

**LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO COM DUAS PROFESSORAS DO ENSINO
PÚBLICO DO OESTE PARANAENSE**

**LANGUAGE AND CULTURE IN THE TEACHING THE SPANISH AS LANGUAGE
FOREIGN: A STUDY THE CASE WITH TWO TEACHER OF THE PUBLIC
TEACHING THE WEST PARANAENSE**

**Daniele Wulff de Andrade¹
Márcia Sipavicius Seide²**

Resumo: Com base na premissa de que o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira deve compreender língua e cultura como componentes indissociáveis, esta pesquisa apresenta um estudo de caso que visa refletir sobre este ideal de ensino que é mencionado em documentos oficiais da educação brasileira e nas falas de duas professoras de espanhol como língua estrangeira sobre sua prática docente. Para tanto, este artigo está organizado em duas seções: na primeira, faz-se uma descrição dos objetivos propostos nos documentos teóricos: Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum (BNCC); e na segunda, analisam-se os dados gerados através de entrevistas semiestruturadas com duas professoras de língua espanhola do ensino público do oeste paranaense. O resultado da análise apresenta paradoxos que se revelam na fala das professoras: ao mesmo tempo em que apontam motivos para se adotar a abordagem sociocultural, fornecem indícios de que a abordagem não se evidencia na prática.

Palavras-chave: ensino de língua espanhola; abordagem sociocultural; educação básica do ensino público.

Abstract: Based in the premise that the teaching/learning of a foreign language ought to comprehend language and culture as united components, this research presents a study case that aims to reflect about this teaching ideal that is mentioned in official documents from the Brazilian education and the speaking from two teachers with Spanish as a foreign language about their teaching practice. Therefore, this article is organized in two sections: the first makes a description from the proposed objectives in theoretical documents. Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum (BNCC), and the second it was analyze the generated data through the semi-structured interview with two Spanish teachers from the public teaching in the west of Paraná. The result in the analysis presents paradoxes that unfold in the speaking of the teachers: at the same time in which they point out reasons to adopt the sociocultural approach, they provide index that the approaches not evidenced practice.

¹ Licenciada em Língua Espanhola e Mestranda em Letras na UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon. Professora de Língua Espanhola na Rede Estadual de Ensino (SEED). E-mail: danielewulff@gmail.com

² Bacharel e Licenciada em Letras e em Letras Espanhol (USP). Mestre em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) e Doutora em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) (USP) e fez estágio pós-doutoral em Linguística pela UFSC. Professor Associado da UNIOESTE. Docente da Graduação e da Pós-graduação em Letras da UNIOESTE nos campus de Marechal Cândido Rondon e de Cascavel, respectivamente. E-mail: marciaseda4@hotmail.com

Keywords: spanish teaching; sociocultural approach; education basic in the public teaching.

Introdução

A comunicação, sem dúvida, é um elemento determinante na integração entre povos de diferentes culturas. A língua, portanto, se estabelece como uma ponte entre o indivíduo e a sociedade, através de um discurso ideologicamente marcado e historicamente contextualizado.

A globalização e o uso das tecnologias para a comunicação facilitam a aproximação linguística e cultural permitindo um contato imediato entre pessoas do mundo todo, trazendo à tona a necessidade de entender a cultura do outro e os diferentes valores e convenções que a regem. Como consequência desta maior interação entre sociedades, independente da distância física existentes entre elas, “As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Trata-se de uma realidade reconhecida pelos órgãos oficiais que regem a educação. Este é o caso das diretrizes curriculares do Paraná, as quais levam em consideração que as sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente (PARANÁ, 2008, p. 56).

Neste contexto, o ensino de língua estrangeira cumpre um papel importante na construção identitária do indivíduo e da comunidade de que faz parte, na compreensão do outro e sua alteridade, tornando-se igualmente dinâmico e complexo tendo em vista a pluralidade linguística e cultural que caracteriza muitas sociedades hoje em dia. É preciso considerar que o estudante, ao aprender uma língua estrangeira, terá acesso a uma nova realidade sociocultural, regida por normas e convenções que podem ser muito diferentes das que existem no grupo social no qual se insere.

Além disso, a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Ela pode motivar o aluno a ter uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolver maior consciência sobre o funcionamento da própria língua materna. Para tanto, é necessário que se promovam discussões acerca dos objetivos, da metodologia, da relação entre teoria, prática, dos conteúdos selecionados para ensino, entre outros e que se investiguem as crenças dos professores a respeito.

A pesquisa relatada neste artigo partiu do pressuposto da importância de um ensino concebido de modo contextualizado, que prioriza os aspectos socioculturais, indissociáveis do ensino de língua. Apesar de não ser raro deparar-se com estudantes, professores e comunidades que geralmente possuem uma visão simplificada quanto ao estudo de um idioma, restringindo-o apenas ao estudo de fórmulas, regras e estruturas linguísticas convencionais. Circunstância essa que justifica a pesquisa relatada ao longo deste artigo cujo objetivo é investigar qual é, nos documentos educacionais e na fala das docentes sobre sua prática, a concepção de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) adotada por duas professoras da rede pública de ensino do município de Marechal Cândido Rondon. Cumpre informar que o estudo de caso que se apresenta faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo que visa interferir na formação docente inicial de futuros professores de ELE, atuais alunos de um curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol ofertado na mesma região na qual atuam as professoras entrevistadas.

A compreensão desta proposta de ensino de ELE requer, por parte dos professores e alunos, a superação ou desconstrução de dois mitos: a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira (doravante LE) pode ser feito de modo limitado e descontextualizado, deslocando o ensino de cultura do ensino de língua, e a crença de que é homogênea a língua utilizada pelos falantes nativos do idioma, havendo apenas duas variantes estanques: a peninsular e a americana.

Goettenauer reitera que,

Há muitos fatores vinculados ao ensino/aprendizagem de espanhol, não só aqueles que dizem respeito à própria prática educacional – objetivos, conteúdo, metodologia, material didático, recursos etc. -, mas também os que estão relacionados a considerações de outra ordem: os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda mais contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente das várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas (GOETTENAUER, *apud* SEDYCIAS, 2005, p. 62).

Considerando a amplitude geográfica do idioma, Goettenauer defende que essa aprendizagem, mais do que propiciar a codificação e a descodificação de um novo sistema linguístico, “deve significar para o estudante uma ampliação de seu mundo, uma forma de conhecer o outro e, conseqüentemente exercer a tolerância diante das diferenças”

(FERNÁNDEZ *apud* SEDYCIAS, 2005, p. 100). Para que isto aconteça, esclarece a pesquisadora, é preciso motivar o empowerment (empoderamento) do aluno no idioma que se está estudando, motivando-o a utilizar a língua espanhola, não de forma mecânica, “mas sim de modo criativo” (GOETTENAUER *apud* SEDYCIAS, 2005, p. 63). Cumpre esclarecer que concebemos o processo de empoderamento como uma ação protagonizada pelo sujeito. Neste sentido empoderar “refere-se a um processo em que as pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas; a função do profissional é auxiliar os outros a desenvolver suas habilidades, a obter poder por seus próprios esforços; aqui a ação é do próprio sujeito” (MEIRELLES, INGRASSIA, 2006, p.4).

Conforme esclarecem os autores, esta concepção de empoderamento é a que vai ao encontro do postulado por Paulo Freire tendo em vista que

a idéia de uma educação popular e emancipatória, como a buscada pela vertente progressista da educação, não combina com uma atuação assistencialista, na qual os educadores se colocariam na condição de prestadores de “favor”. Ainda que isso invariavelmente ocorra, o trabalho desenvolvido procura reduzir essa situação por meio de um processo de conscientização dos envolvidos no projeto (MEIRELLES, INGRASSIA, 2006, p.5).

Quanto ao uso do componente sociocultural na aprendizagem, Silvana Serrani, do Instituto dos Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, mostrou como é possível relacionar o tema sociocultural numa aula de língua. Para a autora, "enquanto o componente sociocultural é sempre posto em relevo na teoria, não é raro que tenha um papel secundário em práticas de ensino de línguas" (SERRANI, 2005, p.17), já que é comum associar uma aula de LE a uma aula de gramática completamente desvinculada de um contexto significativo para a vida do aluno.

Serrani (2005) define como interculturalista o docente com formação no ensino de línguas apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula. Para tanto, “se requer uma capacitação adequada para que o professor não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno” (SERRANI, 2005, p.17). “O perfil do interculturalista, sensível aos procedimentos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção - compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural” (SERRANI, 2005, p.18). Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) assinala que,

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Acreditar que a aprendizagem de um idioma se limita apenas ao ensino normativo da língua é restringir à sala de aula um imenso universo histórico-cultural que ali não cabe. Contudo, não se pretende descartar o ensino normativo da língua, trata-se apenas de rever prioridades.

De acordo com Vygotsky, “o conhecimento linguístico, ainda que condição necessária, não é suficiente para chegar à compreensão, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos” (VYGOTSKY *apud* PARANÁ, 2008, p. 65).

Com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) compreende-se que o estudo gramatical deve constituir-se reflexivamente sobre os procedimentos adotados na construção dos significados. “A análise linguística, portanto, deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos” (PARANÁ, 2008, p. 65).

Visando um ensino de língua culturalmente sensível, Ferrarezi Junior (2008) apresenta uma proposta didática denominada Semântica de Contextos e Cenários (SCC), em que pretende desmistificar a ideia de homogeneidade linguística em que as palavras possuem um código próprio, único e imutável. Segundo o autor, a parte estrutural da língua foi criada em função das necessidades representativas exigidas pela cultura (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.23). Assim, nenhuma palavra tem sentido próprio, esses sentidos são construídos e percebidos no contexto ao qual está inserida. “Uma palavra só vai ter um sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos seus interlocutores, o cenário” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.27).

Nesta concepção “o aluno deve entender que ao utilizar a língua encontrará diferentes construções linguísticas e entre elas uma variante de mais prestígio que poderá ser aprendida e dominada para fins específicos” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.33).

No caso do ensino de ELE é comum os professores determinarem o uso de uma variante padrão associada à Espanha ou à América e enaltecê-la como forma correta concebendo as demais variações como provenientes dessa variação idealizada.

Coan e Ponte mostram, em sua pesquisa *Variedades Linguísticas e ensino de espanhol no Brasil*, como o material didático pode influenciar a percepção que os professores e os alunos têm do idioma:

Essa ferramenta de ensino traz algumas vantagens, conforme Richards (1990): padronização de instruções, estrutura e programa para o curso, qualidade, eficiência e variedade de recursos para o aprendizado. Por outro lado, Bugel (1998), Kraviski (2007) e Pontes (2009) constataram que, nos livros didáticos de Língua Espanhola, a variedade peninsular ainda prevalece sobre as demais variedades americanas. Segundo Kraviski (2007), além do predomínio da variedade peninsular, os livros, quando exploram as variedades americanas, o fazem de forma superficial e aparecem, em sua maioria, em pequenos textos, figuras, notas de rodapé ou, ainda, em algum tópico de curiosidade (COAN; PONTE, 2013, p.185).

Nesse caso, é interessante o uso de materiais complementares, de diversos gêneros que contemplem a linguagem numa perspectiva pragmática, social e cultural. “A questão da variação linguística em LE pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta” (BRASIL, 1998, p. 47).

No caso da aprendizagem do espanhol, Gargallo (2004 [1999]) afirma que “no podemos ignorar que quien se involucra en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera cuenta ya en su bagaje con una experiencia lingüística previa: la de haber aprendido su lengua materna” (GARGALLO, (2004 [1999]), p. 25).

Durão (2004) aponta que o aprendiz de LE tomará, inevitavelmente, a língua materna como ponto de partida:

los aprendices de LE tienen una organización mental previa al aprendizaje del idioma que estudian que se basa en su cognición y se forja sobre su LM. Esa organización mental previa les sirve de “start” para desencadenar el aprendizaje de ese idioma (DURÃO, 2004, p. 54).

Esta transferência linguística pode ser favorável à aprendizagem da língua estrangeira: “sería la utilización productiva de la LM en el desempeño de la LE” (DURÃO, 2004, p. 54), ou pode ser caracterizada como transferência negativa ou interferência: “equivaldría al empleo no productivo de la LM en el desempeño de la LE” (DURÃO, 2004, p. 54). Essa transferência, contudo, não se restringe a aspectos linguísticos. De acordo com Lado (1957),

“los estudiantes de lenguas tienden a transferir forma, significado y distribución de su lengua/ cultura materna a la lengua/ cultura extranjera que aprenden” (LADO *apud* DURÃO, 2004, p. 34).

Durão (*apud* ANDRADE, 2007, p. 11) esclarece que “a Linguística Contrastiva centra-se na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de LE tendo a sua LM como base, assim como também nas diferentes variantes de uma mesma língua, a fim de entender o desempenho do aprendiz em todos os aspectos”. Assim, o uso da Linguística Contrastiva pode motivar o aluno a ter uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolver maior consciência sobre o funcionamento da própria língua materna.

Esclarecidos os pressupostos desta pesquisa, convém esclarecer que os resultados estão organizados em duas seções: a primeira faz uma descrição dos objetivos propostos nos documentos teóricos que norteiam a prática docente do estado do Paraná; na segunda, a fim de visualizar a abordagem que se faz do componente sociocultural, analisam-se as entrevistas às professoras de língua espanhola, uma delas recém-formada em 2013 e a outra em 2010.

Vale ressaltar que não se objetiva a avaliação de certos procedimentos didáticos ou generalização dos resultados oriundos das análises ou das falas das entrevistadas, mas sim de evidenciar como o ensino de língua e cultura é abordado por essas professoras e explicitar a concepção de ensino subjacente a suas descrições sobre suas próprias práticas pedagógicas de modo a contribuir para as reflexões sobre a imbricação entre ensino de língua e de cultura estrangeiras.

Outro esclarecimento importante diz respeito à concepção adotada de pesquisa aplicada sobre a formação docente. O fato de o objetivo da pesquisa ora relatada ser investigar se, e como, a proposta cultural de ensino/aprendizagem é utilizada e percebida pelas professoras entrevistadas, não significa que se utilize uma concepção tecnicista, reducionista e prescritiva de formação docente inicial ou continuada. Interessa ouvir o professor a respeito para que se conheça o que ele pensa sobre o assunto, o que ele considera como relevante, o que ele consegue teorizar e aprender sobre sua própria prática docente, sem contudo, desconsiderar informações que revelam a parcela de sofrimento que possa representar o trabalho docente.

A pesquisa que ora se apresenta, teve como ponto de partida o ideal de pesquisa aplicada à formação docente proposto por Alwright, segundo o qual, nas palavras de Miller,

Os professores devem ser reconsiderados enquanto produtores de conhecimento; os praticantes precisam ser vistos como pessoas que podem buscar entendimentos locais e úteis, os alunos compreendidos como seres que estão em busca de entendimentos e que tanto professores quanto alunos contribuem mutuamente para a compreensão daquilo que ocorre em sala de aula (MILLER, 2013, p. 103).

Procurou-se também não desconsiderar,

o sofrimento humano na formação dos professores (...). Sofrem (...) os professores que se sentem pressionados a estudar e/ou refletir para se tornarem mais eficientes, serem promovidos ou (não) serem demitidos. Há os que sofrem em sala de aula e fora dela, por perceberem que a qualidade de vida em sala de aula não é satisfatória (...). Sofrem aqueles professores que percebem que seu trabalho pedagógico não está satisfazendo as necessidades de seus alunos e sofrem aqueles alunos que intuem que são merecedores de uma educação ética, com respeito e responsabilidade social (MILLER, 2013, p.113).

Nesse sentido, a pesquisa aplicada compreende a necessidade de sensibilização em relação a tais fatores que transcendem o ato de ensinar e aprender, os quais devem ser concebidos como indissociáveis da pesquisa em âmbito educacional tendo em vista a participação efetiva dos protagonistas desse contexto, a saber, alunos e professores vistos em sua condição humana, como seres complexos, contraditórios cujas necessidades, sentimentos e afetos devem ser levados em consideração quando o que se almeja é promoção de uma pesquisa aplicada pautada pela ética.

1 As prescrições propostas nos documentos oficiais

Analisando-se a proposta e os objetivos didáticos nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) nota-se que ambos apresentam características equivalentes quanto ao desenvolvimento das habilidades concernentes ao ensino/ aprendizagem de línguas – compreensão e produção oral e escrita, concentrando-se nos aspectos semânticos com enfoque sociointeracionista, cujas concepções de linguagem e de aprendizagem baseiam-se na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem “a língua como discurso dialógico em que todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 1998, p. 27).

Tem-se, portanto, como principal pilar teórico que sustenta o processo de ensinar e aprender línguas: o enfoque sociointeracionista de linguagem e de aprendizagem. Nesta abordagem, a língua é concebida como fato social no qual o discurso se constitui numa

perspectiva dialógica em que o aprendiz se envolve na construção social do significado que se expressa via Língua Estrangeira, processo que requer a utilização de conhecimentos sistêmicos, de mundo, e também, quando se trata das habilidades de leitura e de escrita, de conhecimentos sobre a organização textual.

É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, espera-se que o aluno, através do engajamento discursivo, se constitua como parte integrante de um mundo plurilíngue e que, a partir do confronto com o outro e sua alteridade, possa refletir sobre sua própria realidade agindo socialmente e intervindo construtivamente para uma sociedade mais igualitária.

Em relação ao tema Pluralidade Cultural, também é essencial elucidar o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas como as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas³. Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha (BRASIL, 1998, p. 49).

No ensino público do estado do Paraná, os objetivos propostos priorizam um ensino dinâmico e plural, logo complexo e desafiador, visto que,

a prática docente é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça, no uso da língua, os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido (PARANÁ, 2008, p. 55).

Nesse mesmo documento, propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna “constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e

³De acordo com Guimarães (2003) a Língua Materna é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes; e a Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.

cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive” (PARANÁ, 2008, p. 53).

“Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social” (PARANÁ, 2008, p. 53). Nesse sentido,

a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado sua suposta neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais (PARANÁ, 2008, p. 54 e 55).

Contudo, destaca-se que tal perspectiva pressupõe um trabalho interdisciplinar, visto que o professor ao realizar uma abordagem sociocultural, necessita abordar, além de aspectos linguísticos, elementos históricos, sociais, políticos e geográficos.

Para tanto, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

1) Conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina; 2) Ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se, nos quadros conceituais de outras disciplinas, referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (PARANÁ, 2008, p. 27).

Sendo assim, o professor pode optar por desenvolver um plano interdisciplinar recorrendo a outros professores de áreas afins, bem como o docente pode-se valer de tais conhecimentos sem a necessidade de intervenção de outro professor, de maneira, que os conteúdos se complementem e auxiliem mutuamente numa compreensão mais abrangente de determinado conteúdo.

Como objeto de estudo da LE, espera-se que o aluno:

1) use a língua em situações de comunicação oral e escrita; 2) vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas; 3) compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social; 4) tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade; 5) reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país (PARANÁ, 2008, p. 56).

Em suma, o ensino de LE, deve possibilitar que os alunos utilizem a língua em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais e não-verbais, com intuito de inseri-los na sociedade como participantes ativos, capazes de se relacionar com outras comunidades e outros conhecimentos.

Após discorrer sobre os objetivos pretendidos nesses dois documentos teóricos, busca-se nesta seção, evidenciar também a proposta de ensino de LE da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento recentemente publicado para análise, apreciação e contribuição da comunidade escolar em geral que visa delinear os conhecimentos e habilidades essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica.

A disciplina de LE juntamente com a de língua portuguesa, arte e educação física formam uma área do conhecimento denominada linguagens. “O trabalho com cada um dos componentes curriculares que compõem a área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo em que vivemos com vistas a acolher a pluralidade e a dinamicidade das práticas linguísticas, artísticas e culturais” (BRASIL, 2015, p. 30).

No caso do ensino de LE, na sua dimensão educativa, “deve contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia” (BRASIL, 2015, p. 68).

Concebe-se, portanto, um ideal de ensino culturalmente sensível em que se considera a presença do outro, as diferentes maneiras de ser e conceber o mundo. “É no encontro com a diversidade que ele/a pode aprender a lidar com o novo e o diferente, uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo” (BRASIL, 2015, p. 67).

Enquanto, no Ensino Fundamental, “busca-se promover a vivência com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo, visando ao rompimento de estereótipos” (BRASIL, 2015, p. 68), no Ensino Médio, “ênfata-se a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e que expressam valores que são construídos nas práticas sociais” (BRASIL, 2015, p. 69).

Assim, faz-se, no ensino fundamental, um apelo à conscientização, ao respeito e à valorização da pluralidade sociocultural e linguística, buscando, no Ensino Médio, evidenciar a importância do idioma enquanto constituição do sujeito na sociedade através das relações entre língua, cultura, política e sociedade.

Os objetivos organizam-se a partir da articulação de seis campos de atuação:

1) práticas da vida Cotidiana – refere-se às atividades do dia-a-dia, sua relação com o outro e seu entorno; 2) práticas interculturais – referem-se à participação dos/as estudantes em espaços de diversidade linguística, social e cultural; 3) práticas político-cidadãs – refere-se à participação dos estudantes na construção e no exercício da cidadania; 3) Práticas investigativas - refere-se à participação dos estudantes em atividades relacionadas à valoração, à construção e à divulgação de saberes e conhecimentos; 4) práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação - refere-se à participação dos estudantes em experimentar e criar novas linguagens e modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas; 5) práticas do trabalho – aborda sobre características e modos de organização do trabalho, formação e atuação profissional, direitos, deveres e possibilidades de trabalho na contemporaneidade (BRASIL, 2015, p. 69 e 70).

Tendo em vista que os objetivos de aprendizagem devem estabelecer interações significativas com textos em LE, será através do exercício das habilidades comunicativas - desenvolvimento da compreensão e da produção oral, da leitura e da produção escrita que serão realizadas diferentes abordagens considerando o grau de complexidade de cada etapa a fim de propiciar ao estudante oportunidades para:

1) compreender e produzir textos orais e escritos na língua estrangeira; 2) fruir textos na língua estrangeira; 3) Resolver desafios de compreensão e produção de textos orais e escritos; 4) compreender e refletir sobre características de gêneros orais e escritos na língua estrangeira; 5) apropriar-se de recursos linguístico-discursivos para compreender e produzir textos orais e escritos na língua adicional; 6) compreender e valorizar o plurilinguismo e a variação linguística; 7) refletir sobre a própria aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 71 e 72).

Em suma, propõe-se, através dos gêneros discursivos⁴, viabilizar o trabalho das habilidades comunicativas. Mas, para isso, se prevê a necessidade de “superar uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca ênfase na produção de sentidos por parte dos estudantes” (BRASIL, 2015, p. 67).

⁴Na perspectiva Bakhtiniana, os gêneros discursivos são tipos de enunciados comunicativos cuja “utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das 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 indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Caberá, então, ao professor “proporcionar oportunidades para que os estudantes se encontrem com novas formas de expressão, com visões de mundo distintas das suas, podendo, assim, redimensionar e reconfigurar o seu próprio mundo na interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua” (BRASIL, 2015, p. 67).

Nota-se que o objetivo de aprendizagem da BNCC está em consonância com os PCNs e as DCEs, na medida em que se valoriza um ensino que transcende a concepção de ensino/aprendizagem de LE como sistema limitado às estruturas linguísticas a serem codificadas, mas que, em contrapartida, objetiva-se elucidar uma concepção de linguagem socialmente motivada e marcada pelos seus falantes no espaço e no tempo.

2 Da teoria à prática em sala de aula

Tendo em vista os objetivos de ensino propostos pelos três documentos supracitados, buscou-se, através de entrevistas, identificar na prática, a abordagem que se faz do componente sociocultural em sala de aula. Para coleta de dados, foram entrevistadas duas professoras do ensino público de ELE atuantes no ensino médio e no CELEM – Centro de línguas estrangeiras modernas – uma delas recém-formada em 2013 e a outra em 2010, as quais serão nominadas, respectivamente, neste artigo, como Prof 1 e Prof 2.

Teoricamente, os documentos apresentam objetivos bem delineados e condizentes a uma prática enriquecedora de ensino. Entretanto, a práxis⁵ educativa não depende apenas da aceitação, planejamento e iniciativa do professor, mas também das condições físicas e regulamentais que regem o trabalho docente em cada instituição. Nesse sentido, há que se reconhecer que uma estrutura adequada e uma formação continuada profícua e relevante são fundamentais para dar suporte ao trabalho do professor de LE.

Inicialmente, é importante esclarecer sobre o tempo destinado ao planejamento das aulas que têm as professoras. A hora-atividade soma um terço da carga horária total do professor. Este é um momento importante em que o professor, fora da sala de aula, se dedica ao planejamento das aulas, à pesquisa, à elaboração de atividades e materiais complementares, e ainda, à correção de atividades avaliativas.

Dada sua relevância, as professoras ao serem questionadas sobre o aproveitamento da hora-atividade, ambas demonstraram-se insatisfeitas: “Com certeza não é suficiente. Sabemos

⁵Com base na perspectiva Freireana, a práxis está associada ao modo de compreender a existência a partir de uma relação entre a ação e a reflexão. “Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente ilumine. O quefazer é teoria e prática. É ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 167).

da realidade que é. Além do problema de algumas escolas não terem nem *internet* para pesquisarmos, então acabo usando esse tempo para corrigir em vez de pesquisar para preparar minhas aulas. Acabo fazendo isso em casa” relata a Prof 2. Segundo a Prof 1 “não sobra tempo para se aperfeiçoar. O tempo é destinado para cumprir funções burocráticas ou curriculares”.

Neste contexto, foram indagadas quanto ao uso do material didático. Segundo as declarações das professoras, elas não se limitam ao uso do livro didático: “Utilizo conforme a necessidade da turma e conforme o conteúdo, os que forem convenientes. Também procuro algo fora ou levo para o laboratório. Tento trabalhar de formas diferentes”, declara a Prof 1. A Prof 2 afirma: “tenho muitos materiais já preparados que vou coletando e guardando no decorrer dos anos, além disso, pesquiso na internet e troco ideias com os colegas”.

Contudo, quando se trata da utilização de material complementar, a Prof 2 se queixa: “temos que pagar tudo, em alguns colégios não existe cota de xerox. Temos que tirar do bolso, pois se deixar para os alunos xerocarem e pagarem, isso não acontece”. Conforme se conclui da fala da Prof 2, a utilização de material alternativo depende da boa vontade do professor em arcar com custos, já que muitas escolas não disponibilizam verba para fotocópias e materiais à parte.

Considerando que o uso restrito de determinado material pode contribuir para homogeneização do idioma, visto que, uma variedade, peninsular ou americana, pode prevalecer sobre as demais variedades hispânicas, conforme já mencionado na introdução deste artigo, foi realizada uma pergunta sobre a variação utilizada em sala. A Prof 1 assinala: “geralmente opto pela *standard* – padrão. A partir dessa variação têm-se as expressões. O livro didático aborda essa questão – em tal país se fala assim e em outro para se referir a mesma coisa se fala de outra forma”. Assim, através da fala de Prof 1, conclui-se que há o predomínio de uma variante tida como “variante padrão”, sendo as demais abordadas de maneira superficial.

Além disso, constatou-se, através da fala das entrevistadas que, de maneira consciente ou não, o uso da Linguística Contrastiva está inserida na prática de ensino das professoras ao relatarem situações de cotejo entre os idiomas tanto de aspectos relacionados à língua como de aspectos relacionados à cultura, conforme relata a Prof 1, quando indagada sobre o uso da língua materna em sala: “para eles compreenderem a gramática eu tenho que retomar a língua portuguesa porque na maioria dos casos eles não dominam a gramática da língua portuguesa”. Além disso, enfatiza que “a gramática é essencial para estrutura da língua, não adianta só

trabalhar o texto de interpretação porque para escrever é preciso saber as normas da língua”. Ao ser questionada sobre a utilização da língua materna em outros momentos, ela responde que “sempre acabo estabelecendo relações culturais em termos de cultura mesmo, estilos de vida diferentes, modos de viver, comparando Brasil, América Latina e Europa”. Nesse sentido, observa-se que a Prof 1 estabelece uma relação constante entre o português e o espanhol, ora quando se trata do ensino de língua, ora quando se trata do ensino de cultura, determinando assim, uma divisão entre o ensino de língua e o ensino de cultura.

À continuação, a Prof 1 relatou que, durante as aulas, predomina o uso do português: “Difícil só usar a língua espanhola. Uso mais com os alunos do CELEM. No caso dos alunos do regular uso mais o português [...]. Uso o espanhol quando trabalho com diálogos, correções de atividades e o português geralmente para explicar a gramática”. Já a Prof 2, prioriza o uso do espanhol, porém retoma o conteúdo em português, caso os alunos apresentem dificuldades na compreensão: “Uso para explicar o conteúdo. Se eu vejo que eles não estão entendendo dou uma pausa e retomo em português [...]. Eu não uso cem por cento o espanhol como nos recomendam nos cursos, pois se falo só espanhol e eles não entendem, não adianta. Aí fica desanimador”. Vale ressaltar que na fala da Prof 1, tópicos relacionados à gramática surgem nas respostas antes de serem indagados pela entrevistadora, inclusive, preocupa-se em justificar o ensino que faz sobre a gramática considerando-o essencial para o desenvolvimento da habilidade escrita.

Entretanto, sobre o uso da gramática em sala, ambas consideram-na indispensável, já que sua importância fica evidente nas respostas das entrevistadas. A Prof 2 afirma gostar de trabalhar gramática. Ela acredita que é importante os alunos aprenderem a empregar a língua corretamente em sala de aula, tanto na escrita como na fala, sempre de maneira contextualizada, numa música ou entrevista, por exemplo: “eu aplico bastante a questão do falar certo, fazer com que eles falem certo. Costumo corrigir os alunos em português também. Nós também muitas vezes fazemos uso indevido das palavras. Eu cuido com isso e acho que eles devem saber conjugar os verbos corretamente. Os verbos estão lá para serem conjugados, por isso tanto na escrita como na fala, em sala de aula, eles não devem ficar falando como se fala com um amigo em casa”. A prof 1 destaca: “não tem como não trabalhar gramática, ela é muito necessária”.

Uma das perguntas da entrevista foi sobre qual seria o objetivo em ensinar língua espanhola. As professoras convergem em dizer que: “eu penso que é a questão cultural, deles conhecerem outra cultura, saber que nossa cultura não é a única, ou pensarem “só a minha que

é boa e correta”. É preciso que tenham outros patamares, e outros modos de pensar”, complementa a Prof 2. A Prof 1 também fala sobre a questão cultural: “ensinar tanto o idioma quanto a cultura desses países. E pra ensinar a cultura é preciso falar um pouco da história e trabalhar no contexto geral”.

Tendo em vista os objetivos apontados na seção anterior deste artigo, buscou-se compreender se a abordagem de aspectos culturais é realizada em sala. A Prof 1 comenta: “geralmente no CELEM é o que mais se destaca. Tento trabalhar mais a cultura para se tornar mais agradável, porque os alunos já veem no contra turno. Eu destaco bastante a questão cultural, a questão histórica e a questão geográfica, porque muitas vezes é preciso localizá-los geograficamente”. Já a Prof 2 apenas afirma: “trabalho bastante”. Dado esse contexto, à continuação, a entrevistadora perguntou como essa abordagem é realizada em sala. A Prof 1 relata duas situações:

às vezes eu peço pra eles fazerem trabalhos. Teve um trabalho que dividi a sala em grupos e cada grupo teve que pesquisar sobre um determinado país, verificar quais eram as festas típicas, escolher uma das festas e analisar o porquê dela existir, quando se comemora, como se comemora, quais as músicas, as bebidas, enfim, pra eles entenderem o contexto. Além disso, eles acabam aprendendo a pesquisar, a ler um pouco mais e aprendendo a comparar ampliando assim seus horizontes vendo as maneiras diferentes de hábitos e costumes (PROF. 1).

Teve um projeto na escola em que os alunos, separados em grupo, tiveram que fazer pesquisas sobre um prato típico de cada país. Eles tiveram que fazer e trazer o prato pronto para escola. De cada país foram três pratos. Foi muito bacana! Instigou o interesse deles em descobrir ingredientes que desconheciam até então e algumas coisas que não encontraram tiveram que adaptar (PROF. 1).

A Prof 2, ao responder essa pergunta, se ateve a aspectos relacionados a variações lexicais:

a questão da culinária, por exemplo, acabo trabalhando essa questão da diferença sempre comparando com o Brasil. Eu acho importante fazer isso. O abacate no Brasil nós comemos doce, já no México eles têm a cultura de comê-lo salgado, inclusive um dos pratos típicos mexicano mais conhecido no Brasil é o “guacamole” em que se come o abacate salgado [...] apresento também a variação linguística, em que em um país tal palavra é denominada de um jeito diferente de outro país. Comparo novamente com as variações lexicais que podem ser encontradas em um único país como o Brasil, como pão francês, mandioca, etc., comparando com o espanhol cujo idioma está presente em vinte e dois países (PROF. 2).

Nota-se que, embora as professoras compreendam a pluralidade da língua espanhola e a diversidade cultural entre os países hispânicos, a abordagem sociocultural revela-se na

prática de maneira estereotipada em que se estabelece uma linha divisória entre o ensino de língua e cultura.

Além disso, ao relatarem sobre a preferência dos alunos, contam que: “eles gostam mais que se trabalhe cultura, textos, turismo, essas questões assim”, comenta a Prof 1. A Prof 2 conta que,

eles gostam bastante de música. Há alguns dias eu trabalhei com curta metragem sobre o bullying, foi bem bacana! Os falsos cognatos sempre gera uma discussão. Esses conteúdos que mais atraem. A cultura também, quando eu falo da cultura, da culinária, por exemplo, de ter que pesquisar e trazer o prato pronto (PROF. 2).

As informações fornecidas pelas professoras estabelecem um paradoxo quanto à concepção de ensino que subjaz a prática em sala. De um lado, revelam motivos na fala das docentes para se adotar a abordagem sociocultural ao mencionarem os objetivos e a preferência dos alunos, de outro, há a valorização do ensino de língua pautado, prioritariamente, na gramática e a concepção de ensino de cultura de maneira estereotipada e descontextualizada.

A necessidade da abordagem sociocultural fica ainda mais evidente no relato da Prof 2 quando responde uma pergunta sobre a visão que tem em relação ao ensino do idioma nas escolas. Ela relata uma situação de quando iniciou sua carreira como professora de espanhol, situação de preconceito em relação ao ensino do idioma, devido à associação pejorativa que faziam dos brasiguaios assim denominados os alunos cujos pais são brasileiros, migraram para o Paraguai lá permaneceram por alguns anos e depois retornaram ao Brasil. Esses alunos retornam ao Brasil alfabetizados em língua espanhola e apresentam graus variados de bilinguismo (TEISS, 2007):

quando eu comecei, em 2009, sofri preconceito dos alunos, dos professores mais ainda, e da comunidade. Eles diziam: “aquela língua dos paraguaios”. [...] eles odiavam o espanhol, porque eles odiavam os brasiguaios. Era uma briga. Viam o Paraguai como uma coisa bem desprestigiada (PROF. 2).

Nota-se, portanto, a angústia vivenciada pela professora diante da situação. Uma angústia, possivelmente, decorrente do despreparo para lidar com o conflito, entendido, neste estudo, como parte dos dilemas enfrentados no contexto de sala de aula que causa o sofrimento daqueles que vivenciam essa prática. Nesse sentido, mais do que buscar resoluções, faz-se necessário, “a busca de entendimentos mais profundos de questões que

surgem em práticas sociais situadas que envolvem linguagem” (MILLER, 2013, p.107). É preciso observar e atentar a outras questões que permeiam o ensino de línguas, questões que clamam por uma concepção de ensino culturalmente mais sensível proporcionando ao estudante “uma ampliação de seu mundo, uma forma de conhecer o outro e, conseqüentemente, exercer a tolerância diante das diferenças” (FERNÁNDEZ *apud* SEDYCIAS, 2005, p. 100).

Em suma, com base na premissa de que o ensino de língua deve ser feito concomitante ao ensino de cultura, buscou-se identificar nos documentos educacionais e na fala das duas professoras como e se a abordagem sociocultural está aliada ao ensino de língua. A partir da análise dos documentos, conclui-se que os objetivos propostos nos documentos estão em consonância com a pressuposto inicial da pesquisa: o da necessidade de desenvolver um ensino reflexivo sobre a língua como forma de representação de valores e costumes culturais, sociais, políticos e ideológicos que se contrastam, através do discurso, com o conhecimento de mundo do estudante, a fim de exercer a tolerância e conceber a realidade de maneira a aceitá-la ou transformá-la.

Em contrapartida, através da análise das entrevistas, observaram-se paradoxos em relação à concepção de ensino/ aprendizagem das entrevistadas e a prática docente relatada, haja vista que motivos para se adotar uma prática sociocultural se revelam na fala das entrevistadas, entretanto, a abordagem que se faz é do ensino de língua pautado prioritariamente na gramática e o ensino de cultura é concebido de maneira estereotipada e descontextualizada do ensino de língua, inclusive no caso da Prof 2 a qual mesmo vitimada pelo preconceito, não sabe como lidar com o ensino de ELE de modo a que se desconstruam os estereótipos e preconceitos atrelados ao idioma na região do oeste paranaense.

Considerações finais

No começo deste artigo, algumas considerações foram feitas sobre quais foram os pontos de partida da pesquisa: de um lado, a concepção não tecnicista, não prescritiva e humanizadora da formação docente e, de outro, a preocupação por considerar tudo que pudesse se configurar como causador de sofrimento humano. Desse ponto de vista, percebe-se a insatisfação das entrevistadas com suas condições de trabalho, com suas práticas docentes, com o descaso materializado na indiferença de alguns alunos perante suas aulas. Principalmente no caso da Prof 2, em que há o sofrimento causado pela impossibilidade de transformar uma experiência vivida numa teorização capaz de transformar seu próprio fazer

docente, o que demonstra o quão necessário se faz adotar uma abordagem culturalmente sensível em contexto de sala de aula, conforme se revela na análise das entrevistas.

Neste sentido, é necessário que o professor de língua espanhola tome, como ponto de partida, o conhecimento de mundo de seus alunos como eles se veem a si mesmo e como concebem o outro, os falantes de língua espanhola. É importante atentar para os estereótipos para que seja possível desconstruí-los. Para tanto, é imprescindível a promoção de um ensino de língua associado ao ensino de cultura que não desconsidere como a língua e a cultura são partes constitutivas dos sujeitos tanto alunos como professores.

Referências

ANDRADE, O. G. de. *Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*. Londrina: Eduel, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 200.

COAN, M.; PONTES, V. de O. *Variiedades Linguísticas e Ensino de Espanhol no Brasil*. Revista Trama. Vol. 9, n. 18, p. 179-191, 2º semestre, 2013.

DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2ª ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

FERNÁNDEZ, S. I. G. *Ensinar/ aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural*. In: SEDYCIAS, João (org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 97-128.

FERRAREZI JUNIOR, C. *Semântica para Educação Básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

GARGALLO, I. S. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L., [1999] 2. ed. 2004.

GOETTENAUER, E. *Espanhol: língua de encontros*. SEDYCIAS, João (org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 61-70.

GUIMARÃES, E. *Enunciação e política de línguas no Brasil*. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, n. 27 p. 47-53, dez. 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEIRELLES, M.; INGRASSIA T. *Perspectivas Teóricas acerca do empoderamento de classe social*. Revista Eletrônica: Fórum Paulo Freire, v. 2, n. 2, p 1-9, agosto 2006.

MILLER, I. K. de. *Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética*. In: MOITA LOPES (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 99-121.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica de língua estrangeira moderna*. Curitiba: SEE, 2008.

SEDYCIAS, João (org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005,

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua / Currículo – Leitura – Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

TEIS, D. *Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas*. Revista Trama, Marechal Cândido Rondon, PR, v. 3, n. 5, p. 73-87, jan./jun., 2007.

Recebido em 02 de julho de 2016.

Aceito em 13 de outubro de 2016.