>.

O que de fato mantém distanciamento entre esses conceitos é como o conhecimento novo se faz presente, ou melhor, se o momento é explicitamente sistematizado para tal ou se dá de modo involuntário, exemplifica-se novamente com a instituição escolar, nesse caso um local propício e destinado como formal a receber novos conceitos, voltado, portanto, para a aprendizagem. Em contrapartida, as situações de interação que não focalizam o ensino-aprendizagem sistematizado também podem suscitar momentos de apreensão e construção de conhecimento em espaços, portanto, não-formais, a exemplo do que se dá em situações de interação no trabalho, igreja, instituições jurídicas etc.

Em se tratando de língua estrangeira, pode-se compreender que, quando em contato imediato com a língua alvo, ocorre o aprendizado

---

<sup>7</sup> As citações acima, de Carioni, explica as dimensões cognitiva e metacognitiva associadas respectivamente à aquisição e à aprendizagem.

<sup>8</sup> Cognição e metacognição: a primeira, relativa ao processo de interação, ao passo que a segunda é referente ao processo de saber como e o que está em fase de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 62)

não-sistemático cuja a situação de produção se dá no contexto sociocultural, ou seja, o processo de aquisição citado por Krashen (*op. cit.*), ao contrário, quando em situação de ensino sistematizado é a aprendizagem propriamente dita.

A propósito, Henriques (2005), ao definir estes conceitos (aquisição e aprendizagem), aborda-os como dois processos com desenvolvimentos distintos, em função da situação de aprendizagem, mas que, ao final, convergem entre si. O autor, de modo a exemplificar, diz que um nativo primeiro adquire a língua em ambiente natural e depois aprende seu sistema formal (em sala de aula), enquanto que um estrangeiro também pode fazê-lo, em condição de imersão, ou primeiro aprende o sistema formal (escola ou cursinho) para depois internalizar a língua alvo. Henriques (*op. cit.*) simplifica e emprega sempre os dois termos, analisando se a situação é dada como segunda língua (L2) ou como língua estrangeira (LE):

L2: aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira em situação de imersão.

LE: aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira em situação de não-imersão. (p. 146)

Tal combinação também é apresentada por Santos Gargallo (2004) que aborda o Processo Misto (Proceso Mixto), unindo a aquisição com a aprendizagem, como exemplo utiliza os programas de ensino formal combinados com a exposição natural em espaços geográficos da língua alvo, igualmente designados como imersão.

Ademais, Santos Gargallo (2004, p. 19) comunga do princípio de que a aquisição “é um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras como consequência do uso natural da linguagem com fins comunicativos e sem atenção expressa da forma”<sup>9</sup>, diante do que foi apresentado até o momento, correlaciona-se em nível cognitivo e que a aprendizagem é um “processo consciente que se produz através da instrução formal em aula e implica em um

---

<sup>9</sup> Adquisición es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma” (GARGALLO, 2004, p. 19).

conhecimento explícito da língua como sistema”<sup>10</sup>, assim decorrente do processo metacognitivo, operado na ZDP.

Partindo do que aqui fora exposto, a abordagem deste trabalho será sobre aprendizagem, considerando que, no meio educacional, as condições de produção se dão de modo sistematizado, muito embora, sabe-se que o aluno já traz um conhecimento prévio, em nível de ZDR, tanto de mundo quanto linguístico, de modo que no todo do processo necessariamente há algo que se aproxima do processo misto delineado por Santos Gargallo (*op. cit.*).

## 2.4 AMPLIANDO CONCEITOS – DA ABORDAGEM, PASSANDO PELA METODOLOGIA, ATÉ TÉCNICAS – NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Entender o processo ensino-aprendizagem, enquanto professor de uma língua estrangeira, resulta em compreender conceitos associados ao processo, a exemplo da própria concepção de língua. Segundo Bakhtin (1998, p. 36) “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, seu modo e função implicam diretamente a interação social e, conseqüentemente, interação verbal que, para o autor, “constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (2002, p. 123). Eis a concepção de língua bakhtiniana que coloca o *outro* como também protagonizando as relações.

No processo ensino-aprendizagem, o ato de interagir com o outro passa, então, a ser fundamental. Para tanto, faz-se necessário mobilizar a audiência de todo o ambiente educacional que, conforme Celani (2000, p. 23), há de “oferecer condições para que os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para o desenvolvimento futuro no uso de uma língua estrangeira” e que esta tenha sólida fundamentação de modo a explorar práticas de linguagem significativas, consequência de processos interacionais nos espaços formais da sala de aula.

Para atingir o proposto por Celani (*op. cit.*), convêm colocar em revista os conceitos sobre *metodologia*, *abordagem* e *procedimento*, utilizados, às vezes, de maneira indiferenciada, conforme aponta Martinez (2009); o que justifica a falta de clareza para o termo *abordagem*, citado também como método. Isso posto, trazemos para a

---

<sup>10</sup> Proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. (SANTOS GARGALLO, 2004, p. 19).

discussão Halliday *et al.* (1974), Leffa (1988), Totis (1991), Brown (2007), Almeida Filho (2008) e Martinez (2009), introduzidos no texto de modo cronológico, não caracterizando propriamente uma revisão histórica, mas um delinear do percurso ao longo desse período histórico que entende um pouco das preocupações em torno de cada conceito.

O que se pretende com uma revisão histórica dos métodos é fazer com que o professor comece onde os outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado. Sem uma visão histórica a evolução se torna impossível. (LEFFA, 1988, p. 211).

Visando a compreender a natureza conceitual dos termos destacados, precisamos contextualizar como se deu sua apropriação no contexto de ensino de língua, considerando que, antes de “descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada” (LEFFA, 1988, p. 211). Então, presume-se que a reflexão acerca de tais conceitos possa proporcionar incidências sobre das práticas e dos lugares nos quais elas se assentam, de modo a compreender se as escolhas são ou não fundamentadas.

A busca por adequar e ampliar esses conceitos, perpassa pelos anos de 1974 até recentemente, 2009. Primeiramente, iniciamos com as teorias abarcadas na obra **As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas** (HALLIDAY *et al.*, 1974). Dessa obra, cabe citar a importância dada pelos autores a nomear os termos *metodologia*, *método* e *metódica* para o ensino de línguas, destacando como referência as teorias linguísticas como subsidiárias ao ensino de línguas:

Necessitamos de um nome para as técnicas e procedimentos que se amontoam em redor do ponto onde a lingüística e o ensino na aula se reúnem, nome que seja suficientemente próximo dos termos convencionais para que seu significado geral seja evidente, e no entanto bastante diferente para evitar confusão com rótulos anteriores, que implicavam pouca, ou nenhuma, atenção à teoria lingüística. (HALLIDAY *et al.*, 1974, p. 232).

Os autores definem *metodologia* como a que se refere “aos aspectos pedagógicos do ensino de língua, sem referência necessária à lingüística” (p. 233). Ainda, colocam em evidência o termo *método* que significa “o conjunto específico de técnicas e materiais de ensino, geralmente apoiados em princípios enunciados, mas sem ter necessariamente qualquer referência lingüística”, como por exemplo o *método direto*, que “corresponde a um conjunto de procedimentos bem definidos”. (HALLIDAY *et al*, 1974, p. 233). E, quando envolve a teoria lingüística com os princípios e técnicas pedagógicas os autores nomeiam como *metódica*.

Os teóricos aqui referenciados afirmam que o ensino de língua tem de ser construído a partir desses conceitos de forma a distingui-los de maneira adequada. Assim, Halliday (*et a.l*, 1974) diz tratar-se da estrutura de organização, ou seja, relacionar a teoria lingüística com as técnicas pedagógicas, de forma que contribua com o ensino de línguas.

Por sua vez, Leffa (1988) diferencia os termos *abordagem* e *método*; *aprendizagem* e *aquisição*, estes comentados no capítulo anterior. Em conformidade com o referido autor, a Abordagem, além de ser mais abrangente, engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, enquanto o método é mais restrito e pode estar dentro de uma abordagem. De forma a exemplificar, o autor ressalta que o *método* é a aplicação dos pressupostos teóricos abarcados pela *abordagem*, e a sala de aula é o local para o “ecletismo inteligente”, ou seja, buscar nas diferentes abordagens os métodos adequados para a elaboração de um determinado curso.

Igualmente, Totis (1991, p. 24) coloca a abordagem de forma hierárquica, “em que ela vem em primeiro lugar e domina o conceito de método”, sendo: *abordagem* ou modelo teórico em que se concentram as técnicas pedagógicas e; *método* como “um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo” (p. 24). Por conseguinte, define *técnica* enquanto processo sistemático em sala de aula, com objetivos e práticas específicas. A título de exemplo, a autora cita as atividades realizadas em sala de aula como “jogos, trabalho em duplas, exercícios orais ou escritos” que “são técnicas destinadas a colocar em prática um método que, por sua vez, deriva de uma abordagem adotada” (p. 24).

Na percepção de Brown (2007) (a) *abordagem*, (b) *metodologia*, (c) *método* e (d) *técnica*; são conceituadas a partir das concepções de Edward Anthony (1963 *apud* BROWN, 2007) e Richards & Rodgers (1982, 2001 *apud* BROWN, 2007), entendendo-as como: a) teorias e crenças referentes à natureza da linguagem, da aprendizagem de línguas

e da aplicabilidade de ambas; b) práticas pedagógicas em geral; c) conjunto de práticas aplicáveis em sala de aula para alcançar objetivos linguísticos; d) atividades a serem realizadas em sala de aula destinada às lições, como exemplo, as variedades de exercícios e tarefas.

Ademais, para clarificar os termos acima, o autor exemplifica pondo a seguinte situação: para a abordagem, um professor pode afirmar a importância da aprendizagem e para desenvolvê-la o aluno necessita de um estado relaxado da consciência mental, para isso utiliza enquanto método um contexto semelhante às práticas de ioga, todos os alunos em círculo e sentados no chão, como técnica inclui a reprodução de música ao mesmo tempo que lê um texto na língua-alvo ou uma relação de palavras, conforme o vocabulário em estudo.

Na mesma visão dos autores acima, Almeida Filho (2008, p. 17) coloca o termo abordagem como equivalente “a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre a linguagem humana”, enquanto o método corresponde à

[...] materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica [...] Note-se que o alçamento dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como um conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. (ALMEIDA FILHO, 2001 *apud* Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2008, p. 153).

Já, Martinez (2009, p. 11) trata a *metodologia* como “a arquitetura e as razões das escolhas feitas em contextos didáticos variados, em face de aprendizes diferentes por sua personalidade, sua história, suas expectativas, seus objetivos”. Em se tratando de *abordagem*, o autor a define como “preferencialmente analítica e as ferramentas privilegiadas serão os manuais ou antologias de textos” (p. 50). Por fim, no que tange ao vocábulo *procedimento*, entende-se como as práticas pedagógicas e os usos dos recursos didáticos.

Mediante o que foi até o momento mencionado, parece inquestionável que: *abordagem* seja hierarquicamente superior aos outros conceito, em função de estar inserida nesse conceito a dimensão da teoria e a crença sobre a natureza da linguagem e de seu funcionamento; *método*, conjunto de práticas pedagógicas decorrentes da abordagem e com fins linguísticos, portanto com objetivos

específicos; técnica e procedimento como as atividades desenvolvidas em sala de aula.

A seguir discutiremos os métodos de ensino, mas ancorados na fala de Halliday (*et al.*, 1974) que compreende o termo método sem ter necessidade de qualquer referência à linguística (teoria).

## 2.5 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RECORTE

Ciente da amplitude dos conceitos de *abordagem, metodologia, métodos e técnica*, optamos por seguir a direção acima descrita no item 2.4, de modo que nesta seção é oportuno destacarmos as práticas pedagógicas inerentes ao ensino de língua estrangeira, denominado por métodos, visto que “fizeram ou ainda fazem parte da prática pedagógica dos professores” (CARVALHO, 2010, p.100).

Portanto, descrevem-se os métodos abarcados na literatura de Leffa (1988); Totis (1991) e Brown (2007). Deles seguem: método da gramática e tradução; método direto; método de leitura; método audiolingual; método cognitivo; método natural; método comunicativo.

Conforme Totis (1991, p. 25), os métodos de ensino de LE decorrem de diferentes épocas no século XX; embora alguns sejam antigos, ainda pode estar em uso por professores nos dias atuais.

Inicialmente, a exemplo dos demais autores supracitados, a autora trata do *método da gramática e tradução*. Este método enfatiza o ensino da gramática da língua-alvo e sua principal técnica é a tradução e versão. Segundo Leffa (1988, p. 213), “pouco ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação”. Quanto ao trabalho com o texto, Brown (2007) destaca que o trabalho com o conteúdo textual se dá de maneira superficial, seguidos de exercícios para análise gramatical.

Totis (*op. cit*) enumera as principais características deste método, conforme também apontam os demais autores aqui citados:

1. As aulas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua-alvo.
2. Existe um foco principal na gramática, na análise da forma e flexão das palavras.
3. A leitura de textos clássicos difíceis é feita em estágios iniciais.

4. A tradução da língua-alvo para a língua materna é um exercício típico.
5. Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercícios de análise gramatical.
6. Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia.
7. Não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo
8. O resultado comum é a inabilidade em se usar a língua para comunicação oral.

Contrapondo ao método de gramática e tradução, a partir de 1900 é divulgado o *método direto* que se fez presente desde o século XVI. Montaigne, por exemplo, o famoso ensaísta francês, em 1530, aprendeu latim por este método, conforme aponta Leffa (1988, p. 214).

Nele não se admite tradução para a língua materna e quanto à gramática há pouco ou nenhuma análise (BROWN, 2007, p. 21). A comunicação em sala é baseada em gestos e gravuras, com ênfase na língua oral, a interação das quatro habilidades se dá pela sequência de ouvir, falar, ler e, por último, escrever (LEFFA, 1988, p. 215). As características são:

1. As lições começam com diálogos e anedotas breves, em estilo moderno de conversação.
2. Ações e ilustrações são usadas para esclarecer o significado desse material.
3. Não é permitido o uso da língua materna do aluno, ou seja, a tradução é abolida.
4. O professor não precisa saber falar a língua materna do aluno.
5. A gramática é ensinada indutivamente e regras de generalização surgem através da experiência.
6. Alunos avançados lêem textos literários por prazer e os textos não são analisados gramaticalmente.
7. A cultura da língua-alvo é aprendida indutivamente.
8. O professor deve ser nativo ou fluente na língua-alvo. (TOTIS, 1991, p. 26)

Passados vinte anos, em 1920, é divulgado o *método de leitura* que surgiu das vantagens e desvantagens apresentadas pelos métodos anteriores, compreendendo que dentro das escolas secundárias não era

possível desenvolver as quatro habilidades e as necessidades dos alunos, em sua maioria, não envolvam o conhecimento da língua oral, de modo que propiciassem diversas situações para o ensino baseado na leitura (LEFFA, 1988, p. 216-217). Novamente, Totis (*op. cit.*) pontua as peculiaridades inerentes a este método:

1. Os objetivos, em ordem de prioridade são, a) a habilidade de leitura e b) o conhecimento atual e histórico do país onde a língua-alvo é falada.
2. Somente é ensinada a gramática relevante e útil à compreensão da leitura.
3. A única habilidade linguística enfatizada é a leitura, embora a linguagem oral não seja completamente banida.
4. Atenção mínima é dada à pronúncia.
5. Já nas etapas fundamentais, existe grande quantidade de leitura, tanto em sala de aula como fora dela.
6. De início, o vocabulário é rigorosamente controlado para ser expandido mais tarde.
7. A tradução, uma vez mais, ganha seu lugar de destaque na sala de aula.
8. O professor não precisa ter boa fluência oral na língua-alvo.

Datado em 1950, o *método audiolingual* é a reação dos americanos contra o método de leitura, que surge durante a segunda guerra mundial, por necessidade de falantes fluentes em vários idiomas para compor o exército (LEFFA, 1988, p. 219).

A principal característica apontada por Brown (*op. cit.*) foi por apresentar uma grande quantidade de atividade oral, com praticamente nenhum enfoque gramatical e de tradução. Ademais, seguem:

1. Os alunos devem primeiro ouvir, depois falar e, então, ler, para finalmente escrever na língua-alvo.
2. Baseia-se na análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo.
3. O material novo é apresentado sob a forma de diálogo.
4. Depende-se da mímica, da memorização de um conjunto de frases e da repetição, pois acredita-se que a língua é aprendida através da formação de

hábitos do tipo S→R→R, ou seja, estímulo, resposta e reforço.

5. Há uma sequência nas estruturas gramaticais, que são aprendidas uma de cada vez.

6. Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; a gramática é ensinada indutivamente.

7. A pronúncia é enfatizada desde o início.

8. Nos estágios iniciais, o vocabulário é rigorosamente controlado e limitado.

9. Há um grande empenho em se evitar que os alunos cometam erros.

10. Há o uso insistente de fitas gravadas, laboratório de línguas e material visual.

11. Há grande tendência em se manipular a linguagem sem preocupação com o conteúdo.

12. Dá-se importância ao aspecto cultural da língua-alvo.

13. Respostas certas são imediatamente reforçadas.

14. Pode-se comparar o papel do professor ao de um treinador de animais, como um papagaio, por exemplo.

15. Uma vez que as atividades e o material são cuidadosamente controlados, o professor deve apenas ser proficiente nas estruturas, vocabulário, etc. que está ensinando.

16. É permitido o uso controlado da língua materna do aluno. (TOTIS, 1991, p. 26-27)

Sequencialmente, considerado por alguns como método da gramática e tradução ou método direto, ambos atualizados e modificados, em 1965, conforme Totis (*op. cit.*) implementa-se o *método cognitivo*. Para Brown (2007, p. 24) tal método enfatiza a conscientização das regras e suas aplicações para aprender uma língua estrangeira, como procede nas características elencadas abaixo:

1. A língua é vista como decorrente da aquisição de regras e não da formação de hábitos.

2. Dá-se ênfase à comunicação, ou competência comunicativa, isto é, à capacidade em se usar a língua.

3. A pronúncia não é enfatizada e encara-se a perfeição como uma meta não-realística.

4. Encoraja-se a instrução individualizada e o trabalho em grupos; o aluno é responsável pela própria aprendizagem.
5. Há um interesse renovado no vocabulário, especialmente na expansão do vocabulário passivo, visando à leitura.
6. A gramática pode ser ensinada tanto dedutiva como indutivamente – podem existir regras explícitas.
7. Dá-se importância à compreensão, principalmente à compreensão da linguagem oral.
8. A leitura e produção escrita voltam a ser tão importantes quanto a produção e compreensão oral.
9. Os erros são vistos como algo inevitável, algo que deve ser usado construtivamente no processo de ensino.
10. A repetição é desencorajada e o silêncio é reconhecido como útil, e, às vezes, necessário.
11. Existe a contextualização dos itens a serem ensinados por meio de recursos audiovisuais, histórias ou outros meios.
12. Há interesse maior no domínio efetivo: a atitude do professor e do aluno são consideradas importantes e a qualidade da interação é uma variável significativa.
13. Proficiência bilíngue, bicultural é encarada como meta ideal.
14. O papel do professor é ajudar o aluno a aprimorar seu controle da língua-alvo e, através de estágios sucessivos, chegar à proficiência próxima à de um nativo.
15. Espera-se do professor tanto uma boa proficiência geral da língua-alvo como a habilidade de analisar essa língua. (TOTIS, 1991, p. 27-28)

Já, na década de 1980, Stephen Krashen preconiza o denominado *método natural* que, segundo Leffa (1988, p. 224), visa a “desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente)”, estando, em princípio, em conformidade com o já citado neste trabalho, mais especificamente na seção 2.3.

Brown (*op. cit.*), ao abordar o método proposto, descreve três fases, a primeira é o estágio de pré-produção e o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva. Depois, é a de produção inicial, sendo que o professor se concentra no significado, não na forma, e, portanto, o professor não faz um ponto ou correção de erros durante esta fase (a menos que sejam erros grosseiros que bloqueiam ou impedem totalmente o significado). E, a terceira etapa, é a extensão da produção em longos trechos de discurso que envolve jogos mais complexos, dramatizações, diálogos, discussões e trabalhos em grupo, uma vez que o objetivo nesta fase é promover a fluência. Suas principais características são:

1. A essência da linguagem é o significado;
2. Há duas maneiras de se aprender uma segunda língua: aquisição, um processo subconsciente natural; e aprendizagem, um processo consciente;
3. Baseado em uma seleção de atividades comunicativas e tópicos oriundos das necessidades do aprendiz;
4. O professor é o primeiro recurso para o input compreensivo;
5. Os materiais didáticos utilizados para o desenvolvimento desse método devem ser “reais” e não os livros didáticos;
6. Promover a compreensão e comunicação. (CARVALHO, 2010, P. 103)

Emergiu na década de 1970, ganhando força em 1980 e presente até o momento, o *método nocional/funcional*, também conhecido como comunicativo, surgiu de pesquisas nas áreas de psico e sociolinguística, filosofia da linguagem e teoria da informação (TOTIS, 1991, p. 29).

Segundo Totis (*op. cit.*), apoia-se menos na prática mecanizada do ensino da língua, não mais centrada no professor, com vistas a simulações de situações naturais do dia a dia. Distingue pelos seguintes pontos:

1. Dá-se mais importância às necessidades de comunicação (funções) do aluno, como, por exemplo, sugerir, concordar ou persuadir.
2. As funções são apresentadas em situações que modificam essas necessidades (exemplo: como conversar com uma garota numa lanchonete), enfim, dá-se ênfase ao modo como usar

determinada forma para se atingir determinada necessidade de comunicação.

3. Os materiais de ensino baseiam-se muito mais no aluno e refletem com maior precisão o uso natural da língua.

4. Há uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo, etc. (TOTIS, 1991, p. 28-29).

Leffa (1988) também pontua que a função do professor não é mais de autoridade, mas de orientador e que deve mostrar sensibilidade (afetivo) aos interesses dos alunos.

Além disso, Totis (*op. cit.*) conclui que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve fornecer ao aluno um propósito comunicativo, cumprindo em função do seu uso, a interação social, o que se associa ao posto teoricamente por meio das concepções bakhtiniana e também vygotskyana já problematizados.

## 2.6 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: DEFINIÇÃO

Formas de vida, modo de ser, ambiente para a aprendizagem, um molde para a ação social, assim Bazerman (2006) inicia a definição para os gêneros, compreendendo como um recurso rico e multidimensional, ligado às ações discursivas da linguagem. O autor, ainda, destaca a função dada ao professor, como ativador do dinamismo em sala de aula, e ao uso dos gêneros também como “uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade” e deles desenvolver as habilidades linguísticas (BAZERMAN, 2006, p. 30-31). Logo, associamos ao foco deste trabalho em relacionar os gêneros discursivos para o processo de ensino-aprendizagem de L2.

Tanto que, as inúmeras atividades exercidas pelo homem estão sempre ligadas ao uso da língua que se manifestam por meio de enunciados, produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, orais e escritos, concretos e únicos. Esses enunciados, segundo concepção bakhtiniana, são produzidos dentro de determinadas condições e finalidades, ou seja, associados às respectivas esferas de atividade humana, conformados por construção composicional, conteúdo temático e estilo, por isso seus tipos são relativamente

estáveis, daí o acabamento de cada enunciado materializar-se como um determinado gênero do discurso. O que se quer dizer com isso é que o acabamento dado ao enunciado corresponde aos gêneros do discurso que circulam nas variadas esferas de atividade humana. Portanto:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKTHIN, 1997, p. 280)

O enunciado enquanto unidade da comunicação discursiva depende exclusivamente do *conteúdo temático*, ou seja, a maneira como o assunto é tratado; do *estilo*, enquanto marcas linguísticas, que podem ser individual ou não. Com relação às marcas expressarem mais ou menos particularidades individuais, a título de exemplo, Bakthin (2011) cita os gêneros da literatura de ficção como favorável a individualidade e como não-favorável os documentos oficiais que requerem uma forma padronizada enquanto estrutura e verbalização. Para fechar essa tríade, tem-se a *construção composicional*, que a ela cabe a organização do enunciado, isto é, estruturação e acabamento do texto.

Por meio desses três elementos é que o gênero discursivo se diferencia das modalidades retóricas, as quais circundam por alguns programas escolares, levando o estudante a pensar em texto como uma estrutura narrativa, descritiva e argumentativa ou, ainda, com o de exposição e injunção, denominadas por Marcuschi (2005) como tipos textuais e por Back *et al* (2007) de sequências discursivas. De tal forma que as sequências discursivas referem-se às tipologias encontradas em um texto. Explicando melhor: em um dado texto, essas sequências podem se dar de modo bastante variado, como no caso de uma reportagem em jornais que, enquanto gênero, pode abarcar diferentes sequências discursivas (enquanto variação tipológica) como a narração (contar algo ocorrido), descrição (detalhar os fatos) e, ainda, argumentar a favor ou contra o que foi noticiado. Conforme o exposto: “um tipo

textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto.” (MARCUSCHI, 2005, p. 27).

Igualmente, Back *et al.* (2007, p. 612) discorrem sobre as seqüências discursivas que “compõem os mais variados gêneros (notícia, crônica, cartas, memorandos etc.), perpassando-os e organizando o discurso, o que pode inclusive caracterizar o próprio gênero”. Assim, gêneros discursivos e seqüências discursivas divergem enquanto a unidade discursiva que constituem, o primeiro (gênero) abarca a funcionalidade e a interatividade da língua em meio ao social. Ademais, os gêneros são divididos em: *primários* (simples) que surgem da interação imediata, no caso um bilhete; e, *secundários* (complexos) que incorporam os primários, sendo mais complexamente desenvolvido e organizado como escritos científicos e políticos (BAKHTIN, 2011).

O sujeito diante de situações simples ou complexas, entendendo-as desde tarefas domésticas até profissionais e acadêmicas, está permeado de ações comunicativas, bem como, rodeado de textos com finalidades distintas, como ressalta Bronckart (2003 *apud* MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 550)

Todo indivíduo de uma determinada comunidade lingüística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existent, organizados em ‘gêneros’, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitado.

A citação acima remete ao caráter ilimitado de gêneros discursivos cujos “textos materializados”, a título de exemplo podem ser listados como: receituário médico, cartaz de propaganda, entrevista, boletim de ocorrência, carta pessoal e comercial, manual de instrução, contratos, convites, atas etc. Esses textos em circunstância didática devem receber um tratamento, por parte do professor, que “dê ênfase ao que é mais importante em um texto: seu sentido na dimensão discursiva, a percepção de suas condições de produção, de sua orientação argumentativa, de seus(s) interlocutor(es) [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 102). Isso se configura como gênero do discurso, pois remete ao todo discursivo, em conformidade com o que propõe Bakhtin (*op. cit.*) em relação à construção composicional, ao estilo e conteúdo, além evidentemente de considerar no ato do dizer ponderando o contexto situacional (de produção).

### 2.6.1 Os gêneros discursivos como unidade básica de ensino

Com base na discussão acerca de gêneros discursivos como uma atividade de interação social é que se faz necessário associá-los às práticas pedagógicas “não somente como formas textuais, mas também como formas de vida e de ação” (BAZERMAN, 2006, p. 19).

Visto que é por meio de correio eletrônico (e-mail), sítios de bate-papo, páginas de relacionamento, documento de transferência de matrícula escolar e tantos outros gêneros discursivos – como também os citados na seção anterior – que circundam a vida de um estudante e passam a receber um novo olhar no campo da educação e da pesquisa. Conseqüentemente, um novo tratamento didático, visando a capacitar os estudantes para as diversas áreas do conhecimento, levando em consideração que esses gêneros são textos que estão em constante transformação pelas práticas sociais.

Face ao exposto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2008, p. 149-150) objetiva a formação do indivíduo, cuja proposta visa a adaptação as diferentes realidades do país, colocando em evidência temas relevantes para “a vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão”.

Sob o mesmo ponto de vista, os objetivos delineados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1999, p. 148) confere ao ensino de língua estrangeira o ato de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados adequados ao novo idioma, que possa atingir um nível de competência linguística, permitindo-lhe acessar a informações de vários tipos e que contribua para a sua formação enquanto cidadão.

Os PCN, em nível de Ensino Médio (BRASIL, 1999), propõem um trabalho educativo baseado em habilidades e competências; para tanto o domínio da linguagem é requerido de forma interdisciplinar, lembrando que os enunciados se constituem como “unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274), presente em diferentes contextos sociais e comunicativos, por conseguinte, pode ser tomada como uma unidade básica de ensino. Em face disso, o documento propõe para o ensino de língua estrangeira moderna, enquanto competência comunicativa:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis). (BRASIL, 1999, p. 153)

Somado ao posto quanto ao trabalho com a linguagem tomada no seu todo enquanto gênero do discurso, o documento procura nortear o docente quanto ao trabalho a ser realizado com o texto verbal e não-verbal, manifestando uma preocupação quanto aos métodos de ensino, pois afirmam que:

as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. (BRASIL, 1999, p. 26).

O texto em sala de aula, quando utilizado para fins gramaticais, deixa de ser um gênero, e passa a ser um amontoado de frases/palavras e outros níveis estruturais com base nas quais se focalizam o ensino de regras, de modo que o estudante não vislumbra essa ação como uma possibilidade de manifestar-se, pois não é vista como uma prática com a qual ele possa interagir no meio em que está inserido. Comunga-se com Rodrigues e Souza (2008, p. 22) a ideia “de que o ensino consciente, planejado e sistematizado de estratégias lingüísticas em sala de aula pode ajudar incisivamente a enfrentar as demandas sociais de forma criativa e competente”. Novamente, recai-se para o sujeito inserido no processo, com vistas a prepará-lo para se defrontar com as atividades e ações presentes na vida pessoal, profissional e acadêmica, papel da escola enquanto local de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a disciplina de língua estrangeira visa a ensinar um idioma e ao mesmo tempo cumprir com outros compromissos como a formação de indivíduos que possam se desenvolver enquanto cidadão (consciência social), como ser criativo e de mente aberta no modo de ver e pensar o mundo (BRASIL, 2008, p. 90). O processo de ensino-

aprendizagem nessa perspectiva ganha relevância, pois os sujeitos passam a agir sobre a linguagem produzindo sentidos.

Desse modo, Graeff (2007, p. 39), ao tratar do ensino de língua, coloca como função da escola a de “ampliar a competência de recepção e de produção textual, isto é, aumentar os recursos que o aluno possui [...]”; quanto maior a diversidade de textos, mais preparado o aluno estará para enfrentar as diversas situações as quais requer o uso potencial da língua, desde as formas cotidianas, decorrentes de situações informais, até as mais formais.

Para Bazerman (2006), o gênero é como um meio de agência, já que não pode ser ensinado separado da ação e das situações significativas e motivadoras para o aluno, este sendo agente do seu ato de fala. Da mesma forma, é o encaminhamento dado por Cristovão (2003) diante do processo de ensino-aprendizagem de línguas baseadas em gêneros, haja vista tornar-se efetiva e com possibilidades de o agente agir adequadamente com a linguagem em diferentes momentos.

Esse processo de agir sobre o texto é o momento que o difícil exercício das habilidades de escrita e leitura pode tornar-se mais prazeroso e motivador, com vistas a torná-los práticas e, além do mais, entendê-lo como “uma unidade de sentido e lugar de interação dos sujeitos, onde ocorre um jogo de intersubjetividade, pois há troca, há construção de sentido, há um projeto de intenção entre escritores e leitores.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 102).

Cabe lembrar que, em paralelo às práticas de leitura e escritura, as habilidades de fala e escuta também são promovidas em termos de *performance* comunicativa, daí pressupor-se um trabalho em que o texto seja empregado como realidade social, ou melhor, quando ele é assumido como um gênero discursivo.

Com este panorama, observa-se o quão importante é o trabalho da linguagem voltado para os gêneros discursivos, ratificando sua relevância quando integrada às práticas pedagógicas para o ensino de língua, sobretudo ao enfatizar as práticas de linguagem e seu valor, enquanto uso socialmente relevante, diante dos diversos contextos sociais e culturais.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, descrevemos o percurso pelo qual se deu a investigação desta dissertação. Primeiramente, apresentaremos os procedimentos adotados, em consonância com a matriz teórica adotada ao longo do percurso, para a obtenção dos dados e, na medida do possível, iremos referenciando nossas escolhas. Por fim, faremos a caracterização dos contextos investigados, a saber, duas escolas do município de Criciúma, compreendendo a rede pública e privada, de modo a compor um estudo comparativo.

#### 3.1 PERCURSO REFERENCIADO

Pesquisas publicadas, como de Schuchter e Bruno (2010) e Pereira (2010), apoiam-se na abordagem histórico-cultural que enfatiza a reciprocidade entre pares, de modo que, para abstrair dados, fazem uso de questionário, entrevista e observações como instrumentos metodológicos. Também mobilizamos esses instrumentos, por meio dos quais levantamos os dados apresentados neste trabalho.

O primeiro instrumento, questionário<sup>11</sup>, possui uma série ordenada de perguntas, as quais deviam ser respondidas por escrito pelos estudantes. Algumas perguntas foram abertas com o propósito de explorar o posicionamento desses sujeitos acerca do objeto pesquisado. A escolha desse instrumento deu-se devido ao número maior de sujeitos envolvidos. Trata-se de uma ferramenta a fim de identificar qual a visão dos alunos quanto ao ensino de LEE e, principalmente, como são desenvolvidas as práticas de linguagem em sala de aula.

Sequencialmente, o instrumento para os docentes foi entrevista semiestruturada<sup>12</sup>, que por ter um caráter eminentemente dialógico, requer um roteiro de questionamentos previamente elaborados, de maneira a levar o pesquisador a estabelecer um diálogo com os partícipes, de adaptar e/ou formular novos questionamentos a partir das respostas dadas. Nesse caso, em específico, trabalhamos com dois sujeitos investigados, professores atuantes na disciplina de língua espanhola, um em cada unidade escolar.

---

<sup>11</sup> O questionário está disponível no apêndice deste trabalho.

<sup>12</sup> O roteiro e a transcrição da entrevista estão disponíveis no apêndice deste trabalho.

Ademais, a pesquisa de campo, de acordo com Furasté (2008, p. 35) “busca conhecer aspectos importantes e peculiares do comportamento humano em sociedade. Envolve estudos de satisfação, de interesses, de opinião de pessoas ou grupos de pessoas sobre aspectos de sua realidade.” A partir desse prisma, contou-se com a colaboração de 32 estudantes, respondendo a um questionário com 11 perguntas inerentes ao ensino de Língua Espanhola, como também, com a colaboração de dois professores que se disponibilizaram a serem entrevistados e que se constituem, por princípio, agentes de mediação nas instituições investigadas. O quadro abaixo sistematiza informações acerca dos sujeitos investigados, seus locais de atuação e os instrumentos mobilizados:

Quadro 1: Sujeitos Investigados

Quantidade	Sujeitos	Escola	Instrumento
1	Professor 1 (P1)	Rede particular (C1)	Entrevista semiestruturada
1	Professor 2 (P2)	Rede pública (C2)	Entrevista semiestruturada
10	Alunos 1 (A1)	Rede particular (C1)	Questionário
22	Alunos 2 (A2)	Rede pública (C2)	Questionário

Fonte: dados da pesquisa

Por fim, de modo a correlacionar as informações obtidas pelos recursos investigativos apontados acima e com o propósito de qualificar as análises dos dados, utilizamos a observação<sup>13</sup>, como mais um instrumento a validar a análise qualitativa, da interação entre professor-aluno, no espaço da sala de aula. Foram observadas 10 aulas em cinco semanas com conseqüente registro da realidade. Passando, assim, a penetrar no universo do outro, tornando-se parte dele.

Para alcançar os propósitos deste estudo, já pode ser depreendido do exposto que trabalhamos com dois grupos de sujeitos: Grupo Professor e Grupo Aluno, a partir dos quais, construímos categorias de análise, conforme o quadro abaixo:

<sup>13</sup> O roteiro de observação está disponível no apêndice deste trabalho.

QUADRO 2: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Observador	Professor/Aluno	
	Categorias	
	Método de Ensino	Gêneros discursivos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão dos sujeitos quanto à prática pedagógica se está em consonância com a proposta da Escola.</li> <li>- Visão dos sujeitos quanto práticas em sala de aula;</li> <li>- Correlação entre a teoria e prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão dos sujeitos quanto aos gêneros discursivos;</li> <li>- Visão quanto às habilidades linguísticas/práticas de linguagem.</li> </ul>

Evidentemente que juntos aos sujeitos da pesquisa, há o observador, cuja presença torna-se constitutiva do processo, mesmo sabendo que, ao adentrar esse universo, de alguma forma, a presença da observadora altera a realidade, conforme Pereira (2010, p. 55), parafraseando Bakhtin, segundo o qual “por mais passivo que seja o observador, sua presença muda o acontecimento”. Assim, cada categoria de análise está embasada na tríade entrevista/professor, questionário/aluno e observação/trabalho pedagógico, mantendo a interlocução com todo o dialogismo inerente ao processo, com o propósito de responder aos questionamentos e objetivos levantados no capítulo introdutório.

A primeira categoria, método de ensino, visa a responder a seguinte questão norteadora: *qual método para o processo de ensino-aprendizagem de LEE é adotado?* Acredita-se, de maneira hipotética, que a tendência é para o método tradicional, como também mencionado e identificado nas pesquisas de Bettega (2009) e Ferraz (2010), já posto no capítulo introdutório deste trabalho.

Partindo desta pergunta, buscou-se identificar a percepção (visão/concepção) dos docentes em relação ao que apregeoa a instituição de ensino enquanto eixos norteadores nos campos filosóficos e pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem e se está em consonância com que ele, professor, emprega em sala de aula. Para tanto, no momento da entrevista, foram feitos os seguintes questionamentos:

- Qual a metodologia de trabalho é adotada pela escola?
- Qual a metodologia é adotada pelo professor?
- Quais os procedimentos são utilizados em sala de aula?

De modo a estabelecer a relação pretendida neste estudo, perguntou-se, por meio de questionário, aos alunos, qual a prática adotada pelo professor é considerada mais e menos interessante, pedindo, após a resposta, que pudessem justificá-la.

Ainda, considerando a categoria de análise em questão, far-se-á a correlação também com os métodos de ensino de língua estrangeira discutidos no referencial teórico. E, pelas observações registradas, buscaram-se perceber o enfoque dado aos conteúdos, quais os recursos didáticos utilizados e como ocorreu o processo de mediação e/ou de intervenção entre os pares (professor e alunos).

A categoria seguinte, intitulada Gêneros Discursivos, descreve todo o envolvimento com o texto em situações que refletem a atividade humana na qual o gênero (enquanto texto) está inserido, desde sua compreensão, enquanto professor, sobre gêneros discursivos, tanto como se desenvolvem as atividades (práticas de linguagem) a partir desses gêneros. Somado a isso, mapeamos, também, com qual frequência estão (os gêneros) inseridos no processo, focalizando, para isso, o material didático adotado pelas instituições. Nesse caso, tendo como questão norteadora: *qual tratamento dado ao gênero discursivo no processo de ensino-aprendizagem de LEE?* O que julgamos, por hipótese, ainda ocorrer de maneira não satisfatória, de modo a trabalhar com os gêneros discursivos superficialmente e, por vezes, como um suporte ao ensino gramatical, reduzindo o gênero à mera materialidade textual.

Aos professores, foram então feitas as seguintes indagações:

- Qual o seu entendimento sobre os gêneros discursivos?
- Como ele (os gêneros) é incorporado às suas aulas?
- Qual o enfoque dado ao texto?
- Qual a frequência que se tem trabalhado com textos?
- Qual a frequência com que se abordam as habilidades linguísticas?

A fim de triangular os instrumentos, coube aos alunos opinar, de modo a responder se é trabalhado com regularidade as práticas de escrita, leitura, escuta e oralidade.

No tocante à observação, mais um elemento da triangulação, procurou-se identificar como é utilizado o texto em sala de aula, com que materiais didáticos o professor promove sua didática, e qual enfoque dado às práticas de linguagem; mapeando, assim, o que se sobressai em sala de aula, com o intuito, de mais uma vez, identificar se os gêneros discursivos então no processo de ensino-aprendizagem ou se as práticas são dissociadas da percepção do texto enquanto gênero discursivo.

Na sequência, apresentamos a descrição e análise dos dados obtidos pelos instrumentos e sujeitos aqui mencionados e mapeados.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Cabe, a partir de agora, analisar os dados obtidos na pesquisa para responder aos questionamentos já destacados. Para tanto, retomamos aqui, brevemente, os objetivos que orientaram a investigação e as respectivas categorias a eles associadas.

O objetivo central foi analisar as práticas de linguagem durante o processo de ensino-aprendizagem em LE, associadas ao uso dos gêneros discursivos. De modo a compreendê-lo, elaboramos os objetivos específicos, a saber:

i) analisar as teorias em relação às abordagens e respectivos métodos de ensino-aprendizagem de LE, o qual foi apresentado junto ao capítulo de Referencial Teórico.

ii) verificar a percepção dos professores e alunos quanto ao método aplicado ao ensino de LEE, daí elaboramos a categoria Método de Ensino, que dentre outros mecanismos para apreendê-la, foi mapeada diretamente por meio da questão: qual método para o processo de ensino-aprendizagem de LEE é adotado?

iii) identificar se as abordagens com os seus respectivos método contemplam o trabalho com os gêneros discursivos em LEE e de que forma isso ocorre, apreendido por meio da categoria Gênero Discursivo. Junto aos instrumentos para lidarmos com a análise, também fizemos uma questão direta que norteia este objetivo: qual tratamento dado ao gênero discursivo no processo de ensino-aprendizagem de LEE?

O primeiro passo foi verificar as concepções de língua e, consequentemente, de aprendizagem, a que estão alicerçadas as escolas pesquisadas e, sequencialmente, identificar o método de ensino de língua a que se enquadra o trabalho desenvolvido em sala de aula, cujos resultados constam em três seções pertencentes à categoria Método de Ensino, a saber: Professor, escola e documentos norteadores: como lidar com os paradoxos; Práticas em sala de aula: o olhar do aluno; Teoria e prática: correlações.

Sequencialmente, na categoria Gêneros Discursivos, busca-se identificar, se inserido aos métodos, já se contempla o trabalho com os gêneros discursivos em LEE e de que forma isso ocorre, considerando, se junto às práticas docentes, o material didático a que os professores ‘lançam mão’, para o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, mobiliza o aparato do gênero e como o fazem e, também, verificar de que maneira as práticas de linguagem se apresentam no decorrer das aulas, relacionando-as aos métodos de ensino de LE. Para tanto,

apresentamos mais duas seções, sendo: Gêneros discursivos e seus interlocutores; Prática de linguagem: uso e reflexão.

As categorias aqui descritas visam a atingir o objetivo geral desta pesquisa, ressaltando que se fará um estudo comparativo entre as duas escolas apresentadas. A seguir, iniciamos com as seções *Contexto de investigação sob análise: correlações com o PPP*<sup>14</sup> e *Os sujeitos da pesquisa: como se constituem*, colocando em pauta a caracterização dos sujeitos investigados. Salientamos que poderia constar na metodologia, todavia a concepção histórico-cultural compreende que as relações se dão pela interação social e humana, nesse caso professor e aluno, oportuno neste capítulo haja vista não se limitar a mera descrição, mas a sua correlação com todo o processo; portanto, entendendo já como parte da análise, a descrição do contexto correlacionado ao PPP e aos sujeitos investigados sob o olhar do observador.

#### 4.1 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO<sup>15</sup> SOB ANÁLISE: CORRELAÇÕES COM O PPP

A caracterização dos sujeitos da presente investigação delimitou-se a alunos do último ano do Ensino Médio, já que são poucas as instituições que ofertam a disciplina de Língua Espanhola nas séries do Ensino Fundamental. O *corpus* está centrado em escolas da cidade de Criciúma (SC), uma privada e outra pública.

A escolha deste *corpus* partiu da atual situação do ensino da LEE no município de Criciúma, visto que a Rede Municipal de Educação, que contempla o Ensino Fundamental, opta pela Língua Inglesa (LI), conforme está na Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (2008, p. 121), ao abordar objetivos e orientações destinadas à disciplina de LI. Caso semelhante ocorre com a Rede Estadual, embora a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) não especifique o idioma, são poucas as escolas que incluem o espanhol na grade curricular e, quando o faz, é somente para o Ensino Médio. No ano de 2011, somente duas

---

<sup>14</sup> O Projeto Político Pedagógico, de ambas instituições, não será listado nas referências bibliográficas para manter sigilo dos nomes dos sujeitos pesquisados.

<sup>15</sup> Os dados aqui mencionados são extraídos do Projeto Político Pedagógico de ambas as instituições.

escolas ofertaram a disciplina, de modo a optarmos pela escola que abrangesse a mesma região da instituição privada.

A primeira, aqui mencionada como Colégio 1 (doravante C1), da rede privada de ensino, em funcionamento desde 1992 com a implantação do 2º Grau – Ensino Médio – e, em 1993, com a implantação do 1º Grau completo – Ensino Fundamental, tem como missão, conforme o Projeto Político Pedagógico (2010, p. 02), “educar por meio de práticas pedagógicas inovadoras comprometidas com a apropriação crítica do conhecimento e com a formação do cidadão”.

Para cumprir com esse compromisso, C1 tem como concepção filosófico-pedagógica a teoria histórico-cultural, compreendendo-a como

[...] alicerce da sua fundamentação teórica, porque entende que essa concepção está comprometida com o processo de apropriação e reconstrução do conhecimento, respeitando o ser humano em suas diferenças, limitações e possibilidades individuais e sociais, as quais contribuem para que a troca de experiências e as diferenças se coloquem como meio de construção e reconstrução de conceitos envolvendo todos os sujeitos envolvidos no processo. (PPP, 2010, p. 21).

Os objetivos e conteúdos propostos junto à organização do ensino – currículo e programas – em especial para o Ensino Médio, “constituem-se em meios para a apropriação dos conceitos essenciais de cada disciplina, estabelecem uma relação com os conceitos essenciais das demais áreas do conhecimento e com os campos conceituais” (PPP, 2010, p. 68). Ou seja, os conceitos essenciais referem-se aos conteúdos de cada disciplina, relacionados às áreas do conhecimento e ao conceito adotado pela instituição em ser “comprometido com o processo de apropriação e reconstrução dos conhecimentos. Prioriza o ensino, a pesquisa e a extensão e aplica métodos pedagógicos inovadores construídos a partir das necessidades da comunidade escolar” (PPP, 2010, p. 3).

Quanto à matriz curricular, correspondente à disciplina de Língua Espanhola, o ensino é obrigatório, composto por uma aula de 40 minutos para as turmas de 1ª e 2ª séries<sup>16</sup>; já para a 3ª série (todas EM)

---

<sup>16</sup> Embora, trata-se de Ensino Médio a instituição utiliza o termo séries para designar cada ano/turma.

são duas aulas, com total de 80 minutos; porém, é de caráter opcional para o aluno, com a possibilidade de então cursar a disciplina de Língua Inglesa. Diante da Lei n. 11.161 (BRASIL, 2005) que dispõem sobre o ensino de LEE, a escola faz o que nela está posto, de oferta obrigatória, contudo de matrícula facultativa para o aluno.

A segunda instituição, denominada Colégio 2 (doravante C2), mantida pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, iniciou suas atividades no ano de 1978 e, nesses 33 anos, atende o Ensino Médio Integrado e Profissionalizante. Atualmente, oferece 10 cursos técnicos e 05 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, conforme prevê o Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), citado no Projeto Político Pedagógico.

A matriz curricular, do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Informática, está dividida em quatro anos/séries e tem, como obrigatória, a disciplina de LEE na 1ª, 2ª e 4ª séries, com duas aulas de 45 minutos. Vale destacar que, a partir da 2ª série, agrega-se o ensino da Língua Inglesa, com igual carga horária.

A instituição tem como missão:

Produzir e socializar conhecimentos, formando cidadãos e profissionais qualificados, proporcionando-lhes liberdade de escolha no exercício de suas atividades no mundo do trabalho, e atuando como agente de desenvolvimento sustentável regional, para o crescimento e engrandecimento de nosso estado. (PPP, 2010, n.p.).

De modo a atingir o proposto na missão, fundamenta-se na perspectiva histórico-social<sup>17</sup>, com a finalidade de “democratizar o conhecimento construído historicamente pela humanidade, formando indivíduos capazes de transformar o meio em que vivem” (PPP, 2010, n.p.). Consoante ao que apregoa Paro (2007, p. 16) que uma instituição com esta perspectiva trabalha com dois objetivos, individual e social. Este na busca pela formação do cidadão para que contribua com a sociedade e aquele para o autodesenvolvimento, dando condições de concretizar feitos pessoais e de usufruir dos bens culturais e sociais, de modo a oportunizar a educação para a democracia.

---

<sup>17</sup> Histórico-Social: termo utilizado no PPP.

Neste momento, é oportuno abrir um parêntese, visto que as duas instituições convergem para um mesmo ponto ao definirem as perspectivas filosóficas, pois tanto a histórico-cultural como a histórico-social, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina, “tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores” (SANTA CATARINA, 1998, p. 17). Nesta aproximação, o indivíduo mantém relações e interage com o meio no qual está inserido, ao passo que a linguagem é fator essencial para as trocas e apropriação do conhecimento. Como atesta Bakhtin (2011, p. 249) “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”, ou seja, o “eu” necessita do “outro” e, nesta relação de trocas, se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda, em C2, quanto ao pressuposto metodológico, a instituição procura construir alternativas de organização curricular comprometida com o significado do trabalho no contexto da globalização e com o sujeito que se apropriará desses conhecimentos. Dentro do que se espera de um trabalho pedagógico atual e com responsabilidade, para evitar o que Freire (1987) chama de ato de depositar, já que os alunos não são recipientes e necessitam de estímulo e de diálogo.

Frente ao exposto, sobretudo acerca das concepções filosóficas que as escolas possuem, será que os sujeitos, inseridos nesses contextos, se constituem em consonância com tais concepções? É o que trataremos a seguir.

#### 4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: COMO SE CONSTITUEM

O fato de poucas escolas do Ensino Médio ofertarem a disciplina de espanhol gera problemas enfrentados pelos acadêmicos do curso de Letras da universidade de Criciúma (SC) (cidade em que se realizou a pesquisa) para cumprir o estágio em LEE, o que ficou bastante evidente pelo exposto nos relatórios de estágios, entre os anos de 2008 e 2009, são cursos de caráter de extensão realizados pelos acadêmicos, com a supervisão dos professores da graduação, destinados a alunos da rede pública. A justificativa pauta-se no fato de serem poucas as escolas públicas que “ofertam o espanhol como LE e, as que oferecem, não são suficientes para acolher o número de estagiários” (MENDES;

UGGIONI, 2009, n.p). Acredita-se que essa situação impeditiva de estágios se dê em outras localidades, pois se trata de escolas estaduais.

Diante do contexto acima e segundo Fernández (2005, p. 22) é que, atualmente, no Brasil, “as línguas estrangeiras mais estudadas como obrigatórias são, por esta ordem, o inglês e o francês”<sup>18</sup>. Embora enfatize que o momento seja de mudanças, pois muitas portas estão se abrindo por meio de acordos entre o Brasil e os países hispano-americanos, a exemplo do Mercosul e da Carta de Pelotas<sup>19</sup> (2000). Contudo, na região de Criciúma (SC), a língua inglesa está à frente, como cita Fernández (*op. cit.*), visto que está presente nas grades curriculares desde o Ensino Fundamental.

A situação acima exposta é corroborada por meio dos sujeitos aqui investigados, pois dos 10 participantes do colégio C1, somente 4 alunos já estudavam a língua espanhola desde o Ensino Fundamental, os demais a partir do Ensino Médio. Em maior número, com o total de 22 estudantes, no colégio C2, somente 1 aluno estudou desde o Ensino Fundamental, enquanto esteve matriculado em uma escola da rede privada; 12 não especificaram e 16 estudantes iniciaram o contato formal com a língua alvo no Ensino Médio.

Quanto aos professores, que passam a ser identificados neste trabalho como P1 (colégio C1) e P2 (colégio C2), aplicou-se, conforme já dito, uma entrevista semiestruturada com auxílio de gravação de áudio.

P1, com habilitação em Letras (Português e Espanhol) e especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior, leciona na mesma instituição há aproximadamente 12 anos e faz parte de um grupo de pesquisa e formação docente, vinculado a C1.

O segundo entrevistado, P2, obteve a primeira graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e fez mais dois anos de complementação em Língua Espanhola. Em nível de especialização, cursou Tecnologia para a Educação Básica e atua na disciplina de LEE, na rede estadual, há quatro anos, com admissão em

---

<sup>18</sup> “Las lenguas extranjeras más estudiadas como obligatorias son, por esta orden, el inglés y el francés” (MORENO FERNANDÉS, 2005, p. 22).

<sup>19</sup> Refere-se ao Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras em que cita as autoridades brasileiras para atuarem junto ao Mercosul, exigindo reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira e de iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil (BRASIL, 2000).

caráter temporário (denominado ACT), e participa de cursos esporádicos de formação continuada, quando ofertados pela Secretaria de Educação.

Em nível de formação, Celani (2008, p. 26) observa que “professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica”, embora a própria autora ainda pondere que a situação pode ser diferente ao envolver o ensino de língua estrangeira, em que profissionais de outras áreas podem exercer a função de professor, o que não se observa nesta pesquisa, pois tanto P1 como P2 apresentam qualificação para atuarem no ensino de língua espanhola.

#### 4.3 MÉTODO DE ENSINO: SUJEITOS EM INTERAÇÃO

Diante do objetivo geral desta pesquisa, como já apontado na introdução deste trabalho, buscamos por meio da triangulação dos instrumentos de coleta de dados, pela interação entre os sujeitos (professores, alunos e da observação), responder aos questionamentos levantados para cada categoria em análise.

##### **4.3.1 Professor, escola e documentos norteadores: como lidar com os paradoxos**

O primeiro passo dado foi entrevistar os professores responsáveis pela disciplina de LEE na tentativa de reconhecer o terreno ainda obscuro e que, aos poucos, passaria a ser transitado pela pesquisadora. Nessa descoberta, uma das primeiras questões levantadas em entrevista buscou conhecer qual a metodologia adotada para o ensino de língua estrangeira pela escola e, conseqüentemente, se a utilizada em sala de aula está em consonância com a escola, salientando que o termo refere-se às práticas pedagógicas diversas, como apontado por Brown (2007), já que abordagem diz respeito às teorias referentes à natureza da linguagem e métodos às práticas aplicáveis em sala de aula com fins linguísticos.

P1, quando questionada, logo enfatizou que a instituição trabalha por problematização e pesquisa que, segundo o PPP (2010, p. 25), trata-se de uma prática pedagógica que contribui para superar “uma prática docente reprodutiva e garante a apropriação do conhecimento pelo aluno a partir da mobilização de recursos cognitivos superiores (conhecimento criativo-emancipador)”.

A escola, de concepção filosófica Histórico-Cultural, mantém um grupo de professores em constante formação, visto que é um momento

de estudo para o docente, “propulsor das mudanças no ato de ensinar e aprender de professores e alunos. Entre essas mudanças, há a inserção da pesquisa como metodologia básica no ensino” (CARDOSO; PEREIRA, 2010, p. 344). Tal inserção é resguardada, primeiramente, pelos professores em um trabalho coletivo, em que refletem sobre as necessidades, a partir das quais, num segundo momento, organizam diferentes trabalhos, às vezes, interdisciplinares, a serem aplicados com os alunos.

O Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP), conforme o Projeto Político Pedagógico (2010, p. 21), norteia para “ações crítico-transformadoras, alicerçadas na reflexão, construção e reconstrução do conhecimento”, tanto que os conteúdos curriculares, a partir da construção de um projeto, com objetivos delineados, são problematizados, envolvem os conhecimentos prévios dos alunos de forma a reconstruí-los e estabelece um paralelo com a vivência social, instituindo o que, para Berbel (1998, p. 144), é “relação da prática-teoria-prática”.

Em relação aos projetos desenvolvidos para a disciplina de LEE, por exemplo, tem-se o Intercambio Cultural entre Brasil e Uruguai, com alunos do Ensino Fundamental, como forma de imersão no contexto linguístico e cultural da língua-alvo, conforme registro<sup>20</sup> de P1:

Bom, nos trabalhamos especificamente hoje, há oito anos, por problematização e pesquisa (+)<sup>21</sup> então a língua estrangeira inclusive [...] acredito que tem [...], um diferencial que [...] além da pesquisa (+) eu preciso (+) é organizar metodologias pra que o aluno se sinta inserido dentro desta língua, ou seja, a língua, por exemplo, [...] no Uruguai, na hora que tu tais lecionando a Língua Espanhola como língua materna, tu tem todo um contexto né, televisão, um médio que contribui, a que esse médio na verdade eu tenho que forçar de alguma forma. (P1)<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> As falas apresentadas no decorrer do trabalho estão transcritas de modo a respeitar o que as professoras dizem e o modo como dizem.

<sup>21</sup> Utilizamos sinais para a transcrição das falas, sendo: (+) pausa curta; (++) pausa longa; [...] indicativo de supressão.

<sup>22</sup> Neste caso, a professora é de natureza hispânica.

A professora justifica que, além de trabalhar com pesquisa, diante do que é institucionalizado, necessita integrar os alunos à disciplina, já que o contexto social e cultural é diferente, como exemplo, a professora observa que as aulas de Língua Espanhola, quando ministradas no Uruguai, o aluno parece estar inserido no ambiente da língua materna daquela sociedade, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, o que P1 chama de um meio que contribua para o ensino de língua estrangeira, e que deve ser construído para as aulas de língua estrangeira. Nesse sentido, mesmo sem ter uma discussão no PPP, o que se observa é a preocupação da professora para as atividades em situações reais de interação, já que as diversas condições em face da comunicação assumem formas diferentes, envolvendo todo o sistema da língua para a enunciação, distanciando-se das unidades fragmentárias da língua, muitas vezes, exercidas no estudo de orações isoladas (BAKHTIN, 2011, p. 275-276).

A maneira como a professora relaciona a prática para as aulas de LEE configura uma das sugestões propostas pelo PCN-EM (1999) em propiciar um contato que aproximem e integrem os alunos com a língua em estudo. No caso, um dos meios que favorece um contato quase/ou instantâneo com diferentes partes do mundo é o uso das tecnologias, *internet* ou TV a cabo.

Contudo, a metodologia descrita anteriormente não é aplicada para o Ensino Médio, conforme palavras da professora:

Não, no Ensino Médio, atualmente na escola se trabalha por meio de apostila (+) ou seja, só do primeiro ao nono que trabalhamos por problematização e pesquisa. No Ensino Médio só se trabalha a partir da apostila, às vezes, se tenta organizar alguma, algum tipo de atividade que seja interdisciplinar, mas não sempre. (P1)

Segundo o PPP da escola, o que justifica a fala acima é que há um grupo de professores em formação, abrangendo somente o Ensino Fundamental. Contudo, cabem a todos os níveis de ensino as práticas pedagógicas ativas, criativas e interacionais.

Diante dessa resposta, perguntou-se qual o procedimento metodológico adotado em sala de aula para o Ensino Médio. Mais uma vez P1 relatou que o trabalho se executa a partir das apostilas, uma vez que o enfoque é a preparação para o vestibular. De fato está previsto no PPP (2010, p. 56), em especial para a 3ª série do EM, turma pesquisada,

como “uma série direcionada a estudos para o vestibular”, essa citação aparece quando tratam das normas para estágios supervisionados, que não disponibilizam visita de estagiários para a referida turma, tendo em vista o vestibular. Fator este preocupante, mediante a necessidade de formação de novos professores a fim de se prepararem para as diferentes séries da educação básica, como aponta Cardozo (2003, p. 85-86), embora o tempo de estágio seja pouco, mas é ao “lidar com a escola, ser formado com e para ela, traz exigências de ação, melhor dizendo, de interação”.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 35) em nenhum momento prevê a preparação, em específico, para o vestibular, assegurando-lhe que o currículo, para este nível de ensino, “deve organizar-se de modo a garantir a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil”. A contar que preparar o aluno para os processos seletivos não é um objetivo específico da escola, conforme se pode observar junto ao seu PPP:

- Possibilitar a seus membros a apropriação, socialização, construção e reconstrução do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.
- Contribuir para a reflexão da realidade, visando o desenvolvimento construtivo, a inclusão e a emancipação de todos os seus membros.
- Possibilitar ao educando a formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
- Ministrando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e outros cursos que venham a ser criados e legalmente autorizados, de acordo com os seguintes objetivos: Priorizar a pesquisa (experimentação e aplicação) de propostas educativas; Desenvolver a consciência do respeito à pluralidade de idéias; Servir de espaço para experimentação e aplicação pedagógica dos cursos de licenciatura [...]; Oportunizar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Contribuir para a formação cultural, ética, política, científica, artística e democrática do

cidadão, comprometido com o bem comum e com a melhoria da qualidade de vida; Possibilitar situações em que o aluno seja capaz de lidar, racional e criticamente, com os recursos ambientais, científicos e tecnológicos, permitindo-lhe descobrir suas possibilidades e superar limitações próprias e do meio; Acolher e integrar os alunos com diferenças sócio-culturais, inclusive aquelas consideradas no campo das necessidades educativas especiais; Desenvolver projetos de pesquisa-formação visando à melhoria da qualidade do ensino; Discutir periodicamente o Projeto Político-Pedagógico [...]; Proporcionar discussões a respeito do sistema avaliativo [...] (PPP, 2010, p. 23-24).

Tão pouco, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) menciona o vestibular como objetivo para o ensino, pontuando somente objetivos como: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; preparar para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimorar o estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Fato também observado por Domingues *et al.* (2000, p. 66), segundo a qual “a educação média tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social”, visto que assume a função de preparar para processo seletivo e não para a vida.

Quando observada as aulas, principalmente em correção de atividades, a professora ressaltava situações que, segundo ela, podem constar nas provas seletivas, como a comparação da formação de plural em português e espanhol, focalizando a explicação nas regras de pluralização, além do uso constante da apostila.

Porém, as aulas não se restringem somente ao material apostilado, já que, durante as observações, fez uso de livro paradidático, filme e, na primeira aula observada, os alunos trouxeram pratos típicos da cozinha uruguaia e brasileira, cada qual havia se responsabilizado por uma receita culinária, entregue pela professora, em língua espanhola, com o objetivo de focalizar os verbos no subjuntivo, conforme elencado

no PPP, como um dos conceitos essenciais para o ensino de Língua Espanhola. Infelizmente, não foi possível acompanhar toda a elaboração didática desde o início, tendo em vista que, ao principiar a observação, a atividade já estava em fase de conclusão.

Além disso, os alunos também citaram que a professora traz para a sala de aula diferentes materiais, como os que foram identificados (filmes, livros paradidáticos, receitas culinárias) e também revistas e vídeos diversos. Mas, ainda, sugerem para as aulas mais leitura, uso de material auditivo, conversação, viagens a países latinos, intensificar a leitura de paradidáticos e exercícios destinados ao vestibular.

Percebe-se, ante ao exposto, um trabalho totalmente diferenciado entre os níveis de ensino em relação à metodologia adotada pela escola e, inclusive contrariando os objetivos condizentes com a perspectiva Histórico-Cultural. Pois, para o Ensino Médio, a preocupação está no uso da apostila com vistas ao vestibular, ademais, a preocupação com situações reais de interação se dá no EF, quando mencionado o projeto de intercâmbio.

Estes questionamentos (qual metodologia para o ensino de LEE é adotada pela escola? Qual o procedimento metodológico adotado em sala de aula?) igualaram-se à entrevista com P2 que diz ter uma metodologia no PPP do colégio, mas que fica aberto para que o professor faça as adequações conforme a disciplina ministrada e o curso, como se vê na fala abaixo:

A metodologia? (++) a escola é assim tem um PPP, [...] fica aberto pro professor adotar uma metodologia que melhor se adequa assim, no curso né, mas tem uma proposta metodológica, aí eu sigo essa metodologia da escola. (P2)

Todavia, o documento nada menciona acerca da proposta metodológica, somente destaca a concepção filosófica (histórico-social) e elenca qual o papel da escola:

Criar uma proposta educacional que acompanhe as transformações tecnológicas, econômicas, políticas e sociais e, ao mesmo tempo, que se relacione à produção do conhecimento científico de modo a proporcionar aos alunos a transferência dessas aprendizagens para suas vidas;  
 Buscar entendimento e compreensão de práticas pedagógicas que possam gerar para alunos,

educadores e famílias, reflexões que possibilitem a mudança de postura frente às exigências do atual processo educacional, propondo um trabalho com a diversidade na construção coletiva do conhecimento. (PPP, 2010, n.p.)

Embora faça referência à proposta educacional e às práticas pedagógicas, em nenhum outro momento o PPP traz orientações para os professores de como alcançar o exposto na citação acima. A contar que, diferentemente do que prevê a concepção Histórico-Social, que busca a interação do homem com a sociedade, o PPP cita como função da escola proporcionar que o aluno transfira o que aprendeu para a sua vida, de forma a mostrar um ser individual e não social como aponta a concepção. Entretanto, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) destaca que cabe ao EM desenvolver competências para que o aluno possa continuar seu aprendizado e não de transferir conhecimento.

A partir da resposta de P2 e também da observação feita por meio do Projeto Político Pedagógico, pode-se perceber que a instituição não faz cumprir com a função pretendida por este documento de reunir “as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 231), de modo que o PPP seja posto constantemente em pauta com a comunidade escolar e norteie os professores para uma educação coesa.

Segundo P2, sua metodologia parte do PPP, de concepção Histórico-Social, e quanto às práticas pedagógicas que adota em sala de aula, diz diversificar com trabalhos em grupos para socialização, aulas expositivas, recursos multimídia, textos escritos e apostila organizada pela própria docente. Nesse caso, a professora responde ao questionamento elencando as técnicas às quais faz uso e não à metodologia, ou seja, a prática pedagógica adotada. O mencionado ocorreu nos momentos em que as aulas foram observadas, visto que, no primeiro dia, os alunos desenvolviam trabalhos em grupos com o auxílio da apostila, tendo que produzir uma paródia e apresentá-la após conclusão. Outra atividade em equipe foi organizada na penúltima e última aula, originada a partir de um texto sobre direitos e deveres dos jovens.

Quanto ao vestibular, muito recorrente na fala dos sujeitos investigados na rede particular, pouco é registrado em C2, os alunos não o citaram em nenhuma das perguntas constantes no questionário e, a professora fez menção na entrevista como forma de mostrar a importância da disciplina no contexto educacional, já que é uma das

opções para os processos seletivos, e ressalta também como um diferencial para o mercado de trabalho. O fato de C2 ser de uma instituição profissionalizante e os alunos da educação básica estarem integrados à educação profissional justifica não assinalarem o vestibular e, sim, o mercado de trabalho, como se verifica na escrita dos alunos quando questionados se eles consideram importante o ensino de LE:

- Sim, porque é importante que um profissional saiba outras línguas. Hoje em dia estamos sujeitos a trabalhar com pessoas de outros países e línguas diferentes.
- Sim, para o mercado de trabalho e relacionamento externos.
- Sim, para o mercado de trabalho que hoje seleciona mais pelo diploma e busca um diferencial.
- Sim, pois no mercado de trabalho ela é um diferencial.
- Porque é a segunda língua mais falada e em quase todas as profissões ela é usada. (alunos C2)

A propósito do exposto nesta seção, verifica-se que, em C1, tanto o PPP como a professora enfatizam os trabalhos desenvolvidos com o Ensino Fundamental, diante da proposta de Ensino por Problematização e Pesquisa, que atende ao esperado pela concepção Histórico-Cultural. Porém, ao adentrarmos no contexto do Ensino Médio, a metodologia se revela de cunho tradicional, pois focaliza o material apostilado tendo em vista o vestibular, embora haja atividades que se distanciem um pouco do livro didático. Além disso, a visão de preparar os alunos não para estudos futuros, mas para teste de seleção, aparece nas respostas dadas pelos próprios alunos como relevante. Ademais, as observações realizadas em sala de aula também apontam para esses dados: foco no vestibular e uso de apostila. Contrariando, por exemplo, os PCN-EM (1999) que ignora o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais.

De modo semelhante, a exemplo de C1, o contexto desenhado acima parece repetir-se em C2. Nesse caso, só para o EM, o PPP não é tido como um orientador no processo de ensino-aprendizagem, já que fica a cargo do professor de como proceder em cada disciplina. O que demonstra não haver um diálogo coeso entre os professores. Em relação às práticas pedagógicas, P2 citou as técnicas que utiliza em sala de aula e disse que busca realizar atividades em grupo para que haja maior

socialização entre os alunos, fator positivo para a concepção Histórico-Social.

Durante o período de observação foi recorrente a prática de trabalhos em grupo, todavia ocupou-se muito tempo das aulas e pouco envolvimento por parte dos alunos. Já, em se tratando do vestibular, não é visto como essencial para o ensino de LEE nessa escola, mas evidenciando preocupação com o mercado de trabalho, a exemplo do que faz a professora, de modo a estarem (professora e alunos) relacionados com o contexto escolar, mantendo, de certa forma, coerência com as pressões sociais, já que se trata de uma instituição voltada para o ensino profissionalizante.

#### **4.3.2 Práticas em sala de aula: o olhar do aluno**

Com base na triangulação passamos, então, a questionar aos alunos quanto à prática adotada pelo professor, qual delas era mais e menos interessante. Em C1 as práticas relatadas como positivas foram variadas, citando de modo mais produtivo músicas e filmes, seguidos por livros paradidáticos e atividades voltadas aos vestibulares, como descrito abaixo:

- Vocabulário, dicas para o vestibular, atividades de contextualização da língua com músicas, filmes, é bastante interessante e ajuda no ensino, é como se fosse um estimulador. (aluno C1)
- Fazer e resolver exercícios (vestibular), porque é importante para o vestibular. (aluno C1)

Mais uma vez, como se identificou na seção anterior, o vestibular está presente na manifestação dos alunos e, assim, retomamos Domingues *et. al* (2000), tendo em vista que o EM está despidido de identidade própria, pelo motivo de configurar como um nível de ensino entre o Fundamental e Superior, acaba-se agregando a ele como preparatório para os futuros testes de seleção e não mais como a formação geral e preparatória para o trabalho.

Em se tratando das atividades entendidas como menos interessante sobressaem-se as traduções de textos e quantidade de aulas semanais (duas aulas por semana, totalizando 80 minutos), avaliadas

como sendo poucas aulas por semana, já que consideram importante o ensino de LEE, em virtude de estarmos incluídos no Mercosul e, assim, conhecer a língua dos países vizinhos.

Na sequência, perguntou-se se havia ou não inconsistências no ensino de LEE, obtiveram-se somente duas respostas, uma delas muito interessante, ao citar que, em colégios públicos, não é vista como uma disciplina importante, tanto que parece corroborar com a atual situação da região carbonífera de não ter a disciplina na grade curricular. A outra resposta reforça a necessidade de ter ainda mais atividades de vestibulares. Portanto, identifica-se neste momento a coerência existente entre professor e aluno na instituição C1, todos mencionam o vestibular como fator importante para desenvolver as aulas em LEE, de modo que brevemente aparece no PPP da instituição, ratificando com o que também foi presenciado na coleta de dados, por meio de observação, como fala recorrente da professora em sala de aula, sempre se reportando para os exames seletivos.

A visão dos alunos quanto ao vestibular, segundo Schwartzman (2010, p. 17), é condicionada pela competição, o que acaba determinando o conteúdo dos cursos, e, conseqüentemente, julgando-o como necessário para as aulas de LEE.

Para a professora, o que se tem a melhorar no ensino de LEE e, a escola ainda não contempla, diz respeito à exposição do aluno à língua-alvo, além de não promover o ensino-aprendizagem abarcando todas as habilidades, principalmente, a fala, como diz:

[...] Eu acho poder colocar o aluno justamente a vivenciar a língua sabe (+) vivenciar ela além da, da leitura, vivenciar ela como tal, ou seja, por em contato com a língua e não só de forma tão supérflua como é uma música ou um filme, ou esporádicos, sabe, acredito que pra tu aprender uma língua estrangeira tem que ter contato mais amplo, um contato que seja regular, que seja, se for possível a diário, seria o ideal, claro que a diário é difícil de que aconteça, mas (+) a escola acho que deixa um pouco a desejar neste sentido, fica muito apontando só duas habilidades e as outras que são fundamentais ficam um pouco esquecidas até por isso acredito que o aluno saí correndo depois do Ensino Médio pra fazer um cursinho pra aprender a falar a língua, porque realmente a escola não contempla.

Com relação às aulas, quando observadas, os alunos, de fato, não pronunciavam em espanhol, sempre se dirigiam a professora em língua materna, o que em nenhum momento foi exigido por P1, só recorriam à fala em LE nos momentos de leituras, assim corroborando o mencionado pela professora em entrevista, pois não praticam a oralidade, na escola, muito menos nas aulas destinadas ao ensino da língua estrangeira. Observa-se que a própria professora faz esse diagnóstico, mas não promove para que isso ocorra.

Da mesma maneira dirigimos os questionamentos para C2 que, com ênfase, a prática adotada em sala de aula como interessante é em relação à leitura, justificando que aprendem mais sobre a língua, pronúncia e estimula a conversação. Ao contrário, como menos interessante, embora um índice significativo de alunos (7) que não respondeu, os demais se referiram às avaliações, alegando que não conseguem mostrar o que sabem em uma prova ou que só decoram as possíveis respostas. Diante disso, temos o que Moretto (2001) classifica como avaliação tradicional, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu, sem espaço para criatividade e interpretação.

Para tanto, indagados de como se dá a avaliação, citaram que são baseadas em provas, trabalhos e participações do aluno, alguns ainda especificaram ao dizer que:

- É composto de um texto ou história em quadrinhos com perguntas para responder ou de frases para completar com o pronome ou verbo;
- Leitura de textos, tradução, atividades, etc.
- É complexa. Como por exemplo: completar, assinalar, interpretar.
- De forma escrita ou oralidade. (alunos C2)

Percebe-se que os exercícios, conforme apontado pelos alunos, solicitados em avaliação não se enquadram na perspectiva de gêneros, pois são classificatórios à medida que pede para completar, assinalar questões e, nesse caso, não contribui para a produção de sentidos.

Quanto a avaliação, a resposta dos alunos converge para a fala da professora, segundo a qual as avaliações são diversificadas, deixando claro para os alunos que a participação é um fator importante, tanto que, nos registros realizados por meio das observações, a professora, ao solicitar um trabalho em grupo, destacou que a participação de todos os

alunos seria considerada como parte da avaliação. Para testar o diagnóstico a partir da fala dos alunos, a professora, em entrevista, diz que a avaliação é pautada em:

[...] avaliação escrita, a leitura, trabalhos, a participação deles em sala de aula, as atividades que eles fazem, né, quando eles dão as respostas quando, eu observo quando eles assim oh, quando eles estão trabalhando durante as aulas. E eles sabem né, eu sempre coloco pra eles no início do ano eu sempre coloco: “gente oh eu avalio vocês, não é só avaliação escrita, aquela prova ali escrita”. Tem trabalho a participação em sala de aula tudo o que eles fazem na aula eu conto como avaliação.

Moretto (*op. cit.*) não desabona a prova escrita, mas ressalta que o processo avaliativo deve ser construído com variados instrumentos, como aparentemente se percebe frente a estas respostas. No entanto, deve-se tomar o cuidado para não ficar atado à tradição gramatical, focalizando práticas gramatigueiras, ao exigir que complete e assinale, a exemplo, do assinalado pelos alunos, uma vez que se limitam a práticas classificatórias. Por conseguinte, as questões devem levar o aluno à compreensão do que se propõe a estudar com vistas a essas práticas serem significativas indo além da classificação e instaurando no universo de discussão das práticas de linguagem. Nesse caso, abordar unidades formais da língua como classes gramaticais, pronomes e verbos acima assinalados pelos alunos, pode se constituir importante com o intuito de relacioná-las ao todo enunciativo e não a frases ou contextos isolados que não fazem sentido para o aluno.

Na continuação, perguntou-se se havia ou não deficiências no ensino de LEE. Dos 22 alunos, apenas 06 citaram que deveriam ter aulas desde o Ensino Fundamental, pouco tempo de aula durante o Ensino Médio e trabalhar mais com as práticas de linguagem<sup>23</sup>, pois as relacionam à importância do ensino pelo fato de ser uma das línguas mais faladas do mundo<sup>24</sup>, pelas exigências do mercado de trabalho e,

---

<sup>23</sup> Abordaremos este aspecto nas seções seguintes.

<sup>24</sup> Segundo Sedycias (2005, p. 38-39), o espanhol é segunda língua mais falada do mundo. E, é a “segunda língua mundial como veículo de comunicação internacional, especialmente no comércio, e a terceira língua internacional de política, diplomacia, economia e cultura, depois do inglês e do francês.”

como citado por C1, conhecer novas culturas e de o Brasil estar cercado por países hispânicos.

Já a professora ressalta a dificuldade de os próprios colegas (demais professores) de darem a devida importância para a disciplina:

Ah com certeza né, assim oh, até os próprios colegas mesmos de outras áreas, né que não acreditam muito, que não acham importante, não acham importante a língua inglesa e nem a língua espanhola. Sempre tive essa dificuldade, tem que tá sempre convencendo que é importante, sempre nessa luta (++)E (++) Ah tá, é isso a importância, o próprio governo mesmo a própria Secretaria de Educação vê que ela é importante, até porque a gente tá na região aqui do Mercosul né, nessa região, então, assim ela é uma disciplina importante. [...] (P2)

A professora salienta, na citação acima, que o governo e a Secretaria de Educação veem o ensino de LEE como importante. Contudo, na prática, há controvérsia, pois se esses órgãos consideram importante, todas as escolas teriam a disciplina inclusa na grade curricular e não é o que ocorre, já que, em 2011, somente duas escolas da rede estadual, na cidade de Criciúma (SC), ofertavam o ensino de LEE para o EM.

Percebe-se, pelo olhar do aluno, que, em C1, o vestibular é tido como fator necessário e predominante no diálogo entre os pares (professor e alunos), tornando-se parte da prática da professora. Enquanto que, para C2, os alunos apontam a leitura como motivador para o ensino de língua e evidenciam o processo avaliativo como desinteressante.

#### **4.3.3 Teoria e prática: correlações**

Dentro do que foi até aqui mencionado, reportamos-nos agora para o método de ensino (como categoria de análise) de língua espanhola, tendo em vista que a concepção filosófico-pedagógica das escolas pesquisadas são, respectivamente, Histórico-Cultural e Histórico-Social. Ambas visam ao indivíduo no processo de interação,

cultural e social, e, dentre os métodos descritos neste trabalho<sup>25</sup>, o que se poderia caracterizar de modo semelhante e regular em ambas deveria ser o método comunicativo, em que se espera haver uma participação ativa dos estudantes, enquanto que o professor passa a ser um orientador no processo de ensino-aprendizagem da língua, além de promover por meio de seu uso a interação social, conforme aponta Totis (1991). Vejamos, então, como chegamos a esses resultados.

Para que as atividades em LEE englobem o método comunicativo um dos meios é a partir do trabalho com textos na perspectiva dos gêneros discursivos, já que são “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque a cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Com base no até aqui exposto, é que a categoria em discussão (Método de Ensino) busca saber qual o método para o processo de ensino-aprendizado é adotado nas aulas de LEE.

Em virtude disso, questionaram-se quais os procedimentos eram adotados em sala de aula e P1 se referiu ao Ensino Fundamental, mostrando ser um trabalho mais diversificado:

Aí é variadíssima. É (++) Já te digo, principalmente a gente trabalha a partir de leitura de alguns autores (+) trabalhamos no sexto e sétimo ano com (+) o conhecimento e reconhecimento de vocabulário, leitura e interpretações, oitavo ano enfoca mais a parte da oralidade, a comunicação, tanto seja oral quanto auditiva e temos o nosso projeto de intercâmbio que, que acredito que seja o mais (+) é (+) o mais próximo de colocar o aluno no convívio com a língua estrangeira. (P1)

Nesta fala, é oportuno ressaltar que as habilidades linguísticas são distribuídas com maior ou menor grau em conformidade com o ano/série e que o projeto de intercâmbio, como a própria professora diz, é uma forma de integrar o aluno no meio social próprio da língua alvo, porém todo o trabalho relatado não atinge as turmas de Ensino Médio, o que resultou em reforçar o questionamento quanto aos procedimentos utilizados para o nível em questão e a resposta centrou-se no uso do

---

<sup>25</sup> Disposto na seção 2.5 Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: um recorte.

material apostilado, adquirido pelos alunos no início do ano letivo e caracterizado por P1 como:

A apostila já um pouco mais linear (+) né (+) completamente diferente do Ensino Fundamental, e a gente trabalha focado para o vestibular. (P1)

Entretanto, este tipo de trabalho denota, por parte do professor e da escola, maior cuidado para que o uso do livro ou apostila não se caracterize como “fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola” (SILVA, E. T, 1996, p. 11).

Em relação à percepção dos alunos, eles citam que, além da apostila, a professora trabalha com outros materiais, como: música, vídeos, receitas culinárias, filmes e livros paradidáticos. Tanto que durante as observações, no primeiro dia, a professora passou um filme, com legenda em português, sendo que, devido ao tempo, não concluiu a exibição e não retomou na aula seguinte, partindo para o estudo dos substantivos, presentes na apostila. Novamente, percebe-se um dos conteúdos listados no PPP para o ensino de LEE, destinado a 3ª série do EM, contrariando ao PCN-EM (BRASIL, 1999, p. 152), quando sintetiza que “é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é veículo de comunicação.”

A contar que, durante o período de observação, as atividades que permeavam a apostila eram textos com o objetivo de focar aspectos gramaticais e o idioma utilizado em sala de aula, por parte dos alunos, era a língua materna. Pontos estes que se igualam ao método de gramática e tradução, e, quando as aulas foram baseadas no livro paradidático, a mesma prática ocorria, os alunos só pronunciavam em espanhol durante as leituras, os casos de dúvidas ou comentários eram feitos em LM.

Defronte tal situação e com base nas OCEM (BRASIL, 2008, p. 111), tem-se como recomendação que todas as habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do EM e, por outro lado, o PCN-EM (BRASIL, 1999, p. 151) salienta que para atingir a competência comunicativa no ensino de língua todos os segmentos devem estar inter-relacionados e interligados. De maneira que se o objetivo da aula era a leitura de um livro, de estrutura narrativo, ademais

associado a essa prática, a conversação também deve se dar na língua-alvo.

Já, na instituição pública, P2 diz enfatizar trabalhos em grupo, aulas expositivas e por meio do material didático (apostila) organizado por ela própria, como se verifica na fala abaixo:

O que que eu faço, dentro das minhas aulas, eu sempre procuro fazer (+) trabalhos em grupo pra socialização, mesmo os alunos não gostando disso, eles sempre querem, mas a gente sempre tenta mesclar, mas e como eles dizem: “professora a gente tem o direito de tá escolhendo de quem eu gosto de quem eu me identifico melhor” – trabalho em grupo, bastante parte expositiva também, utilizo a metodologia que o, o colégio é muito grande, eu procuro, quando eu consigo utilizar o projetor multimídia também (+), textos escritos (+) a apostila que eu organizei com eles, eu organizei uma apostila no início do ano com todas as músicas que eu trabalho em espanhol né, dentro do do planejamento deles eu organizei os textos dentro do trabalho, conteúdo durante o ano, eu organizei esta apostilinha também. (P2)

A partir desta fala, foi questionado se era utilizado algum outro apoio ou material didático, a docente ressalta que só faz uso da apostila, contradizendo sua fala anterior que, por vezes, faz uso de projetor multimídia, sendo também um recurso didático. E, ao opinar sobre o livro ou apostila, P2 trata-o como:

Um subsídio que eu tenho, eu não posso ficar, tanto é que eu fiz a apostila mas eu não fico só nela, eu utilizei oh, neste bimestre agora eu ainda não utilizei ainda oh, é um subsídio a mais que eu tenho, pra trabalhar em sala. Não é só ele. (P2)

O que mais uma vez confirma a possibilidade de agregar outros materiais a aulas ministradas, tanto que, durante o período de observação, a apostila de fato não foi utilizada. Inicialmente, os alunos produziam paródias em duplas e, após conclusão desse trabalho, passaram a ler um texto entregue pela docente, realizou-se a discussão e organizaram atividades em grupo. Como aconteceu no C1, a professora dirige-se aos alunos em língua espanhola, por vezes, em língua materna,

contudo os alunos só leem em espanhol, no mais a comunicação é em língua portuguesa.

Os alunos, em sua maioria (15), quando questionados se a professora buscava outras ferramentas para trabalhar a disciplina, citaram somente a apostila, opondo ao que, inclusive, foi observado, pois, nas cinco semanas de observação, a professora não fez uso do material apostilado. Enquanto que a minoria (7) mencionaram textos individuais, o que ocorreu na terceira aula observada, com a distribuição de um texto sobre direitos e deveres dos jovens, sendo um recorte de livro didático e, após leitura e discussão em língua materna, orienta uma atividade em grupo, para a construção de um painel com o mesmo tema do recorte textual lido.

Perante o relato até aqui descrito, em resposta ao questionamento norteador da categoria de análise Método de Ensino, verifica-se, nesta seção, uma oscilação entre o Método de Gramática e Tradução e o Método Comunicativo no processo ensino-aprendizagem.

Em C1 a tendência recai para o primeiro método, já que há pouco uso da língua-alvo; existe um foco principal na gramática, é presente a tradução quando em momento de leitura, e textos para análise gramatical.

Na outra instituição, o método de ensino de LE aparenta ser mesclado, visto que são constantes os trabalhos em grupos, inerente ao Método Comunicativo. Contudo, não há as simulações dos atos do cotidiano como o prevê as práticas para o referido método. A contar que a prática e uso da LEE são pouco ressaltados na comunicação oral entre professor e aluno.

De modo que a hipótese levantada e também identificada pelas pesquisas empreendidas por Bettega (2009) e Ferraz (2010) passa a ser confirmada, que é a prevalência do método de gramática e tradução. Vale lembrar que, o processo de ensino-aprendizagem de LEE, nas instituições aqui investigadas, tende ainda para o tradicional, distanciando-se das concepções a que ambas as escolas adotam, que se propuseram a ser: histórico-cultural e histórico social; conforme assinalado no início desta seção.

Por fim, há muito que mudar no desenvolver das aulas de LE para que o aluno de fato passe a aprender a língua-alvo, o que igualmente P1 e P2 marcam em suas falas:

Mas sem dúvida, sem tem. Eu acho poder colocar o aluno justamente a vivenciar a língua sabe (+) vivenciar ela além da, da leitura, vivenciar ela

como tal, ou seja, por em contato com a língua e não só de forma tão supérflua como é uma música ou um filme, ou esporádicos, sabe, acredito que pra tu aprender uma língua estrangeira tem que ter contato mais amplo, um contato que seja regular, que seja, se for possível a diário, seria o ideal, claro que a diário é difícil de que aconteça, mas (+) a escola acho que deixa um pouco a desejar neste sentido, fica muito apontando só duas habilidades e as outras que são fundamentais ficam um pouco esquecidas até por isso acredito que o aluno saí correndo depois do Ensino Médio pra fazer um cursinho pra aprender a falar a língua, porque realmente a escola não contempla. (P1)

E,

A com certeza, assim oh, até os próprios colegas mesmos de outras áreas que não acreditam muito que não acham importante, não acham importante a língua inglesa e nem a língua espanhola sempre tive essa dificuldade, tem que tá sempre convencendo que ela é importante, sempre nessa luta (++) [...] (P2)

Uma (P1) ressalta as habilidades linguísticas e a vivência com a LEE enquanto que a outra (P2) destaca a não importância dada à disciplina no contexto escolar, discursos estes também presentes nas falas dos alunos na seção anterior.

Observa-se, diante desta categoria que o ensino-aprendizagem de LEE ainda necessita ocupar um lugar de destaque nas escolas, seja pública ou privada. Pois, por meio dela, o aluno pode desenvolver-se e, como prevê os PCN-EM (1999), entender a comunicação, estabelecida pelo ensino de língua estrangeira ou materna, como uma ferramenta do mundo moderno, com vistas à formação pessoal, profissional ou acadêmica, apreendendo o universo cultural no seu entorno e se construindo enquanto cidadão.

Para a rede pública, em específico a escola aqui analisada, é importante que se adquira material didático próprio para a disciplina e não recortes e colagens de livros como é organizado pela professora, visto que “todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem [...]”. O que significa que a impressão do livro

deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos”, como conceitua Lajolo (1996, p. 5), de modo que as aulas se aproximem das situações reais de comunicação.

Ademais, o PPP, enquanto documento norteador deve ser um caminho orientador e coeso para o trabalho de todos os professores e não como cita a professora pesquisada que confirma a existência do projeto, mas que fica aberto para o professor adequar na sua disciplina.

Já, na escola privada, a necessidade está em preparar o aluno para o vestibular, fator que deixa de lado as práticas de linguagem<sup>26</sup>, focalizando o ensino repetitivo de conceitos gramaticais. Lembrando que a LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) menciona em suas diretrizes que é responsabilidade da escola adotar metodologias, tanto de ensino como de avaliação, que estimulem a iniciativa dos estudantes e não a reprodução de conteúdos.

Em relação ao PPP, há uma divisão entre os segmentos de ensino, Fundamental e Médio, em que, para o primeiro, a metodologia é por Problematização e Pesquisa para que assim se alcancem os conceitos essenciais de cada disciplina, o que não confere para o EM.

O aspecto positivo, para ambas as instituições, é a presença diversificada de textos, pois as professoras e os alunos dizem que os incorporam nas aulas de LEE. Cabe agora, na seção seguinte identificar se, de fato, os textos são tratados na perspectiva dos gêneros discursivos.

#### 4.4 GÊNEROS DISCURSIVOS: SEGUNDA CATEGORIA

##### 4.4.1 Gêneros discursivos e seus interlocutores

Parte-se, neste momento, para a integração dos métodos de ensino-aprendizagem de LEE mediante a utilização dos gêneros discursivos (doravante GD) que, “na prática pedagógica é uma forma de mostrar que não aprendemos uma língua através de sentenças descontextualizadas, mas sim através dos diversos enunciados que circulam na sociedade” (OLIVEIRA, 2008, p. 5), o que está em sintonia com a perspectiva bakhtiniana.

Com base no exposto, sabendo que os gêneros transitam na sociedade e estão presentes na realidade do aluno aprendiz de língua, seja materna ou estrangeira, e, tendo em vista o referencial teórico deste

---

<sup>26</sup> Discutiremos na seção seguinte.

trabalho, verifica-se que é por meio do método comunicativo, ao simular situações naturais e do cotidiano e por dar vez e voz ao aluno, melhor integra o trabalho com o texto (oral e escrito).

De modo, então, a analisar as práticas de linguagem associadas ao uso dos GD, buscou-se, primeiramente, identificar qual o conhecimento já construído pelos professores frente a esse conceito.

Para P1, ao ensinar LE, há que se contemplar a maior quantidade, variedade de gêneros textuais<sup>27</sup>, dizendo que “[...]trabalhamos (+) é (+) diferentes, vários gêneros textuais no decorrer do processo, do sexto até o terceiro.” A variedade como citada pela professora constitui, conforme Bazerman (2006, p. 29), “um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas” e, quando incorporada às elaborações didáticas, deixam de ser uma repetição padronizada, mas sim uma atividade ativa para a construção de sentido, de ordem social e interacional.

E, se a multiplicidade está presente na sala de aula como apontou P1, de forma a conhecer como a professora mobilizava esse recurso, diante do que aponta Bazerman (*op. cit.*), perguntou-se, ainda, para P1, como é incorporado o GD nas atividades em sala de aula, desde o enfoque e a frequência com que se é trabalhado. Segundo a fala da professora, a produção escrita se sobressai das demais práticas de linguagem, como segue:

Principalmente a produção escrita (+) É (+) a interpretação textual e a produção escrita, trabalhamos muito a pontuação, né (+) mas principalmente a produção escrita.

Ao priorizar a escrita, percebe-se que as atividades não abrangem toda a orientação que está, por exemplo, nos PCN-EM Complementar (BRASIL, 2002, p. 94) em que “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana.” E, quanto ao trabalho com ênfase na pontuação, novamente os PCN-EM Complementares (*op. cit.*) ressaltam que:

---

<sup>27</sup> Para Oliveira (2008, p. 4) “a teoria dos gêneros textuais quanto para a dos gêneros discursivos, o conceito de gênero é a mesma: tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente”, de modo que assim adotamos nesta dissertação.

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.

Excessivas atividades com vistas à escrita talvez justifique o olhar do aluno que sugere para as aulas de LEE mais leitura, criatividade e dinamicidade, pois elencam: *costrar mais leitura; aulas mais criativas; dinâmicas; acrescentar vídeo aula; músicas; diálogos; aulas de pronuncia; mais audições.*

No tocante à observação, a produção escrita não foi evidenciada, pois, durante as cinco semanas de observações, as aulas estiveram pautadas na leitura do livro paradidático<sup>28</sup> e dos textos contidos na apostila, por meio de alguns recortes de textos e, na sequência, atividades de cunho gramatical e de tradução; para o primeiro, o livro paradidático, após o término da leitura, a professora agendou uma avaliação com a possibilidade de utilizar o dicionário. Novamente, verifica-se que, diante os PCN-EM Complementar (*op. cit.*), somente um aspecto foi abordado, de modo contrário do que manifestou a professora, a escrita não prevaleceu nas aulas, enquanto que a leitura e atividades gramaticais estiveram presentes.

A partir da atividade de leitura, a elaboração didática, envolvendo os gêneros discursivos, poderia ser mais explorada, tendo em vista que, no livro paradidático, além dos próprios elementos da narrativa, havia a inserção de trechos de canção, rascunho de redação, fragmento de peça de teatro e a presença de interdisciplinaridade, inclusive, prevista pelos PCN-EM (BRASIL, 1999) de modo a evitar a compartimentalização, abordando conhecimentos de geografia, literatura e história.

Ainda, na perspectiva de GD, a prática de leitura deve levar o leitor a refletir sobre o texto, transcendendo a decodificação do signo lingüístico, de modo que estabeleça uma interação com o que é lido e que construa sentido a partir das experiências pessoais (BRASIL, 2008). Entretanto, o contato com o livro se deu de forma abstrata, durante as aulas cada aluno lia trechos e tiravam algumas dúvidas de vocabulário (tradução), ao final, somente a avaliação pautaria a atividade de leitura.

---

<sup>28</sup> CAÑIZO, José Antonio del. ; *Canalla, traidor, morirás!* Madrid: SM, 1994.

Concernente a C2, a professora entende que trabalhar com os gêneros discursivos facilita o ensino, seja na língua estrangeira ou materna, porque atrai o olhar do aluno, sendo uma forma diferenciada, como se observa na fala de P2:

[...] tanto a língua estrangeira ou a nossa língua, portuguesa, o gênero discursivo ele ajuda [...], facilita, porque o aluno, ele gosta de coisas diferentes, é muito bom trabalhar com charge, com historinhas, com música eles (os alunos) pedem muito, então tem que trabalhar com todo tipo de gênero discursivo, [...] mostrando pro aluno que tem outra maneira de trabalhar que não é só aquele texto ali ou tipo de texto do livro didático, até hoje os livros didáticos trazem vários gêneros discursivos, mas pro trabalho em sala de aula é bom, (+) tem que parar tem que procurar, pesquisar dentro do que eu quero do conteúdo que eu quero trabalhar é mais difícil porque o professor não para pra fazer isso, então é mais fácil pegar o livro, quem tem é, seguir, mas pra trabalhar com gênero textual é a melhor maneira que eu acho pra gente trabalhar.

Observa-se que a professora compreende o livro didático como uma plataforma em que contém textos de diferentes esferas sociodiscursivas e que auxilia o trabalho do professor em sala de aula, embora ela não o possua, já que, para a LEE, a rede pública não adota nenhum livro, nem didático ou paradidático. Diante de sua fala, Lajolo (1996, p. 8-9) ressalta que

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado.

Relativo à música, como citou a professora, os alunos até mesmo sugerem no questionário para trabalhar mais nas aulas, justificando que é uma forma de interação, de estimular o aprendizado e por ser algo interessante.

Inclusive, nas primeiras aulas observadas, os alunos, em pequenos grupos, criaram uma paródia a partir de uma música, fazendo uso do vocabulário inerente ao corpo humano, assunto contido na apostila formulada pela professora. Contudo, a música foi escolhida pelos alunos e todas em língua materna, o que demonstra a necessidade de incorporar neste gênero as práticas de linguagem voltadas para a disciplina de LEE. Tanto que, na continuação, questionou-se P2 como ela incorporava o gênero discursivo nas aulas e em sua resposta disse que ainda não havia trabalhado com música, como segue:

[...] neste ano, do início do ano até agora eu trabalhei uma vez a, tirinha, com música ainda não trabalhei, agora trabalhei com texto informativo, então assim eu procuro de vez enquanto trazer um gênero textual diferente (+) dentro de cada contexto que eu vou trabalhar eu procuro sempre trazer alguma coisa diferenciada.

Pode-se perceber uma contradição com a devida importância dada ao gênero discursivo. Neste momento, vê-se que o GD não é tão frequente ou pelo menos o trabalho com o texto na perspectiva de GD, pois evidencia que o traz com pouca regularidade, inclusive no sentido de explorar sua totalidade em termos de práticas. Contudo, quando, anteriormente perguntada sobre qual o entendimento que fazia sobre este assunto, disse que facilitava por ser algo atrativo e uma forma de mostrar para o aluno que se tem outras maneiras de trabalhar em sala de aula. Essa resposta não dá indicativos de que P2 tenha refletido sobre as concepções acerca de GD, talvez tome-o como um texto, que passa a funcionar como uma unidade de trabalho eminentemente material sem recorrer a dimensão dos usos em que os gêneros circulam levando em conta os interlocutores.

Ademais, no término da segunda observação, P2 coloca no quadro algumas questões sobre os direitos e deveres dos jovens, para que os alunos respondessem como tarefa. Todavia, as respostas, por indicação da professora, foram em língua portuguesa. No mesmo dia, como parte da atividade, foi discutida a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003),

que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o que poderia ter sido explorado, na língua espanhola e também enquanto GD, pois está associado a uma esfera de atividade humana, no âmbito jurídico, como um gênero secundário, mais complexo e conformado por construção composicional, visto que é relativamente desenvolvido e organizado, como define Bakhtin (2011).

Na aula seguinte, dentro do mesmo assunto, foi realizada a leitura, em língua espanhola, de um texto intitulado **Derechos y deberes de los jóvenes**<sup>29</sup>. Novamente, toda a discussão mediatizada foi realizada em língua materna, sem focar a composição textual, o estilo e o tema, já que partiu de um texto de lei para outro que também é, enquanto direitos e deveres dos jovens, garantido pela constituição federal. Com o termino da discussão, o encaminhamento dado foi separar os itens do texto (18 correspondente aos direitos e 12 aos deveres dos jovens) e dividir a turma para confeccionar cartazes, ou seja, uma reprodução automática do que já estava posto, pois "um conjunto de atos de fala ou de funções linguísticas desvinculados de um contexto amplo tampouco será adequado nem suficiente para alcançar os propósitos do ensino de língua estrangeira" (BRASIL, 2008, p. 150).

Percebe-se, diante das duas instituições aqui analisadas, que os gêneros discursivos como prática pedagógica para o ensino de língua estrangeira não se faz presente em sala de aula, deixando de evocar as aptidões requeridas pela situação de comunicação, pois é “por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias estratégias de aprendizagem” (PINTO, 2005, p. 49).

#### 4.4.2 Práticas de Linguagem: uso e reflexão

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua, estrangeira ou materna, em sala de aula, quando trabalhado com as práticas de linguagem de modo integrado contribui para que o aluno assuma criticamente a sua função de sujeito do discurso, seja assumindo o papel de falante ou escritor, seja como ouvinte ou leitor-intérprete (LEITE, 2001, p. 17).

---

<sup>29</sup> Não temos referência bibliográfica por ser tratar de um recorte fotocopiado pela P2.

Da mesma maneira, os documentos educacionais, como OCEM (BRASIL, 2008, p. 152), citam que os conteúdos não devem ser abordados de forma isolada, já que as relações mantidas na sociedade também não se dão separadamente, gerando uma possível reflexão acerca de fatores linguísticos, socioculturais, econômicos, entre outros.

Logo, os PCN-EM (BRASIL, 1999), na mesma perspectiva acima, ressalta que as quatro habilidades (escrita, leitura, escuta e oralidade) são importantes, mas o fundamental é capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados na língua-alvo, possibilitando que o aluno possa acessar os diversos tipos de informação.

Dada a concepção de ensino de língua posta pelos PCN-EM (*op. cit.*), adotamos neste trabalho as práticas de uso e de reflexão, como também, aponta Rojo (2000). Para o eixo *uso da linguagem* temos as práticas de escuta e leitura, de produção oral e escrita, sendo, então, o texto a unidade de ensino, portanto trabalhado na perspectiva dos GDs, indo além da materialidade textual. Quanto ao eixo *reflexão da linguagem*, cabe a prática de análise linguística, de modo a abranger aspectos ligados à variação da língua, à estrutura dos enunciados, ao léxico e à semântica do discurso.

Tendo em vista o texto, nesse caso, GD, procurou-se saber como as professoras aqui pesquisadas abordam essas práticas, ou melhor, de que forma se apropriam das práticas em sala de aula. No que concerne a P1, novamente, repete-se o que já foi identificado por meio dos outros questionamentos levantados na categoria anterior, Métodos de Ensino: sujeitos em interação, pois o vestibular é tido como justificativa para que se trabalhe mais com interpretação de textos, o que não ocorre para o Ensino Fundamental:

No Ensino Fundamental a gente trabalha principalmente com as habilidades de produção escrita, leitura e interpretação (++) é o que a gente trabalha mais, não é o que eu considero que seria o correto, acho que o correto é a gente poder abarcar todas as habilidades da mesma forma porque todas elas têm a mesma importância, inclusive as da oralidade auditiva eu acho que são fundamentais, mas são as mais difíceis de a gente poder atingir principalmente com a proposta da escola por Problematização e Pesquisa. (P1)

Pro Ensino Médio aí a gente trabalha a interpretação textual (+) interpretação textual como, como metodologia pra o entendimento dos pros, futuros e possíveis vestibulares. (P1)

É perceptível o entendimento que a professora faz da necessidade de tratar as práticas de forma conjunta, estando em consonância, em princípio, com “o objetivo da escola, no que diz respeito à língua é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade” (BAGNO, 2002, p. 80).

P1 tem como concepção para língua e gramática que:

[...] dentro do ensino, hoje já tem melhorado bastante a, a gramática dentro da Língua Espanhola, antigamente quando eu recém comecei a lecionar aqui, [...] se trabalhava especificamente a gramática pela gramática, hoje a gente trabalha de uma forma bem diferenciada, [...] a gramática dentro de um contexto sociocultural, ou seja, dentro de leituras, interpretações textuais e, principalmente, dentro de leitura de livros, de livros didáticos de diferentes países e de diferentes autores. Então a gramática tá contribuindo pra essa, pra esse entendimento e não isolado como se costumava.

Contudo, na percepção dos alunos, de maneira geral, a professora trabalha com as práticas de uso e reflexão da linguagem de modo agrupado, o que cabe ressaltar, já que na descrição de um dos alunos a professora, quando solicita trabalhos “*em grupo não impõe pressão*”, denotando, assim, que ela não exige todas as práticas quando as atividades são elaboradas com todos os alunos de maneira uniforme.

Diante da observação, de fato, o trabalho exercido para o processo de ensino-aprendizagem da língua pautou-se nas práticas de leitura, como exposto na seção anterior, **Gêneros discursivos e seus interlocutores**. Oscilando entre texto da apostila e o livro paradidático, sem exigir dos alunos a comunicação na língua-alvo.

Agora, na outra instituição, em C2, segundo a fala da professora, as aulas são dadas de forma compartimentada, embora procure abordar todas as práticas, conforme suas palavras a seguir:

[...] eu me organizo assim pra uma aula, eu sempre uso um pouco de oralidade, com a oralidade na verdade com menos frequência por parte do aluno, mas eu sempre procuro trazer um pouco da oralidade. A leitura sempre tem [...]. A escuta eu falo também com eles e eu costumo sempre assim organizar as aulas pensando em cada habilidade, pouco da oralidade, um pouco da escrita.

E quanto ao uso da gramática, diz sempre incorporá-la, já que entende que não tem como dissociar a gramática da língua, como diz:

[...] a gramática, ela faz parte da língua, ela está ali na língua, então como é que eu consigo trabalhar? A gramática eu trabalho [...] contextualizada dentro [...] da língua estrangeira, nunca coloco fora do contexto, ela tá sempre ali, dentro do contexto.

Na visão dos alunos, percebeu-se que alguns não entenderam a pergunta listada no questionário, se o professor trabalha com as habilidades linguísticas<sup>30</sup> de modo separado ou agrupado, pois interpretaram o questionamento no sentido de realizar trabalhos de forma individual ou em grupo. Assim, das respostas obtidas, ela trabalha ora agrupado ora separado.

Vale lembrar que o aluno inserido num contexto de ensino-aprendizagem de uma língua em situação de produção de linguagem, indo além dos procedimentos usuais em sala de aula (sequência temporal, clareza do texto, coerência e coesão), com a escrita, leitura e a reflexão metalinguística igualmente privilegiadas, passa a destacar o gênero discursivo e as condições em que o discurso é realizado, assim, sua condição de produção tornar-se significativa. (POMPÍLIO *et al.*, 2000). O que não foi presenciado no C2, pois a interferência da língua materna era constante, tanto por parte dos alunos como da professora, visto que trabalhar com texto não é sinônimo de envolvê-lo nas práticas de *uso e reflexão da linguagem* e nem tê-lo como um gênero discursivo, de modo que as aulas ministradas utilizam o texto como pretexto.

---

<sup>30</sup> Termo utilizado no questionário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa, mostrou-se dificultoso atribuir o título de ‘conclusão’, pareceu-nos mais apropriado ‘considerações finais’, haja vista que conseguimos obter algumas respostas, mas inúmeras outras se apresentaram no processo, a exemplo de quais os gêneros discursivos são mais presente para as turmas de último ano do Ensino Médio. Portanto, um estudo que não se encerra, mas que abre um leque de opções para reflexão e futuros trabalhos entorno do ensino-aprendizado de língua estrangeira.

Contudo, o foco deste trabalho foi o de analisar as práticas de linguagem durante o processo de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira Espanhola, partindo do pressuposto de que deveriam estar associadas ao uso dos gêneros discursivos, porque nele (GD) se encerra uma prática pedagógica que coloca em evidência práticas de linguagem que não se limitam à materialidade textual, mas avança para questões discursivas (pragmáticas) nos diversos domínios socioculturais a que o GD estaria correlacionado. Esse encaminhamento parece factível, sobretudo pensando em adentrar o domínio do ensino de línguas estrangeiras, o que necessariamente estende-se à cultura dessas línguas.

Para compreender esse universo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, fizemos um recorte histórico no segundo capítulo, percebendo-se o quão presente foi e é o ensino sistematizado de língua estrangeira em território brasileiro, deste o descobrimento, em 1500, até os dias de hoje. Atravessado por legislações que ora garantiam, negavam ou recomendavam o ensino de LE clássica ou moderna. Interagir com outras sociedades é o que se manifestou nessa retrospectiva, muito embora, pareceu-nos que não atingiu apropriadamente a população de forma mais ampliada, haja vista que, na história da educação, o seu acesso se dava a poucos. Em princípio legal, esteve estabelecida, mas, nas práticas sociais, esse valor talvez não tenha sido efetivo, pois o Brasil é país de falantes monolíngues. E, historicamente, será que foi diferente? Essa é uma das questões que não nos propusemos a responder, mas que apareceu no processo e, certamente, dá margem a uma interessante discussão futura.

Baseados na certeza, então, de que houve proposta legal quanto ao ensino sistematizado de língua estrangeira no país, mobilizamos pesquisadores cujo foco foi o ensino-aprendizagem em LE, como Bettega (2009), Ferraz (2010), Santos (2008) e Silva (2006), os quais discorreremos no capítulo introdutório, de modo a justificar o problema posto decorrente de questões acerca do método adotado no ensino-

aprendizagem de LEE em sala de aula e de que modo o GD foi mobilizado nesse processo.

De modo a responder a esses questionamentos, no caminhar discursivo se fez necessário dialogar com diversos teóricos, lembrando que a perspectiva do estudo baseou-se na concepção bakhtiniana e vygotskiana, de cunho Histórico-Cultural, uma vez que se centra na relação entre os sujeitos, contribuindo para a análise da pesquisa que explora dois contextos educacionais, com diferentes indivíduos.

Uma das aproximações que nos permitiram trazer para o diálogo os autores acima citado, foi pensar conceitos como, por exemplo, aprendizagem e aquisição. Perpassamos pelo entendimento filosófico de Vygotsky segundo o qual trata do que ele nomeia como zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial, que, segundo nossa correlação, está diretamente relacionado com conceitos de Bakhtin no que concerne à atividade mental do ‘eu’ e do ‘nós’. Ambos em nível cognitivo e com a necessidade do *outro* para o processo de mediação, entendido como aquisição aquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho (ZDR e atividade mental do eu), enquanto que em nível de aprendizagem é essencial o auxílio de outrem (ZDP e atividade mental do nós). Esses conceitos foram extremamente relevantes para pensar o processo de ensino-aprendizado de LEE nos espaços de sala de aula, onde interagem alunos e alunos, alunos e professor, este com papel central junto aos processos de mediação.

Evidentemente que a mediação requer sistematização e, para tanto, dialogamos, ainda, com outros autores que abordam a temática, ressaltando que o processo de aquisição ocorre de forma não-sistemática e, ao contrário, a aprendizagem se dá em condições sistematizadas, como é o no meio educacional, espaço formal de ensino.

A operacionalização de todas as hipóteses acerca da metodologia no ensino de língua estrangeira e da mobilização dos variados instrumentos pelo professor no espaço de sala de aula se deu por meio dos conceitos acima apresentados entre outros, a saber: distinções conceituais entre abordagem, metodologia e método, a partir dos quais passamos a utilizar no decorrer da dissertação ‘abordagem’ como superior à ‘metodologia’, pois está inserida na dimensão da teoria sobre a natureza da linguagem e seu funcionamento. Já ‘metodologia’ como um conjunto variado de práticas pedagógicas e, por fim, ‘método’ que, ao tratar do conjunto de práticas pedagógicas, o faz com fins linguísticos.

Com base no exposto acerca da operacionalização e tendo em vista o objetivo em analisar as práticas pedagógicas, passamos a adotar a

terminologia método os quais foram descritos, focalizando o ensino de língua estrangeira: desde o método de gramática e tradução até o mais recente, conhecido como método comunicativo, centrado no aluno e que simula situações do dia a dia, que nos parece ser o mais coerente com o que apregoa o trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos que considera o contexto situacional de produção. Nesse aspecto, o trabalho dos sujeitos professores não remetem eminentemente a esse método esperado, mas em práticas tradicionalmente consolidadas que exploram leitura, sem necessariamente fazer uma reflexão sobre ela, instaurando práticas gramaticais dissociadas e sem preocupação de significá-las no contexto do ensino, portanto fugindo ao propósito de uma prática pedagógica na perspectiva dos GDs.

O trabalho pedagógico conforme explicitado não pode ser compreendido na perspectiva dos GDs, com vistas a percebê-lo como unidade básica de ensino, a exemplo do observado no referencial teórico, em que se pretende o texto como norteador do trabalho docente, não mais com propósitos gramaticais, mas com fins comunicativos, enfatizando as práticas de leitura e escrita, mediante diversos contextos sociais e culturais, já que a língua é um fenômeno social.

Em face do referencial teórico, bem como da intenção da pesquisa, buscamos as respostas em dois contextos diferenciados, um público e outro particular, mas que na grade curricular estivesse presente a disciplina de língua estrangeira espanhola, como caracterizamos no terceiro capítulo.

Em virtude dos questionamentos problematizados (acima) e com base nas respostas obtidas pelos sujeitos que constituíram o *corpus* de pesquisa e da observação em sala de aula foi, então, obtidas duas categorias de análise, sendo: Método de Ensino e Gêneros Discursivos.

Para a categoria Método de Ensino foram delineados três pontos de discussão. O primeiro refere-se à visão dos sujeitos quanto à prática pedagógica se está em consonância com a proposta da escola. Verificamos que a instituição particular trabalha na perspectiva histórico-cultural e enquanto metodologia adota o Ensino por Problematização e Pesquisa com as séries de Ensino Fundamental, como previsto pelo PPP. Contudo, o aluno ao chegar no Ensino Médio, depara-se com uma proposta baseada em apostilas e com os estudos direcionados para a preparação para futuros processos seletivos, como verificou-se na fala da professora, dos alunos e, brevemente, na própria proposta da escola quando menciona que, em especial, o terceiro ano do EM é uma turma direcionada a estudos para o vestibular.

Na instituição pública, notou-se que o PPP não cumpriu com sua real função de ser um documento conjunto e orientador para o processo de ensino-aprendizagem, já que fica a critério do professor em cada disciplina pensar e colocar em prática uma proposta metodológica. E, ao contrário de C1, o vestibular não é a base do professor nem dos alunos, visto que a instituição é de ensino básico integrado com a educação profissional.

Na sequência, pretendeu-se analisar a visão dos sujeitos quanto às práticas em sala de aula, centrada no olhar do aluno. Novamente, em C1, dá-se ênfase à preparação para o vestibular, denotando-se o método de gramática e tradução, pois as aulas se deram a partir de material apostilado e os alunos fazendo uso da língua materna para comunicar-se, inclusive, com a professora. Em C2, a prática entendida como interessante é em relação à leitura como forma de aprender mais a pronúncia e estimular a conversação, e ressaltam as avaliações como algo desinteressante, embora diversificada como também aparece na fala da professora. Igualmente, o método empregado em sala de aula é, como em C1, de gramática e tradução. Com a presença do material apostilado, aulas em língua materna e as atividades solicitadas nas avaliações, mediante a resposta dos questionários por parte dos alunos, com exercícios de completar e assinalar, destinadas a conceptualizações gramaticais.

O terceiro ponto, correlacionando a teoria e prática, diante da concepção Histórico-Cultural de C1 e Histórico-Social de C2 que visam ao indivíduo no processo de interação, cultural e social, parecem correlacionar-se ao método comunicativo para o ensino de LE, por princípio teórico. Contudo, a prática recai para o método de gramática e tradução, como também apontado no parágrafo anterior. Pois, se fez presente para C1 materiais diversificados que, inclusive, os alunos relacionaram como presentes nas aulas de LEE, desde filmes, músicas, vídeos e livros paradidáticos. Porém, no tocante à observação, esses materiais não foram trabalhados na perspectiva interacionista como é a proposta assumida pela instituição e nem dentro do trabalho com GDs. Citamos como exemplo, o filme que não foi problematizado, a legenda estava em língua materna ou, ainda, o livro paradidático que, baseado na leitura, os alunos perguntavam dúvidas de vocabulário também em LM.

Em C2, o mesmo ocorreu, o texto estava presente nas aulas, todavia o entendimento não se fazia com vistas ao trabalho pedagógico na perspectiva dos GDs, uma vez que não mobilizava atos do cotidiano, não faziam uso da língua-alvo, não havia, efetivamente, práticas de linguagem instauradas.

Esta descrição corrobora com a hipótese apontada na introdução de modo a responder ao primeiro questionamento quanto ao método de ensino, dos que apresentamos no segundo capítulo, na seção 2.5 Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: um recorte; ambas instituições se enquadram no Método de Gramática e Tradução visto que as aulas são ministradas em língua materna, partem de material apostilado, o conteúdo trabalhado baseia-se na análise gramatical e o professor não necessita utilizar a língua-alvo durante as aulas. Ainda que, há um ecletismo que resulta numa falta de método, já que o fazem de maneira inconsciente e de forma aleatória.

A segunda categoria, com maior precisão, buscou-se descrever todo o envolvimento com o texto, de modo que mobilizamos mais duas subcategorias, sendo: a visão dos sujeitos quanto aos gêneros discursivos e a visão quanto às práticas de linguagem. Diante das pesquisas já realizadas a qual registramos no início desta dissertação, levantamos como hipótese de que o texto, enquanto GD, tende para um trabalho incipiente. Os documentos educacionais como PCN-EM (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2008) trazem como objetivos levar o aluno a compreender e produzir enunciados, atingir competência linguística, de modo a formar, assim, um indivíduo incluso na sociedade, frente a diferentes atos do cotidiano, ressaltando a importância do texto enquanto unidade básica de ensino, não mais como subterfúgio para atividades de cunho gramatical.

Defronte a análise dos dados, observou-se que a concepção de P1 acerca das práticas pedagógicas devem abarcar a maior quantidade e variedade possível de GDs. Apesar disso, segundo a própria professora, suas aulas priorizam a interpretação textual e a produção escrita, tanto que os alunos sugerem aulas com mais leitura, dinamicidade e criatividade. Em relação às aulas observadas, a produção escrita não foi evidenciada, ganhando destaque a leitura, realizada por meio de um livro paradidático, que poderia ter sido melhor explorado, já que a prática de leitura deve levar o indivíduo a refletir e construir sentidos. Entretanto, o livro foi usado para leitura compartimentada e, ao final, o agendamento de avaliação.

Em C2, a professora concebe que o GD é uma forma de mostrar aos alunos que há possibilidades de ensinar a língua de outra forma. Percebe-se que, a visão de P2, é de se desvencilhar da didática tradicional que, empiricamente conhecemos e que podemos agora, diante dos resultados, associar ao método de gramática e tradução, sem levar o professor e o aluno a uma prática reflexiva, os conteúdos são previamente listados e devem ser seguidos na devida ordem e, a

principal ferramenta do professor é o livro didático (LD). Tanto que, neste sentido, P2 se mostra consciente quanto ao trabalho com o LD, entendendo-o como auxílio importante, mas não único para a atividade docente.

Apesar do exposto, o texto em sala de aula, em C2, não aparece na perspectiva do GD, além de verificarmos por meio das respostas dos alunos quando inferiram as avaliações com exercícios gramaticais (acima relatado), em uma das aulas observadas ao discutir a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), deixou de explorar a língua-alvo, fazendo uso exclusivo da língua materna e, ademais, sem problematizar o texto enquanto unidade da comunicação discursiva, deixando de averiguá-lo pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional de um gênero secundário, ou melhor dizendo, na sua complexidade por não ser um gênero do cotidiano.

Sequencialmente, investigamos as práticas de linguagem em nível de uso e reflexão, divididos em prática de escuta e leitura (uso) e práticas de análise linguística (reflexão), como assume os PCN-EM (BRASIL, 1999) e Rojo (2000). Na percepção da P1, a língua e a gramática estão associadas, e não há como separá-las, tanto que os alunos relatam que as práticas de linguagem estão sempre agrupadas nas atividades propostas pela professora. Entretanto, o que se sobressaiu nas observações foram aulas pautadas na prática de leitura, tanto do livro paradidático como de textos contidos na apostila, os quais tinham como atividade questões de múltipla escolha, ora de aspectos gramaticais ora de tradução. Comparado a isso, em C2, segundo a fala da professora, suas aulas são divididas para que possam contemplar todas as práticas, o que diante das observações não foi constatado, já que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno) comunicavam-se em língua materna para a discussão interpretativa do texto.

Assim, comprovamos a hipótese construída quanto ao tratamento dado ao GD no processo de ensino-aprendizagem, visto que o texto está presente no processo, contudo como pretexto para gramática, pelo menos na maioria das aulas sob observação, sem simular atos do dia a dia, sem analisá-lo como enunciado concreto, dentro da óptica bakhtiniana.

Esta pesquisa, dentro do que objetivamos e posto no início deste capítulo, não busca conclusões, mas algumas considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem de LEE associada ao uso dos gêneros discursivos que foram mapeadas pelos antecedentes trazidos na introdução deste trabalho. Primeiramente, ainda temos arraigados o

método de gramática e tradução, que enfatiza a gramática da língua-alvo e a conseqüente tradução. Fatores ligados a essa prática pode-ser, para C1, a preocupação com a preparação para os vestibulares, em específico para o terceiro ano do Ensino Médio. Logo, sugerimos desdobrar esta pesquisa, passando a investigar as outras turmas do mesmo segmento (EM), buscando perceber se há a mesmo destaque para os futuros processos seletivos. Talvez, o ideal seja olhar também para outros contextos, pensando uma estratificação geográfica e social de escolas no município.

Quanto ao C2, a falta de material didático apropriado e um projeto político-pedagógico que não dá conta de orientar o trabalho docente são causas para a presença do método em questão. Nesse ponto, outro encaminhamento suscitado, o qual sugerimos para futuros trabalhos, é analisar as apostilas (a editorial e a construída pela professora – acerca da autoria do material e, conseqüentemente, autoria da própria aula) a fim de correlacioná-las e evidenciar ou não discrepâncias entre elas que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos GDs, apesar de as professoras dizerem que eles estão presentes em suas práticas pedagógicas, o que constatamos foi a frequência de textos como pretextos, sem exercer a real função comunicativa a que discorremos neste estudo. Dessa forma, acredita-se que a presente pesquisa possa contribuir para ampliar ainda mais a discussão sobre o ensino de língua estrangeira, além de colaborar para uma reflexão acerca dos GDs na formação docente e discente.

Com relação aos procedimentos desta pesquisa, outros desdobramentos são possíveis diante dos instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista semiestruturada e roteiro de observação) mobilizados para o que aqui foi pretendido; como, por exemplo, analisar como se constituem as avaliações aplicadas com vista a averiguar a aprendizagem do aluno e se nelas contemplam o trabalho com os gêneros, visto que em entrevista perguntamos quais eram os recursos avaliativos adotados. Além disso, como se constitui o plano de aula com o intuito de verificar o método de ensino e qual o tratamento dado aos gêneros.

Ressalta-se, por fim, que além das sugestões elencadas, é necessário que haja mais estudos nessa dimensão, posto que a língua estrangeira, em específico, a língua espanhola, se trabalhada necessita ser ressignificada no processo de modo ganhar mais espaço na educação brasileira na medida em que se apropria dos valores socioculturais de *outrem* e passar a ser vista como parte importante para a formação do

indivíduo como cidadão que, inclusive, respeita e compreende as diferenças oriundas também de valores diferentes. Ademais, todo o estudo investigativo constitui-se de um procedimento formativo para o pesquisador e colaboradores. Portanto, é desejo que o que aqui se construiu neste trabalho, seja compartilhado, socializado entre os pares a fim de produzir ainda mais conhecimentos no meio escolar, não se limitando à pesquisa no âmbito acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2008. 75 p.

BACK, A. C. P.; REIS, M. S.; FREITAG, Raquel Meister Ko.; ROST, Cláudia Andrea. Gêneros discursivos na sociolinguística: procedimentos metodológicos. In: 4o. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. **Anais** do 4o. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: Unisul, 2007. p. 610-620.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13- 83.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e escrita**. Trad. Judith Hoffnagel; Ângela Dionísio e Judith Hoffnagel (orgs.), São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL (Distrito Federal). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL (Distrito Federal). Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira.

BRASIL (Distrito Federal). Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

BRASIL (Distrito Federal). Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL (Distrito Federal). Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL (Distrito Federal). Resolução CNE/CEB N. 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL (Distrito Federal). Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências

**BETTEGA, Vânia. Professores da educação básica e a prática pedagógica da língua espanhola.** 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação, Humanas e Letras. Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, 2009.

**BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas:** diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – comunicação, saúde, educação, v. 2, n. 2, 1998.

BOHN, Hilário Inácio. *Linguística Aplicada*. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org). **Tópicos de Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. 333 p.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

CARDOSO, Eloir F. M.; PEREIRA, Antonio S. *Problematização e pesquisa no Ensino Fundamental: critérios e interrogações*. **Roteiro (UNOESC)**, v. 35, p. 343-361, 2010

Cardozo, Solange de Almeida. **UNIVERSIDADE E ESCOLA: UMA VIA DE MÃO DUPLA?**. Rio de Janeiro, 2003. 99p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CARIONI, Lília. *Aquisição de Segunda Língua: a Teoria de Krashen*. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org). **Tópicos de Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. 333 p.

CARVALHO, Richarles Souza de. *Ensino de Língua Inglesa, Interdisciplinaridade e Projetos de Trabalho: Uma interface possível?* In: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). **Pesquisa, formação e autoria**. Criciúma: Editora Unesc, 2010, 150 p.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira*. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17 - 32.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?* In: LEFFA Wilson J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão (org.). Pelotas: EDUCAT, 2008.

CRICIÚMA. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma**: currículo para a diversidade: sentidos e práticas / organizadoras: Jádina Mara Dandolini Tasca, Maria Albertina

Donato, Maristela dos Santos Machado. – Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008, 233 p.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; RODRIGUES, Fernanda Castelano; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Implantação do Espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Revista Linguagem**. São Paulo, nº 10, set/out, 2009. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaesabr.php>> Acesso em: ago. 2011.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

FERNANDÉZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FERRAZ, Áurea de Aragão. **A prática reflexiva na atuação docente de professores na atuação docente de professores de espanhol**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. . **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 168 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologia em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 13 - 23.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: elaboração e formatação. Explicitação das Normas da ABNT. 14 ed. Porto Alegre: [s.n.], 2008. 307 p.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 91 p.

GRAEFF, Telisa Furlanetto. Por um ensino de língua baseado na natureza e no funcionamento da linguagem. In. LUNA, José Marcelo Freitas de (org.). **Educação e lingüística**: ensino de línguas. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. 349 p.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 145-171.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de língua. In: BOHN, H. I.; Vandresen, P. **Tópicos em linguística aplicada**. O ensino de língua estrangeira. Florianópolis: Ed. UFSC. 1988. p. 211 - 236.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p.13-24, 1999.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In.: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 17- 24.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático**: um (quase) manual de usuário. Brasília: Em Aberto, jan./mar. 1996, p. 3-9.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p. 19-36.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Marco Marcilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, G. V.; UGGIONI, G. S. **Relatório de prática de língua espanhola**. Criciúma: Unesc, 2009.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149 - 166.

MOLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (orgs.) **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1996.

MORETTO, Vasco Pedro. Avaliar com eficácia e eficiência. In: **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001, p. 93 – 122

OLIVEIRA, Leandra C. de. Os gêneros do discurso e novas modalidades de ensino: análise do material didático de espanhol L/E a distancia. In: **XV Alfal - Congresso Internacional de la Asociación de**

**Linguística y Filología de América Latina**, 2008, Montevideú. XV Alfal, 2008.

PINTO, Abuêndia P. P. Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p. 47-57.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

PEREIRA, Maria Leopoldina. *Blog literários no trabalho com professores de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologia em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 53 - 69.

POMPÍLIO, B. W.; MORI-DE-ANGELIS, C. C.; OLIVEIRA, H. A. D.; SILVA, I. D.; BARBOSA, M. S.; NUNES, R. H.. Os PCNs,; uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In.: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 93-126.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RODRIGUES, Cassio; SOUZA, Ana Cláudia de. Por um ensino efetivo e estratégico da linguagem. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.12, n. 45, p. 22-25, abr. 2008.

ROJO, Roxane. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In.: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 27-38.

SALVADOR, Alzenaide C. O.; SANTOS, Luana Vital dos. O Ensino de Espanhol na Educação Básica Brasileira: Uma Retrospectiva Histórica. In: Semana de Humanidades, 16, 2008, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2008. Disponível em:

<<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/anais.html>> Acesso em: 19 jul. 2011.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998. 244 p.

SANTOS, Denise Dittrich Vieira. **Formação de professores de espanhol e o ensino-aprendizagem das variações da língua: um estudo de caso.** 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** 2. ed Madrid: Arco Libros, 2004. 95 p.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol?. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; BRUNO, Adriana Rocha. Convergências entre Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática: o processo de construção de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologia em construção.** Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 71 - 89.

SCHWARTZMAN, Simon. Entrevista. **Revista Ensino Superior Unicamp,** Campinas, v. 2, p. 16-25, nov. 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem.** Brasília: Em Aberto, jan./mar. 1996, p. 11-15.

SILVA, Solimar P. **Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas.** 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) PUC, Departamento de Letras, Rio de Janeiro.

SOUZA, Álvaro José de. **Geografia lingüística: dominação e liberdade**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortes, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovação e projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VIGOTSKY, L. S.,; **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**APÊNDICE(S)**

## APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada: professor

<b>Pesquisador</b>
Instituição:
Data da coleta:
Nome do Pesquisado:

- 1) Qual sua formação acadêmica? (Graduação, especialização...)
- 2) Há quanto tempo leciona a disciplina de Língua Espanhola, nesta e em outras Instituições?
- 3) Na sua opinião, qual a importância desta disciplina dentro do contexto educacional?
- 4) Como os alunos a percebem?
- 5) qual a sua concepção de língua e gramática?
- 6) Qual a metodologia de trabalho adotada pela escola? E em sala de aula qual a sua metodologia?
- 7) Em termos de procedimentos, quais são os utilizados em sala de aula?
- 8) Qual o material didático adotado? Suas aulas, além do material didático, são compostos com quais outros materiais?
- 9) Qual a sua visão sobre o livro (apostila) em uso?
- 10) Quanto aos Gêneros Discursivos, qual o seu entendimento sobre ele?
  - 10.1) Como ele é incorporado em suas aulas? Qual o enfoque dado ao texto (gênero)? E qual a frequência?
- 11) Qual a frequência em que aborda as quatro habilidades?
 

Escrita	Leitura	Escuta	Oral		Gramática
---------	---------	--------	------	--	-----------
- 12) Quais os instrumentos avaliativos adotados?

13) Tem algo a melhorar no ensino de Língua Espanhola?

14) Há uma série de documentos orientadores propostas por várias esferas públicas: Proposta Curricular de Criciúma, PCN's, PCSC, Orientações Curriculares para o EM. Quais você conhece? Faz uso de algum deles? Você percebe alguma discrepância neles?

15) Como você elabora o plano de aula? (semanal, por conteúdo...)

## APÊNDICE B – Questionário: alunos

**Os dados desta pesquisa serão utilizados para a Dissertação do Mestrado em Educação. Por favor, não se identifique.**

- 1) Desde que ano/série você estuda a Língua Espanhola?  
( ) Ensino fundamental: \_\_\_\_\_ ( ) Ensino Médio: \_\_\_\_\_
- 2) Você considera importante o ensino de Língua Espanhola? Por quê?
- 3) Já fez algum curso extraclasse de Língua Espanhola? ( ) não ( ) sim  
Em caso de **sim**: por quanto tempo? \_\_\_\_\_
- 4) Para o aprendizado da língua, qual prática adotada pelo seu professor é:  
a) mais interessante: \_\_\_\_\_  
Por quê?  
b) menos interessante: \_\_\_\_\_  
Por quê?
- 4) Há alguma deficiência no ensino de Língua Espanhola? Se sim, qual?
- 5) Qual a sua opinião sobre o material didático utilizado?
- 6) Você pratica o idioma fora do contexto escolar? Se **sim**, de que maneira?
- 7) Qual a sua maior dificuldade em relação à Língua Espanhola?
- 8) Qual a sua sugestão para as aulas de Língua Espanhola?
- 9) O professor, além do livro didático, traz outros materiais para trabalhar a Língua Espanhola em sala de aula?

10) Você consegue perceber a frequência com que o professor trabalha a escrita, a leitura, a escuta e a oralidade? Ele faz isso de modo separado ou agrupado?

11) Como é a avaliação?

## APÊNDICE C – Observação das aulas

<b>1 Caracterização do Ambiente</b>
1.1 Instituição:
1.2 Data da observação:
1.3 Quantidade alunos:
1.4 Quant. Alunos presentes:
1.5 Estrutura física:
<b>2 Conteúdos</b>
2.1 Temática:
2.3 Enfoque:
<b>3 Desenvolvimento da aula (Comportamento do professor)</b>
3.1 Atitudes iniciais:
3.2 Se há apresentação da temática do dia?
3.3 Recapitula a aula anterior?
3.4 Reporta-se a outras atividades (tarefas)?
3.5 Quais os recursos didáticos?
3.5.1 Se há como utiliza?
3.6 Como ocorre o processo de mediação (ou intervenção)?
<b>4 Comportamento dos Alunos</b>
4.1 Há interesse pelo conteúdo?
4.2 Há participação? Como ocorre?
<b>5 Fechamento da aula</b>
5.1 Há conclusão dos conteúdos ou atividades do dia?
5.2 Houve alguma avaliação?
5.3 Quais as indicações para o próximo encontro?
<b>6 Observações</b>

## APÊNDICE D – Transcrição entrevista P1

<b>Pesquisador</b>
Instituição: Colégio C1
Data da coleta: 16-05-2011
Nome do Pesquisado: P1

1) Qual sua formação acadêmica? (Graduação, especialização...)

*Soi (+) soi formada em Letras Português-Espanhol e tenho especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior.*

2) Há quanto tempo leciona a disciplina de Língua Espanhola, nesta e em outras Instituições?

*Nesta instituição já doze anos, como língua estrangeira (++) uns quatro anos a mais, depois eu lecionava como língua materna.*

3) Na sua opinião, qual a importância desta disciplina dentro do contexto educacional?

*Bom, sem dúvida alguma hoje a Língua Espanhola é fundamental, principalmente pelas, pela situação geográfica (++) inclusive do Brasil, né, rodeada de países que falam a Língua Espanhola como língua materna.*

4) Como os alunos a percebem?

*“Eu acho que dentro dessa (++) dentro dessa linha (+) hoje (+) além dos, dos, dos grupos tipo do Mercosul, hoje pela localização mesmo, pela importância da Língua Espanhola pro Brasil, principalmente.*

5) Quanto a Lei sobre o ensino de Espanhol, alguma colocação? Algum conhecimento?

*Olha, não muito, o que sei é que nem todas as escolas de ensino, de Ensino Médio oferecem a Língua Espanhola dentro do seu currículo, apesar de que por LEI acredito que deveria ser oferecida, mas nem todas elas oferecem.*

## 6) Qual a sua concepção de língua e gramática?

*Eu acho, dentro do ensino, hoje já tem melhorado bastante a, a gramática dentro da Língua Espanhola, antigamente quando eu recém comecei a lecionar aqui, eu lembro que se trabalhava especificamente a gramática pela gramática, hoje a gente trabalha de uma forma bem diferenciada, a gente trabalha a gramática dentro de um contexto sócio-cultural, ou seja, dentro de leituras, interpretações textuais e principalmente dentro de leitura de livros, de livros didáticos de diferentes países e de diferentes autores. Então a gramática tá contribuindo pra essa, pra esse entendimento e não isolado como se costumava.*

## 7) Qual a metodologia de trabalho adotada pela escola?

*Bom, nos trabalhamos especificamente hoje, há oito anos, por problematização e pesquisa (+) então a língua estrangeira inclusive né, só que a língua estrangeira eu acredito que tem uma, um diferencial que és que além da pesquisa (+) eu preciso (+) é organizar metodologias pra que o aluno se sinta inserido dentro desta língua, ou seja, a língua, por exemplo, em no Uruguai na hora que tu tais lecionando a Língua Espanhola como língua materna tu tem todo um contexto né, televisão, um médio que contribui, a que esse médio na verdade eu tenho que forçar de alguma forma.*

## 7.1) E em sala de aula qual a sua metodologia?

*Aí é variadíssima. É (++) Já te digo, principalmente a gente trabalha a partir de leitura de alguns autores (+) trabalhamos no sexto e sétimo ano com (+) o conhecimento e reconhecimento de vocabulário, leitura e interpretações, oitavo ano enfoca mais a parte da oralidade, a comunicação, tanto seja oral quanto auditiva e temos o nosso projeto de intercâmbio que, que acredito que seja o mais (+) é (+) o mais próximo de colocar o aluno no convívio com a língua estrangeira.*

## 7.2) Isso procede também para o Ensino Médio?

*Não, no Ensino Médio atualmente na escola se trabalha por meio de apostila (+) ou seja, só do primeiro ao nono que trabalhamos por problematização e pesquisa, no Ensino Médio só se trabalha a partir da*

*apostila, às vezes se tenta organizar alguma, algum tipo de atividade que seja interdisciplinar, mas não sempre.*

8) Em termos de procedimentos, quais são os utilizados em sala de aula?

*A apostila já um pouco mais linear (+) né (+) completamente diferente do Ensino Fundamental, e a gente trabalha focado para o vestibular.*

9) Qual o material didático adotado? Suas aulas, além do material didático, são compostos com quais outros materiais?

*Sim, eu tenho pra cada ano, pro primeiro, pro segundo e pro terceiro, um livro paradidático de autores espanhóis e a agente trabalha a leitura dele, a interpretação, atividade avaliativa do (+) da interpretação do livro como um todo.*

10) Qual a sua visão sobre o livro (apostila) em uso?

*Olha, hoje a apostila de Língua Espanhola, do Ensino Médio, é uma apostila que contempla as questões do vestibular (+) os textos são atualizados, bastante atualizados, são textos pertinentes porque não são só da Espanha, são textos das três Américas, de todos os países das três Américas e contemplam o que vai ser pedido no vestibular.*

11) Quanto aos Gêneros Discursivos, qual o seu entendimento sobre ele?

*Eu acho que a gente, na língua estrangeira, especificamente, a gente tem que tentar contemplar a maior quantidade, variedade de gêneros textuais (+) então nós trabalhamos o que é carta, trabalhamos poemas, trabalhamos (+) é (+) diferentes, vários gêneros textuais no decorrer do processo, do sexto até o terceiro.*

11.1) Como ele é incorporado em suas aulas? Qual o enfoque dado ao texto (gênero)? E qual a frequência?

*Principalmente a produção escrita (+) É (+) a interpretação textual e a produção escrita, trabalhamos muito a pontuação, né (+) mas principalmente a produção escrita.*

12) Qual a frequência em que aborda as quatro habilidades? (Escrita, Leitura, Escuta, Oral e Gramática)

*No Ensino Fundamental a gente trabalha principalmente com as habilidades de produção escrita, leitura e interpretação (++) é o que a gente trabalha mais, não é o que eu considero que seria o correto, acho que o correto é a gente poder abarcar todas as habilidades da mesma forma porque todas elas têm a mesma importância, inclusive as da oralidade auditiva eu acho que são fundamentais, mas são as mais difíceis de a gente poder atingir principalmente com a proposta da escola por problematização e pesquisa.*

12.1) E procede o mesmo para o Ensino Médio?

*Pro Ensino Médio aí a gente trabalha a interpretação textual (+) interpretação textual como, como metodologia pra o entendimento dos pros, futuros e possíveis vestibulares.*

13) Quais os instrumentos avaliativos adotados?

*Olha (+) atividades (+) todas as atividades que são feitas em sala de aula, tanto seja de leitura, oral, escrita, individual, no máximo em dupla, não são, eu não faço atividades avaliativas em grupo (+) é (+) a produção textual.*

14) Tem algo a melhorar no ensino de Língua Espanhola?

*Mas sem dúvida, sem tem. Eu acho poder colocar o aluno justamente a vivenciar a língua sabe (+) vivenciar ela além da, da leitura, vivenciar ela como tal, ou seja, por em contato com a língua e não só de forma tão supérflua como é uma música ou um filme, ou esporádicos, sabe, acredito que pra tu aprender uma língua estrangeira tem que ter contato mais amplo, um contato que seja regular, que seja, se for possível a diário, seria o ideal, claro que a diário é difícil de que aconteça, mas (+) a escola acho que deixa um pouco a desejar neste sentido, fica muito apontando só duas habilidades e as outras que são fundamentais ficam um pouco esquecidas até por isso acredito que o aluno saí correndo depois do Ensino Médio pra fazer um cursinho pra aprender a falar a língua, porque realmente a escola não contempla.*

15) Há uma série de documentos orientadores propostas por várias esferas públicas: Proposta Curricular de Criciúma, PCN's, PCSC, Orientações Curriculares para o EM. Quais você conhece? Faz uso de algum deles?

*Sim (+) as conheço, as leio, faço uso, reflito sobre, principalmente as Orientações Curriculares, elas (+) o que trazem é justamente a, a possibilitar o aluno trabalhar essas quatro habilidades só que tudo que seja feito no papel sem dúvida é muito mais fácil de (+) de que aconteça digamos na escrita do que de fato em sala de aula.*

16) Você percebe alguma discrepância neles?

*Sim, sem dúvida tem (+) sem dúvida tem, principalmente no que diz respeito a tempo (+) né (+) muitas vezes é considerado a língua estrangeira, pra tu desenvolver habilidades que em certas escolas, não é o nosso caso aqui em específico no Ensino Fundamental, mas em certas escolas uma aula semanal não dá conta de produzir o que as orientações ou a proposta curricular promove né, pretende.*

17) Como você elabora o plano de aula? (semanal, por conteúdo...)

*É (+) na verdade, como essa nossa atividade é por problematização e pesquisa esses planejamentos são trimestrais (+) envolve um tema (+) uma problematização (+) objetivos específicos, objetivos gerais e os conteúdos obviamente os conteúdos vão permear todos os objetivos pra gente poder atingir e responder essa problematização.*

18) Para o Ensino Médio também é dessa maneira?

*Não, sem dúvida que não, pro Ensino Médio é bem diferenciado é o planejamento é anual né e a gente segue, não na risca, mas quase a apostila.*

## APÊNDICE E – Transcrição entrevista P2

<b>Pesquisador</b>
Instituição: Colégio C1
Data da coleta:
Nome do Pesquisado: P2

1) Qual sua formação acadêmica? (Graduação, especialização...)

*Eu sou graduada em Letras hã (+) fiz Português e Inglês pela Unesc i fiz mais dois anos só Espanhol pela UFSC (+) e Pós-Graduação (+) em Tecnologia pra Educação Básica né, especialização né, em Tecnologia para Educação Básica.*

2) Há quanto tempo leciona a disciplina de Língua Espanhola, nesta e em outras Instituições?

*Eu comecei com a língua, com a língua espanhola em (+) 2007, em 2007, foi quando começou o curso Integrado, eu até fiz concurso, pelo Estado, passei, mas não peguei porque não tinha, na época não tinha no currículo espanhol nas escolas, só tinha aqui em Criciúma uma escola do Estado, aí não peguei, peguei só língua inglesa e o espanhol eu voltei em 2007.*

3) Só nesta instituição?

*Só nesta, não, trabalhei nesta, já trabalhei de 2007 até agora (+) em mais duas, no Colegião e no Lindolfo Collor, rede estadual.*

4) Na sua opinião, qual a importância desta disciplina dentro do contexto educacional?

*NOSSA. Ela é muito importante né, assim né, o que eu penso é pro aluno é a cultura de uma outra, dessa língua né, o que ela vai, o que o que vai favorecer pra este aluno que tem essa língua é algo a mais pra ele, e pra os concursos, pra vida dele, pra empresa né, pro, pro vestibular, é algo a mais que ele vai ter e o aluno que tem o espanhol na no currículo dele é o diferencial é o que eu sempre coloco pra eles é algo a mais, está, estarão sempre a frente dos que nunca tiveram espanhol.*

5) E como os alunos a percebem? Ou melhor, como você percebe a importância dada pelos alunos?

*Assim oh, quando eu começo o espanhol eu sempre coloco a importância dele né, qual a importância dessa disciplina pra ele, pra vida, naquele curso técnico, aqui como eu trabalho só com o técnico, eu coloco, o que que vai ajudar essa disciplina no curso dele, aí eu coloco a importância dessa disciplina. Eu sempre coloco assim porque eles não vem muita importância porque como eles são técnico eles entendem que tem que ser disciplina voltada pra área técnica, aí eu sempre coloco né a importância do espanhol no na disciplina, no curso técnico deles.*

6) Quanto a Lei sobre o ensino de Espanhol, alguma colocação? Algum conhecimento?

*É, eu tenho conhecimento dela também já fui atrás várias vezes em função de não ter opção de para eu trabalhar na área de espanhol, mas agora eu, este ano, já fiquei sabendo agora que veio uma lei né, porque como tem professores formados mas não tem onde trabalhar na disciplina, veio uma lei, normativa do Estado agora pedindo que todas as escolas de Ensino Médio garantam no currículo espanhol pra 2012. Então (+) o que que vai acontecer com certeza a partir de 2012 a gente não vai ter né não té este problema né, como este ano foi, de professore ficar sem disciplina. (++) Assim oh, vai fazer parte do currículo escolar como, como era, como deve ser e também tem duas opções, tem duas opções não, vai ser ofertada no currículo mesmo e também como extraclasse pro aluno, se ele quiser fazer espanhol extraclasse também, aí a escola vai optar por uma língua estrangeira, e tem o espanhol também. Só que essas duas vão fazer parte também.*

6.1) Dois métodos de oferta?

*É, mas não, a outra é garantida tá, a primeira é garantida no currículo, primeiro, segundo e terceiro ano tem que ter o espanhol nesses três primeiros anos e também a escola pode optar por uma outra língua estrangeira extraclasse que eu penso que seja o espanhol, assim oh, de pendendo da região aqui é mais o espanhol, penso que seja o espanhol, não sei de pendendo da região pode optar pelo italiano, por outra língua estrangeira, a escola pode ofertar né outra língua.*

6) Qual a sua concepção de língua e gramática?

*De língua e gramática? Que na verdade a gramática ali ela faz parte da língua né, ela está ali na língua, então como é que eu consigo trabalhar? A gramática eu trabalho ela assim contextualizada dentro da língua que eu trabalho, da língua estrangeira, nunca coloco fora do contexto, ela tá sempre ali, dentro do contexto.*

7) Qual a metodologia de trabalho adotada pela escola?

*A metodologia? (++) a escola é assim tem um PPP, mas fica, segue, tem um PPP, tem um projeto na escola, mas assim oh fica aberto pro professor adotar uma metodologia que melhor se adequa assim, no curso né, mas tem uma proposta metodológica, aí eu sigo essa metodologia da escola.*

8) Qual a sua metodologia?

*O que que eu faço né, dentro das minhas aulas né, eu sempre procuro fazer (+) trabalhos em grupo né pra socialização, mesmo os alunos não gostando disso, eles sempre querem né, mas a gente sempre tenta mesclar, mas e como eles dizem: “professora a gente tem o direito de tá escolhendo de quem eu gosto de quem eu me identifico melhor” – trabalho em grupo né, bastante parte expositiva também, utilizo a metodologia que o, o colégio é muito grande, eu procuro, quando eu consigo utilizar o projetor multimídia também (+), textos escritos (+) a apostila que eu organizei com eles, eu organizei uma apostila no início do ano com todas as músicas que eu trabalho em espanhol né, dentro do planejamento deles eu organizei os textos dentro do trabalho, conteúdo durante o ano, eu organizei esta apostilinha também.*

9) Então o material didático é a apostila?

*É a apostila o material didático.*

10) E tem algum outro apoio didático?

*Não (+) só a apostilinha que organizei de textos. Agora pro ano que vem vai vir a escolha do, vai ter o livro didático que o MEC está encaminhando para o Ensino Médio.*



*procuro trazer um pouco da oralidade. A leitura sempre tem, sempre tem leitura né. A escuta eu falo também com eles e eu costumo sempre assim organizar as aulas pensando em cada habilidade, pouco da oralidade, um pouco da escrita.*

15) E a gramática?

*É sempre incorporada.*

16) Quais os instrumentos avaliativos adotados e como você avalia?

*Ah (+) avaliação escrita, a leitura, trabalhos, a a participação deles em sala de aula, as atividades que eles fazem, né, quando eles dão as respostas quando, eu observo quando eles assim oh, quando eles estão trabalhando durante as aulas. E eles sabem né, eu sempre coloco pra eles no início do ano eu sempre coloco: “gente oh eu avalio vocês, não é só avaliação escrita, aquela prova ali escrita”. Tem trabalho a participação em sala de aula tudo o que eles fazem na aula eu conto como avaliação.*

17) Tem algo a melhorar no ensino de Língua Espanhola?

*A com certeza né, assim oh, até os próprios colegas mesmos de outras áreas né que não acreditam muito que não acham importante, não acham importante a língua inglesa e nem a língua espanhola sempre tive essa dificuldade, tem que tá sempre convencendo que ela é importante, sempre nessa luta (++)*

*E (++) Ah tá, é isso a importância, o próprio governo mesmo a própria Secretaria de Educação vê que ela é importante até porque a gente tá na região aqui do Mercosul né, nessa região então assim ela é uma disciplina importante. Agora, eu sempre coloco pros alunos: “gente oh, ela é tão importante que já faz parte do ENEM que começou no ano passado que antes não estava. Hã, do vestibulares que vocês tem a opção de escolher”. Então eu sempre coloco.*

18) Há uma série de documentos orientadores propostas por várias esferas públicas: Proposta Curricular de Criciúma, PCN’s, PCSC, Orientações Curriculares para o EM. Quais você conhece? Faz uso de algum deles?

*O que acontece ali nos documentos que tem nas propostas não aparece a língua espanhola, coloca assim língua estrangeira aí eu sempre puxo pro espanhol. Todo, agora eu recebi um material que eu vou trabalhar um, fazer uma atividade eu fui procurar ali aparece a língua inglesa aí eu pensei, aí que eu já coloquei, meu Deus, eu vou ter que puxar, adaptar pro espanhol porque não aparece espanhol, não, aparece a língua estrangeira não pensa no espanhol quando aparece nos materiais né, sempre né puxado pra língua inglesa com estrangeira, o espanhol não é conhecido como uma língua estrangeira assim o que é tão importante quanto o inglês. Ele não tem assim bastante como é que é, visibilidade né, é mais o inglês (+). E como eu sou professora de língua inglesa aí eu leio ali o inglês, mas pensando no espanhol, como é que eu vou adaptar isso aqui pro espanhol.*

19) Como você elabora o plano de aula? (semanal, por conteúdo...)

*Semanal, eu faço semanal uhum, eu né pego eu coloco o meu, a minha disciplina ali, o que vou trabalhar, meu conteúdo e elaboro semanalmente se eu não conseguir trabalhar aquilo que eu queria porque são só duas aulas, não dá tempo eu continuo na outra semana, mas ele é semanal.*

20) E o plano de aula é entregue para a escola?

*Sim, é eu entrego o plano anual né, no início do ano, tem uma data determinada, aí eu entrego né, por, aí eu coloco, eu entrego por curso, elaboro por curso. De Alimentos daí eu coloco assim tudo voltado pra área Alimentos, pensando ali a parte da gramática, a parte de dos textos, das habilidades que tem trabalhar voltada pra aquele curso. Informática também, às vezes, a gente não consegue né assim eu boto lá no meu plano, mas não bem aquilo. Ainda ontem eu conversei com um professor da área da Informática para ele me trazer, pra eu pra mim passar pros alunos que eu to tendo dificuldade manuais né, na área do espanhol voltado pra área Informática. De Alimentos eu já tenho, mas pra área da informática é difícil, então né sempre pensando nisso.*

21) Do plano anual é que você faz o semanal?

*Daí o plano, é, eu faço o meu semanal, daquele anual eu faço semanal.*

**ANEXO**

## ANEXO A – Escolas com a disciplina de Língua Espanhola



ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO - CRIÇÚMA – SC

Escolas em que Disciplina de Espanhol foi oferecida no ano de 2011:

CEDUP  
EEB Sebastiao Toledo dos Santos  
EEB Princesa Isabel – Morro da fumaça

Criçúma, 06/08/12