

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

HUGO JESÚS CORREA RETAMAR

**O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO DE ESPANHOL
COMO PAUTA PARA CUMPRIR COM A FUNÇÃO EDUCACIONAL DAS
LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO**

Porto Alegre

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

HUGO JESÚS CORREA RETAMAR

**O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO DE ESPANHOL
COMO PAUTA PARA CUMPRIR COM A FUNÇÃO EDUCACIONAL DAS
LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras com ênfase em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Pedro de Moraes Garcez, PhD.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Retamar, Hugo Jesús Correa

O ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol como pauta para cumprir com a função educacional das línguas no Ensino Médio / Hugo Jesús Correa Retamar. -- 2018.

288 f.

Orientador: Pedro de Moraes Garcez.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Contextualização Sociocultural. 2. Ensino Médio. 3. Ensino de línguas. 4. Interação social. 5. Língua espanhola. I. Garcez, Pedro de Moraes, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente: à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, universidade ainda pública, gratuita e de qualidade; ao Programa de Pós-graduação em Letras; e ao meu orientador, Pedro de Moraes Garcez, pela oportunidade que me deram ao aceitar o desafio a que eu mesmo me propus de me tornar um educador e um pesquisador melhor.

Agradeço igualmente:

à minha família, meus filhos, Laura e Valentín, e à minha companheira, Janine, que não apenas toleraram as minhas horas de ausência, mas foram meu alicerce, meu apoio, meu consolo e meu incentivo em todos os momentos dessa longa jornada, escutando-me tantas vezes falar de minha pesquisa, de minhas incertezas, de minhas descobertas;

à minha mãe, Vânia, e à minha vó, Hermínia, ambas professoras, pessoas das quais herdei a devoção à educação e o gosto pela leitura; e ao meu pai, Ramón, de quem herdei a disciplina e a língua espanhola;

aos professores da Licenciatura em Letras da UFRGS que me incentivaram desde minha entrada na universidade a correr atrás de meus objetivos e a pensar nos compromissos que temos aos sermos docentes de língua espanhola no Brasil. Entre eles destaco as professoras Mónica Nariño Rodríguez e Márcia Hoppe Navarro.

aos amigos e colegas que me deram suporte nos momentos em que mais precisei, tanto me dando conselhos, como fazendo observações e críticas construtivas sobre meu trabalho (Rita, Henry, Ingrid, Fabíola, Daniele, Mônica, Clarissa, Rosália e tantos outros);

à minha instituição e aos meus colegas de trabalho, professores de línguas, que me permitiram no terceiro ano de doutorado um afastamento para que pudesse me qualificar;

às pessoas que compõem o grupo de pesquisa *Interação Social e Etnografia* (ISE), com quem tanto aprendi sobre interação, sobre microetnografia e sobre construção conjunta de conhecimento;

às professoras que compuseram a banca de qualificação deste estudo, Dra. Simone Sarmiento e Dra. Natalia Labella de Sánchez, que fizeram observações, críticas e sugestões valiosas para a versão atual deste trabalho;

aos docentes do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, principalmente aos professores Simone Sarmiento, Margarete Schlatter e Cléo Altenhofen, com os quais tanto aprendi na minha transição da Literatura para a Linguística Aplicada.

Agradeço, por fim, às figuras mais importantes para a realização desta pesquisa, meus alunos e alunas do Ensino Médio de ontem, de hoje e de amanhã, que despertaram em mim essa vontade de ser não apenas professor, mas educador. Sem eles e elas, este estudo nunca teria ocorrido e eu nunca teria feito a transição da Literatura à Linguística Aplicada. Meus alunos, apesar de todos os *golpes* que vimos sofrendo no Brasil ao longo destes últimos dois anos, ainda me fazem acreditar que como dizia Paulo Freire:

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Todo proceso educativo debe ser pensado para favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de cada estudiante. Pero esta tarea se lleva a cabo en el contexto de una determinada sociedad en la que ejerce su ciudadanía. Es por ello que es preciso contemplar el currículo como una selección de la cultura realizada con el fin de posibilitar la comprensión del pasado y del presente de dicha comunidad y de sus lazos e interacciones con el resto de la humanidad.

Jurjo Torres Santomé

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese, que se filia à perspectiva da interação social, documenta, descreve e analisa o fenômeno da *contextualização sociocultural* (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006) a partir das ações de participantes de carne e osso em seus fazeres com fins pedagógicos no dia a dia de uma sala de aula de espanhol do Ensino Médio. Tal fenômeno é entendido como boa prática pedagógica, já que pode contribuir para cumprir com o compromisso educacional (BRASIL, 2006) do ensino de espanhol, afastando-o das pautas redutoras a ele associadas: a) o espanhol é uma língua fácil; b) estudar espanhol é estudar a gramática do espanhol; c) as culturas de língua espanhola se limitam à dicotomia entre Espanha e América Latina. Logo, para levar esse estudo a cabo foi realizada uma pesquisa de campo com geração de dados de ocorrência natural em uma turma de espanhol do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do sul do país, a turma 20. A referida turma era formada por vinte e três sujeitos e os dados foram gerados com base principalmente na microetnografia, com incursões na etnografia, no período de abril a setembro de 2016. Assim, na fase de geração foram procedimentos: a) observação participante; b) gravações de audiovisuais (mais de 49h e 30min de dados); c) elaboração de notas e diários de campo; d) recolha de documentos. Posteriormente, na fase de tratamento e análise, os dados foram segmentados em função do fenômeno de interesse e aqueles considerados representativos foram, posteriormente, transcritos e analisados. Tais procedimentos tiveram por fim responder às perguntas de pesquisa, que foram formuladas para refletir sobre a relação entre o *ensino socioculturalmente contextualizado* e a formação para a cidadania na aula de espanhol do Ensino Médio. Após a análise foram identificados momentos interacionais em que o fenômeno da contextualização sociocultural pôde ser percebido nas ações dos participantes enquanto faziam conjuntamente sentido na aula de espanhol. Esses momentos com início e fim foram chamados de *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* (MPCSs) e tinham como motor referentes socioculturais tornados relevantes pelos participantes da ecologia documentada. Durante esses momentos, os participantes demonstraram estar orientados para construir conjuntamente conhecimentos sobre espanhol e sobre o mundo que os cerca. Por sua vez, o aumento da frequência de MPCSs na turma 20 ao longo do ano e o cotejo desses com o momento histórico vivido pelos participantes e com a programação temática das aulas de espanhol evidenciou que havia uma orientação da turma para o *ensino socioculturalmente contextualizado*. Logo, a partir desta pesquisa, é possível dizer que, na ecologia analisada: a) a valorização de momentos históricos do ali-e-então dos participantes permitiu a ocorrência de MPCSs; b) os MPCSs permitiram organizações mais democráticas em sala de aula; c) a ocorrência de MPCSs tornou a aula de espanhol mais dinâmica; d) o papel de professor e de alunos foi fundamental em um MPCS; e) a ocorrência de MPCSs evidenciou um compromisso da turma 20 para uma formação para a cidadania.

Palavras-chave: Contextualização sociocultural. Ensino Médio. Língua espanhola. Interação social.

RESUMEN

Esta tesis, que se afilia a la perspectiva de la interacción social, documenta, describe y analiza el fenómeno de la *contextualización sociocultural* (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006) a partir de las acciones de participantes reales en sus quehaceres con fines pedagógicos en el día a día de una clase de español de la Enseñanza Secundaria. Se entiende aquí tal fenómeno como buena práctica pedagógica, puesto que puede contribuir para cumplir con el compromiso educativo (BRASIL, 2006) de la enseñanza de español, alejándola de las pautas reductoras a, comunmente, a ella asociadas: a) el español es una lengua fácil; b) estudiar español es estudiar la gramática del español; c) las culturas de lengua española se limitan a la dicotomía entre España y América Latina. Así, para llevar a cabo este estudio, se realizó una investigación de campo, con generación de datos naturalísticos, en un grupo de español del 2º año de la Enseñanza Secundaria de una escuela pública del sur de Brasil, el grupo 20. Dicho grupo estaba conformado de veintitrés sujetos. Los datos para el estudio se generaron con base, principalmente, en la micro etnografía, con incursiones en la etnografía, de abril a septiembre de 2016. Fueron realizados en esta fase de la investigación los siguientes procedimientos: a) observación participante; b) grabación de audiovisuales (más de 49h y 30 min. de datos); c) elaboración de notas y de diarios de campo; d) recogida de documentos. Posteriormente, en la fase de tratamiento y análisis, los datos fueron segmentados en función del fenómeno de interés. Aquellos datos considerados representativos fueron transcritos y examinados. Tales procedimientos tuvieron como fin responder a las preguntas de investigación, formuladas para reflexionar sobre la relación entre la *enseñanza socioculturalmente contextualizada* y la formación para la ciudadanía en las clases de español de Secundaria. El análisis identificó momentos interaccionales en los que el fenómeno de la contextualización sociocultural pudo ser percibido en las acciones de los participantes mientras, conjuntamente, hacían sentido en/de la clase de español. Esos momentos, con inicio y fin, fueron nombrados *momentos pedagógicos de contextualización sociocultural* (MMPCS) y tenían como motor referentes socioculturales destacados como relevantes por los participantes de la ecología documentada. Durante ellos, los participantes demostraron estar orientados para construir conjuntamente conocimientos sobre español y sobre el mundo que los rodea. A su vez, el aumento de la frecuencia de MMPCS en el grupo 20 a lo largo del período en campo, el cotejo de ellos con el momento histórico vivido por los participantes y con la programación temática de las clases de español evidenció que había un direccionamiento del grupo analizado para la *enseñanza socioculturalmente contextualizada*. Por ende, a partir de esta investigación, es posible decir que, en la ecología examinada: a) el destaque para momentos históricos del hic et nunc de los participantes en las clases permitió el surgimiento y el desarrollo de MMPCS; b) los MMPCS permitieron organizaciones más democráticas en el aula; c) el desarrollo de MMPCS hizo que la clase de español se volviera más dinámica; d) el papel del profesor y de los alumnos fue fundamental en cada MPCS; e) el surgimiento de MMPCS evidenció un compromiso del grupo 20 para una formación para la ciudadanía.

Palabras-clave: Contextualización sociocultural. Enseñanza Secundaria. Lengua española. Interacción social.

ABSTRACT

This thesis, which is affiliated to the perspective of social interaction, documents, describes and analyzes the phenomenon of sociocultural contextualization (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006) based on the actions of real-world participants in their pedagogical activities on a High School Spanish classroom. This phenomenon is regarded as a good pedagogical practice, since it can contribute to comply with the educational commitment (BRASIL, 2006) of teaching Spanish, which allays it from limiting topics commonly associated with it: a) Spanish is an easy language; b) Studying Spanish is the same as studying its grammar; c) Spanish-speaking cultures are limited to the dichotomy between Spain and Latin America. Therefore, to carry out this study, a field research was conducted and it has generated data of natural occurrence in a class of Spanish from a High School 2nd year group of a public school in the south of Brazil. This class had twenty-three participants and the data were generated based mainly on microethnography, which makes inroads into ethnography, from April to September 2016. Thus, the steps in the generation phase were: a) participant observation; b) audiovisual recordings (more than 49hrs and 30mins of data); c) preparation of field notes and field diaries; d) compilation of documents. Subsequently, in the treatment and analysis phase, the data were segmented according to the phenomenon of interest and those considered representative were later transcribed and analyzed. The purpose of these procedures was to answer the research questions that were formulated to reflect upon the relationship between *socioculturally contextualized teaching* and the development of citizenship in a High School Spanish class. After the analyses, interaction moments were identified in which the phenomenon of sociocultural contextualization could be noted in the actions of the participants whilst they made sense alongside the Spanish class. These moments with beginning and end were called *Pedagogical Moments of Sociocultural Contextualization* (PMoSC) and they had as a motive the sociocultural contexts made relevant by the participants of the registered ecology. During those moments, the participants demonstrated that they were oriented to build knowledge about the world around them and about the Spanish language. On the other hand, the increase in the PMoSC frequency in class 20 throughout the year and their comparison with the historical moment lived by them, and also the thematic programming of the Spanish classes showed that there was a class orientation for *socioculturally contextualized teaching*. Therefore, from this research it is possible to say that, in the analyzed ecology: a) the valorization of historical moments of “there-then” of the participants allowed the occurrence of PMoSC; b) PMoSC allowed for more democratic organizations in the classroom; c) the occurrence of PMoSC made Spanish classes more dynamic; d) The roles of teacher and students was fundamental in an PMoSC; e) the occurrence of PMoSC evidenced a commitment from class 20 for the development of citizenship.

Keywords: Sociocultural contextualization. High School. Spanish language. Social interaction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisa dos estudos sobre ensino de espanhol na RBLA	54
Figura 2 - Diagrama de Venn radial: contextualização sociocultural	76
Figura 3 - Momentos de reflexão-na-ação.....	91
Figura 4 - Exercício de controle	101
Figura 5 - Sequência interacional de convites à participação	101
Figura 6 - <i>Continuum</i> a partir de convites à participação.....	102
Figura 7 - Ficha para trabalho oral sobre a ditadura latino-americana.....	107
Figura 8 - Quadro de imagem da apresentação de Alba	108
Figura 9 - Imagem aérea da sala 21.....	119
Figura 10 - Modelo de transcrição de Jefferson	128
Figura 11 - Modelo de transcrição com quadro de imagem de mudança de postura corporal .	129
Figura 12 - Programa Audacity para contagem de segundos de pausa	130
Figura 13 - Relação entre momento histórico, MPCSS e Ensino Socioculturalmente Contextualizado.....	133
Figura 14 - Notícia do portal <i>GI</i> : processo de impedimento de Dilma Rousseff (14/06/2016) ...	135
Figura 15 - Notícia do portal <i>Gaúcha ZH</i> : ocupação nas escolas no RS (14/06/2016).....	136
Figura 16 - Notícia do portal <i>GI</i> : o golpe no Brasil (27/05/2016).....	139
Figura 17 - Matéria do portal <i>Uol Educação</i> : “Vai ter golpe?”	148
Figura 18 - Notícia do portal <i>GI</i> : manifestantes a favor <i>versus</i> manifestantes contra o impedimento de Rousseff (14/04/2016)	150
Figura 19 - Localização do segmento 1 na linha de tempo geral (19A); linha de tempo das atividades pedagógicas do dia 14/06 (19B).....	152
Figura 20 - Reprodução da página do livro <i>Enlaces</i>	153
Figura 21 - Avanço do projeto Escola sem Partido nos estados brasileiros no mês de julho de 2016 (08/08/2016).....	180
Figura 22 - Debate ESP e ESM no RS (17/08/2016)	181
Figura 23 - Localização do segmento 2 na linha de tempo geral (23A); linha de tempo das atividades pedagógicas do dia 05/07 (23B).....	183
Figura 24 - Página do 28 do livro <i>Enlaces</i> , trabalhada pelos participantes.....	184
Figura 25 - Quadro de imagem do início da aula do dia 05/07	185
Figura 26 - Imagem do livro de ciências referida por Dante na aula do dia 05/07/2016	193
Figura 27 - Localização do segmento 3 na linha de tempo geral (27A); linha de tempo das atividades pedagógicas do dia 12/07 (27B).....	211
Figura 28 - Tarefa de base para a atividade realizada	212

Figura 29 - Estudantes apresentadores (29A); plateia (29B)	213
Figura 30 – Discussão em grupo prévia à apresentação do dia 12/07/2016.....	244
Figura 31- Mural do fundo da sala do dia 19/04 (31A); mural do fundo da sala do dia 02/08 (31B)	245

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Critérios interdisciplinar/não interdisciplinar	34
Quadro 2 - Revisão da revista <i>Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos</i> (ABEH)	51
Quadro 3 - Revisão de Paraquett (2012) no catálogo de teses de dissertações da CAPES	55
Quadro 4 - Temática do período de aulas sem gravação de audiovisuais.....	120
Quadro 5 - Pseudônimos atribuídos aos alunos da turma 20.....	121
Quadro 6 - Apresentação de síntese dos assuntos tratados/eventos envolvendo a turma 20 durante a geração de dados	141
Tabela 1 - Resultados das eleições do IESS.....	209

LISTA DE TRANSCRIÇÕES SIMPLIFICADAS E VINHETAS

Transcrição Simplificada 1 - “ <i>Yo quiero hacer algún comentario</i> ”	185
Transcrição Simplificada 2 - “ <i>Yo fraudé los plebiscitos</i> ”	213
Vinheta Narrativa 1 - <i>¿Será posible rehabilitar un torturador?</i>	108
Vinheta Narrativa 2 - O OcupaExp.....	137
Vinheta Narrativa 3 - <i>¿Cómo es la política en tu país?</i>	143
Vinheta Narrativa 4 - <i>¿Por qué no te callas?</i>	238

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: INQUIETAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO	16
1.1 ESTE ESTUDO DESEJA SABER ESPECIFICAMENTE O QUÊ? COMO? COM QUEM?	20
1.2 TROCANDO EM MIÚDOS O PLANO DESTA TESE	26
2 <i>YO EN UN JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN: OS PERCURSOS INUSITADOS DESTE ESTUDO</i>.....	29
2.1 <i>SI NO ERES PARTE DE LA SOLUCIÓN, ERES PARTE DEL PROBLEMA: DO PROFESSOR QUE OUSA SER PESQUISADOR</i>	29
2.2 <i>NINGUNO HAY TAN LINCE QUE EN LAS TINIEBLAS NO DESLICE: DO PROJETO DE PESQUISA</i>	33
2.3 <i>A CADA UNO LE TOCA ESCOGER LA CUCHARA CON LA QUE HA DE COMER: DO CAMPO DE PESQUISA</i>	36
2.4 <i>AL PAN, PAN Y AL VINO, VINO: A DECISÃO DIFÍCIL, MAS NECESSÁRIA, DE DAR O NOME CORRETO AOS BOIS</i>	37
3 POR UM ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO	41
3.1 OS TORTUOSOS CAMINHOS DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	41
3.2 OS TORTUOSOS CAMINHOS DO ENSINO DE ESPANHOL: AS PAUTAS REDUTORAS QUE CONSTITUÍAM/CONSTITUEM O ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL.....	47
3.2.1 Pauta redutora nº 1: o espanhol é fácil para os brasileiros	48
3.2.2 Pauta redutora nº 2: ensinar espanhol é ensinar a gramática do espanhol	49
3.2.3 Pauta redutora nº 3: Espanha ou América Latina	51
3.2.4 Pauta redutora nº 4: o lugar periférico das pesquisas sobre o ensino de espanhol na Linguística Aplicada brasileira	53
3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: UMA PAUTA MAIS ABRANGENTE PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	56

3.4 A NOÇÃO DE CONTEXTUALIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA REFLETIR SOBRE CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	63
3.4.1 O letramento e a contextualização sociocultural	70
3.4.2 A interculturalidade e a contextualização sociocultural	71
3.4.3 A educação linguística e a contextualização sociocultural.....	72
3.4.4 O ensino crítico de línguas e a contextualização sociocultural.....	73
3.5 EM MATÉRIA DE SÍNTESE.....	74
4 ASSUMINDO A INTERAÇÃO SOCIAL COMO CAMINHO PARA ENTENDER UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA ORIENTADA PARA O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO.....	78
4.1 A MICROETNOGRAFIA EM UMA BUSCA POR DAR VISIBILIDADE À VIDA COMO ELA É.....	78
4.2 A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO EVIDENCIADA NA AÇÃO DOS PARTICIPANTES	81
4.3 REFLEXÃO-NA-AÇÃO COMO EVIDÊNCIA DA SENSIBILIDADE DO PROFESSOR À SITUAÇÃO DE ENSINO	89
4.3.1 Ouvir como pré-requisito para o ensino socioculturalmente contextualizado	92
4.3.2 Convidar a participar para construir participação	96
4.3.3 Reconfigurar a atividade pedagógica para construir conhecimento sobre objetos de aprendizagem emergentes e contingentes.....	103
4.4 OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL COMO EMPREENDIMENTOS INTERACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO CONJUNTO SOBRE O MUNDO SOCIAL.....	105
5 ENFIM, O CENÁRIO DE PESQUISA	113
5.1 CONHECENDO A ESCOLA EXPERIMENTAL VERSÃO 2016.....	113
5.2 CONHECENDO A TURMA 20	117
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	122
5.4 O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO DE ESPANHOL COMO UMA PREOCUPAÇÃO DAS AULAS DE ESPANHOL DA TURMA 20.....	132

6 OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM UMA SALA DE AULA DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO	146
6.1 QUANDO O CHILE ESTÁ PARA O BRASIL, ASSIM COMO O BRASIL ESTÁ PARA O CHILE	146
6.1.1 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: contextualizar para compreender	147
6.1.2 Excerto 1 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando aprender e ensinar na aula de espanhol é ir além do livro didático.....	154
6.1.3 Excerto 2 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando ensinar e aprender na aula de espanhol não depende apenas de falar, mas, sobretudo, de ouvir.....	161
6.1.4 Excerto 3 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando aprender espanhol é estar atento ao que acontece fora da sala de aula	167
6.1.5 Excerto 4 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando fazer aula de espanhol implica em decidir sobre o que se quer aprender.....	171
6.2 QUANDO FALAR DE EDUCAÇÃO AJUDA A FAZER SENTIDO DA AULA DE ESPANHOL	177
6.2.1 “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: contextualizar para compreender.....	178
6.2.2 Excerto 1: “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: quando estudar espanhol é refletir sobre educação	186
6.2.3 Excerto 2: “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: quando estudar espanhol é opinar, mas é também ouvir o professor	195
6.2.4 Excerto 3 “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: quando a aula de espanhol desperta a consciência crítica dos estudantes	203
6.3 QUANDO O LÁ, O LOGO ALI E O AQUI SÃO FUNDAMENTAIS PARA FAZER SENTIDO DA AULA DE ESPANHOL	207
6.3.1 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”: contextualizar para compreender	208
6.3.2 Excerto 1 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”: quando estudar espanhol é compreender o passado latino-americano	214
6.3.3 Excerto 2 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”: quando estudar espanhol é explorar o ocorrido logo ali.....	219

6.3.4 Excerto 3 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”: quando estudar espanhol demanda assumir para si os problemas do mundo	224
6.4 A SALA DE AULA DE ESPANHOL DA TURMA 20 E O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO: RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	231
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO PROFESSOR AO EDUCADOR	249
REFERÊNCIAS	259
APÊNDICE A - QUADRO SINÓPTICO DAS AULAS COM GERAÇÃO DE DADOS AUDIOVISUAIS DA TURMA 20.....	279
ANEXO A - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO SEGUNDO O MODELO DE JEFFERSON.....	282
ANEXO B - CANÇÃO <i>HERMANO DAME TU MANO</i>.....	283
ANEXO C – <i>POWER POINT</i> APRESENTADO POR DANTE NA AULA DO DIA 09/06/2016.....	284
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	285
ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS)	286
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL LEGAL).....	287

1 INTRODUÇÃO: INQUIETAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO

*Imaginémonos el caso de la enseñanza no de las Matemáticas, ni de la Física, ni de la Literatura entre otras, consideradas asignaturas "básicas", sino de una asignatura como Lengua Extranjera, la "perfumería" (lo accesorio), con una o dos horas semanales en el currículo de la escuela. Imaginémonos todavía más, que esa lengua extranjera sufra prejuicio por unos cuantos motivos, bien sea porque los países que la hablan no son considerados exactamente del primer mundo; o quizás porque la lengua es tan parecida a la lengua madre de los estudiantes al punto de causarles aburrimiento, porque falsamente les parece muy fácil, o todavía más, porque les parece ridícula o sin utilidad alguna.
¡Bienvenidos al mundo de los profesores de español en Brasil!*

Claudia Stella Risso, Hugo Jesús Correa Retamar e Cristina Corral Esteve

A minha relação com a língua espanhola é profunda e vem de berço. Filho de pai uruguaio e mãe brasileira, passei minha infância e adolescência na fronteira entre Uruguai e Brasil. Logo, o espanhol¹, bem como o português, sempre foi para mim uma língua de casa cujo aprendizado foi natural. Já a minha preocupação com o ensino/aprendizagem de espanhol só começou a nascer no ano 2000, quando, aos meus 20 anos, entrei na Faculdade de Letras e me mudei para a cidade de Porto Alegre.

No início da faculdade, como precisava trabalhar, busquei emprego e, devido à minha vivência bilíngue, fui aceito em cursos livres para ministrar aulas de espanhol. Desse modo, se a fronteira me oportunizou saber espanhol, Porto Alegre me convocou a ser professor. Sendo assim, aprendi a ser docente não apenas estudando para isso, mas também atuando com um.

Enquanto cursava o ensino superior (2000 a 2005), além de dar aulas de espanhol, fui bolsista de pesquisa na área de Literatura hispano-americana e participei de cursos de formação continuada e de congressos para professores e pesquisadores da área de Letras. Portanto, atribuo às minhas experiências entre Brasil e Uruguai e a todos esses âmbitos em que eu atuei ao mesmo tempo a responsabilidade por construírem a minha identidade como professor de espanhol.

Nas aventuras da docência – criadas pela minha necessidade de entrar todos os dias em sala de aula e de lidar com diferentes tipos de aprendizes –, tive que tomar muitas decisões enquanto a minha prática acontecia², *decisiones sobre la marcha*³. Algumas delas acertadas;

¹ Não faço distinção de maiúsculas ou minúsculas para referirme ao espanhol. Logo, quando estiver enfatizando o espanhol como componente curricular ou disciplina, tais palavras estarão a acompanhando as palavras espanhol/língua espanhola.

² Um processo complexo de tomada de decisões nascido das contingências da sala de aula que Schön (1983, 2000) vem a chamar de *reflexão-na-ação*.

³ Decisões tomadas enquanto a situação está em andamento. Cazden (1991, p. 103) usa o termo "*in-flight*".

outras nem tanto. Hoje entendo que tanto as boas quanto as más decisões foram importantes para que eu aprendesse que, se queria ser um professor melhor, precisava refletir constantemente sobre a minha prática. Portanto, todas foram um passo a mais para que eu me tornasse o professor reflexivo que tento ser.

Terminada minha graduação, novas experiências e novos desafios profissionais e acadêmicos surgiram. No segundo semestre de 2005, devido principalmente ao meu empenho nos estudos, ganhei uma bolsa para cursar um semestre em uma universidade espanhola, na cidade de Madri. Tal experiência transformadora me levou pela primeira vez na vida adulta a viver seis meses dedicados somente aos estudos, o que nunca tinha podido vivenciar no Brasil. Quando voltei, no ano de 2006, munido de mais essa experiência, participei de processo seletivo para professor substituto na universidade em que havia estudado e fui selecionado em primeiro lugar. Logo, durante os dois anos seguintes, 2007 e 2008, conciliei atividades docentes na universidade, em cursos livres e em pré-vestibulares, além de cursar meu mestrado acadêmico na área de Literaturas de língua espanhola.

Esses dois anos como professor em exercício, professor em formação e professor-formador de professores, possibilitaram-me, de maneira mais efetiva, estabelecer diálogos entre esses três mundos. O contato com professores de espanhol em pré-serviço na universidade e o diálogo que eu estabelecia com as minhas práticas, tornaram evidente para mim que muitas das experiências, inseguranças frente às “surpresas” (SCHÖN, 1983, p. 81) da sala de aula, que eu havia vivenciado enquanto docente, não eram contempladas pelo currículo do curso no qual eu atuava. Logo, enquanto professor no curso de Letras, percebi de maneira mais clara que, como diz Couto (2016):

Os cursos de formação de professores de LE ainda são bastante pautados em conteúdo e na forma como o currículo é construído, e isso não reflete a realidade com a qual os futuros professores vão se deparar no momento de ensinar nas escolas. [...] Isso significa que os professores em pré-serviço (em formação) e os professores em serviço (em exercício) deixam de relacionar o que estão aprendendo em um tema específico com a *realidade* que vão encontrar quando estiverem em sala de aula com seus alunos, como as pesquisas têm indicado (COUTO, 2016, p. 61, grifos meus).

Tomar consciência disso como formador em exercício e em formação fez com que, na época, minha prática tentasse lidar com esse problema. Portanto, eu, enquanto professor-formador que *estava*, entendi que precisava auxiliar os futuros professores, buscando uma interface com a sua iminente prática de atuação em sala de aula. Portanto, mesmo quando ministrava aulas da disciplina língua espanhola, que tinha como objetivo principal ensinar o

código linguístico do espanhol, eu problematizava com os estudantes alguns desafios que eles teriam quando estivessem em sala de aula ensinando essa língua. Fazendo hoje uma autoanálise desse passado não tão distante, entendo que minhas atitudes de professor formador sempre se opuseram à fragmentação reducionista da *teoria x prática* e estavam baseadas, sem dúvida alguma, em meu repertório de experiências como professor em formação que sempre fui.

Contudo, apesar de minha experiência docente ter iniciado no ano de 2000, foi somente no ano de 2008 que tive a minha mais importante epifania profissional. Nesse ano, acabado meu contrato de professor substituto, comecei a dar aulas de espanhol em turmas do Ensino Médio. Ao chegar a essa *nova* realidade, minhas *quase-certezas* quanto ao meu ofício, construídas ao longo de oito anos de prática, caíram por terra e me dei conta de que tinha que aprender, eu mesmo, o que significava ensinar espanhol nessa etapa da escola regular.

Antes do Ensino Médio, eu sempre acreditei ser um bom professor, porque sempre buscava ir além do livro didático utilizado nos centros em que trabalhava, produzia meus próprios materiais e estava sempre testando metodologias novas na ânsia de contribuir com a formação de repertório linguístico e cultural de meus alunos. Contudo, no Ensino Médio isso parecia não bastar, pois era um mundo bem diferente da universidade e dos cursos livres, e eu, um professor que se achava calejado, não era totalmente consciente dessa diferença. Assim, entendi, na prática enquanto ela acontecia (SCHÖN, 1983, 2000; CAZDEN, 1991), que eu precisava aprender novamente a ser professor. Mas por quê? O que havia de novo no Ensino Médio?

Para chegar a essas respostas, fiz um exame de minhas experiências anteriores e percebi que nos cursos livres em que havia trabalhado, bem como na universidade, meus alunos, que eram adultos em sua maioria, desejavam/precisavam aprender a língua espanhola para algum propósito iminente (viagem, trabalho, cultura pessoal, etc.). Logo, eles pareciam estar abertos às novas *culturas*⁴ com as quais entravam em contato na aula de espanhol, pois demonstravam interesse em aspectos culturais, em curiosidades, em costumes diferentes, etc.

Já no Ensino Médio, meus *novos* alunos tinham outras prioridades e outras disciplinas do currículo com mais carga horária que o componente língua espanhola que competiam por sua atenção. Entre essas prioridades estavam: as sombras do vestibular e do ENEM; e as pressões e desafios da iminente vida adulta e do mundo do trabalho. Muitos de meus alunos,

⁴ Para Giddens (2000, p. 3), o termo cultura relaciona-se às formas de vida de membros de uma sociedade e de seus grupos. Isso inclui seu modo de vestir, seus costumes, a vida familiar, o trabalho, as cerimônias religiosas, o lazer, a política, etc.

desse modo, evidenciavam estar na aula de Espanhol não necessariamente porque queriam, mas porque precisavam ou eram obrigados.

Além disso, a experiência no Ensino Médio também me mostrou com maior clareza o preconceito que sofria/sofre o ensino de espanhol no Brasil (COUTO, 2016; MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008; CELADA; GONZÁLEZ, 2000; PARAQUETT, 2009; RISSO; RETAMAR; CORRAL, 2012; entre outros). Tais preconceitos percebidos no dia a dia da sala de aula, verdadeiras *pautas redutoras*⁵ e estereotípicas, foram fundamentais para que eu tomasse consciência dos *compromissos* (PARAQUETT, 1998; 2009) que temos os professores do componente curricular língua espanhola na escola regular no Ensino Médio do único país de língua portuguesa da América Latina. Um desses compromissos, talvez o mais importante, consistia/consiste em desenvolver a consciência sobre o outro e sobre si mesmo *na e por meio da* aula de espanhol.

Desse modo, depois de meus primeiros contatos com a sala de aula de espanhol no Ensino Médio, não saíam da minha cabeça, as seguintes questões, que para mim eram novas: por que estudar espanhol no Ensino Médio brasileiro? É possível aprender espanhol no Ensino Médio? O que é aprender espanhol no Ensino Médio? Qual a relação da língua espanhola com os contextos de atuação dos alunos brasileiros do Ensino Médio? Em que o componente curricular língua espanhola pode contribuir para a formação desses estudantes nessa etapa escolar? O que esses alunos entendem por língua espanhola? Qual é o papel da língua espanhola em relação às demais disciplinas do currículo do Ensino Médio?

Essas perguntas que inicialmente me desestruturaram também me fizeram perceber que o ensino de espanhol no Ensino Médio precisava, se quisesse fazer sentido no âmbito escolar, trazer desafios concretos aos estudantes no dia a dia da sala de aula. Ou seja, precisava ir além do código linguístico do espanhol e mostrar visões realistas das sociedades das quais todos, professores e alunos, fazemos parte. Com esse entendimento, ensinar espanhol no Ensino Médio passou a ser para mim, que já via a língua como uma prática social, mais do que nunca, um ato político. Tais questões genuínas foram o gérmen do estudo que desenvolvi em meu doutorado.

Logo, com base nelas, este estudo busca documentar e analisar microetnograficamente uma sala de aula de espanhol do Ensino Médio onde discussões sobre o mundo próximo dos estudantes, que refiro neste trabalho como *âmbito/contexto/referente sociocultural*, são parte

⁵ Termo inspirado no conceito *agendas secretas* de Shohamy (2006). O termo *pautas redutoras* será apresentado e discutido mais adiante.

da pauta da sala de aula a ponto de caracterizar o que estou chamando de *ensino socioculturalmente contextualizado* de espanhol. Portanto, esta pesquisa procura entender como a *contextualização* (BRASIL, 1998; 2002a; 2002b; 2006; 2013) pode contribuir para que o ensino de espanhol no Ensino Médio seja entendido não como *reductor*, mas como uma *prática satisfatória*⁶, uma prática que faz sentido na Educação Básica.

Contudo, ao iniciar minha pesquisa, eu não entendia esse movimento na busca de *fazer sentido* na aula de espanhol a partir da evocação de contextos socioculturais, como *contextualização*, mas como *interdisciplinaridade*. Ambas as noções⁷ dialogam entre si, pois se contrapõem a um ensino fragmentado, sendo apontadas desde a Resolução nº 3 do Conselho de Educação Básica (CEB), de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), como princípios pedagógicos estruturadores do Ensino Médio. Essa mudança tardia das lentes para *entender* meu problema de pesquisa provocou uma reviravolta em meu estudo, que será narrada no capítulo 1 deste texto. Dito isso, passemos a compreender mais especificamente o que este estudo de natureza microetnográfica deseja saber.

1.1 ESTE ESTUDO DESEJA SABER ESPECIFICAMENTE O QUÊ? COMO? COM QUEM?

Como ponto de partida para desenvolver a discussão de minha tese, isto é, o ensino de espanhol no Ensino Médio, precisei ler cuidadosamente os documentos nacionais que orientam o ensino de línguas. Nesse sentido, minha revisão inicial teve em conta tanto os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (PCNEM) (BRASIL, 2002a⁸), como os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio+*: linguagens, códigos e suas tecnologias (PCNEM+) (BRASIL, 2002b), além das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: conhecimentos de línguas estrangeiras (OCEM-CLE)/ *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: conhecimentos de espanhol (OCEM-CE) (BRASIL, 2006) e das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) (BRASIL, 2013). As DCN justificam minha revisão, pois, mesmo que não falem diretamente do ensino de línguas, apontam como um dos principais problemas do Ensino Médio o ensino

⁶ Segundo Garcez (2013, p. 217), são “[...] aquelas em que os participantes envolvidos manifestam de algum modo que o que estão fazendo ou fizeram juntos faz bom sentido educacional”.

⁷ Silva e Pinto (2009), em pesquisa realizada a partir da análise de documentos nacionais para a educação e da entrevista a professores da rede municipal de uma cidade do Tocantins, apontam que as duas noções são comumente confundidas, inclusive, por professores. Os autores apontam que a *interdisciplinaridade* diz respeito a associações disciplinares que dependem de encontro entre os profissionais de diferentes áreas. Já a *contextualização*, mais simples de ser realizada, procura dar significado ao conhecimento escolar ao evocar diferentes áreas do saber e diferentes experiências do dia a dia de alunos e professores.

⁸ Ainda que os PCNEM tenham versões anteriores, a versão consultada foi a de 2002, mais recente.

fragmentado (BRASIL, 2013, p. 183) e redutor que afeta a todos os componentes curriculares. O documento, baseado em um estudo publicado pela UNESCO (AUR, 2009), diz que:

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico, com as possibilidades de organização do Ensino Médio, tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção *extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB* (BRASIL, 2013, p. 154, grifos meus).

Desde os PCNEM (BRASIL, 2002a, p. 104), a fragmentação do ensino também é apontada como grande problema desta etapa escolar, podendo ser remediada com a *contextualização* e a *interdisciplinaridade*, tratadas centralmente como *princípios pedagógicos* que devem ser os estruturadores do currículo do Ensino Médio. O documento, na seção dedicada ao ensino de línguas, afirma que essas têm assumido comumente uma “feição monótona e repetitiva” (BRASIL, 2002, p. 147). Tal característica negativa associada às línguas na escola é fruto, conforme o documento, de práticas arraigadas como o ensino *descontextualizado* de gramática, a memorização de regras e a priorização da língua escrita. Logo, os PCNEM (BRASIL, 2002) dizem que as práticas de ensino de línguas estrangeiras na escola precisam mudar. Frente a essa realidade, o texto propõe novos desafios para o profissional das línguas, estando entre eles a necessidade de atentar para o caráter “[...] formativo intrínseco à aprendizagem de línguas estrangeiras [...]” (BRASIL, 2002, p. 148). O documento entende que, se os professores têm em conta esse caráter, podem modificar o estigma de “disciplina pouco relevante” (BRASIL, 2002, p. 147) frequentemente associado às Línguas Estrangeiras na escola.

Também são de mesma opinião os PCNEM+ (BRASIL, 2002b), que tratam a *contextualização sociocultural*, termo que será de especial interesse nesta tese, como um dos três eixos de competências gerais na luta contra a fragmentação do ensino a serem desenvolvidas em cada uma das disciplinas ao longo do Ensino Médio. Integram esse eixo, as seguintes habilidades a serem perseguidas pelo componente Língua Estrangeira: 1) usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação; 2 e 3) analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos; 4) identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; 5) usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; 6) contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas;

7) entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

Logo, ao analisar cada uma dessas habilidades propostas pelo documento, fica evidente o projeto social que ele sugere ser desenvolvido na aula de línguas no Ensino Médio, isto é, um projeto para a construção da cidadania⁹. Como parte desse projeto, a aula de línguas deve promover a formação de repertórios socioculturais. Para isso, o documento entende o termo cultura em sentido amplo, “[...] não só como produto da ação humana, mas também como instrumento de análise, transformação e criação de uma realidade concreta [...]” (BRASIL, 2002b, p. 22).

Ainda dando ênfase ao compromisso social do ensino de línguas, os PCNEM+ (BRASIL, 2002b), na seção que trata da aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, sugerem que sejam trabalhados os seguintes assuntos: 1) dinheiro e compras (moedas internacionais); 2) *a casa e o espaço em que vivemos*; 3) gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões); 4) família e amigos; 5) o corpo, roupas e acessórios; 6) *problemas da vida cotidiana* (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social); 7) viagens e férias; 8) interesses e uso do tempo livre; 9) lugares (a cidade, a praia, o campo); 10) comida e bebida; 9) trabalho e estudo; 10) o ambiente natural (ecologia e preservação); 11) máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia; 12) objetos de uso diário; 13) *profissões, educação e trabalho*; 14) *povos (usos e costumes)*; 15) atividades de lazer; 16) *notícias* (a mídia em geral); 17) a propaganda; 18) o mundo dos negócios; 19) relacionamentos pessoais e sociais; 21) *problemas sociais*; 22) artes e entretenimento; 23) *problemas mundiais*; 24) *a informação no mundo moderno*; 25) *governo e sociedade*; 26) *política internacional*; 27) ciência e tecnologia; 28) saúde, dieta e exercícios físicos (BRASIL, 2002b, grifos meus¹⁰). O texto justifica que, além de permitirem ampliação do vocabulário em língua estrangeira, tais temas podem ser do interesse dos adolescentes e aproveitar o seu conhecimento prévio. De igual modo, os assuntos sugeridos, segundo o texto, permitem ainda a interface com outras disciplinas do currículo (BRASIL, 2002b, p. 106), facilitando a multi ou a interdisciplinaridade (BRASIL, 1998).

⁹ Para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a noção de cidadania “envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (BRASIL, 2006, p. 91).

¹⁰ grifo aqueles temas que entendo que possibilitam com mais nitidez o desenvolvimento da contextualização sociocultural, interesse deste estudo e noção que será amplamente discutida ao longo de todo o texto.

Os PCNEM+ (BRASIL, 2002b), como o documento anterior, apontam ademais que um dos grandes problemas do ensino de línguas na escola é a preocupação de muitos docentes com a aprendizagem centrada na gramática e em processos metalinguísticos que se baseiam exclusivamente na língua escrita. Desse modo, ressaltam que isso só pode ser mudado se:

[...] for dada atenção à qualificação e à formação contínua dos professores, de modo a desenvolver competências que os levem a implementar métodos de trabalho centrados no desenvolvimento de competências e habilidades de seus alunos em situações de *aprendizagem contextualizada* (BRASIL, 2007, p. 125, grifos meus).

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 7), por sua vez, retomando documentos oficiais anteriores como os próprios PCNEM (BRASIL, 2002a) e os PCNEM+ (BRASIL, 2002b), igualmente falam em *contextualização*. Nesse sentido, no capítulo específico referente às línguas estrangeiras, OCEM-CLE (BRASIL, 2006), apontam fortemente para a função *educacional* (BRASIL, 2006, p. 87), que deve ter o ensino de línguas na escola regular, frente ao objetivo *instrumental* (BRASIL, 2006, p. 91) que cumpre nos centros de idiomas. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), essa função educacional é alcançada quando o foco da aprendizagem não está apenas no código linguístico, mas também no desenvolvimento da cidadania do estudante. Para tal, faz-se necessário na aula de línguas do Ensino Médio oportunizar discussões sobre o estar e o fazer sentido no mundo e na sociedade.

Por conseguinte, o documento defende que é necessário trazer temas relevantes de reflexão que situem o estudante em sua sociedade e em sua relação com o hoje e com o ontem, a partir do *letramento*, dos *multiletramentos* e da *multimodalidade*. Ainda conforme as OCEM-CLE (BRASIL, 2006), esse compromisso só pode ser alcançado com um entendimento da linguagem como *prática social*, utilizada dentro de um *contexto sociocultural* específico que deve ser trabalhado em sala de aula. Na proposta do documento, ao perceber a linguagem como heterogênea e complexa como a sociedade, o ensino de línguas afasta-se de uma abordagem limitante, baseada apenas no código linguístico e no ensino das chamadas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar).

Igualmente, a seção do documento específica sobre o ensino de espanhol, as OCEM-CE (BRASIL, 2006) reforçam que o ensino contextualizado, ou seja, aquele que não desvincula língua de prática social, propicia também um repensar sobre questões negativas que sempre foram associadas ao ensino de língua espanhola no Brasil. Chamarei essas questões negativas

de *pautas redutoras* para o ensino de espanhol, inspirando-me no termo *pautas secretas* de Shohamy¹¹ (2006), pesquisadora do campo das políticas linguísticas.

Este estudo, então, discute e tenta propor uma alternativa às práticas negativas construídas e perpetuadas ao longo da história do ensino de espanhol no Brasil. Desse modo, essas práticas são entendidas aqui como *pautas*, por serem modelos, padrões; que são limitantes, sendo, por isso, *redutoras*. Tais pautas, uma *política velada* (SHOHAMY, 2006), porque não se fazem com orientações abertas, são percebidas nos fazeres do dia a dia da aula de espanhol, principalmente na escola regular como atestam as próprias OCEM (BRASIL, 2006). Exemplos dessas pautas redutoras relativas ao ensino de espanhol no Brasil são: a) espanhol é uma língua fácil; b) estudar espanhol é estudar gramática; c) as diferenças da língua espanhola se reduzem à dicotomia Espanha/América Latina¹².

Afastando-se das tais pautas, as OCEM-CE (BRASIL, 2006, p. 148) enfatizam que “[...] as línguas são atravessadas pela história e pela ideologia [...]”. Assim, então, propõem que um ensino de línguas que privilegia a questão educacional *deve* incluir reflexões sobre: política, economia, educação, línguas e linguagens, entre outros: “[...] é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de *temas relevantes* na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua *inclusão*” (BRASIL, 2006, p. 150, grifos meus).

Logo, como vemos, tanto os PCNEM (BRASIL, 2002a) como os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) e as OCEM (BRASIL, 2006) recomendam um ensino que contemple discussões críticas que envolvam conteúdos/temas comumente associados a outras disciplinas escolares para gerar “oportunidades para o desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 91). Sendo assim, os três documentos incidem diretamente nas questões que me motivam, pois apontam para um ensino de línguas que se opõe à fragmentação e à superficialidade e que, com isso, caminha de maneira importante para contribuir no percurso formativo integral do aluno, promovendo seu maior engajamento em sala de aula. Assumido esse compromisso social e político, estudar

¹¹ Para Shohamy (2006), as políticas linguísticas são mecanismos complexos que envolvem o uso das línguas nas sociedades, existindo políticas linguísticas explícitas (*overt*) e políticas linguísticas veladas (*covert*). As explícitas são determinadas por documentos oficiais ou divulgadas por normas acordadas ou escritas; enquanto que as veladas, por seu turno, são regidas por pautas secretas (*hidden agendas*). As últimas, apesar de não reveladas, secretas, são percebidas nos nossos fazeres do dia a dia. Assim, para a pesquisadora, as políticas abertas e veladas condicionam o uso das línguas e da linguagem. Portanto, precisam ser entendidas em uma perspectiva ampla que inclui negociações, conversas e verdadeiras batalhas fundamentadas em uma disputa de forças culturais, econômicas e sociais.

¹² As pautas redutoras serão discutidas com detalhe no capítulo 2 deste texto.

línguas passa a não ser algo *instrumental*, mas “fundamental”, como diz Paraquett (1998, p. 127).

Contudo, como apontam esses próprios documentos, há muito caminho a ser percorrido para que nas aulas de línguas do Ensino Médio brasileiro seja recorrente a orientação para a construção da cidadania e não para a aprendizagem centrada na gramática. Mas e se essa orientação para a cidadania fosse recorrente, como poderia ser visualizada nas atitudes concretas de participantes de carne e osso em uma sala de aula de línguas do Ensino Médio? Como se configuraria o *ensino socioculturalmente*¹³ *contextualizado* no dia a dia dessa sala de aula? De que dependeria a virada de um ensino de línguas denunciado como “monótono e repetitivo” (BRASIL, 2002a) para um *ensino socioculturalmente contextualizado*?

Para responder a essas perguntas de ordem mais geral, e também às perguntas específicas de pesquisa, este estudo assume a interação social (GARCEZ, 2006; SCHULZ, 2007; STAHL, 2011; ABELEDO, 2008; FRANK, 2010; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, entre outros) e a microetnografia¹⁴ (ERICKSON, 1989; SCHULZ, 2007; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; GARCEZ, 2008a; 2015) como ferramentas para a geração, tratamento e análise de dados. Logo, este estudo está baseado no registro — por meio de observação participante, diários e notas de campo, coleta de documentos, gravações audiovisuais e transcrições de fala-em-interação — das ações de 23 participantes (um professor de espanhol e vinte e dois alunos) de carne e osso de uma sala de aula de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública do sul do país. Tal documentação — feita de abril a setembro de 2016, que resultou em 49,6 horas de dados audiovisuais, divididos em vinte e cinco encontros de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, turma 20, de uma escola que chamarei de Escola Experimental¹⁵ — fundamenta as análises que serão feitas ao longo desta tese.

Logo, a coleção de dados buscará dar entendimento, a partir da análise centrada na perspectiva dos participantes, perspectiva êmica, ao que estou chamando aqui de *ensino socioculturalmente contextualizado* de espanhol. Ao fazer isso, também buscarei entender se o ensino de língua espanhola na sala de aula, objeto da pesquisa, cumpre com a função *educacional* prevista pelas OCEM-CLE/ OCEM-CE (BRASIL, 2006). E mais, se ao fazê-lo, faz bom sentido educacional para os participantes.

¹³ Esse termo será discutido com mais detalhe no capítulo 2.

¹⁴ Discuto a microetnografia no capítulo 3.

¹⁵ Em razão de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, tanto a escola como a turma, o professor e os alunos pesquisados recebem, neste estudo, pseudônimos.

Desse modo, com base no exposto, as perguntas que serão respondidas mais especificamente ao longo desta pesquisa são as seguintes:

- 1) O ensino de língua espanhola na sala de aula observada pode ser entendido como *socioculturalmente contextualizado*?
- 2) Há atitudes pedagógicas identificáveis na fala-em-interação da turma 20 que caracterizam o *ensino socioculturalmente contextualizado*?
 - 2.1) Se sim, que atitudes são essas?
 - 2.2) Se sim, quem as mobiliza?
- 3) O ensino de língua espanhola na turma 20 está orientado para a construção da cidadania?
- 4) Se as respostas anteriores forem afirmativas, que relações podem ser estabelecidas entre as práticas realizadas na sala de aula de língua espanhola observada e o *compromisso educacional* que deve assumir o ensino de línguas no Ensino Médio, segundo as OCEM (BRASIL, 2006)?

1.2 TROCANDO EM MIÚDOS O PLANO DESTA TESE

Este trabalho divide-se em seis capítulos. No segundo, *Yo en un camino de senderos que se bifurcam: os caminhos inusitados deste estudo*, situo o leitor sobre as reviravoltas que teve minha pesquisa, que anteriormente estava centrada não na *contextualização*, mas na *interdisciplinaridade*. Sendo assim, nele eu explico ao leitor coanalista as decisões que tive que tomar durante a pesquisa que vieram a constituir meu estudo final.

No terceiro capítulo de ordem teórica, *Por um ensino socioculturalmente contextualizado de língua espanhola no Ensino Médio*, apresento, como meio de fundamentar minha discussão, uma revisão sobre a história do ensino de espanhol no Brasil. Na sequência, trato do que chamo de *pautas redutoras* que caracterizaram/caracterizam o ensino de espanhol no país, por entender que elas são o oposto da ideia de *ensino socioculturalmente contextualizado* que esta tese defende. Em seguida, busco aproximar o leitor ao conceito chave desta pesquisa, a *contextualização*, partindo do entendimento do conceito nos documentos oficiais que regem o Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006). Para fechar o capítulo, proponho um entendimento mais específico sobre a noção de *contextualização* voltada para o ensino de línguas, relacionando-a ao adjetivo *sociocultural*.

No capítulo 4, de ordem teórico-metodológica, intitulado *Assumindo a interação social como caminho para entender uma sala de aula de língua espanhola orientada para o ensino socioculturalmente contextualizado*, apresento a tradição à qual se filia esta pesquisa, qual seja, a *microetnografia* (ERICKSON, 1989; SCHULZ, 2007; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; GARCEZ, 2015; entre outros). Em seguida, respeitando o viés teórico-metodológico do capítulo, apresento estudos relevantes sobre a noção de *construção conjunta de conhecimento* (GARCEZ, 2006; SCHULZ, 2007; ABELEDO, 2008; ABELEDO *et al.*, 2014; STAHL, 2011; HEWITT, 2004; POCHON-BERGER, 2011; CONCEIÇÃO, 2008; FRANK, 2010; BAUMVOL, 2011; BAUMVOL; GARCEZ, 2017; GARCEZ; KANITZ; FRANK, 2012; LOPES, 2015; GARCEZ; LOPES, 2017). Uma vez feito isso, destaco as atitudes pedagógicas que serão fundamentais para entender o que chamo de *ensino socioculturalmente contextualizado*. São elas as noções de: *refletir-na-ação* (SCHÖN, 1983, 2000); *ouvir* (PARK, 2012); *convidar a participar* (FRANK, 2010); e *reconfigurar a atividade pedagógica* (BAUMVOL, 2011; BAUMVOL; GARCEZ, 2017, entre outros). No final do capítulo, faço uma primeira aproximação ao que chamo de *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*. Tais momentos, identificados por mim na turma 20, serão responsáveis por dar corpo, neste estudo, à noção de *ensino socioculturalmente contextualizado*. Logo, para apresentá-los ao leitor, ainda no capítulo 4, faço uma breve análise das ações dos participantes da pesquisa a partir de dados apresentados em forma de *vinheta narrativa*.

No capítulo 5, *Enfim o campo de pesquisa*, apresento, mais especificamente, o cenário e os atores de meu estudo, com vistas a proporcionar ao leitor coanalista informações suficientes que deverão ser levadas em conta na leitura dos capítulos subsequentes. Ademais, explico a metodologia de geração e de análise dos dados e os detalhes da entrada no campo de pesquisa. Finalizo o capítulo com uma análise global da turma 20 e do período de campo, trazendo elementos que visam a sustentar a noção de ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol na ecologia analisada.

O capítulo 6, *Os momentos pedagógicos de contextualização sociocultural e o ensino socioculturalmente contextualizado como caminho para uma educação para a cidadania em uma sala de aula de espanhol do Ensino Médio*, por sua vez, é dedicado à apresentação e análise dos dados gerados em campo. Em tal capítulo, faço a análise de três segmentos de transcrição da fala-em-interação dos participantes da turma 20. Tais dados são representativos do que chamo de *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* e, por sua vez, de *ensino socioculturalmente contextualizado* de espanhol. Para as análises desse capítulo, além dos

segmentos transcritos, também foram levados em consideração diferentes tipos de dados gerados em campo, quais sejam: gravações audiovisuais; diários e notas de campo; contextualização das tarefas que antecediam as atividades a serem realizadas pelos participantes; recuperação do momento sociocultural vivenciado pelos participantes no ali-e-então em que os dados foram gerados. Finalizo o capítulo respondendo às perguntas de pesquisa, apresentadas na seção 1.1.

No capítulo 7, *Considerações finais: do professor ao educador*, finalmente, discuto e sintetizo possíveis contribuições para a sala de aula de língua espanhola, para a sala de aula de línguas na Educação Básica, e para pesquisas futuras em interação que meu estudo e suas descobertas possam vir a trazer. Desse modo, tal capítulo é dedicado a resumir os achados da pesquisa, bem como a refletir sobre as suas limitações e estabelecer diálogos com a bibliografia consultada e com a formação de professores de língua espanhola.

2 YO EN UN JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN:¹⁶ OS PERCURSOS INUSITADOS DESTE ESTUDO

Segundo Erickson (1989, p. 280), para a verossimilhança de um relatório de estudo de campo, é importante situar o leitor em relação às mudanças de concepção do investigador ao longo da pesquisa. Tal relato em primeira pessoa é uma maneira de o pesquisador assumir a responsabilidade em relação à evolução de suas indagações. Para tal, narro os caminhos, “*siempre a la izquierda*”¹⁷ (BORGES, 1984), trilhados ao longo do doutorado, que me levaram não a escolher, mas a *comprender* qual era o meu problema de pesquisa, ou seja: o ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol. Para tal: a) apresento minhas motivações de pesquisa; b) presto esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa inicial, que buscava entendimentos sobre interdisciplinaridade; c) justifico a escolha da escola em que os dados foram gerados; e d) apresento os novos rumos que a pesquisa tomou após a análise de dados, explicitando os fatores que me trouxeram ao porto da *contextualización sociocultural*.

2.1 SI NO ERES PARTE DE LA SOLUCIÓN, ERES PARTE DEL PROBLEMA:¹⁸ DO PROFESSOR QUE OUSA SER PESQUISADOR

La casa queda lejos de aquí, pero usted no se perderá si toma ese camino a la izquierda y en cada encrucijada del camino dobla a la izquierda.

Jorge Luis Borges

Sendo professor de língua espanhola há mais de quinze anos, nove deles com atuação no Ensino Médio, em escolas particulares e públicas, sempre defendi que é possível aprender

¹⁶ Referência ao conto “*El camino de los senderos que se bifurcan*” (BORGES, 1984), de Jorge Luis Borges. No conto, situado durante a Segunda Guerra Mundial, um chinês chamado Yu Tsun, um espião, comete um assassinato para fazer seu chefe, que está em Berlim, descobrir onde está um novo parque de artilharia britânica. Quando se encontra com a futura vítima, um sinólogo chamado Albert, Yu Tsun descobre que ele tem em mãos um romance escrito por T’sui Pên, avô de Yu Tsun, que era astrólogo, a quem haviam sido encomendadas duas tarefas; 1) a de construir um labirinto infinitamente complexo; 2) a de escrever um livro interminável. Todos pensavam que T’sui Pên havia fracassado nos dois projetos. Contudo, Yu Tsun descobre que o romance existia e se chamava *El jardín de los senderos que se bifurcan*. No conto, o personagem descobre que o romance, tido por muitos como incoerente e incompleto, era, na verdade, um labirinto temporal, e que, ao criá-lo, seu avô havia cumprido ambas as tarefas.

¹⁷ Para chegar à casa do sinólogo a quem deve assassinar, o personagem Yu Tsun precisa tomar os caminhos sempre à esquerda. Também uso “à esquerda”, já que o que entendo por *ensino socioculturalmente contextualizado* é o que se aproxima da coluna esquerda do Quadro 1, que será apresentado mais adiante.

¹⁸ Cada subseção deste capítulo inicia-se com um provérbio da língua espanhola. Cada um deles será traduzido/explicado nas notas de rodapé. A tradução do primeiro é: *Se não és parte da solução, és parte do problema.*

uma língua estrangeira¹⁹ na escola. Porém, percebia que tanto a ideia de aprender uma língua no espaço escolar como o próprio lugar que ocupa o componente Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica são objetos de debate vigoroso, inclusive entre os especialistas brasileiros da área de Linguística Aplicada (LA) (ALMEIDA FILHO, 2001a; 2001b; PAIVA, 2000; 2003; 2005; MICCOLI, 1997; 2007a; 2007b; ZOLNIER; MICCOLI, 2009; LEFFA, 2007; SCHLATTER, 2009; GARCEZ, 2008a; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; MOITA LOPES, 2008; PARAQUETT, 2009; entre outros)²⁰. Logo, ambos os pontos mereciam minha atenção de professor que se queria pesquisador.

Durante minha graduação e mestrado, como dito, havia trilhado os caminhos dos estudos literários, mas minha vida profissional e minha paixão pela sala de aula me diziam que eu precisava falar sobre ensino. Diferente de muitos colegas da área de Letras, eu nunca havia visto os conhecimentos de literatura como rivais dos de linguística, mas como saberes diferentes e complementares, necessários para a atuação do profissional de Letras, que, ao fim e ao cabo, é um profissional da linguagem. Assim, num ímpeto que, para alguns, era de atrevimento, cruzei a *fronteira* da Literatura à Linguística Aplicada, não livre de temores e incertezas. Entretanto, por mais que o desafio, o qual procurei, fosse duro, eu estava motivado pelo objetivo claro e genuíno de que meu estudo contribuísse para a formação de professores de línguas que atuam, assim como eu, em um nível de ensino tão polêmico como tem sido o Ensino Médio brasileiro.

Os modos como se configura tal etapa escolar vêm sendo apontados por diversos estudiosos (ROCHA, 2013; AZEVEDO; REIS, 2013; FERREIRA, 2013, entre outros) e pelos próprios documentos nacionais para a educação (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006; 2013) como em estado de obsolescência. Essa constatação é associada principalmente ao ensino descontextualizado, entendido como o ensino fragmentado, distante da realidade e de caráter positivista que se perpetuou no Brasil desde que as escolas passaram a se universalizar a meados do século XX. Todos são unânimes em dizer que o Ensino Médio brasileiro requer mudanças efetivas. Segundo as DCN (BRASIL, 2013), apesar de haver uma série de documentos orientadores para o Ensino Médio que enfatizam o compromisso da formação cidadã do

¹⁹ A escolha pelo uso do termo *língua estrangeira* não se deveu, no caso desta tese, a uma opção teórica. O termo foi escolhido por ser a denominação recebida pelo componente curricular nos documentos oficiais que regem a educação nacional com os quais ela dialoga.

²⁰ Almeida Filho (2001a, 2001b), Paiva (2000, 2003, 2005), Miccoli (1997, 2007a, 2007b), Zolnier e Miccoli (2009) e Leffa (2007) acreditam que o compromisso da aula de línguas na escola é o de, centralmente, fazer aprender o código linguístico; frente a Schlatter (2009), Garcez (2008a), Jordão e Fogaça (2007), Schlatter e Garcez (2012), Moita Lopes (2008) e Paraquett (2009) que veem na aula de línguas uma oportunidade para inúmeras aprendizagens, entre elas a do código linguístico necessário para a participação a partir dos discursos que se constroem *na* língua estudada e *a partir* da língua estudada.

estudante, lançados pelo governo desde a LDB de 1996 (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006; 2013, entre outros), não houve uma resposta efetiva por parte das escolas. A estrutura, os conteúdos e as condições do Ensino Médio atual, como dizem as DCN (BRASIL, 2013), “[...] estão longe de atender as necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos de formação para a cidadania como para o mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2013, p. 145).

Como queria que meu estudo entendesse esse problema, o ensino de línguas no Ensino Médio, a partir da experiência de professores e alunos *de carne e osso*, a etnografia pareceu-me a ferramenta teórico-metodológica mais apropriada. Por trabalhar com dados gerados “[...] a partir da observação de eventos, pessoas e situações em sua manifestação natural [...]” (ANDRÉ, 2013, p. 29), dados naturalísticos ou de ocorrência natural, tornei-me, então, um adepto da etnografia.

Ao falar da pesquisa etnográfica e das decisões que devem ser tomadas pelo etnógrafo, McCarty (2015, p. 84, tradução minha) ressalta que os contextos de pesquisa “[...] às vezes nos escolhem com base nas necessidades locais e nas qualidades e experiências que trazemos para o projeto de pesquisa [...]”²¹. A pesquisadora diz ainda que “[...] às vezes o melhor contexto de pesquisa não é distante ou ‘exótico’, **mas é aquele do qual já sabemos algo a respeito [...]**” (MCCARTY, 2015, p. 84, grifos meus, tradução nossa)²². Desse modo, em concordância com a pesquisadora, acredito que o meu âmbito de prática me escolheu para uma pesquisa. Logo, ainda que eu não fosse um pesquisador ratificado em Linguística Aplicada, eu era um professor de espanhol do Ensino Médio *de pleno derecho*²³ que sentia a necessidade de entender a sala de aula em que atuava, de falar sobre ela e de, se possível, contribuir para mudá-la. Sendo assim, decidi estudar esse âmbito de ensino que me era bastante familiar, não apenas por minhas leituras, mas pela minha prática do dia a dia.

Analisando minha própria prática como professor de espanhol dessa etapa escolar ao longo dos anos, tornei-me consciente de minha responsabilidade com meus alunos. Ao tomar decisões não apenas quanto aos planejamentos de minhas aulas, mas quanto às ações emergentes no ali-e-então do evento aula coordenado por mim, percebi que elas implicavam em reflexão constante de minha parte e em momentos de escuta e sensibilidade ao *âmbito*

²¹ “[...] sometimes choose us based on local needs and the qualities and experiences we bring to the research project.”

²² “It is worth repeating that sometimes the best research context is not faraway or “exotic,” but is one we already know something about.”

²³ Segundo o Dicionario de la Real Academia Española (RAE): “[...] de pleno derecho- 1. loc. adv. Der. U. para expresar el efecto o consecuencia jurídica que se produce por sí misma, sin necesidad de declaración administrativa o judicial. *Nulo de pleno derecho*” (DERECHO, 2017). Ou seja, um direito que é adquirido sem sentença. No caso, um professor que é ratificado como tal pela sua experiência.

sociocultural. Minhas decisões, assim, eram baseadas em negociações entre meus alunos e eu na busca por um ensino de línguas significativo, que produzisse não apenas respostas, mas sobretudo perguntas. Enfim, um ensino de línguas entendido por mim como fazendo sentido. Sendo assim, considereei que esses movimentos cotidianos de uma sala de aula de línguas que busca ser *contextualizada* – que não eram vivenciados apenas por mim, mas por muitos professores também de *pleno derecho* – eram dignos de registro e análise. A partir dessa tomada de consciência, eu havia encontrado meu problema de pesquisa: o ensino de línguas que faz sentido no Ensino Médio e os movimentos interacionais de sala de aula que contribuem para que nessa aula se façam aprendizagens que eu entendia como significativas.

Dessa maneira, minha pesquisa sobre o ensino de línguas no Ensino Médio, motivada por minha prática de professor-aluno, queria, e ainda quer, responder em última instância à seguinte questão de ordem geral: se a finalidade da educação brasileira e do Ensino Médio em particular vai, segundo as DCN (BRASIL, 2013, p. 145), “[...] além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania [...]”, qual a contribuição do componente curricular língua espanhola nesse processo?

Minhas hipóteses iniciais de resposta a esse questionamento genuíno apontavam para um ensino de línguas que não tivesse somente um compromisso *instrumental* (BRASIL, 2006) – aprender o código linguístico –, mas *educacional* (BRASIL, 2006) – que, ao ensinar a língua e sobre a(s) língua(s), de maneira *contextualizada*, promovesse o desenvolvimento do estudante para as práticas sociais das quais todos participamos diariamente (SCHLATTER, 2013). Nesse caminho, professor, alunos e as decisões locais tomadas por ambos em sala de aula têm papel fundamental.

Para mim, ensinar línguas na escola de forma a inserir os estudantes em práticas sociais consistia em promover discussões, em língua espanhola, sobre arte, sociedade, história, política, consumismo, etc. Na época, eu entendia que esses movimentos, por se afastarem de um ensino de línguas apenas metalinguístico, flertavam com a noção de *atitude interdisciplinar* que, segundo Fazenda (2013b, p. 21), caracteriza-se por uma “[...] atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento [...]”. Para a pesquisadora, essa atitude é mobilizada quando surgem situações complexas para as quais as disciplinas convencionais, no meu caso, a língua espanhola, não estão preparadas adequadamente (FAZENDA, 2013b, p. 25). Logo, eu pensava que as *atitudes interdisciplinares* poderiam dar sentido ao ensino de línguas estrangeiras na escola ao expandir os repertórios não apenas linguísticos, mas socioculturais dos estudantes a partir de diversas áreas de conhecimento trazidas para a sala de aula por meio do uso da linguagem.

Destarte, a *interdisciplinaridade* era, para mim, a luz no fim do túnel, pois fugia das trevas de um ensino de línguas anacrônico baseado na repetição *descontextualizada* de estruturas linguísticas, na visão *descontextualizada* de língua como homogênea e na reprodução *descontextualizada* de estereótipos culturais. Esses três tipos de *descontextualização* são problemas apontados tanto pelos PCNEM (BRASIL, 2002a) como pelos PCNEM+ (BRASIL, 2002b) e pelas OCEM-CLE em relação às práticas do ensino de línguas no Ensino Médio do país, conforme já citado.

Ao associar a ideia de práticas *satisfatórias* (GARCEZ, 2013, p. 217) de língua estrangeira no Ensino Médio com o que eu entendia por *atitude interdisciplinar* – ou seja, decisões locais que envolvem outros componentes na sala de aula de línguas para construir conhecimento(s) significativo(s) — eu queria estudar os benefícios da interdisciplinaridade para o ensino de línguas e o benefício do ensino de línguas para a interdisciplinaridade. Ao fazer isso, meu objetivo era mostrar entendimentos de interdisciplinaridade que não a transformassem em um sonho inalcançável, mas em uma prática possível, acessível e louvável, capaz de ressignificar o lugar do ensino de línguas na escola, bem como de ressignificar a noção de construção de conhecimento no Ensino Médio.

2.2 NINGUNO HAY TAN LINCE QUE EN LAS TINIEBLAS NO DESLICE.²⁴ DO PROJETO DE PESQUISA

Decidido a estudar sobre interdisciplinaridade no ensino de línguas do Ensino Médio brasileiro, iniciei minha pesquisa fazendo uma revisão de literatura sobre o conceito. Minha revisão foi extensa, porém me levou mais à área da Educação que à da Linguística Aplicada. Ao fazer uma revisão contendo a palavra-chave interdisciplinaridade, em todas as categorias de busca (títulos, resumos, assunto) nos artigos de revistas brasileiras de LA com Qualis A1 e A2 de 2010 a 2015, descobri que são raros os estudos na área que tratam da interdisciplinaridade do outro lado das lentes, ou seja, que procuram entender como ela ocorre e que benefícios pode trazer para a sala de aula de Língua Estrangeira. As revistas pesquisadas com Qualis A1 foram: Revista da ABRALIN; ALFA Revista de Linguística; DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada); Revista Brasileira de Linguística Aplicada; Revista da ANPOLL; Revista de Estudos da Linguagem; Trabalhos em Linguística Aplicada; Ilha do Desterro; Letras de Hoje; Linguagem em (Dis)curso. As revistas pesquisadas com Qualis A2

²⁴ Por mais que alguém tenha olhos de lince, não há quem não deslize em meio à escuridão.

foram: Calidoscópico; Letras; Linguagem & Ensino; MOARA; Revista de Letras; Revista do GELNE (GELNE); Veredas. Apenas cinco artigos foram encontrados no período referido e, mesmo assim, não tratavam da interdisciplinaridade ocorrendo em uma sala de aula de Língua Estrangeira, como era meu objetivo. A partir desses primeiros estudos, pude confirmar as hipóteses que tinha: a) o termo interdisciplinaridade é um jargão educacional (JAPIASSU, 1976; POMBO, 2005; LEIS, 2005; FAZENDA, 2011, 2013a, 2013b, entre outros); b) interdisciplinaridade é um conceito polissêmico (POMBO, 2005; LEIS, 2005; MORIN, 2000; URIBE MALLARINO, 2012; LENOIR; LAROSE; GEOFFROY, 2000); c) a interdisciplinaridade é bastante discutida, mas pouco descrita e analisada a partir de dados de ocorrência natural no dia a dia de uma sala de aula, como bem observou Baghin (1993).

Tais descobertas me permitiram inferir que a falta de materialidade das noções de interdisciplinaridade poderia contribuir para o seu pouco entendimento e o seu *status* de exceção nas ações pedagógicas do Ensino Médio da escola brasileira (ROCHA, 2013; GERHARD; ROCHA FILHO, 2012). De igual maneira, minha revisão de literatura sobre interdisciplinaridade e o cotejo dos textos dos estudiosos sobre o tema (MORIN, 2000; 2003; MACHADO, 2002; KLEIN, 2004; TRINDADE, 2013; PEREIRA, 2007; 2013; LEIS, 2005; POMBO, 2005; JAPIASSU, 1976; 1994; FAZENDA, 2011; 2013a; 2013b; entre outros) permitiram-me elaborar um quadro sintético de critérios para entendimento prévio do fazer interdisciplinar antes de partir para uma pesquisa de campo. Disponho esse quadro abaixo, porque foi uma construção importante que orientou meus passos, decisões e tomadas de consciência, que culminaram com reviravoltas inesperadas, mas necessárias, em minha pesquisa.

Quadro 1 - Critérios interdisciplinar/não interdisciplinar

	TEM a ver com interdisciplinaridade:	NÃO tem a ver com interdisciplinaridade:
1	atitude /abordagem/perspectiva	metodologia /técnica
2	entendê-la como meio/processo	entendê-la como fim
3	interação entre diferentes conhecimentos disciplinares	junção /somatório, sem interação, de diferentes conhecimentos disciplinares
4	abertura/ diálogo /alteridade	isolamento/ monólogo /egocentrismo
5	igualdade entre os conhecimentos envolvidos	hierarquia entre os conhecimentos envolvidos
6	<i>educação problematizadora</i> (FREIRE, 2006) ao promover a construção /produção de conhecimento e de uma consciência crítica	<i>educação bancária</i> (FREIRE, 2006) baseada apenas em reprodução de conhecimento disciplinar não aliado ao desenvolvimento da criticidade

7	dinamismo em sala de aula	passividade em sala de aula
8	contextualização (conhecimento vivo) ao promover perguntas intelectuais e existenciais de resposta previsível e imprevisível	alienação (conhecimento descontextualizado) ao promover perguntas intelectuais de resposta conhecida e distantes da realidade do aluno
9	integração	fragmentação
10	valorização da contribuição de cada disciplina envolvida.	anulação da contribuição/importância de cada saber em particular.

Fonte: elaboração própria a partir de revisão de literatura sobre a noção de interdisciplinaridade.

Com base no Quadro 1, eu tinha o intuito de retratar boas práticas educativas do ensino de línguas que se aproximassem da coluna da esquerda. Assim, dispus-me a desenvolver um estudo qualitativo-interpretativo, visando a torná-las acessíveis a professores do Ensino Médio, a pesquisadores do ensino de línguas, a formadores de professores e a gestores educacionais, que pensam e repensam os fazeres pedagógicos.

A opção pela etnografia e pela microetnografia (ERICKSON, 1989; SCHULZ, 2007; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; GARCEZ, 2015) justificava-se pela necessidade que eu sentia de — por meio de observação participante, do registro e análise da interação feita a partir de diários e notas de campo, gravação de audiovisuais e transcrições multimodais, conversas informais, análise de documentos — dar materialidade à noção de “atitude interdisciplinar” (FAZENDA, 2013b).

Para isso — com base no quadro acima, em minhas leituras prévias e em minha prática de professor de espanhol —, eu partia do pressuposto de que, se em uma aula de línguas do Ensino Médio eram trazidos e explorados saberes associados a distintos campos para construir conhecimento mais complexo sobre língua e sobre o mundo (o que se aproximava da coluna da esquerda do Quadro 1) a partir das decisões dos participantes, essa sala de aula evidenciava *atitudes interdisciplinares*. Assim, minha opção por um estudo de campo me permitiria compreender as implicações pedagógicas que poderiam ter essas *atitudes* que, sem dúvida, nasciam do planejamento dos professores, prática pedagógica indispensável, mas que, sobretudo, eram fruto da tomada de decisões locais de professor e alunos no dia a dia da sala de aula de línguas.

Após o registro e análise de meus dados, eu acreditava que entenderia como o que eu estava chamando de *interdisciplinar* contribuiria ou não para cumprir com a chamada função educacional (BRASIL, 2006) atribuída ao ensino de línguas no Ensino Médio da escola regular. Entre as expectativas de meu estudo, estavam: a) reiterar que a interdisciplinaridade não pode ser entendida como um conceito unívoco; b) propor um entendimento da noção de

interdisciplinaridade a partir de dados de ocorrência natural; c) indicar que atuar interdisciplinarmente não é uma meta inatingível para um professor de línguas. Eu acreditava na interdisciplinaridade como um empreendimento sério (JAPIASSU, 1976, p. 42), como um “caso particular de contextualização” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 24), e, talvez equivocadamente, acreditava ser um professor interdisciplinar de língua espanhola.

2.3 A CADA UNO LE TOCA ESCOGER LA CUCHARA CON LA QUE HA DE COMER:²⁵ DO CAMPO DE PESQUISA

Cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras.

Jorge Luis Borges

A escolha do campo de pesquisa, já instância de análise na pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1989; ANDRÉ, 2013; SCHULZ, 2007; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; GARCEZ; SCHULZ, 2015), deu-se com base no histórico de uma escola que tinha registro de práticas interdisciplinares (RETAMAR, 2013), práticas não canônicas de interação em uma sala de aula de língua espanhola (LOPES, 2015; LOPES; RETAMAR, 2015), práticas inovadoras de organização do currículo de Línguas (BRÖCH, 2014). Também seu deu por meio do meu conhecimento da instituição, pois era a instituição em que eu trabalhava. Em razão disso, eu julgava haver encontrado nas aulas de língua estrangeira da Escola Experimental²⁶, um terreno de boas práticas para o fenômeno que eu queria documentar, analisar e entender, isto é, a *interdisciplinaridade* ou as *atitudes interdisciplinares*.

Minha ideia inicial no projeto de pesquisa era gerar dados em uma sala de aula de francês do Ensino Médio por já conhecer a professora e haver trabalhado inúmeras vezes com ela. Portanto, eu tinha elementos suficientes para saber que as suas aulas se aproximavam mais daquilo que em meu quadro de critérios, Quadro 1, encontrava-se na coluna da esquerda. Ao longo de 2015, eu já havia sondado a professora e ela já me havia sinalizado aceitar o desafio. Contudo, no fim de 2015, descobri que conseguiria uma licença da instituição para qualificação e que meu lugar de professor de espanhol do Ensino Médio seria assumido por outro professor. Foi então que o professor Dante²⁷, que ficaria responsável por tais turmas, apresentou-se como

²⁵ A cada um cabe escolher a colher com a qual há de comer.

²⁶ Pseudônimo atribuído por Lopes (2015) em seu estudo sobre participações não canônicas na aula de espanhol de uma turma do Ensino Médio da escola.

²⁷ Pseudônimo.

uma possibilidade para minha pesquisa. Eu conhecia Dante de longa data e sabia de seu comprometimento com uma educação para a cidadania, tanto por sua atuação política nas reuniões da escola e em âmbitos mais amplos relacionados ao ensino, como pelo histórico de suas práticas como professor. Quando ingressei como professor na Escola Experimental, os meus alunos falavam muito bem das aulas de Dante, relatando que nelas aprendiam muito sobre aspectos culturais dos países de língua espanhola e sobre história, geografia, arte e sociedade.

Assim, optar por gerar meus dados em minha escola e na sala de aula da língua que eu próprio ensinava não foi apenas uma decisão *conveniente*, mas uma *escolha* enquanto pesquisador. Eu tinha a expectativa de que a sala de aula de Dante, também como a da professora de francês, estivesse mais próxima daquilo que considerava como critérios para a interdisciplinaridade, coluna esquerda do Quadro 1. A decisão pela aula de espanhol e não pela de francês também foi uma maneira de ter mais elementos para embasar as minhas discussões e as asserções de minha pesquisa, já que minha experiência docente me colocava em um lugar privilegiado de conhecedor dessas práticas. O próximo passo era falar com Dante, que prontamente aceitou meu pedido e abriu as portas de sua sala de aula para meu estudo, o que demonstrou, para mim, seu interesse em refletir sobre suas práticas. Enfim, após realizar todos os trâmites de avaliação de ética em pesquisa, eu entrei pela primeira porta *à esquerda*, pois foi a primeira mudança em meu projeto, e comecei a dar forma à minha pesquisa.

2.4 AL PAN, PAN Y AL VINO, VINO:²⁸ A DECISÃO DIFÍCIL, MAS NECESSÁRIA, DE DAR O NOME CORRETO AOS BOIS

Em abril de 2016, já afastado para qualificação, iniciei meu trabalho de geração de dados em uma turma de 22 alunos de língua espanhola do 2º ano do Ensino Médio da Escola Experimental, a turma 20²⁹, do professor Dante. Ao chegar, não mais ao meu local de trabalho, mas ao meu campo de pesquisa, todas as terças- e quintas-feiras pela manhã³⁰, eu perguntava aos professores como estava a escola desde a minha saída.

Aquele ano estava sendo muito conturbado politicamente, tanto em nível federal (processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, polêmicas sobre educação e ideologia³¹), como local (escolas sendo ocupadas por estudantes que buscavam melhores

²⁸ O pão deve ser chamado de pão, e o vinho deve ser chamado de vinho.

²⁹ Pseudônimo.

³⁰ Quando a turma 20 tinha aula de espanhol

³¹ Refiro aqui ao polêmico movimento Escola Sem Partido, discussão que será apresentada no capítulo 5.

condições de ensino, eleições municipais). Logo, na Escola Experimental não poderia ser diferente, posto que o micromundo dessa instituição também se via afetado por embates internos em função dessas esferas socioculturais mais amplas³². Com esses embates, o clima de colaboração e diálogo efetivo entre os professores do Ensino Médio se via evidentemente prejudicado, já que as relações interpessoais na escola estavam, segundo relatos dos professores,

abaladas.

Apesar disso, continuei observando e registrando as aulas de espanhol do 2º ano do Ensino Médio por entender que, mesmo não havendo evidências de um planejamento interdisciplinar que envolvesse toda a escola ou parte dela, as aulas de espanhol atendiam ao meu desejo de documentar o ensino de línguas que não se centrava somente na gramática e no vocabulário e nem trazia visões reducionistas sobre língua estrangeira, nem sobre o uso da linguagem. Definitivamente, a despeito de não ser realizado com a colaboração de mais de um professor, o ensino de espanhol na turma 20 se aproximava da minha coluna da esquerda do Quadro 1.

Em outras palavras, eu entendi que estava chegando na casa³³ que procurava por tomar sempre o caminho da esquerda. Entretanto, essa casa não era a da *interdisciplinaridade*. Era a casa em que morava um ensino de línguas que parecia ser *contextualizado, socioculturalmente contextualizado*. Nesse sentido, pude observar que Dante trazia a cada aula questões sobre história, cultura e sociedade, e essas discussões eram, muitas vezes, tornadas relevantes pelos participantes, sendo, nesses momentos, ampliadas. Assim, talvez não interdisciplinarmente, já que faltava a colaboração efetiva e visível de outros docentes nas aulas registradas, mas *contextualizadamente*, Dante demonstrava não apenas para mim, mas também para os estudantes, uma preocupação com um ensino de espanhol abrangente e que fazia sentido. Retomando a seção 1.2, não era isso mesmo que eu queria mostrar desde o princípio de minha aventura como professor-pesquisador?

Tal mudança de percepção dessa sala de aula, de interdisciplinar a contextualizada, só ocorreu após a primeira análise dos dados transcritos, que foram cotejados com as gravações audiovisuais, com as notas e diários de campo e com a conversa com outros pesquisadores. Esse processo *árido* de tomada de consciência, minha segunda epifania, fez-me *entender* o que eu

³² Durante minha geração de dados, um grupo de alunos do Ensino Médio, entre eles alunos da turma 20, organizaram um movimento estudantil que ocupou a escola por duas semanas, o *OcupaExp* (pseudônimo que atribuo ao movimento). Esse movimento será apresentado e discutido em detalhe no capítulo de análise de dados, capítulo 5.

³³ Referência à epígrafe da subseção 1.2.

buscava desde o princípio. Portanto, descobri nesse processo que eu não queria necessariamente retratar a *interdisciplinaridade*, e sim uma prática de sala de aula que promovesse experiências de alteridade e de conhecimento de sua própria realidade aos participantes, o que parecia ser atendido nas práticas da turma 20.

Outra tomada de consciência ocorrida tardiamente foi perceber que não era o ensino de qualquer língua que me preocupava, mas o ensino de língua espanhola no Ensino Médio. Paraquett (1998, 2009, 2010) e Baptista (2010) falam do compromisso que tem o professor de língua espanhola na escola brasileira de ampliar a visão de mundo dos estudantes e de lutar contra o reducionismo tanto social como linguístico. Para elas, o ensino de espanhol sempre foi deficitário no Brasil, enfatizando muitas vezes apenas os aspectos linguísticos contrastivos do espanhol e do português, muito valorizados nas provas de vestibular do espanhol (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006). As pesquisadoras também apontam que é muito frequente no ensino de espanhol no país mostrar uma visão reducionista do mundo que fala espanhol ao insistir na dicotomia Espanha *versus* América Latina como dois grandes blocos homogêneos.

Tais reflexões me permitiram entender que minha pesquisa, ainda que tivesse interesse no ensino de línguas no Ensino Médio, pensava na minha experiência como professor de espanhol que sempre tentou fugir dessas imagens reducionistas e estereotipadas, tão contrárias à noção de cidadania e tão presentes nos materiais para o Ensino de Espanhol, em sua maioria produzidos na Espanha. Paraquett (2009) também revela que, diferentemente do que ocorre com o inglês, há poucas pesquisas da Linguística Aplicada brasileira que se debruçam sobre a sala de aula de espanhol, o que é justificado pela pesquisadora pela inconstante história do espanhol no Brasil³⁴. Ainda que não dissesse isso para mim mesmo, ou não tivesse consciência de que já sabia disso, hoje entendo que esse foi um dos motivos, na época, para eu ter tomado a decisão de retratar uma sala de aula de língua espanhola e não de língua francesa. Isto é, eu queria (e ainda quero) com minha pesquisa, plantar mais uma bandeira dos estudos sobre o ensino de espanhol na Linguística Aplicada brasileira.

Tais constatações e novos entendimentos fizeram com que eu reorganizasse minha pesquisa, ao descobrir que há mais caminhos para o desenvolvimento da cidadania que o da interdisciplinaridade, entre eles o do *ensino socioculturalmente contextualizado*. Para que ele ocorra, deve haver sensibilidade do professor, a fim de trazer para a sala de aula temas significativos para os estudantes, esferas socioculturais relevantes, que lhes permitam participar

³⁴ Essa discussão será promovida na seção 2.1

de maneira mais consciente nas discussões tanto locais como mais amplas. Esse tipo de ensino propõe pautas *mais abrangentes* para a disciplina língua espanhola no Ensino Médio. Logo, ao realizar esta pesquisa, espero contribuir para que essas *novas* pautas caminhem na direção de se transformarem não em uma *prática* isolada, mas recorrente. Sendo assim, meu estudo é um *esforço*³⁵ para criar consciência e mudar *crenças* e *práticas* (SPOLSKY, 2016, p. 377) anacrônicas sobre o que é/era entendido como ensinar espanhol no Brasil.

Feito esse momento de prestação de contas sobre os percursos inusitados, mas necessários de minha pesquisa, passemos, de agora em diante, a conhecer mais de perto os objetos e conceitos com os quais esse estudo lida, bem como as práticas arraigadas do ensino do espanhol das quais busca se afastar, as chamadas *pautas redutoras*.

³⁵ Spolsky (2016, p. 377), ao falar em políticas linguísticas, diz que elas são determinadas por três componentes interdependentes: a) as *práticas* linguísticas reais dos membros de uma comunidade de falantes; b) as *crenças* desses membros sobre a língua; e c) os seus *esforços* para mudar as suas práticas e crenças.

3 POR UM ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, como meio de embasar minha discussão, traço um breve histórico do tardio e inconstante caminho do ensino de espanhol na escola brasileira. Em seguida, apresento e discuto as *pautas redutoras*, as quais considero negativas, construídas ao longo dessa história pedregosa, que influenciaram e ainda influenciam o fazer pedagógico dos professores de espanhol no micromundo da sala de aula da escola regular. Uma vez feito isso, apresento a noção de *contextualização*, princípio pedagógico estruturador do Ensino Médio segundo os documentos que regem a educação brasileira (BRASIL, 1998; 2002a; 2002b; 2006; 2013), por entendê-la como uma alternativa para as tais pautas redutoras. Finalizo o capítulo discutindo a noção de contextualização voltada para o ensino de línguas. Com esse fim, proponho unir a ela o adjetivo *sociocultural*. Logo, no capítulo 3, de ordem teórica, estão os primeiros fundamentos para o entendimento do *ensino socioculturalmente contextualizado* de espanhol, tema central deste estudo.

3.1 OS TORTUOSOS CAMINHOS DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Apesar de o Brasil fazer parte da América Latina, continente marcado pela presença da língua espanhola, o ensino de espanhol na escola brasileira é recente e, tristemente, ainda incerto³⁶.

Segundo Paraquett (2009), Lisboa (2009), Guimarães (2011), Matos (2013), entre outros, o espanhol só surge como disciplina na Educação Básica brasileira no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1919. Essa primeira cátedra de língua espanhola da Educação Básica brasileira foi inaugurada em contrapartida a um acordo que criava nas escolas uruguaias uma cátedra de Língua Portuguesa. Entretanto, o espanhol foi oferecido no Colégio Pedro II apenas até o ano de 1925, quando o então docente responsável, Antenor Nascentes, passou a lecionar português (GUIMARÃES, 2011). É da autoria de Nascentes, primeiro professor de espanhol da escola brasileira, a *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros* (1920). Conforme Paraquett (2006; 2009), Celada e González (2000) e Camargo (2004), essa

³⁶ Referência à Lei 13.415, aprovada em fevereiro de 2017. Tal lei diz que a única língua obrigatória a ser oferecida nas escolas desde o 6º do Ensino Fundamental é a língua inglesa.

publicação, juntamente com o *Manual de Espanhol*, de Idel Becker (1940), teve muita influência na construção de um imaginário sobre o ensino do espanhol no Brasil.

No que diz respeito aos ambientes universitários, Kulikowski (2000) afirma que o espanhol estava presente no currículo da Universidade de São Paulo (USP) desde a sua fundação, em 1934. Contudo, Paraquett (2009) esclarece que é só em 1941 que a língua passa a ser ofertada pela primeira vez em um curso de formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como parte do curso de Letras Neolatinas. Kulikowski (2000) acrescenta que em 1964 a USP começa a contar com a graduação específica em espanhol, porém o número de graduados era muito baixo, já que eram poucas as perspectivas de mercado de trabalho para os profissionais da língua espanhola no Brasil.

Retornando à esfera da escola brasileira, em 1942, assina-se o Decreto-Lei nº. 4.244, conhecido como *Reforma Capanema*. Nesse decreto, finalmente, reconhece-se a língua espanhola – bem como o inglês, o latim, o grego e o francês – como uma das línguas a serem ofertadas no Ensino Secundário³⁷. Já em 1958 surge o projeto de lei (PL) 4.606/58 que busca o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês (PARAQUETT, 2009). Após o referido PL, mais dezesseis outros projetos preocupados com o ensino de espanhol foram propostos, porém todos sem êxito. Isto atesta que o espanhol não teve um lugar de destaque na escola brasileira, sendo visto, como dizem Celada e González (2000, p. 37), como uma língua que foi objeto da falta de atribuição de um “supuesto saber”³⁸, já que por ser considerada fácil não merecia ser estudada.

No ano de 1961 é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), tendo nova edição em 1971. Em ambas as versões da lei, não se incluem as línguas estrangeiras como parte do currículo obrigatório (PAIVA, 2003). Desse modo, as decisões sobre ensinar línguas e que línguas deveriam ser ensinadas ficaram nas mãos dos Conselhos Estaduais de Educação. Contudo, como lembra Paraquett (2009), apesar da *suposta* autonomia dos estados, a língua escolhida pelas escolas quase sempre era o inglês. Paraquett associa isso ao “(falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que cresce desde a metade do século XX em boa parte do mundo” (PARAQUETT, 2009, p. 125).

³⁷ Segundo Lisboa (2009), o ensino de espanhol passou a substituir o ensino de alemão durante o governo de Getúlio Vargas. Tal medida foi tomada devido ao perigo que os ideais da Alemanha nazista representavam na Segunda Guerra Mundial. Isto é, falar alemão na época passou a ser visto como algo perigoso.

³⁸ Isso será discutido na subseção 2.2.1.

No ano de 1979, segundo Paraquett (2009), são criados em muitos estados brasileiros os *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas*. Esses centros ensinam, de forma gratuita e em horários extracurriculares, línguas que não fazem parte do currículo oficial das escolas. O público atendido por eles é composto por alunos e professores de escolas da rede pública. Na época de sua criação, o espanhol era uma das línguas mais procuradas. Segundo Paraquett (2006, 2009) e Matos (2013), a criação desses centros teve uma influência, de certo modo, negativa para o ensino de línguas na Educação Básica. Para as autoras, ao possuírem melhores condições de trabalho que a escola (menor número de alunos, mais horas semanais, melhores materiais) e ao estarem fora do currículo, rivalizavam e superavam o ensino de línguas curricular.

É somente a partir dos anos 80, como apontam Paraquett (2009) e Kulikowski (2000, 2005), que podemos começar a falar de movimentos mais articulados em prol da língua espanhola no país. Nessa conjuntura é que, em 1981, no Rio de Janeiro, nasce a primeira associação de professores de espanhol, a APEERJ. Esse movimento dos professores do Rio de Janeiro promoveu uma onda de novas associações³⁹. Conforme Paraquett (2009, p. 126), isso possibilitou “[...] a criação de uma rede por todo o país [...]”, uma espécie de *comunidade de prática*⁴⁰ (WENGER, 2001; RIEL; POLIN, 2004) entre os professores de espanhol do Brasil. Portanto, por meio dessas associações, os docentes passaram a se organizar em eventos acadêmicos específicos em torno às questões teórico-práticas da *engatinhante* reflexão sistemática sobre o ensino de espanhol no Brasil.

Finalmente, é nos anos 90 que o espanhol dá seus primeiros passos para um movimento que ficou conhecido como o “*boom* do espanhol” (FERNÁNDEZ, 2000; MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008; COUTO, 2016). Tal movimento iniciou-se quando uma conjuntura econômica criou a demanda da língua espanhola nos meios educacionais como um instrumento de negociação internacional (VALLE; VILLA, 2006; MORENO FERNÁNDEZ, 2005; MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008). Nessa conjuntura foram elementos fundamentais para a promoção do ensino de espanhol no Brasil: a) a assinatura do Tratado de

³⁹ Em 1983 cria-se a Associação de Professores de Espanhol de São Paulo (APEESP), em 1985 APEEPR no Paraná e muitas outras mais até os anos 1990.

⁴⁰ Para Wenger (2001), comunidades de prática são grupos de pessoas que têm atividades/interesses em comum. Ao interagirem cotidianamente em função deles, tais pessoas aprofundam e desenvolvem conhecimentos de sua área de interesse através da interação e, por sua vez, mudam o caráter de suas relações sociais. Riel e Polin (2004) as entendem como uma organização dinâmica que congrega membros com uma forte identidade profissional que compartilham experiência sobre a prática com o fim de construir conjuntamente conhecimento sobre os temas que eles mesmos propõem.

Assunção (1991) com a criação do Mercosul; b) uma série de investimentos de empresas espanholas no país.

Moreno Fernández (2005, p. 19, tradução nossa) diz que “[...] é evidente que o Mercosul levantou notáveis expectativas socioeconômicas, especialmente nos estados do Sul do Brasil [...]”. Ele ressalta que era fundamental que houvesse um idioma comum que facilitasse a negociação para promover o entendimento cultural e comercial entre os países membros do acordo. É nessa esteira que surgem oportunidades para políticas públicas que se voltam para o ensino de espanhol no Brasil.

Moreno Fernández (2005), Cassiano (2007), Guimarães (2011) e Vargas e Zorzo-Veloso (2014) apontam também como marcos importantes do início do *boom do espanhol*, o papel de empresas espanholas que se instalaram no país como *Telefónica*, *Iberdrola* e os bancos *Santander* e *Bilbao-Viscaya*. Tais empresas, que ganharam muito apoio na política neoliberal do então presidente Fernando Henrique Cardoso, criaram novos postos de trabalho, trazendo consigo a bandeira espanhola. Segundo Moreno Fernández (2005), Reatto e Bissaco (2007) e Martínez-Cachero Laseca (2008), no final dos anos 1990, a Espanha já era o segundo investidor estrangeiro no Brasil. A partir desses fatores, Camargo (2004) e Cruz (2001) falam em uma corrida em direção ao estudo da língua espanhola. Lagares (2013, p. 401) chega a falar de uma “Marca España” nos anos 90, que movimentou não apenas o mercado econômico brasileiro, mas, por meio dele, o mercado educacional. Sendo assim, nessa época, passam a ser consumidos no Brasil muitos materiais para o ensino de espanhol. A maioria desses materiais, que invadem o mercado editorial nos anos 1990, eram produzidos na Espanha ou por espanhóis, estando bem distantes da realidade dos alunos brasileiros.

Cabe mencionar que, na esfera internacional, o espanhol também ganhava espaço desde 1986, após a entrada da Espanha na União Europeia. Em vista disso, no ano de 1991⁴¹, o governo da Espanha criou um órgão responsável por coordenar ações em prol do espanhol no mundo, o Instituto Cervantes⁴² (IC). Entre as justificativas de sua criação estava, e ainda está, o objetivo de promover o ensino da língua espanhola e a difusão da cultura espanhola e hispano-

⁴¹ Mesmo ano da criação do Mercosul.

⁴² Atualmente o Instituto Cervantes (IC), instituição em que trabalhei de 2008 a 2011, possui 75 sedes pelo mundo, sendo o Brasil o país com maior número, um total de 8. O IC é responsável pela elaboração e aplicação da prova internacional de proficiência mais reconhecida para a língua espanhola, o D.E.L.E. (Diploma de Español Lengua Extranjera). A instituição está vinculada à *Universidad de Salamanca* na Espanha, sendo o maior órgão que fomenta a elaboração de materiais didáticos e pesquisas para o ensino de espanhol. O órgão também se dedica à formação continuada de professores de espanhol. Desse modo, o IC organiza eventos científicos, projetos de pesquisa e formação em seus centros espalhados pelo mundo. As atividades do IC, ainda uma grande potência no ensino de espanhol, podem ser consultadas na página da instituição, disponível em: <www.cervantes.es>.

americana. Ou seja, o que vemos nos anos 1990 são interesses econômicos aliados a uma série de expectativas que impulsionam decisões políticas e educacionais que veem a língua espanhola como instrumento *útil* para o mercado. Esse novo *status* de utilidade coloca o espanhol em um novo lugar, o de uma segunda língua estrangeira, após o inglês, que *talvez* merecesse ser considerada em uma reforma educativa brasileira.

Voltando às decisões educacionais de nível nacional, no final dos anos 1990, surge uma nova versão da LDB (BRASIL, 1996), que é tida como um avanço para o ensino de línguas na escola. Nela, fala-se no ensino obrigatório de língua estrangeira e da possibilidade de oferecer duas línguas no Ensino Médio. Contudo, o documento não determina qual língua deve ser ensinada. Segundo Paraquett (2009), esse é o momento em que diversas escolas particulares começam a oferecer o espanhol em seus currículos como um diferencial, posto que na sociedade pós-moderna e globalizada, saber inglês já não basta. Nessa conjuntura, o espanhol passa a ser “vendido” como língua necessária e “diferente” (PARAQUETT, 2009, p. 126).

Entretanto, a política explícita de maior influência para o ensino de espanhol no Brasil foi a Lei 11.161 (BRASIL, 2005), de 5 de agosto de 2005, a chamada *Lei do espanhol*, assinada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo tal lei, o componente língua espanhola passaria a ser oferta obrigatória nas escolas brasileiras de Ensino Médio, porém seria de matrícula facultativa por parte dos estudantes. O processo de implantação da lei teria um prazo máximo de cinco anos e se referia não apenas às escolas públicas, mas a todas as instituições de Ensino Médio do país. A *Lei do espanhol* teve consequências imediatas e gerou muita controvérsia entre os professores de diferentes idiomas, visto que muitos consideraram a obrigatoriedade da oferta de espanhol como uma ameaça. Entre as consequências imediatas, que considero positivas, destaco a abertura de concursos públicos para professores de espanhol em universidades e escolas (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008), a proliferação de cursos de formação continuada para professores de espanhol e, talvez a política linguística educacional mais inovadora, a elaboração de uma seção inteira destinada ao espanhol em um documento oficial do país voltado ao ensino, as OCEM (BRASIL, 2006).

Desse modo, nas OCEM-CE (BRASIL, 2006), seção das OCEM para o ensino de espanhol, são discutidas oficialmente, por primeira vez, as especificidades do ensino da língua espanhola. Nessa seção são apontados problemas recorrentes na sala de aula de espanhol no Brasil que haviam sido diagnosticados por pesquisadores e formadores ao longo de muitos

anos⁴³. Após esse diagnóstico, o documento delineia algumas orientações, num *esforço* (SPOLSKY, 2016) para mudar antigas *crenças e práticas*. Esse movimento visa a transformar um ensino puramente instrumental, baseado apenas no código linguístico, em um ensino contextualizado e comprometido com a função educacional, isto é, orientado para o desenvolvimento da cidadania do estudante.

Cabe mencionar ainda uma nova conquista que se deveu à Lei 11.161 (BRASIL, 2005), a entrada do espanhol, bem como do inglês, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse feito trouxe mudanças significativas, que vão além do fato de os livros de espanhol passarem a ser um subsídio gratuito disponível para alunos e professores da rede pública. Segundo Vargas e Zorzo-Veloso (2014), a existência de um edital com regras específicas, ao qual as editoras interessadas em vender suas publicações para distribuição nas escolas deveriam se submeter, gerou uma transformação importante no conteúdo dos livros didáticos de espanhol. Essa necessária adequação ao edital fez com que os livros de espanhol conversassem mais com os estudantes brasileiros, trazendo discussões mais autênticas sobre os aspectos socioculturais que envolvem as realidades dos falantes da língua espanhola e de sua relação com o Brasil. Sendo assim, com o PNLD, a América Latina, ou as diferentes Américas Latinas passaram a fazer parte, pelo menos no livro didático (LD), de *possíveis* repertórios de conhecimentos a serem construídos na escola. Logo, o LD tornou-se um recurso *político* possível – já que nem sempre, por diferentes razões, ele é usado pelos professores (SARMENTO; SILVA, 2012) – para lutar contra a visão reducionista sobre as culturas de língua espanhola, tão comuns nos materiais de espanhol provenientes da Espanha⁴⁴.

Todos os movimentos referidos, de governo ou de profissionais, que tiveram lugar no país a partir dos anos 90 começaram a abrir, ainda que lentamente, os caminhos para o espanhol nos estudos de Linguística Aplicada brasileira. Conforme Paraquett (2009), essa entrada lenta e ainda negligenciada do espanhol na Linguística Aplicada brasileira, deveu-se a muitos fatores. Entre eles a pesquisadora destaca que, enquanto os estudiosos da área de inglês desembarcavam no Brasil, desde os anos 70, vindos de suas pós-graduações no exterior com as discussões trazidas sobre os métodos mais eficazes para o ensino de inglês⁴⁵, os profissionais de espanhol estavam muito ocupados construindo politicamente o lugar da língua espanhola no país, que era praticamente inexpressivo.

⁴³ Esses problemas serão discutidos na subseção seguinte, que trata das pautas redutoras para o ensino de espanhol no Brasil.

⁴⁴ Essa discussão será ampliada na subseção 2.2.3.

⁴⁵ Na época, o ensino *comunicativo* (WIDDOWSON 2005; ALMEIDA FILHO, 2015).

Hoje, a fase de expansão da língua espanhola nas escolas, proporcionada por todos esses movimentos, e a consequente abertura para a reflexão sobre as suas práticas à qual se agrega esta tese, tardia se comparada com os estudos sobre o ensino de inglês, vive, novamente, momentos de indefinição. Com a aprovação da Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), uma política de governo imposta de cima para baixo, revogou-se a *Lei do espanhol*, e o inglês passou a ser língua obrigatória de oferta e de matrícula na escola brasileira. Segundo a lei, uma segunda língua é recomendada apenas se a escola tiver meios para tal, sendo ela, de preferência, o espanhol. Isto é, o ensino de espanhol no Brasil, após anos de luta, volta a ser um grande ponto de interrogação. No entanto, ainda que a batalha pareça estar perdida, é necessário juntar forças e tomar medidas para não perder a guerra. Uma dessas medidas é entender como o ensino de espanhol pode contribuir para a formação dos estudantes brasileiros e por que ele deve ter lugar na escola.

Nesse sentido, como leitor e discípulo de *Don Quijote*, defendo que ainda há muitos caminhos para o ensino de espanhol no Brasil que não dependem apenas das políticas de governo. Logo, cabe a nós, professores-pesquisadores e formadores, impulsionarmos uma nova reforma, desta vez de baixo para cima, que coloque as coisas em lugares diferentes. Como faremos isso? Resignificando o papel do componente língua espanhola no currículo escolar ao construir e levar a cabo *novas* pautas para ensinar o espanhol no Brasil. Para isso, julgo necessário conhecer as *pautas redutoras*, a meu ver negativas, que caracterizaram/caracterizam *crenças e práticas* sobre o ensino de espanhol no Brasil. Desse modo, na seção seguinte indico cada uma delas e aponto o quão distante da função educacional do ensino de línguas previstas nas OCEM (BRASIL, 2006) elas estão. Entendo que tais crenças e práticas reducionistas jogaram e ainda jogam contra a valorização do ensino de espanhol no país, como atestam as próprias OCEM-CE (BRASIL, 2006), sendo necessário que construamos outras pautas que, em vez de redutoras, sejam abrangentes.

3.2 OS TORTUOSOS CAMINHOS DO ENSINO DE ESPANHOL: AS PAUTAS REDUTORAS QUE CONSTITUÍAM/CONSTITUEM O ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL

Como já dito, as OCEM-CE (BRASIL, 2006) apontam os problemas mais comuns, baseados em *crenças* que criam *práticas* (SPOLSKY, 2016), ou vice-versa, que afetam o ensino de espanhol no Ensino Médio da escola brasileira: a) a falácia do espanhol fácil; b) a visão de

ensino fundamentada apenas na gramática do espanhol e nos aspectos contrastivos com o português; c) a visão simplificadora das culturas de línguas espanhola, reduzidas à mera dicotomia Espanha versus América Latina. A seguir, discuto com mais detalhe cada uma dessas pautas redutoras para o ensino de espanhol no Brasil. Finalizo a seção com uma quarta pauta, também redutora, que, no meu entender, sofre a influência das três primeiras: o lugar do ensino de espanhol, ou a timidez dele, nas pesquisas da Linguística Aplicada brasileira.

3.2.1 Pauta redutora nº 1: o espanhol é fácil para os brasileiros

Segundo Silveira (1999) e Celada e González (2000), a *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros* (1920), de Antenor Nascentes, e o *Manual de Espanhol* (1940), de Idel Becker, publicações baseadas em textos literários de autores consagrados da língua espanhola, seguidos de exercícios estruturais, têm papel importante na fundação dos mitos negativos que rondam o ensino de espanhol no Brasil. Logo, entendo que, se a oferta do espanhol no Colégio Pedro II, apresentada na seção anterior, inaugurou uma política educacional linguística *explícita*, os manuais de espanhol elaborados por Nascentes e Becker inauguraram uma *pauta redutora*, uma política “velada” (SHOHAMY, 2006) sobre o que é ensinar espanhol no Brasil.

Desses mitos fundadores apontados por Silveira (1999) e Celada e González (2000), talvez os mais presente ainda hoje sejam: as tendências de tratar a língua espanhola como homogênea; e a ênfase no ensino contrastivo do espanhol e do português. Celada e González (2000) apontam que no Brasil sempre circulou a imagem de que o espanhol é uma língua fácil. Segundo elas, aqueles que reproduzem essa visão se apoiam em estudos linguísticos que afirmam que 90% das palavras do português têm equivalentes idênticos ou muito semelhantes no espanhol. Logo, o problema do estudo do espanhol por brasileiros residiria nos 10% não coincidentes. Sendo assim, estudar espanhol parece não requerer muito esforço, sendo apenas uma questão de saber o léxico diferente. Segundo as autoras, esses *estereótipos* acabam por criar uma falsa ilusão de que o espanhol não reclama a atenção suficiente do estudante.

Em estudos mais atuais, Zolin-Vesz e Vilhena (2013), Zolin-Vesz (2013) e Lagares (2010) defendem que há ainda hoje no Brasil esse estereótipo do espanhol como uma língua fácil que não precisa ser estudada. Para ilustrar essa asserção, Zolin-Vesz e Vilhena (2013) fazem uma análise da imagem do espanhol na mídia brasileira e constatam que se reforça a ideia de que não é preciso fazer aulas de espanhol, já que o idioma, devido à sua proximidade com o português, pode ser aprendido apenas com uma viagem de poucos dias a países de língua

espanhola. De igual maneira, Zolin-Vesz (2013), ocupa-se do mito do espanhol fácil, em um estudo interpretativo, baseado em entrevistas, realizado em uma escola pública de Cuiabá. Nesse estudo, o autor procura entender por que a instituição havia escolhido o espanhol como língua estrangeira a ser ofertada do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de relatos dos entrevistados, professores e diretora da escola, ele descobre que o principal motivo da escolha foi a crença de que o espanhol é uma língua fácil.

González (2010, p. 28) também afirma que a língua espanhola sofre todo tipo de preconceitos no Brasil: “[...] parecida com a nossa, fácil, de estudo dispensável [...]”. Alinhado a González (2010), Lagares (2010, p. 104) explica que grande parte desses estereótipos tem a sua gênese na história das próprias abordagens metodológicas do espanhol para brasileiros, muitas vezes baseadas na comparação palavra a palavra das diferenças do espanhol e do português.

Camargo (2004), como Lagares (2010), chama a atenção para a relação entre a ideia de *espanhol fácil* e a ênfase dada no ensino de espanhol ao aspecto contrastivo com o português. O pesquisador fundamenta sua observação referindo-se à grande quantidade de materiais didáticos para o espanhol no Brasil que se dedicam a explorar os chamados *falsos cognatos*, ou seja, palavras parecidas ou idênticas se comparamos português e espanhol, mas que têm significados completamente diferentes nas duas línguas.

Em outras palavras, esses estudos [referindo-se aos de Nascentes e Becker] apesar de pioneiros, ajudaram a *impor* e a *legitimar* uma *crença* ingênua, sobretudo entre estudantes e muitos professores brasileiros de espanhol como LE, de que estudar essa língua é fácil e limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças, diferenças e falsos cognatos. (CAMARGO, 2004, p. 140, grifos meus).

Ressalto aqui que estou ciente de que o trabalho com os falsos cognatos não é uma exclusividade do ensino de língua espanhola, sendo comum também a outros idiomas como o próprio inglês. Porém, como no Brasil o espanhol é tido como *língua fácil*, o trabalho com os cognatos passa, muitas vezes, a ser o centro da aula de espanhol, já que eles são elementos que diferenciam essas duas línguas. Ou seja, são um instrumento utilizado pelos próprios professores para dar relevância ao estudo do espanhol. A constatação de Camargo (2004) exposta acima, leva-nos à próxima pauta redutora: a relação do ensino de espanhol com a gramática.

3.2.2 Pauta redutora nº 2: ensinar espanhol é ensinar a gramática do espanhol

Kanashiro e Fernández (2010), Fernández e Kanashiro (2006) e Kanashiro (2007), ao analisarem provas de espanhol de concursos vestibulares para o ingresso em algumas universidades de São Paulo, constatam que muitos textos utilizados nessas provas são pretextos para avaliar a competência gramatical dos alunos. As autoras argumentam que tais provas acabam influenciando as práticas de sala de aula dos professores de espanhol do Ensino Médio. Assim, pelo apego a um saber estruturalista presente nas provas, muitas vezes, as práticas de sala de aula de espanhol no Ensino Médio se afastam das recomendações dos documentos nacionais orientadores para as línguas estrangeiras no Brasil (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006).

Hoje em dia, os vestibulares já não são as únicas provas para a entrada dos estudantes na universidade, havendo também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No ENEM, na parte referente à língua espanhola – apenas cinco questões –, a gramática não tem peso fundamental, sendo esse exame, atualmente, um possível contraponto. Contudo, como o ENEM-espanhol é ainda muito recente (2010) e, por mais que haja estudos que apontam para um *possível* efeito retroativo dessa prova (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017), não encontrei pesquisas que se dedicam a evidenciar uma mudança efetiva em decorrência desse exame na sala de aula de espanhol.

Para certificar-me desse suposto caráter estruturalista associado ao espanhol apontado por Camargo (2004), Kanashiro e Fernández (2010), Fernández e Kanashiro (2006), Kanashiro (2007), Paraquett (2009) e Lagares (2010), fiz uma revisão dos artigos que podem ser enquadrados na área de Estudos Linguísticos da revista *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*⁴⁶, do ano de 2005, ano da publicação da *Lei do Espanhol*, ao ano de 2016. A revista em questão, editada desde 1990, é uma das publicações mais populares entre os pesquisadores do espanhol no Brasil, sendo de responsabilidade da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil. Minha revisão, sistematizada na tabela abaixo, aponta um quadro preocupante. Vejamos:

⁴⁶ A revista em questão divide-se nas seções *Estudios Literarios*, *Estudios Lingüísticos*, *Miscelania* e *Reseñas*. Contudo, minha análise baseou-se em olhar cada artigo e eu mesmo classificá-los quanto à sua temática. Procedi desse modo por encontrar muitos artigos na seção chamada *Estudios Lingüísticos* que se referiam a estudos de Literatura. De igual maneira, havia estudos linguísticos na seção intitulada *Miscelania*. Cabe ressaltar que algumas edições da revista não fazem a clássica divisão por serem números especiais, mas, mesmo assim, tiveram seus artigos considerados e classificados por mim para a realização deste estudo.

Quadro 2 - Revisão da revista *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos (ABEH)*

<i>Época de publicação</i>	Nº total de artigos que tratam de estudos linguísticos	Nº de artigos relativos a estudos linguísticos que tratam sobre gramática, terminologia ou tradução
2005 a 2010	26 (100%)	16 (61%)
2011 a 2016	33 (100%)	23 (70%)

Fonte: elaboração própria a partir de revista ABEH de 2005 a 2016.

De 2005 a 2010, 61% dos artigos dizem respeito a problemas relativos à estrutura do espanhol e sua relação com o português. Já de 2010 a 2016 essa proporção aumenta para 70% das publicações. Logo, essa pequena amostra evidencia a *pauta redutora* nº 2, relativa aos estudos sobre o espanhol no Brasil, reforçando a ideia de que ensinar espanhol é preocupar-se com a gramática, já que é uma língua que, apesar de próxima, possui *armadilhas* para o falante de português. A revisão também fortalece a percepção de Paraquett (2009). A pesquisadora diz que os estudiosos do espanhol no Brasil ficaram muito tempo tratando de suas questões linguísticas específicas, — um exemplo disso é justificar as diferenças do português e do espanhol —, e tardaram muito em se inserir nas discussões mais amplas da Linguística Aplicada brasileira.

Cabe ressaltar aqui que, como professor que atua na Educação Básica há pelos menos nove anos, tenho plena consciência de que o trabalho centrado na gramática, também não é uma exclusividade do ensino de espanhol. Porém, em decorrência da primeira pauta redutora, *o espanhol é uma língua fácil*, entendo que a gramática assume relevo ainda maior na aula desse idioma, por ser uma maneira de diferenciá-lo do português e de, assim, justificar a necessidade de seu estudo. Desse modo, o ensino de língua espanhola entendido como ensino de gramática, ainda muito presente, denota uma compreensão muito limitada de língua como código linguístico homogêneo e descontextualizado das práticas e dos agentes sociais. Esse entendimento nos conduz a uma terceira *pauta redutora*. Isto é, assim como parece existir uma polaridade entre o espanhol e o português, supostamente resolvida com o estudo centrado na gramática, parece existir, entre as crenças que orientam o ensino de espanhol no Brasil, a polaridade: Espanha *versus* América Latina.

3.2.3 Pauta redutora nº 3: Espanha ou América Latina

Paraquett (1998), Beaven (1999), Camargo (2004), Irala (2004), Silva e Castedo (2008), Pinto (2016), entre outros, apontam outra tendência dominante na sala de aula de espanhol: a

simplificação das culturas de língua espanhola e o prestígio da variedade peninsular em relação às demais. Tal tendência é tão redutora que chega a considerar que o espanhol peninsular se equivale ao espanhol de Madri, desconsiderando as demais variedades espanholas. De igual maneira, a América Latina, dentro dessa tendência, parece ser vista como uma só.

Segundo os pesquisadores acima, grande parte dos materiais didáticos para o ensino de espanhol, ainda hoje vêm da Espanha. Esses materiais, produzidos muito longe do Brasil, muitas vezes acabam por enfatizar aspectos relacionados às culturas espanholas, distantes dos estudantes, trazendo a América Latina em segundo plano. Essa tendência percebida nos materiais, inclusive por minha prática de professor de espanhol, cria o mito da simplificação da língua espanhola em dois grandes blocos falaciosamente homogêneos: “[...] o espanhol peninsular e o americano [...]” (PARAQUETT, 1998, p. 119). Ao se propagar essa visão simplista e homogênea do mundo hispânico em sala de aula, reforçam-se preconceitos relativos inclusive às variedades mais e menos prestigiosas do idioma, sendo o grupo que Paraquett (1998) chamou de “peninsular”, o mais valorizado.

Camargo (2004), Irala (2004), Bugel e Santos (2010), Silva e Castedo (2008) e Pinto (2016) apontam que o imaginário do espanhol peninsular como variedade privilegiada não diz respeito apenas a alunos, mas também a professores brasileiros e hispano-americanos de espanhol. Buscando entender essa crença reducionista do contraste *espanhol peninsular* versus *espanhol americano*, que acaba por condicionar as práticas linguísticas de professores e futuros professores de espanhol (SILVA; CASTEDO, 2008), Irala (2004) realizou uma pesquisa com docentes em exercício (22 sujeitos) e estudantes de espanhol do curso de Letras de uma universidade do Sul do Brasil (17 sujeitos, sendo oito no 4º semestre e nove no 8º semestre). Em seu estudo, ela descobriu que 36% dos professores em exercício dizem *preferir* o espanhol peninsular frente a 32% que *preferem* o americano. O restante não manifestou preferência. Quanto aos alunos de Letras, 78% dos estudantes que estavam no 4º semestre manifestaram preferência pelo espanhol peninsular.

Tais estudos denunciam o que já apontavam as OCEM-CE (BRASIL, 2006) com relação ao ensino de espanhol no Brasil, isto é, que parece haver um entendimento simplista de língua e de linguagem, fato que, acredito, não contribui para a formação da cidadania do aluno, pois atua na contramão da compreensão da diversidade. Desse modo, é necessário mudar esse entendimento para que as práticas de sala de aula, no que se referem ao ensino de espanhol, tenham novos desenhos. Esses novos desenhos devem promover a pluralidade de olhares sobre

a língua, as línguas, entendo-as como ação social atravessadas por contextos socioculturais. Entendo que isso só será possível se o ensino de espanhol for *contextualizado*.

Couto (2016, p. 60) afirma que é “[...] impossível negar que há uma reconfiguração para o ensino de Língua Estrangeira [...]”, entendendo por reconfiguração um novo olhar sobre as antigas práticas. Contudo, a autora reconhece que produzir “[...] materiais de ensino não é suficiente, pois há a necessidade de observar os professores na sala de aula, porque este é o lugar onde os materiais são utilizados [...]” (COUTO, 2016, p. 62). Por conseguinte, estudar a sala de aula faz-se urgente como também é igualmente urgente divulgar esses estudos entre especialistas de modo a que cheguem à formação de professores e, conseqüentemente, às salas de aula. Só assim estaremos criando efetivamente pautas diferentes e diferenciadas para o ensinar espanhol no Brasil. Essas medidas nos conduzem à uma reflexão sobre a última pauta redutora desta seção, o lugar dos estudos sobre o ensino de espanhol na Linguística Aplicada brasileira. Será que ele existe?

3.2.4 Pauta redutora nº 4: o lugar periférico das pesquisas sobre o ensino de espanhol na Linguística Aplicada brasileira

Em artigo de 2009, Paraquett faz uma revisão da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), tida por ela como a revista de maior impacto da área no Brasil. A revisão, que busca saber o lugar do espanhol na Linguística Aplicada brasileira, revela que, de 2001 a 2008, há apenas três estudos que se dedicam ao ensino de espanhol, frente a 60 pesquisas sobre o inglês. Esse dado é bastante significativo, já que é possível, a partir dele, inferir que a Linguística Aplicada brasileira do período, relativa ao ensino de línguas, parece compreender *ensinar língua estrangeira* como sinônimo de *ensinar inglês*.

É importante ressaltar que na época já havia pesquisas sobre o ensino de espanhol no Brasil, porém essas publicações estavam restritas, e em grande parte ainda estão, aos pequenos grupos constituídos, talvez inconscientemente, pelos próprios professores de espanhol. Essa segregação entre os especialistas inviabilizou a conversa dos pesquisadores do ensino de espanhol com as revistas de grande circulação da Linguística Aplicada nacional, fazendo do ensino de espanhol um mundo à parte. São testemunho desses estudos, que parecem marginais nas grandes discussões da Linguística Aplicada brasileira, a revista da Associação Brasileira de Hispanistas: *Abehache*, o *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, já mencionado, e os anais do *Seminario de dificultades específicas de la enseñanza de español a lusohablantes*.

Partindo das observações de Paraquett (2009), fiz uma nova busca na RBLA com as palavras *Spanish* e *English* no campo *todos os índices*. Desta vez, de 2009 a 2016, para ver se o quadro havia sido alterado com o chamado *boom* e com a famosa *Lei do espanhol*, de 2005. Contudo, apesar dos avanços das políticas para o ensino de espanhol ocorridos de 2005 a 2016⁴⁷, o resultado segue muito semelhante ao encontrado por Paraquett (2009) no que se refere à divulgação e ao reconhecimento desses estudos pela Linguística Aplicada brasileira. Encontrei apenas 12 estudos relativos ao espanhol, nem todos sobre ensino, frente a 77 relativos ao inglês. Disponho na imagem abaixo a tela de busca de minha pesquisa e os resultados encontrados:

Figura 1 - Pesquisa dos estudos sobre ensino de espanhol na RBLA

The figure displays two screenshots of the SciELO search interface. The top screenshot shows a search for 'spanish' with 12 results. The search filters are: 'spanish AND journal_title:(\"Revista Brasileira de Linguística Aplicada\") AND year_cluster:(\"2015\" OR \"2016\" OR \"2014\" OR \"2013\" OR \"2012\" OR \"2011\" OR \"2010\" OR \"2009\")'. The first result is 'Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade produção escrita' by Pinheiro, Michelle Soares, published in 'Revista Brasileira de Linguística Aplicada', Dez 2016, Volume 16, Nº 4, Páginas 575 - 593. The bottom screenshot shows a search for 'english' with 77 results. The search filters are: 'english AND journal_title:(\"Revista Brasileira de Linguística Aplicada\") AND year_cluster:(\"2016\" OR \"2014\" OR \"2015\" OR \"2012\" OR \"2013\" OR \"2011\" OR \"2009\" OR \"2010\")'. The first result is 'MULTIMODALITY, MASS MIGRATION AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING' by Zacchi, Vanderlei J., published in 'Revista Brasileira de Linguística Aplicada', Dez 2016, Volume 16, Nº 4, Páginas 595 - 622. Red boxes and arrows highlight the search filters and the first result in both screenshots.

Fonte: revisão de literatura realizada pelo pesquisador na RBLA por meio do buscador SciELO.

Em novo artigo de 2012, Paraquett mapeia as pesquisas sobre o espanhol ao fazer uma revisão no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No artigo, ela contabiliza e classifica as produções de teses e

⁴⁷ Ver seção 2.1.

dissertações com foco no espanhol quanto aos assuntos mais recorrentes. Vejamos os achados da pesquisadora organizados por mim na tabela abaixo:

Quadro 3 - Revisão de Paraquett (2012) no catálogo de teses de dissertações da CAPES

Temática Principal		Trabalhos em porcentagem
1.	Estudos de contraste entre o espanhol e o português	16
2.	Questões de ensino do espanhol (leitura, gêneros discursivos e outros)	15
3.	Questões culturais ou interculturais	10,6
4.	Políticas linguísticas	8,5
5.	Estudos sobre estruturas da língua espanhola	8,5
6.	Espanhol para fins específicos	6,3
7.	Material didático	5,3
8.	Políticas de trabalho	5,3
9.	Discurso	5
10.	Formação do professor	4,2
11.	Outras temáticas:	
	a. Dicionário	2
	b. Novas tecnologias	2
	c. Ensino a distância	2
	d. Competência comunicativa	2
	e. Crenças	2
	f. Tradução	1
	g. Avaliação	1
h. Afetividade	1	

Fonte: elaboração própria a partir de Paraquett (2012).

Embora reconheça os avanços das pesquisas sobre espanhol no cenário nacional, Paraquett (2012, p. 225) ressalta que “[...] há pouquíssimos pesquisadores da área de espanhol, que participam de eventos ou publicam artigos em coletâneas que se dedicam à Linguística Aplicada [...]”. No mesmo artigo, a pesquisadora e formadora relembra o histórico da constituição da Linguística Aplicada como área de estudos no Brasil desde os anos 1970, assinalando sempre as lacunas relativas aos nomes dos pesquisadores que se dedicam ao espanhol nesse processo. Desse modo, ela acrescenta que ainda há muito por fazer para que haja o reconhecimento dos estudos sobre o ensino de espanhol no Brasil. Logo, para a autora, além de fazer mais pesquisas sobre o ensino de espanhol, é necessário dar visibilidade a essas pesquisas em congressos e publicações de grande circulação na Linguística Aplicada brasileira.

Concordo com a pesquisadora que, para romper com o isolamento que nós professores de espanhol nos encontramos e assim romper com as pautas redutoras de forma a criar *esforços* para mudar as *crenças e práticas* que condicionam nossos fazeres, é preciso agir. Para agir, como já disse, faz-se necessário criar outras pautas, desta vez abrangentes, para um novo ensino de espanhol no Brasil. Por esse motivo é que meu estudo não está orientado para denunciar os desastres da prática, mas para dar visibilidade, a partir de documentação e de análise, como sugere Couto (2016), a práticas satisfatórias da sala de aula de espanhol.

Nesse sentido, como um passo a mais desse processo, um *esforço*, apresento nas próximas seções deste capítulo, o entendimento da noção de *contextualização*, conceito central neste estudo, inicialmente à luz dos documentos nacionais para o ensino (BRASIL, 1996; 2002a; 2002b; 2006; 2013). Fundamento que o *ensino contextualizado* pode afastar a aula de espanhol das pautas redutoras apresentadas nesta seção, sendo compreendido como um modelo de boa prática. Vejamos, então, a seguir do que se trata a noção de *contextualização*, base para a noção de *ensino socioculturalmente contextualizado* que será construída adiante.

3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: UMA PAUTA MAIS ABRANGENTE PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

Parecer CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2013, p. 145)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) define entre as finalidades do Ensino Médio:

[...] a preparação básica 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 [...] o aprimoramento do educando como *pessoa humana*, incluindo a formação ética e o *desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico* (BRASIL, 1996, não paginado, grifos meus).

Posteriormente, com base na LDB (1996), o Conselho de Educação Básica (CEB), na Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN). Esse documento define que os princípios pedagógicos estruturadores do currículo dessa etapa escolar devem ser os: da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da *contextualização*⁴⁸. Ao explorar especificamente o princípio pedagógico da *contextualização*, o documento diz, em seu artigo 9º, que as escolas devem ter presentes que:

- I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática *deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado*;
 - II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações *mais próximas e familiares do aluno*, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;
 - III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola *às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão*.
- (BRASIL, 1998, p. 4, grifos meus).

Contudo, apesar dessas orientações serem de 1998, as posteriores DCN (BRASIL, 2013) afirmam que tais discussões parecem ainda não haver chegado às escolas do Ensino Médio, que mantêm a atenção extrema nos conteúdos “[...] sem a articulação com o *contexto* dos estudantes e com os *demaís componentes das áreas de conhecimento* e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB [...]” (BRASIL, 2013, p. 155, grifos meus). Desse modo, as DCN (BRASIL, 2013) reforçam a LDB (BRASIL, 1996) e documentos posteriores a ela, como os PCNEM (BRASIL, 2002a), os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) e as OCEM (BRASIL, 2006) ao afirmarem que o Ensino Médio deve buscar a formação integral do aluno e, assim, evitar uma orientação que se limita à preparação para o vestibular.

Entretanto, pesquisas (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006; FONTES; LIMA, 2011; GERHARD; ROCHA FILHO, 2012; SCARAMUCCI, 2004; entre outros) apontam que os exames de admissão das universidades e a formação dos professores que atuam em sala de aula têm um forte impacto nas salas de aula do Ensino Médio, afetando, às vezes de forma negativa, as ações pedagógicas nessa etapa escolar.

⁴⁸ O termo *contextualização* aqui mobilizado é pedagógico e foi extraído dos documentos nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1996; 1998; 2002a; 2002b; 2006; 2013). Logo, não diz respeito diretamente às noções de *contextualização* ou de *contexto sequencial* da Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002). Essa questão será explorada mais adiante.

Fernández e Kanashiro (2006)⁴⁹, Fontes e Lima⁵⁰ (2011), Gerhard e Rocha Filho (2012)⁵¹ destacam que muitas das ações da escola no Ensino Médio são pautadas por *treinar* os alunos para os conteúdos que podem aparecer nas mencionadas provas⁵². Os próprios PCNEM+ (BRASIL, 2002b) também denunciam que há uma “[...] tradição estritamente disciplinar do ensino médio, de transmissão de informações desprovidas de contexto, de resolução de exercícios padronizados, heranças do ensino conduzido em função de exames de ingresso à educação superior [...]” (BRASIL, 2002b, p. 11). Essa prática deixa à margem a chamada função *formativa* da Educação Básica, entendida pelas OCEM (BRASIL, 2006) como o compromisso da escola em desenvolver a cidadania dos estudantes. Nesse sentido, os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) dizem ainda que “[...] os problemas e desafios da comunidade, da cidade, do país ou do mundo recebem apenas atenção marginal no ensino médio, que também por isso precisaria ser reformulado [...]” (BRASIL, 2002b, p. 6). Logo, com base nesses textos, e em minha própria experiência como professor do Ensino Médio há quase dez anos, entendo que a *contextualização* parece ainda ser um ideal e não uma prática recorrente nas salas de aula do país nessa etapa escolar. Dizem os PCNEM (BRASIL, 2002a):

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de *memorização*, da *fragmentação* do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e

⁴⁹ Nesse estudo sobre as provas de espanhol de vestibular de várias universidades brasileiras, as autoras afirmam que, ao trazerem muitas questões relativas à gramática e ao léxico, o vestibular acaba tendo impacto na sala de aula de espanhol do Ensino Médio. Elas apontam uma discrepância entre o que pedem os documentos nacionais para a educação relativos ao ensino de línguas e o que ocorre no dia a dia da sala de aula do Ensino Médio. Para elas, os documentos nacionais entendem a linguagem como viva e heterogênea, enquanto que grande parte das salas de aula de espanhol do Ensino Médio passam a treinar os alunos para as provas de vestibular com uma visão reducionista e simplificada da linguagem.

⁵⁰ Nessa pesquisa as autoras buscam compreender o ponto de vista de alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de Porto Velho sobre a escola e o processo de aprendizagem. A pesquisa foi realizada com base em um questionário aplicado a 323 alunos de quatro escolas da cidade. Os resultados apontaram que os alunos entendem as suas escolas como conteudistas e com atividades de ensino baseadas em aulas expositivas e *descontextualizadas* de suas necessidades. Para 73% dos estudantes pesquisados, o Ensino Médio é entendido como uma etapa da educação que serve para dar base para o vestibular.

⁵¹ Nesse estudo, feito a partir de entrevistas com professores do Ensino Médio da área de Ciências da Natureza, os entrevistados confirmaram que pautavam a aula que ministravam pelo vestibular e pelo ENEM, o que acaba por condicionar e limitar as suas práticas pedagógicas, contribuindo para a falta de diálogo entre as disciplinas. Reproduzo aqui o testemunho de uma das professoras entrevistadas: “A forma como o vestibular influencia a distribuição dos conteúdos escolares traz malefícios para a educação e não privilegia o estudo das ligações entre as disciplinas, pois os conteúdos exigidos pelos exames de vestibular raramente contemplam o aprendizado amplo e significativo que o ensino escolar poderia oferecer” (GERHARD; ROCHA FILHO, 2012, p. 141).

⁵² Scaramucci (2004) faz um estudo sobre o efeito retroativo do vestibular da Unicamp no ensino de inglês e conclui que não são apenas a preparação para os exames que condicionam as práticas da sala de aula, mas também crenças e a formação do professor.

distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar (BRASIL, 2002a, p. 24, grifos meus).

Logo, no sentido de ressignificar as práticas fragmentadoras da escola, tão comuns ao Ensino Médio (AZEVEDO; REIS, 2013; BRASIL, 2002b), com vistas a promover uma educação para a cidadania, a *contextualização* surge como forte elemento transformador. Para alcançar o ensino contextualizado, segundo o documento, é necessário assumir inicialmente que “[...] todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...]” (BRASIL, 2002a, p. 91), tendo a linguagem um papel decisivo nesse processo de dar sentido aos conhecimentos, isto é, de contextualizá-los.

Nessa conjuntura, para os PCNEM (BRASIL, 2002a), a contextualização é capaz de “[...] retirar o aluno da condição de espectador passivo [...]” (BRASIL, 2002a, p. 91) e torná-lo sujeito ativo de sua própria aprendizagem ao estabelecer relações de vínculo e reciprocidade entre aprendiz e objeto. Desse modo, o ensino contextualizado funda-se sobre os saberes dos alunos, considera-os e os valoriza, ao construir, a partir deles e com eles, novos conhecimentos. Logo, o ato de contextualizar evoca “[...] áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida *pessoal, social e cultural*, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas [...]” (BRASIL, 2002a, p. 91, grifos meus).

Nesse processo de construção e transposição dos conhecimentos da escola para as situações da vida social cotidiana e da vida social cotidiana para a escola, a aprendizagem torna-se *significativa*, pois a sala de aula passa a ser um lugar onde todos têm o que dizer, todos têm o que aprender, um lugar onde aprender não é apenas ouvir, mas é ouvir, falar e também decidir e agir sobre o que se quer/se precisa aprender. Enfim, um lugar em que aprender é tomar decisões enquanto se aprende e aprender enquanto se tomam decisões.

Tal perspectiva epistemológica de entendimento da *contextualização*, torna-a um recurso pedagógico valioso para o desenvolvimento da cidadania na interação de sala de aula, já que pressupõe perceber o mundo de maneira complexa, heterogênea e plural. Por esse motivo é que a *contextualização* e também a interdisciplinaridade são tidas como princípios pedagógicos estruturadores do Ensino Médio. Dizem os PCNEM que ambas as noções são “[...] recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas [...]” (BRASIL, 2002a, p. 97).

Ainda quanto à contextualização, os PCNEM afirmam que “O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar *significado* a qualquer conteúdo curricular, *fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e*

observa no dia-a-dia [...]” (BRASIL, 2002a, p. 94, grifos meus). Nesse sentido, ao entender a função social da escola, o documento organiza as distintas áreas do conhecimento de acordo com três competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio: a) Representação e comunicação; b) investigação e compreensão; c) *contextualização sociocultural*. Como vemos, novamente o termo *contextualização* é trazido à baila, dessa vez adjetivado pelo termo *sociocultural*. Portanto, ao ser trazida como *competência*, a contextualização sociocultural não é apenas um princípio pedagógico, mas algo que deve ser desenvolvido pelo estudante no processo de sua formação integral.

Por sua vez, os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) também apostam na contextualização como meio de reformular o Ensino Médio, passando a retomar o termo *contextualização sociocultural*, apresentado nos PCNEM (BRASIL, 2002a). Para definir o que viria a ser a contextualização sociocultural, o texto retoma a Pereira (2000), que diz que:

[...] a contextualização sócio-cultural aponta diretamente o trabalho realizado pelas Ciências Humanas, na qualificação dos diversos contextos de caráter *social, econômico, político e cultural*, não se pode conceber a compreensão das linguagens, das ciências e das tecnologias sem essa mesma contextualização. Sem a referência à sociedade e à cultura, as letras, as ciências e as tecnologias *ficam desprovidas de sentido e jamais os alunos terão condições de compreendê-las e de compreender o papel que elas desempenham no mundo* (PEREIRA, 2000, p. 6, grifos meus).

Logo, a contextualização sociocultural – que nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b) também é um dos três eixos de competências gerais a serem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento ao longo do Ensino Médio – pressupõe uma aproximação entre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a área de Ciências Humanas. Essa aproximação ocorre, posto que, para contextualizar socioculturalmente, é necessário entender que os “[...] processos simbólicos são construção humana, historicamente contextualizada [...]” (BRASIL, 2002b, p. 25). Diz ainda o documento que:

A compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o *caráter histórico da construção dessas representações*, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido *na sua perspectiva social*, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo, de uma classe. As competências gerais previstas no eixo da Contextualização Sociocultural dão conta desses aspectos, favorecendo o conhecimento efetivo, significativo e crítico que a escola pretende que seus alunos construam ou adquiram (BRASIL, 2002b, p. 27, grifos meus).

Sendo assim, os PCNEM+ (BRASIL, 2002b) apontam que, para promover contextualização sociocultural, é imprescindível conhecer a história, o ontem e o hoje pensados desde uma perspectiva social. Logo, ao fazê-lo na escola por meio do trabalho da linguagem vista como complexa e heterogênea, estaremos caminhando em direção à construção de conhecimento significativo, isto é, de um conhecimento relevante para o próprio entendimento do aluno como sujeito, como cidadão em formação.

Na parte específica do texto destinado à disciplina Língua Estrangeira Moderna, enfatiza-se que, devido às poucas horas semanais da disciplina no currículo, o professor deve privilegiar algumas ações em sala de aula. Delas, destaco a que entendo estar de acordo com a noção de *contextualização sociocultural* como princípio pedagógico que vem sendo construída no próprio documento: “[...] articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações desafio da vida social, dentro e fora da escola [...]” (BRASIL, 2002b, p. 93). Ou seja, essa recomendação vai na direção de criar espaços em sala de aula para refletir sobre a vida social que ocorre também fora dela no processo de aprender uma língua estrangeira.

Na mesma seção, o documento aponta conceitos fundamentais para que o eixo *Contextualização Sociocultural*, entendido pelo prisma das línguas estrangeiras modernas, possa ser desenvolvido. São eles: a) cultura; b) globalização *versus* localização; c) arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos, negociação de sentido; d) significado e visão de mundo; e) ética e cidadania; f) conhecimento: construção coletiva e dinâmica; g) imaginário coletivo. Dentre eles, retomo o último:

A visão estereotipada de povos e de suas culturas deve ser objeto de estudo das línguas estrangeiras, em associação com outras disciplinas curriculares. Esse tipo de reflexão possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de postura crítica quanto *ao universo sociocultural que o cerca imediata e remotamente*. Contribuem para a construção desse conceito a identificação de ícones culturais bem como a compreensão de que o fazer linguístico está muitas vezes associado a preconceitos, clichês culturais e *dogmas ideológicos*, e que *a língua não se desvincula do momento histórico* (BRASIL, 2002b, p. 102, grifos meus).

Logo, o documento entende que a contextualização sociocultural – que envolve os âmbitos sociais, econômicos, artísticos, filosóficos, científicos, políticos e também históricos, pois formam a cultura como construção coletiva em sentido amplo – deve ser um compromisso da aula de língua estrangeira que pretende cumprir com a função educacional da escola. Quer dizer, a contextualização sociocultural é um compromisso do ensino de línguas que, mais que promover o aprendizado de léxico e gramática da língua estudada, pretende formar para a

cidadania. Para fazer isso, não basta entender a cultura do outro, mas a própria cultura, o que pode ser alcançado a partir da exploração de fatos socioculturais relevantes em sala de aula.

Posteriormente, com uma discussão maior, mais profunda e mais madura, as duas seções relativas às Línguas Estrangeiras⁵³ das OCEM (BRASIL, 2006) — OCEM-CLE/OCEM-CE (BRASIL, 2006) — destacam que, além de ensinar um outro idioma, o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, conforme já dito, deve cumprir com uma função *educacional*, ao promover oportunidades para o desenvolvimento da cidadania. Para entender essa função educacional na escola, o documento discorre sobre a noção de cidadania. Para as OCEM (BRASIL, 2006), ser cidadão

[...] envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

Nesse sentido as Línguas Estrangeiras no Ensino Médio devem contribuir, por meio de um *ensino contextualizado*, com esse processo de *conscientização*⁵⁴ (FREIRE, 1979) que vem a ser promover o desenvolvimento da cidadania. Para tal, é tarefa do componente curricular Língua Estrangeira fazer entender que a linguagem, bem como a sociedade, é complexa, heterogênea e interpelada “[...] por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução [...]” (BRASIL, 2006, p. 97). Ou seja, ensinar uma língua estrangeira na escola deve ser um trabalho significativo, voltado para o uso da linguagem, entendida como prática social em um *contexto sociocultural* (BRASIL, 2006, p. 107) na busca por compreender o(s) outro(s) que essa língua traz. Ao explicitar isso, o documento enfatiza que é possível descobrir mais sobre si mesmo de maneira crítica e consciente. Dizem as OCEM-CLE que o conhecimento deve ser integrador e não fragmentador (BRASIL, 2006, p. 113) e propõem “[...] educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras [...]”. Para tal, aconselham o trabalho com temas que sejam de interesse dos alunos e “[...] que possibilitem reflexão sobre a sua sociedade e ampliação da visão de mundo [...]” (BRASIL, 2006, p. 114).

⁵³ Recordo aqui que o documento possui duas seções dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras. Uma delas, de ordem geral, é chamada de *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*, e outra, específica para o ensino de espanhol, é chamada de *Conhecimentos de Espanhol*.

⁵⁴ Segundo Freire (1979, p. 15), a conscientização implica “[...] que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...]”. Assim, *conscientizar-se* significa olhar com distanciamento a realidade para poder analisá-la, compreendê-la e agir sobre ela buscando mudanças.

De igual maneira, a seção dedicada ao ensino de espanhol — OCEM-CE (BRASIL, 2006) — também recomenda uma prática *contextualizada* em sala de aula e busca afastar o ensino de espanhol dos estereótipos⁵⁵ que sempre estiveram a ele associados. No intuito de desmistificar esse reducionismo associado ao ensino de espanhol, as OCEM-CE dizem que a Língua Estrangeira na escola deve interagir com outras disciplinas como forma de encontrar “[...] interdependências, convergências, de modo a que se reestabeçam as ligações da nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão.” (BRASIL, 2006, p. 131).

Para tal, o documento enfatiza que o papel do professor de espanhol passa a ser o de “articular muitas vozes” (BRASIL, 2006, p. 136) e de apresentar em sala de aula, a partir de temas relevantes para os estudantes, diferentes visões da realidade que os levem a pensar. Pensar não apenas nas culturas da língua que estão estudando, mas a entender e a questionar as suas próprias culturas e realidades.

Vista a perspectiva dos documentos nacionais para o Ensino Médio sobre o termo, passemos, então, a entender a noção de *contextualização* construída neste estudo.

3.4 A NOÇÃO DE CONTEXTUALIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA REFLETIR SOBRE CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Ensinar é uma prática social, uma ação cultural,
pois se concretiza na interação entre professores e alunos,
refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertence.*

Paulo Freire

Na seção anterior, vimos a noção de *contextualização* nos documentos oficiais para o Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2002a; 2002b; 2006). Contudo, como o lugar de onde falo é o de professor de Língua Estrangeira que atua na Educação Básica, faz-se necessário revisar o que a Linguística Aplicada interessada no ensino de línguas e os autores preocupados com educação e com o currículo escolar entendem sobre essa noção.

Inicialmente, para entender o sentido dado à contextualização relacionada ao ensino de línguas, recorri ao *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Na obra, o verbete *contextualização* diz que:

⁵⁵ Pautas redutoras da seção 2.2.

[...] no ensino de línguas, o fornecimento de *exemplos* de como um *novo* item de aprendizagem é usado num *contexto significativo* ou *real*, a fim de reforçar o uso comunicativo do novo item e ajudar os alunos a melhor compreender e lembrar. Por exemplo, depois de ensinar o uso de imperativos ao dar instruções, o professor pode distribuir cópias de receitas e pedir aos alunos que identifiquem exemplos de imperativos (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 128, grifos meus, tradução nossa).⁵⁶

Logo, *contextualização*, ou *contextualizar*, parece ser entendido no ensino de línguas como o ato de oferecer exemplos, dentro de um contexto específico, que ajudem os alunos a guardar ou memorizar a língua estudada. Contudo, ainda que as ideias de “fornecer” exemplos e de “contexto significativo e real” estejam sem dúvida relacionadas ao contextualizar, não é a definição acima que explica com plenitude a ideia de contextualização que assumo neste estudo.

Também preocupado com a literatura acadêmica clássica que trata do ensino de línguas, Moghaddas (2013, p. 12) discute a noção de contextualização em diferentes autores. Primeiramente, ele retoma Mayer (2003), que enfatiza que os métodos de instrução não podem ser desvinculados dos *contextos* nos quais são utilizados. A seguir, invoca Nunan (1999), que propõe dois entendimentos de contextos: a) um ambiente linguístico que se refere às palavras, enunciados e sentenças que cercam um texto; b) um ambiente de experiências que significa o contexto real que domina o texto. Por fim, Moghaddas (2013) mobiliza Ellis (1994), que propõe que as tarefas na sala de aula de línguas devem ser *contextualizadas*, isto é, colocadas em uma situação de uso da língua. A partir da leitura desses autores e de outros mais, Moghaddas⁵⁷ (2013), como o verbete supracitado, entende que contextualização no ensino de línguas é a colocação da língua de estudo em um contexto realista para tornar o seu aprendizado significativo. Essa ideia, como sabemos, é a base de toda a corrente do ensino comunicativo (WIDDOWSON, 2005; ALMEIDA FILHO, 2015), que, apesar disso, não assume o termo contextualização, falando geralmente de *contexto linguístico* e de *situação comunicativa*.

⁵⁶ Original: “[...] *in language teaching, the provision of examples of how a new learning item is used in a meaningful or real context in order to reinforce the communicative use of the new item and to help students better understand and remember it. For example after teaching the use of imperatives in giving instructions, the teacher might give out copies of recipes and ask students to identify examples of imperatives.*”

⁵⁷ Moghaddas (2013) e Perin (2011) fazem um levantamento de vários enfoques que têm como base a ideia de contextualização, sendo alguns deles: *contextualized instruction* (PARR; EDWARDS; LEISING, 2008; WISELY, 2009), *content-area literacy* (MCKENNA; ROBINSON, 2009), *contextual teaching and learning* (JOHNSON, 2002), *embedded instruction* (SIMPSON *et al.*, 1997), *functional context education* (STICHT, 2005), *contextualization covers several key terms: teaching skills through real world events and practices* (BERNS; ERICKSON, 2001; DIRKX; PRENGER, 1997; FUCHS; FUCHS, 2001; ORPWOOD *et al.*, 2010; JURMO, 2004; GODMAN; HASSELBRING, 1997), *content courses instruction in basic skills* (BOROCH *et al.*, 2007; PERIN *et al.*, 2010; WISELY, 2009).

Já com uma compreensão mais ampla do termo – não no âmbito do ensino de línguas, mas da educação escolar –, Morin (2003), Lobato (2008), Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), Fernandes *et al.* (2015), Mazzeo, Rab e Alssid (2003), Rioseco e Romero (1997), Nikitina (2002, 2006) são os autores nos quais me inspiro mais efetivamente para aproximação à ideia de contextualização que faço neste estudo. Vejamos o porquê.

Para Morin (2003), pensador e pesquisador francês preocupado com a educação, o ato de contextualizar é uma aptidão, uma qualidade do ser humano que, muitas vezes, é atrofiada na escola devido à abstração e à fragmentação dos saberes que lhes são práticas tão comuns (MORIN, 2003, p. 16). Ele defende, então, que para que essa capacidade, essa competência natural, não seja atrofiada no ambiente escolar, é necessário que o componente humano seja incorporado em cada conhecimento a ser desenvolvido na escola. Isto é, a escola deve valorizar o humano:

Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas *situá-lo nele*. [...] todo *conhecimento*, para ser *pertinente*, deve contextualizar seu objeto. “Quem somos nós?” é inseparável de “Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?”. Pascal já nos havia situado, corretamente, entre dois infinitos, o que foi amplamente confirmado no século XX pela dupla evolução da Microfísica e da Astrofísica. Conhecemos hoje nosso duplo enraizamento: no cosmo físico e na esfera viva (MORIN, 2003, p. 37, grifos meus).

Para Morin (2003), a ideia de *conhecimento pertinente* diz respeito àquele que:

[...] é capaz de situar qualquer informação *em seu contexto* e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de *contextualizar* e englobar (MORIN, 2003, p. 14, grifos meus).

Desse modo, segundo o pesquisador, que advoga contra a fragmentação do saber, há missões fundamentais a serem cumpridas ao ensinar. Todas elas se voltam para o conhecimento humanizado, conhecimento que para ele implica em contextualização. São reconhecidas como missões fundamentais da educação para Morin (2003):

- fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os *problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles*;
- preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano;
- preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor;
- educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes;

- no caso dos franceses, ensinar a filiação à França, à sua história, à sua cultura, à cidadania republicana, e introduzir a filiação à Europa;
- ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais (MORIN, 2003, p. 102, grifos meus).

Morin (2003) entende, como vemos acima, que contextualizar é uma *missão* da escola. Essa missão pressupõe estabelecer a relação entre os conhecimentos a serem desenvolvidos e a sociedade (sua história, sua geografia, sua economia, sua política, enfim, a sua cultura). Quer dizer, é um meio poderoso de aprender que depende da humanização do conhecimento. Essa humanização, por sua vez, depende da cultura, já que o ser humano é “[...] ao mesmo tempo totalmente biológico e totalmente cultural [...]”⁵⁸ (MORIN, 2003, p. 40). Sendo assim, a cultura, entendida em sentido amplo como o patrimônio dos saberes transmitidos de geração em geração (MORIN, 2003, p. 39), ganha destaque central. O conhecimento, por sua vez, ao ser construído de maneira contextualizada, torna-se um conhecimento pertinente que volta para a sociedade, já que é parte fundamental para a formação integral do indivíduo. Assim, de Morin (2003) podemos depreender uma aproximação à ideia de contextualizar semelhante à dos documentos oficiais para o Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 1998; 2002a; 2002b; 2006; 2013) já discutidos anteriormente. Para ele, o social e o cultural são centrais no processo de contextualizar e de aprender sobre si e sobre o mundo de maneira significativa.

Fernandes *et al.* (2015) também se debruçam sobre a noção de *contextualização*, pensando mais especificamente no currículo escolar. As pesquisadoras portuguesas apontam que o termo começou a se popularizar na linguagem educacional em associação a uma concepção de educação como “[...] processo de formação global promotor do desenvolvimento pessoal, social, cultural, educativo e profissional dos indivíduos [...]” (FERNANDES *et al.*, 2011, p. 581, grifos meus). Assim, com o interesse de entendê-lo melhor, as autoras fazem uma revisão de literatura sobre o seu estado da arte em artigos da área de educação produzidos de 2001 a 2010 em países como Estados Unidos, Canadá, Brasil, Portugal, Espanha, França e Inglaterra. Essa revisão aponta que há uma escassez de textos científicos que assumem o termo contextualização como central (FERNANDES *et al.*, 2015, p. 582).

Apesar disso, elas atentam para o fato de que aproximações à ideia de contextualizar aparecem em muitas abordagens educativas. Porém, como tais abordagens não se apropriam do termo, elas ficaram de fora de seu escopo de pesquisa. Em seu estudo, as pesquisadoras chegam à conclusão de que contextualização não é um conceito consensualmente definido, posto que

⁵⁸ Para Morin (2003, p. 41): “[...] o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psicossociocultural; duas entradas que remetem uma à outra.”

identificam nos artigos revisados quatro tipos de perspectiva: a) a contextualização que tem o *local* como referência; b) a contextualização que coloca o *sujeito/aluno* como referência; c) a contextualização que tem a *prática pedagógica* como referência; d) a contextualização que coloca a *formação para a diversidade* como referência. Contudo, apesar das diferenças referenciais, elas entendem que

[...] independentemente da forma como se realiza, isto é, dentro da multiplicidade espelhada na literatura considerada, a contextualização curricular constitui um modo de trabalho pedagógico que tem como intenção relacionar os processos de ensino-aprendizagem e conteúdos curriculares às realidades *sociais e culturais dos alunos*, aos seus saberes prévios e estilos cognitivos, *na intenção de que estes atribuam sentido e significado às aprendizagens* (FERNANDES *et al.*, 2015, p. 590, grifos meus).

Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), por seu turno, também falam em contextualização e igualmente atentam para a polissemia da noção. Em função disso, os autores decidem não defini-la, mas fazer aproximações ao que vem a ser contextualizar. Para ele, então, contextualizar é entendido como um dos meios de promover “a melhoria das aprendizagens” (MORGADO; FERNANDES; MOURAZ, 2011, p. 155), posto que dimensiona “[...] os processos de ensino-aprendizagem em função de *características e interesses pessoais, socioculturais e profissionais* dos estudantes [...]” (MORGADO; FERNANDES; MOURAZ, 2011, p. 157, grifos meus). Como vemos, a ideia de contextualizar, consoante esses pesquisadores, também está associada diretamente à exploração do mundo social no qual vivem estudantes e professores, sendo uma estratégia para desenvolver aprendizagens significativas. Tais aprendizagens não têm apenas que ver com os conteúdos curriculares⁵⁹, mas também com os conteúdos experienciais dos envolvidos no processo de ensinar e de aprender:

Na abordagem dos conteúdos e na organização das actividades a desenvolver nas aulas, a contextualização configura-se como uma condição necessária para que os alunos possam conferir sentido e utilidade ao que estão a aprender e para se poderem apropriar dos significados implicados nesses conteúdos. Para que isso seja possível, é necessário ter em conta as suas experiências e saberes prévios, bem como as suas motivações e ritmos de aprendizagem (MORGADO; FERNANDES; MOURAZ, 2011, p. 157).

⁵⁹ Diferentemente, portanto, da noção de contextualização de Richards e Schmidt (2010), Moghaddas (2013), Mayer (2003), Nunan (1999) e Ellis (1994), interessados na aprendizagem de vocabulário e estruturas em língua estrangeira.

Para Lobato (2008), professor de Química⁶⁰ brasileiro que fala a partir de sua experiência docente no Ensino Médio, o papel da escola está além de trazer informações. Por esse motivo, ela deve englobar no currículo questões sociais e problemas cotidianos dos educandos, ou seja, deve contextualizar. Lobato (2008) reconhece que os professores, principalmente no Ensino Médio, poucas vezes contextualizam os assuntos escolares, o que, para ele, provoca prejuízos ao aprendizado, pois não se desenvolve uma “[...] dimensão mais ampla do conteúdo, em suas inserções sociais, culturais, políticas e econômicas [...]” (LOBATO, 2008, p. 1). O autor defende, assim, que, ao contextualizar o currículo, ou seja, ao dar sentido ao que é ensinado em aula mobilizando as próprias experiências dos alunos, estar-se-ia evitando o comum “divórcio escola-vida” (LOBATO, 2008, p. 3), que acaba fazendo com que o estudante se desinteresse pela sala de aula. Diz ainda o autor:

A escola deve contribuir para a formação do aluno vendo-o como pessoa humana, crítico e reflexivo frente à realidade em que vive. Portanto, as várias estratégias de ensino devem permitir a significação da aprendizagem, e a contextualização mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os alunos com o conhecimento científico, inserido no seu mundo de vida (LOBATO, 2008, p. 4).

Mazzeo, Rab e Alssid (2003, p. 3-4), no que lhes concerne, coincidem com Morin (2003), Fernandes *et al.* (2015), Morgado, Fernandes e Mouraz (2011) e com Lobato (2008), entendendo a contextualização como um conjunto de estratégias de instrução que se centram em contextos específicos que são do interesse do estudante. Por isso, essa estratégia tem por objetivo construir conhecimentos significativos.

Rioseco e Romero (1997), igualmente, aliam à noção de contextualização a ideia de *conhecimento significativo*. Ao estarem preocupados com o ensino de Física, os pesquisadores dizem que a escolha de um contexto que dê significado ao que está sendo aprendido é o que dá autenticidade a uma atividade de sala de aula. Para os autores, é do professor a responsabilidade de escolher, portanto, esses *contextos significativos* de aprendizagem, sendo um contexto significativo aquele que traz “situações do mundo real” (RIOSECO; ROMERO, 1997, p. 5). Para os autores, esse tipo de contexto/âmbito produz maior cooperação e aprendizado coletivo, já que é relevante para os estudantes. Nesse sentido, eles argumentam que quando uma disciplina como a Física, tida como ciência abstrata, é inserida em um âmbito *social* e *real do mundo*, os alunos entendem a premissa de que a educação é para todos. Nessa perspectiva

⁶⁰ Na área de Ciências da Natureza, o ensino integrado às reflexões sobre a sociedade, isto é, que tem base na noção de contextualização sociocultural, é chamado de CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

inclusiva de construir conhecimento, os saberes oriundos dos alunos são valorizados. Logo, ao estar orientado para a contextualização, o professor já não é o único conhecedor em sala de aula, mas é o responsável por guiar a aprendizagem e promover conexões entre os saberes que estão sendo construídos em conjunto.

Nikitina (2002; 2006), que fala a partir das lentes dos estudos interdisciplinares, define contextualização como um processo que incorpora o conhecimento na história, na cultura, nas questões filosóficas e na experiência pessoal. Segundo ela, essa é a maneira mais comum de gerar conhecimento nas Humanidades. Para a autora, outro nome possível para esse tipo de *estratégia* de construir conhecimento de base *social* é “humanização do conhecimento” (NIKITINA, 2002, p. 9). A pesquisadora diz ainda que contextualizar implica em situar o *eu* no tecido da história e da sociedade e aponta, ademais, como pontos fortes da contextualização: a) a facilidade em fazer conexões entre áreas do saber que comumente não se relacionam, no processo de construir conhecimento; b) a exploração das raízes filosóficas das disciplinas envolvidas no processo de aprender de maneira contextualizada; c) o aumento da consciência dos alunos sobre as implicações dos conhecimentos construídos para atuar em sociedade.

Desse modo, alinho-me às coincidências apontadas nos entendimentos de Morin (2003), Fernandes *et al.* (2015), Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), Lobato (2008), Mazzeo, Rab e Alssid (2003), Rioseco e Romero (1997) e Nikitina (2002; 2006), e somo a elas a noção de contextualização nos documentos oficiais já revisados (BRASIL, 1998; 2002a; 2002b; 2006; 2013) para apresentar o entendimento do termo que faço neste estudo. Sendo assim, a contextualização é compreendida aqui como um *meio* para construir conhecimento significativo a partir da incorporação, na sala de aula, do *mundo social e cultural* em que vivem os alunos e o professor. Por conseguinte, uma sala de aula de línguas que se orienta para esse tipo de contextualização não pode se preocupar apenas com a aprendizagem de vocabulário dentro de um âmbito de uso, mas também com a formação integral do estudante, o que envolve a reflexão sobre a sociedade e as culturas às quais pertence. Por isso, e para afastar-me em parte do entendimento proposto pelo *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (RICHARDS; SCHMIDT, 2010), daqui em diante não falarei apenas em contextualização, mas em *contextualização sociocultural*.

Como já visto, tal termo, extraído dos PCNEM (BRASIL, 2002a), dos PCNEM+ (BRASIL, 2002b) e das OCEM (BRASIL, 2006), é adotado aqui, pois compreendo que a cultura, construída coletivamente, portanto social, depende de fatores históricos, políticos, artísticos, físicos e econômicos, etc., já que é fruto das manifestações humanas passadas de

geração em geração. Desse modo, a *contextualização sociocultural* nesta pesquisa diz respeito à valorização dos conhecimentos oriundos do mundo social de professor e alunos, quando estão orientados para fazer sentido conjuntamente em sala de aula. Nesse processo, os conhecimentos de ordem sociocultural, no caso do ensino de línguas, não devem servir somente para aprender estruturas da língua ou para memorizar palavras, mas para que alunos e professor entendam-se como participantes desse mundo social, enfim, entendam-se como cidadãos.

Novamente, retomando a Fernandes *et al.* (2015), que dizem que aproximações à ideia de contextualização aparecem em vários estudos em educação que muitas vezes sequer a nomeiam, entendo que, na Linguística Aplicada brasileira, a contextualização sociocultural também é mobilizada sem, muitas vezes, ser referida. Nesse sentido, identifico, pelo menos, quatro fundamentos teóricos amplamente discutidos na área que se relacionam com o entendimento de contextualização sociocultural discutido aqui. São eles: o *letramento*; a *interculturalidade*; a *educação linguística*; e o *ensino crítico de línguas*. Desse modo, opto por não me afiliar especificamente a nenhum deles, por entender que todas dependem da contextualização sociocultural. Observemos o porquê nas subseções seguintes.

3.4.1 O letramento e a contextualização sociocultural

Soares (1999, p. 3, grifos meus) entende letramento como o “[...] estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as *práticas sociais* de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as *práticas sociais* de interação oral [...]”. Kleiman (1995, p. 19, grifos meus) o define como “[...] um conjunto de *práticas sociais* que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em *contextos específicos*, para objetivos específicos [...]”. Já para Gee (2004, p. 24, grifos meus), o letramento é “[...] um conjunto de práticas discursivas, isto é, formas de usar a língua e de atribuir *sentido* tanto na fala quanto na escrita. Essas práticas discursivas estão ligadas a *visões específicas do mundo* (crenças e valores) de determinados grupos sociais ou culturais.”.

Sendo assim, uma perspectiva de ensino e aprendizagem que se pauta pelo letramento busca, a partir de diferentes textos de distintos gêneros e temáticas, produzir reflexividade e agentividade. Alinhados a essa ideia, Jordão e Fogaça (2007), Schlatter (2009), Schlatter e Garcez (2012), Costa (2012), Carvalho e Briglia (2013), Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014), Alencar, Gattolin e Oliveira (2015) e Welp (2012) entendem que na sala de aula de línguas que se constrói com base no letramento há uma oportunidade de evitar o ensino alienado

de língua estrangeira baseado na repetição de estruturas linguísticas. Segundo Jordão e Fogaça (2007), a língua deve ser compreendida como discurso e não como um código fixo, ao passo que os textos, que mobilizam esses diferentes discursos, devem ser entendidos como:

[...] oportunidades de percepção de *múltiplos contextos*, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento *intercultural* dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua *consciência crítica* e de outras *práticas sociais* – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com *diferentes leituras do mundo* (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89, grifos meus).

Como vemos, o letramento concebe o conhecimento como ideológico e sempre situado (COSTA, 2012, p. 922), além de construído e negociado socialmente (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 99). Tais premissas promovem interação entre o local (o meu conhecimento) e o global (o meu conhecimento e sua relação com os outros conhecimentos), suscitando novas perguntas e novas reflexões, o que distancia essa sala de aula das práticas tradicionais de ensino que instauram hierarquias entre os saberes e sabedores ao propagarem a noção de verdades absolutas. Logo, em uma sala de aula de línguas pautada pelo letramento, o professor não é o único conhecedor, tendo o aluno também vez e voz por igualmente dominar determinadas práticas discursivas e leituras do mundo.

Alencar, Gattolin e Oliveira (2015, p. 237, grifos meus), orientados pela noção de letramento, sustentam que “[...] aprender língua envolve, também, somar às listas de vocabulário e gramática, muito comuns às aulas de LE, *sentidos e criticidade*, que podem dar melhores resultados e mais motivação para estas aulas [...]”. Desse modo, uma sala de aula que tem como referência o letramento deve estar aberta para a diversidade. Schlatter (2009, p. 20), por sua vez, ao propor tarefas de letramento para a aula de língua inglesa, afirma que cabe ao “[...] professor-autor construir unidades de ensino que contribuam para o letramento e também para a articulação dos conhecimentos nas diferentes disciplinas curriculares e na vida dos estudantes [...]”. Assim, entendo que o letramento depende de contextualização sociocultural já que tem como objetivo incluir os alunos nas práticas sociais relevantes da vida cidadã.

3.4.2 A interculturalidade e a contextualização sociocultural

Outra noção presente nos estudos de Linguística Aplicada que pressupõe a noção de contextualização sociocultural é a de interculturalidade. Esta é compreendida como a relação estabelecida intencionalmente entre culturas e pessoas que pertencem a diferentes grupos, buscando o diálogo e o encontro a partir do reconhecimento mútuo de seus respectivos valores

e formas de vida (BYRAM; FLEMING, 2001). Paraquett (2010, p. 146), por sua vez, ressalta que o “[...] prefixo *inter* representa um papel importante nesse aspecto, pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo.” Portanto, a perspectiva intercultural prevê uma atitude crítica em sala de aula ao privilegiar não o ensino de língua e cultura, mas o ensino de língua como cultura (OLIVEIRA, 2011, p. 2), já que a língua, também nessa abordagem, é uma *prática social* da qual participamos.

Assim, a interculturalidade, bem como o letramento, busca afastar a sala de aula do mero ensino de léxico e gramática (SCHEYREL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014) e propõe, partindo da ideia das culturas locais em diálogo com as culturas globais, combater visões estereotipadas, incentivando práticas pedagógicas que “[...] estreitam a relação entre cidadania, identidade e cultura [...]” (SCHEYREL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 147). Desse modo, a contextualização sociocultural viria a contribuir com essas discussões na sala de aula de línguas que se quer intercultural, já que possibilita um olhar mais profundo ao envolver discussões sobre o mundo para construir conhecimento mais complexo sobre línguas e sobre o próprio mundo.

Byram (1997) considera que o ensino de línguas, ao ter em sua centralidade a ideia de alteridade, tem o compromisso, mais que outras disciplinas como História, Geografia ou Literatura, de preparar o indivíduo para o encontro com o outro. Por isso, as fronteiras disciplinares, devem ser transpassadas se se quer promover visões autênticas sobre si mesmo e sobre o outro, objetivo fundamental da perspectiva intercultural. Destarte, Kramsch (1993) estabelece quatro passos para trabalhar a interculturalidade na aula de línguas: minha cultura em relação à outra cultura; cultura como processo interpessoal; cultura como diferença; transpassar a fronteira das disciplinas. Portanto, a interculturalidade só pode ser construída com o auxílio da *contextualização sociocultural* ao trazer para a sala de aula *âmbitos socioculturais* relevantes que permitem o entendimento de si e do outro.

3.4.3 A educação linguística e a contextualização sociocultural

Compreendida como compromisso do ensino de línguas na escola (GARCEZ, 2008a; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; OSS, 2013; WELP, 2012), para Schlatter e Garcez (2012, p. 50), a educação linguística significa “[...] ensinar a ler com plenitude, isto é, com compreensão, expansão e atitude de resposta ao que se lê na forma de ação criativa a partir do que se leu [...]”. Bagno e Rangel (2005, p. 63), por sua vez,

compreendem educação linguística como a gama de conhecimentos que a escola pode proporcionar ao aluno através do trabalho “[...] de/sobre a língua, de/sobre outras disciplinas, de/sobre linguagem [...]”. Como vemos, as duas definições apontam para o desenvolvimento da cidadania ao promoverem o encontro com o outro e, nisso, o encontro consigo a partir do outro.

Dessa maneira, a educação linguística pressupõe ver a língua como algo que deve ser estudado como “[...] um conjunto múltiplo e diverso de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registro e de gêneros textuais e discursivos [...]” (WELP, 2012, p. 5), não como algo homogêneo e pronto. Nessa perspectiva, Garcez (2008a) propõe questões para as quais devem ser buscadas respostas, ao menos implicitamente, nas atividades de aprendizagem de modo a ampliar o escopo do estudo de línguas que faz educação linguística: “Quem sou eu nesse mundo? Quais os limites do meu mundo? Quais as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que essa língua tem a ver comigo?” (GARCEZ, 2008a, p. 52). Todas essas questões provocam atitudes problematizadoras e reflexivas sobre a sociedade e a cultura. Assim sendo, a educação linguística, como os demais conceitos discutidos, depende da noção de *contextualização sociocultural*, posto que fomenta um ensino que formula perguntas e respostas voltadas para questões sociais do próprio mundo de estudantes e professores. Desse modo, a educação linguística, apoiada na contextualização sociocultural, permite a construção de conhecimento a partir do diálogo e da alteridade.

3.4.4 O ensino crítico de línguas e a contextualização sociocultural

O ensino crítico de línguas – defendido por Urzêda-Freitas (2012), Urzêda-Freitas e Pessoa (2012), Pessoa (2014) e Silvestre (2014), entre outros – fundamenta-se na Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998, 2008) – uma vertente da Linguística Aplicada que busca se opor aos “[...] modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos [...]” (PENNYCOOK, 1998, p. 42).

O ensino crítico de línguas tem base na ideia de educação problematizadora (FREIRE, 2006), que fomenta reflexão crítica para a cidadania e para a mudança, contrapondo-se à educação bancária e *descontextualizada* de fundo positivista que caracteriza a escola tradicional. Logo, na perspectiva do ensino crítico de línguas não podemos tratar a sala de aula como um lugar neutro (PENNYCOOK, 2001), mas como espaço para promover a discussão e

a reflexão sobre questões sociais e políticas por meio do uso da linguagem, sem esquecer das questões de ordem linguística que envolvem o aprendizado de uma língua estrangeira.

Nesse contexto, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 236) argumentam que os professores de línguas que praticam o ensino crítico de línguas podem derrubar as fronteiras disciplinares que separam seu trabalho de “[...] questões mais amplas de poder, acesso, desigualdade e resistência [...]” ao fazer com que essas questões estejam em pauta no componente Língua Estrangeira. Urzêda-Freitas (2012) elucida ainda que a abordagem crítica, apesar de fomentar o engajamento dos alunos em práticas sociais, não pretende tornar a aula de línguas uma aula de Sociologia, mas busca *contextualizar* o ensino de língua estrangeira e incentivar a participação dos estudantes a partir da mobilização de temas que lhes digam respeito como cultura, sociedade e política. Tais temas produzem perguntas e respostas, abrindo espaço para diversos campos do saber.

Dessa maneira, considero que, ao buscar uma experiência engajada de ensino e aprendizagem de línguas, abrem-se portas para o desenvolvimento de *contextualização sociocultural* em sala de aula, já que o conhecimento a ser construído tende a ser imprevisível, não fragmentado e dependente do mundo social, não estando, por isso, centrado apenas no léxico e na gramática.

3.5 EM MATÉRIA DE SÍNTESE

Tendo por base os documentos nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1996; 1998; 2002a; 2002b; 2006; 2013) e também as noções de letramento, interculturalidade, educação linguística e ensino crítico de línguas, alinho-me a Morin (2003), Lobato (2008), Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), Fernandes *et al.* (2015), Mazzeo, Rab e Alssid (2003), Rioseco e Romero (1997), Nikitina (2002; 2006) e esclareço que o termo *contextualização*, conforme usado neste estudo, refere-se a uma prática *pedagógica* que traz para a sala de aula a reflexão e discussões sobre o *mundo social*, que chamo aqui de *contextos/âmbitos socioculturais*, no processo de construção de conhecimento conjunto sobre língua estrangeira e sobre o mundo.

Sendo assim, devo alertar que o termo *contextualização*, nesse sentido *pedagógico*, difere do sentido dos termos *contexto sequencial* e *convenções/pistas de contextualização* (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002; ERICKSON; SCHULTZ, 2002) advindos da Sociolinguística Interacional, que serão também relevantes para este estudo na medida em que ele se vale de análises interacionais de atividades em sala de aula.

Os *contextos sequenciais* e a *convenções/pistas de contextualização*, da Sociolinguística Interacional, consistem em sinalizações feitas e percebidas na fala-em-interação por falantes e ouvintes durante uma interação social. Os primeiros “[...] são relações de contraste antes/depois entre as marcas de superfície da produção da fala em interação que podem vir a ter relevância contextual e adquirir significado social [...]” (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 259). Já as *pistas de contextualização*, segundo Gumperz (2002), são sinais que os participantes de uma interação social – falantes e ouvintes – evidenciam uns aos outros sobre as *atividades* que estão sendo levadas a cabo por eles. Por meio dessas pistas, os participantes interpretam o que está acontecendo, ou seja, o que ocorre no ali-e-então da interação em curso. Ambos os conceitos permitem a ouvintes e falantes entenderem o que está acontecendo durante a interação, além de permitirem projeções relativas a essa interação, sendo responsáveis por criar possibilidades para as ações seguintes. Desse modo, apesar das noções de *contexto sequencial* e de *pistas de contextualização* terem sido fundamentais⁶¹ para que eu entendesse como os participantes da turma 20 evidenciavam uns aos outros o que estava acontecendo, como eles construíam a interação de sala de aula, elas não são o foco de meu estudo, e, por isso, não serão mobilizadas diretamente durante a análise. Portanto, para evitar possíveis confusões e marcar o caráter pedagógico que pauta a minha análise, os termos *contexto* ou *contextualização*, a partir de agora, serão usados com um complemento que indique essa diferença (*contexto sociocultural*, *contexto sequencial*, *contextualização sociocultural*, *pistas de contextualização*).

Outra definição que mobilizarei por ocasião da análise sequencial das ações dos participantes nos segmentos transcritos, e que está ancorada no entendimento do termo *contextualização sociocultural* feito neste estudo, é a de *momento pedagógico de contextualização sociocultural*. Contudo, para operar com tal noção, é preciso antes discutir alguns fundamentos advindos dos estudos de interação social, aos quais se filia esta tese. Tais noções serão apresentadas no capítulo seguinte, ainda de ordem teórica.

Desse modo, para terminar este capítulo, apresento a seguir uma figura (diagrama de Venn⁶² radial, ver Figura 2), elaborada por mim, com base no cotejo das leituras apresentadas e em minha experiência no campo de pesquisa. Em tal figura, estabeleço oito critérios para identificar a contextualização sociocultural como uma prática pedagógica para a aprendizagem

⁶¹ Reitero aqui que as noções de *contexto sequencial* e de *pistas de contextualização* foram instrumentos imprescindíveis para a segmentação e análise sequencial da fala-em-interação de meus dados de pesquisas. Determinantes inclusive para que pudesse entender em que momento iniciavam e terminavam o que chamarei de *atividades pedagógicas de contextualização sociocultural*.

⁶² “Designam-se por **diagramas de Venn** os diagramas usados em matemática para simbolizar graficamente propriedades, axiomas e problemas relativos aos conjuntos e sua teoria.” (DIAGRAMA..., 2017, não paginado).

significativa. Note-se que a figura retoma muitos critérios da coluna da esquerda do Quadro 1, apresentado no capítulo 1, relativo às minhas descobertas sobre a interdisciplinaridade. Essas coincidências entre critérios evidenciam a aproximação⁶³ entre os dois conceitos, *contextualização* e *interdisciplinaridade*, e concordam com o que já diziam os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Isto é, que a interdisciplinaridade acontece “como um caso particular de contextualização” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 23). Vejamos:

Figura 2 - Diagrama de Venn radial: contextualização sociocultural



Fonte: elaboração própria.

Feita essa primeira aproximação à noção de contextualização sociocultural, passemos a compreender, no capítulo seguinte, o caminho ontológico e analítico que guia este estudo, isto é, o da interação social. No próximo capítulo também serão discutidos alguns movimentos

⁶³ Recordo aqui o capítulo 1 que descreve como esta pesquisa passou de estar centrada na *interdisciplinaridade* para centrar-se na *contextualização*, devido às minhas hipóteses iniciais sobre o entendimento interdisciplinaridade. Tal mudança das lentes só ocorreu depois da análise dos dados de campo.

interacionais fundamentais para a análise dos dados de interação em sala de aula, em que serão evidenciados os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*, uma das contribuições deste estudo.

4 ASSUMINDO A INTERAÇÃO SOCIAL COMO CAMINHO PARA ENTENDER UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA ORIENTADA PARA O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO

Neste capítulo, apresento os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os empreendimentos analíticos desta tese. Inicialmente trato da *microetnografia*, fundamento no qual se baseia a geração⁶⁴, o tratamento e a análise de dados. De igual maneira, apresento o entendimento, neste estudo, das noções de *aprendizagem* e *construção de conhecimento conjunto* a partir do exame das pesquisas de Garcez (2006), Schulz (2007), Conceição (2008), Abeledo (2008), Abeledo *et al.* (2014), Frank (2010), Stahl (2011), Hewitt (2004); Pochon-Berger (2011), Baumvol (2011), Baumvol e Garcez (2017), Lopes (2015) e Garcez e Lopes (2017). Feito isso, discuto as noções de: *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983, 2000); *ouvir* (PARK, 2012); *convidar a participar* (FRANK, 2010; PEKAREK DOHELER, 2002); e *reconfigurar a atividade pedagógica* (BAUMVOL, 2011; BAUMVOL; GARCEZ, 2017). Finalmente, proponho no final do capítulo, por meio da análise de uma *vinheta narrativa*, o entendimento de um fenômeno identificado por mim, os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*. A apresentação de tal fenômeno será essencial para a compreensão do capítulo 5, dedicado à análise dos dados gerados em campo.

4.1 A MICROETNOGRAFIA EM UMA BUSCA POR DAR VISIBILIDADE À VIDA COMO ELA É

Para que as perguntas de pesquisa sejam respondidas e os objetivos deste estudo sejam alcançados, sigo os procedimentos teórico-metodológicos comuns a diversos trabalhos desenvolvidos a partir da microetnografia⁶⁵ (ERICKSON; SCHULTZ, 2002; ERICKSON, 1989; SCHULZ, 2007; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; GARCEZ, 2015; entre outros).

A microetnografia é uma perspectiva que permite a aproximação do pesquisador à ecologia social, local e situada entre participantes de uma interação face a face e tem como compromisso descrever e analisar, minuciosamente, essa interação socialmente organizada em

⁶⁴ O processo de geração, tratamento e análise dos dados será relatado no capítulo seguinte destinado à metodologia.

⁶⁵ Refiro que, para a análise sequencial de segmentos da fala-em-interação da turma 20, recorri a noções da *Sociolinguística Interacional* (GUMPERZ, 2002; ERICKSON; SHULTZ, 2002; entre outros) e da *Análise da Conversa* (SACKS; SCHEGLOF; JEFFERSON, 2003; DURANTI, 2000), também comuns aos estudos de Garcez (2006), Schulz (2007), Conceição (2008), Frank (2010), Baumvol (2011) e Lopes (2015).

situações particulares como, por exemplo, a sala de aula. Logo, ela interessa-se pelo ali-e-então do ambiente pesquisado, tendo como procedimentos fundamentais a gravação de audiovisuais, a segmentação e a transcrição dos dados gerados por meio dessas gravações.

Partindo dessa perspectiva, o pesquisador busca o entendimento de um fato particular e não espera que as interações ocorridas naquele momento e naquele espaço se repitam, necessariamente, em função de os participantes estarem expostos às mesmas condições. Ou seja, na perspectiva microetnográfica, cada interação é única e ressignificada pelos seus atores a cada instante.

Nesse sentido, Garcez (2015, p. 10, tradução minha) salienta que a “[...] laboriosa qualidade da microetnografia torna-a especialmente apta para examinar processos sociais fugazes e estabelecer sua conexão com processos mais abrangentes que, em última instância, constituem a sociedade e a história [...]”⁶⁶. O pesquisador também ressalta que, embora a análise microetnográfica tenha como dados primários as gravações audiovisuais, os participantes de uma interação coconstroem esse mundo mais amplo nas interações face a face, “[...] reproduzindo e alterando suas estruturas sociais ‘macro’[...]”⁶⁷ (GARCEZ, 2015, p. 10).

Contudo, Erickson (1989) aponta que ter gravações audiovisuais como fonte primordial para a análise dos dados, apesar de ser um dos maiores trunfos da microetnografia, já que os dados podem ser revisitados muitas vezes, também pode gerar limitações a um estudo interpretativo: a) a interação indireta com os participantes por meio das gravações; b) a possível falta de explicações sobre contextos mais amplos em que os participantes estão envolvidos, já que eles podem não ser identificados no material audiovisual. Ainda assim, o pesquisador diz que tais limitações podem ser resolvidas com a combinação da microetnografia com a etnografia regular (ERICKSON, 1989; ANDRÉ, 2013; SCHULZ, 2007; GARCEZ; SCHULZ, 2015), posto que os estudos de cunho etnográfico consideram como procedimentos: a observação participante; a realização de diários e notas de campo; a realização de entrevistas e conversas informais; a construção de vinhetas narrativas; e a análise de documentos.

Logo, este estudo, bem como o estudo de Schulz (2007), é microetnográfico, mas se utiliza de alguns procedimentos associados à etnografia, como por exemplo, a produção e

⁶⁶ Original: “*The laborious quality of microethnography makes it especially apt for examining fleeting social processes and establishing their connection to more encompassing processes that ultimately constitute society and history.*”

⁶⁷ Trecho original: “*However, in showing the subtle ecologies that participants create in face-to-face interaction, as social actors who are both reproducing and altering their ‘macro’ social structures in situated talk-in-interaction, microethnographies in fact describe the co-construction, in and through discourse, of joint social realities which are intimately connected to wider societal processes such as, for example, interethnic struggle and social opportunity.*”

análise de diários de campo. Tal opção busca fazer visível ao leitor, coanalista, as ações que organizam tanto a fala-em-interação na sala de aula, (análise das gravações audiovisuais) como os âmbitos mais amplos nos quais participam os atores do estudo.

Desse modo, tanto a microetnografia como a etnografia são capazes de dar suporte para uma pesquisa que busca mostrar realidades desconhecidas ou evidenciar realidades conhecidas, mas ainda pouco descritas ou analisadas. Ambas perseguem a “invisibilidade da vida cotidiana” (ERICKSON, 1989) ao interpretarem fenômenos de interesse a partir dos âmbitos locais e globais nos quais se desenvolvem. Sendo assim, como Schulz (2007), opto por combinar esses dois olhares em meu estudo, pois considero que fatores da conjuntura sociocultural mais ampla têm influência direta nas ações dos participantes de minha pesquisa e ajudam a entender o fenômeno analisado, isto é, o ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol.

Como já dito, os documentos nacionais da educação brasileira (BRASIL, 2002a, 2002b, 2006, 2013) – e os próprios professores da Educação Básica – mencionam com frequência o ensino contextualizado como meta, principalmente no que se refere à sala de aula de Línguas Estrangeiras. Contudo, para entender situadamente o que pode ser um ensino de línguas contextualizado, objetivo deste estudo, é necessário analisar o cotidiano de uma sala de aula de línguas que se orienta para a contextualização, no meu caso específico, sociocultural. Portanto, defendo que, para compreender o que vem a ser o ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol, não basta conceituar contextualização sociocultural, mas é preciso mostrá-la situadamente e, se possível, longitudinalmente, por meio da análise das ações de professor e alunos de carne e osso.

Desse modo, para melhor descrever e analisar a sala de aula observada tomei como procedimento para a geração de dados a observação participante, a gravação audiovisual das aulas de espanhol da turma 20, a realização de notas e diários de campo e de vinhetas narrativas e a realização de transcrições simplificadas e multimodais, quando necessárias, além de considerar conversas informais realizadas com professores e estudantes, durante meu período em campo. De igual maneira, foram consideradas como dados algumas notícias de jornal que dessem conta de evidenciar o momento histórico vivido pelos participantes da ecologia em exame. Esses procedimentos adotados, que já são analíticos, possibilitaram-me outros olhares para o ensino socioculturalmente contextualizado na sala de aula de espanhol da turma 20, fazendo o que em estudos de cunho etnográfico é chamado de *triangulação*.

A triangulação consiste em mostrar o mesmo fenômeno por meio de diversas lentes, permitindo a análise desse fenômeno a partir de diferentes ângulos de apreciação. Essas lentes

são, no meu caso, a perspectiva de Dante e dos alunos evidenciada nas interações de sala de aula da turma 20, os acontecimentos ocorridos na Escola Experimental no período de geração de dados, o momento sociocultural vivido no Brasil e mobilizado em aula, as atividades fora da aula de espanhol nas quais os alunos da turma 20 se envolviam. Todos esses procedimentos estarão a serviço de advogar em favor das minhas asserções enquanto pesquisador, uma vez que mostrarão ao leitor do estudo as evidências que as sustentam. Por conseguinte, a triangulação, sem estabelecer relações de causa e efeito, organiza a leitura e permite que o leitor do estudo se entenda como coanalista. Todos os procedimentos de geração e análise de dados citados serão explicados na seção 5.3, de ordem exclusivamente metodológica. Recordo aqui que eles são recorrentes em estudos que se dedicam a analisar a fala-em-interação e que precisam registrar dados de ocorrência natural (SCHULZ, 2007; ABELEDO, 2008; BAUMVOL, 2011; LOPES, 2015; STEIN, 2017, entre outros).

Feitas as considerações necessárias quanto à microetnografia, passo a apresentar o entendimento de aprendizagem feito neste estudo.

4.2 A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE CONHECIMENTO EVIDENCIADA NA AÇÃO DOS PARTICIPANTES

Percebe-se, [...] a necessidade de pesquisas que investiguem mais profundamente as experiências de aprendizagem dos alunos nos contextos de sala de aula de LE no Brasil, buscando, através do levantamento dessas experiências, refletir sobre o ensino oferecido nas escolas brasileiras.

Marinei Pereira Conceição

Para a análise dos dados gerados para esta tese, entendo a aprendizagem como *social, emergente e evidenciada nas situações de interação*, o que difere de um entendimento aquisicionista de aprendizagem. Mas o que vêm a ser ambas as perspectivas?

Sfard (1998), uma educadora matemática, estipula duas metáforas para explicar essas concepções teóricas da aprendizagem vistas, por muitos, como conflitantes: a metáfora da *aquisição* e a metáfora da *participação*. Para ela, a metáfora da *aquisição* entende a aprendizagem como acúmulo de informações que são guardadas no cérebro do aprendiz e se relacionam entre si, de maneira gradual, para formar estruturas cognitivas mais complexas. Nas teorias com base nessa metáfora, o aprendiz passa a ser o dono dessas informações, passa a possuí-las. Já a segunda, a metáfora da *participação*, inspirada em Lave e Wenger (1991), entre

outros, caracteriza-se por compreender que o indivíduo aprende à medida que se torna membro de uma *comunidade de prática*.

Lave e Wenger (1991), então, entendem a aprendizagem como o aumento da participação de um indivíduo, da periferia à plenitude, em uma comunidade de prática. Para eles, ela se dá situadamente, como um processo de participação que cresce gradualmente em engajamento e complexidade. Ou seja, essa participação se incrementa e se qualifica à medida que os indivíduos aprendem. Portanto, segundo a metáfora da aprendizagem social, aprender implica na construção/transformação de identidades, o que altera o lugar do indivíduo em seus âmbitos de atuação. Assim, os autores reforçam a ideia de que se aprende em conjunto e de que, ao se aprender, transformam-se as relações sociais, já que os sujeitos aprendizes assumem novas funções ao demonstrarem maior engajamento⁶⁸ nas interações das quais fazem parte.

Tomando por base essa segunda metáfora, os estudos de Garcez (2006), Schulz (2007), Conceição (2008), Stahl (2011), Hewitt (2004), Abeledo (2008), Frank (2010), Garcez, Frank e Kanitz (2012), Kanitz e Frank (2014), Baumvol (2011), Baumvol e Garcez (2017), Pochon-Berger (2011), Lopes (2015), Lopes e Retamar (2015), Garcez e Lopes (2017) com os quais minha tese busca alinhamento, também entendem a aprendizagem como *construída socialmente* e estreitamente relacionada ao conceito de *participação* e de *construção/produção* conjunta de conhecimento. Todos eles observam, documentam e analisam, situadamente, cenários educacionais propícios à construção conjunta de conhecimento. Vejamos as contribuições desses estudos para compor a noção de aprendizagem social à qual, como tais pesquisadores, filio-me.

O estudo de Garcez (2006) propõe, por meio do exame da fala-em-interação de uma sala de aula de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, uma oposição entre *reprodução* e *construção* conjunta de conhecimento. A primeira estaria relacionada às clássicas práticas de sala de aula apontadas por Sinclair e Coulthard (1975), entre elas, a sequência IRA – um padrão interacional muito frequente em sala de aula que se caracteriza por uma pergunta proposta pelo professor (iniciação), feita no turno de fala em primeira posição; seguida de uma resposta dada pelo aluno (resposta), na segunda posição; que recebe a avaliação do professor em terceira posição (avaliação). A segunda, por sua vez, refere-se a práticas mais democráticas de interação em sala de aula nas quais todos, professor e alunos, são sujeitos da aprendizagem.

⁶⁸ Goodson (2007, p. 250) é outro autor que destaca o engajamento como fator que contribui no processo de aprendizagem. Para ele, quando compreendemos a aprendizagem “[...] dentro do contexto da vida, é que captamos algum sentido na questão do engajamento com a aprendizagem, em sua relação com pessoas vivendo suas vidas [...]”.

Segundo Garcez (2006), sequências clássicas como a tríade IRA dificultam a construção de conhecimento conjunta, porque quem propõe a pergunta (iniciação) – o professor –, ao avaliar em terceira posição a resposta produzida por seu interlocutor – o aluno –, revela que já conhecia de antemão a informação solicitada. Logo, nesse formato de interação, o professor está apenas verificando (avaliação) se o aluno também detém essa informação. Ao fazer isso, o docente está, mais do que promovendo aprendizagem, exercendo controle e disciplinamento, uma vez que cria/sustenta hierarquias entre quem sabe e quem não sabe (GARCEZ, 2006, p. 69). Sendo assim, o padrão IRA, conforme Garcez (2006), limita a construção de conhecimento novo, principalmente se for levado em consideração que quem inicia a sequência em sala de aula, em geral, é o professor. Como alternativa à sequência IRA, o autor aponta o *revozeamento*⁶⁹, discutido por O'Connor e Michaels (1996). O estudo de Garcez (2006) afirma ademais, após análise de uma sequência de fala-em-interação de sala de aula, que quando as perguntas formuladas pela professora observada por ele foram *abertas*, os alunos participaram mais. Logo, as respostas surgidas dessa nova organização das *estruturas de participação*⁷⁰ não foram avaliadas apenas pela professora, mas pelo grupo todo, que, ao participar, construiu *conjuntamente* conhecimento, posto que *todos* foram fundamentais nesse processo.

Ao examinar sequências da fala-em-interação na mesma escola em que Garcez (2006) realizou a pesquisa acima referenciada, Schulz⁷¹ (2007) propõe que construir conhecimento depende de *construir participação*, já que ela não é dada de antemão, mas negociada pelos participantes de uma interação social. Em seu estudo, também realizado em uma turma de Ensino Fundamental, a autora observa atividades realizadas em sala de aula e atividades de um conselho participativo. Em ambas, ela percebe que os alunos rompem com estruturas de participação tradicionais nas quais o professor fala e o aluno escuta. Ela destaca que há momentos em que os alunos, nas atividades de sala de aula e no conselho participativo, tomam a palavra, explicitando uns aos outros o que estão aprendendo. Nesses momentos, os estudantes têm a sua participação sustentada pelos professores. Em razão disso, Schulz (2007) compreende que os participantes da sala de aula por ela analisada constroem *espaços* para participar, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem. A partir de sua análise – com base na

⁶⁹ “[...] um redizer o turno anterior para reexame de seu produtor, que recebe crédito pela autoria a articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo [...]” (GARCEZ, 2006, p. 72).

⁷⁰ Conforme Garcez e Ostermann (2002, p. 261), *estrutura de participação* é a “[...] configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, um encontro ou um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico do cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social no decorrer da atividade e as consequências disso em termos de quais comportamentos serão percebidos como socialmente apropriados”.

⁷¹ O estudo de Schulz (2007) é retomado em Garcez, Kanitz e Frank (2012).

microetnografia e com incursões na etnografia, tendo em conta o contexto sociocultural em que a turma observada e a escola estão inseridas – Schulz assevera que participar e aprender são noções inseparáveis (SCHULZ, 2007, p. 41). Em vista dessa compreensão, a autora vai além e conclui que, no cenário examinado por ela, *participar é aprender*. Ademais, ela entende que se aprende a participar, já que, ao aprender e ao participar, alunos e professores da ecologia observada estão construindo, conjuntamente, conhecimentos. Assim, construir conhecimento conjunto é, para Schulz (2007), sinônimo de construir participação e de aprender.

Conceição⁷² (2008), por seu turno, examina uma sala de aula de inglês do Ensino Fundamental em duas atividades: *revisão* para uma prova e *discussão* sobre temas da vida social e contemporânea. Segundo a autora, os alunos observados aprendem quando participam de maneira engajada das atividades de sala de aula. Diferentemente dos estudos anteriores, ela não opõe *construção* e *reprodução* de conhecimento, mas estabelece oposição entre a natureza das estruturas de participação na sala de aula documentada. Para justificar sua asserção, Conceição (2008) diz que a pauta da aula de inglês na atividade de revisão para a prova, marcada por sequências IRA, não é a construção de um conhecimento *novo*, mas a construção de entendimentos comuns sobre um conhecimento de natureza *reprodutiva*. Em oposição, na atividade de discussão sobre temas da vida social (mercado de trabalho e sexualidade), as ações da fala-em-interação se distanciam das sequências IRA, presentes na primeira atividade, o que possibilita maior participação. Em razão disso, a pesquisadora entende que nessa segunda atividade, os participantes constroem conhecimentos novos que partiram de perguntas abertas. Por conseguinte, ela compreende que a natureza dessa segunda estrutura de participação é *emergente*.

A partir do contraste estabelecido entre a natureza do conhecimento construído em conjunto, apontado por Conceição (2008), estabeleço um diálogo com as noções desenvolvidas em minha tese: o papel do ensino de espanhol para a cidadania ou para o ensino de estruturas linguísticas. Se na primeira atividade apresentada pela autora, caracterizada principalmente por sequências IRA, a preocupação foi com a aprendizagem de estruturas linguísticas; na segunda, de organização interacional mais democrática, houve um direcionamento a temas importantes para o desenvolvimento da cidadania, isto é, temas que envolvem âmbitos socioculturais, meu interesse, e que implicaram, na sala de aula examinada pela pesquisadora, em maior participação dos estudantes. Em vista de seus achados, Conceição (2008) também compreende que aprender é participar, ainda que de maneiras diferentes, sendo a sequência IRA também um

⁷² Parte do estudo de Conceição (2008) pode ser acessada em Garcez, Frank e Kanitz (2012).

instrumento para construir aprendizagem, mesmo que sobre conhecimentos de ordem reprodutiva.

Já Abeledo⁷³ (2008) gera os dados de seu estudo em uma sala de aula de língua espanhola de um curso de extensão universitária. Em sua tese, ela afirma que a aprendizagem ocorre quando há *intersubjetividade*⁷⁴ entre os participantes de uma interação que produzem, conjuntamente, conhecimento no ali-e-então da sala de aula. Segundo a autora, a aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação do cenário observado por ela é assim:

(a) uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, *produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em interações particulares*; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, métodos que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a *identidades* que eles reflexivamente instauram – institucionais ou não –, e a *objetos de aprendizagem* que eles definem e *tornam relevantes*; e (c) que produz relações de *participação e pertencimento*, já que implica a produção pública e intersubjetiva de *competência* para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade (ABELEDO, 2008, p. 162, grifos meus).

Portanto, a aprendizagem é entendida por ela como um trabalho interacional, também inseparável da participação, que se dá no uso da linguagem e que reorganiza as relações de pertencimento (ABELEDO, 2008). Aprender, por conseguinte, é uma ação realizada por dois ou mais participantes que evidenciam entre si entendimentos em comum por meio de atitudes e métodos que podem ser observados mediante atenção à organização sequencial da fala-em-interação. A partir da análise das ações dos participantes na fala-em-interação, durante o ali-e-então interacional, eles estão demonstrando, evidenciando, uns aos outros, que houve aprendizagem ou que estão se orientando para fazer aprendizagem de algo tornado relevante por eles (ABELEDO, 2008, p. 84). Esse engajamento é demonstrado interacionalmente pelos participantes quando tornam algum objeto de aprendizagem relevante na sequência da fala-em-interação.

Em estudo de 2011, apesar de não analisar a interação face a face como os estudos anteriores, Stahl também traz contribuições para o entendimento da aprendizagem social ao

⁷³ As contribuições deste estudo também podem ser encontradas em Abeledo (2010), Abeledo *et al.* (2014) e Garcez, Frank e Kanitz (2012).

⁷⁴ A intersubjetividade é a “[...] convergência potencial entre os realizadores de uma ação ou parcela de conduta de seus interlocutores, como coprodutores de um incremento de realidade interacional e social [...]” (SCHEGLOFF, 1992, p. 1299). “*Intersubjectivity would not, then, be merely convergence between multiple interpreters of the world (whether understood substantively or procedurally) but potentially convergence between the ‘doers’ of an action or bit of conduct and its recipients*”. Logo, podemos relacioná-la com o entendimento que os participantes de uma interação fazem de sua conduta, de forma reajustá-la de acordo com as necessidades da sequencialidade da fala-em-interação.

analisar as interações de um grupo de estudantes que resolvem problemas matemáticos a partir de um *chat*, em um trabalho colaborativo. Para realizar sua análise, Stahl (2011) adapta os princípios da Análise da Conversa (AC) à interação virtual. Desse modo, uma das principais noções mobilizadas por ele é a de *pares adjacentes*⁷⁵. O encontro virtual dos estudantes tem o apoio de um monitor para assuntos técnicos, que os estimula a realizar determinados procedimentos quanto ao funcionamento do *chat*. Por meio das interações virtuais exploradas por Stahl (2011), é possível perceber que um membro incentiva o outro para a realização das tarefas, quando um quer desistir. Tal procedimento observado nos dados é fundamental para que os participantes construam conjuntamente conhecimentos. Logo, fica evidente que a aprendizagem desenvolvida pelos estudantes ao realizarem, por meio da interação, as equações matemáticas, não diz respeito apenas ao conteúdo matemático, mas também à capacidade de interagir em grupos e de colaborar. Isto é, aprender, no estudo de Stahl (2011), significa participar e qualificar essas participações em uma comunidade de aprendizagem, no caso examinado, virtual.

Já no contexto escolar, o estudo de Hewitt (2004) analisa interações entre um grupo de alunos do Ensino Fundamental de uma escola regular. Seu objetivo é lançar luzes sobre a construção de conhecimento conjunta por meio de uma plataforma criada para esse fim, uma espécie de Fórum, o *Knowledge Building Community* (KBC). O trabalho com o KBC requer uma série de procedimentos sistemáticos controlados pelo professor, que, no estudo, não se mostra como o único conhecedor dos objetos de aprendizagem em jogo. Inicialmente, os alunos devem escolher, a partir de uma série de temas propostos dentro de um *conteúdo* apresentado pelo professor, no caso a Biologia, algum tipo de problema a ser solucionado por eles mediante pesquisa, discussões e a publicação destas em etiquetas criadas na plataforma. As etiquetas existentes determinam o tipo de questionamento a ser respondido pelo aluno. Entre elas estão: *My theory*, *New Information*, *I need to understand*.

As publicações dos alunos, como dito, são controladas pelo professor, não quanto ao conteúdo, ou seja, se uma teoria desenvolvida pelo estudante para explicar o fenômeno estudado está certa ou errada, mas quanto à pertença dela à etiqueta correspondente. No estudo de Hewitt (2004), vemos como o professor, ao atuar como problematizador das contribuições dos alunos, traz o desequilíbrio às certezas dos estudantes. Tal atitude do professor acaba por motivar os alunos a buscarem mais informações e a refletirem sobre o papel das teorias, que não são mais

⁷⁵ Essa noção será discutida na subseção 3.3.2

vistas como certezas absolutas. A experiência virtual é acompanhada por encontros presenciais e sistemáticos com o professor.

Por meio do estudo de Hewitt (2004), é possível perceber que, ao trabalharem em conjunto por meio do KBC e dos encontros presenciais, o que está em jogo para os participantes não é apenas a aprendizagem sobre Biologia, mas também a aprendizagem sobre participação, posto que o professor não atua apenas como quem sabe, mas como aquele que legitima e problematiza o discurso do aluno. Desse modo, a responsabilidade pela construção dos saberes é compartilhada, pois é o aluno que deve postar a sua teoria para a explicação dos fenômenos através das leituras realizadas, das interações com os demais colegas e com o professor, bem como das considerações que emanaram de todos esses procedimentos. Portanto, as teorias resultantes de todos esses diálogos são conjuntamente construídas. Isto é, não são reproduzidas.

Frank⁷⁶ (2010), igualmente considerando o entendimento de aprendizagem como social, dedica-se a estudar o movimento interacional de *convites à participação*, geralmente executados mediante a prática de perguntas, em uma sala de aula de português como língua adicional em um programa de português para estrangeiros em extensão universitária. Em seu estudo, Frank (2010) sustenta que tais convites são aceitos e se tornam oportunidades para a construção de conhecimento conjunto quando fazem sentido para os estudantes. Por outro lado, quando não o fazem, ou seja, quando não mobilizam mundos comuns entre os participantes, promovem momentos desconfortáveis e são rejeitados, provocando desalinhamento e abandono do tópico inaugurado por eles. Retomando Schulz (2007), Abeledo (2008) e Salimen (2009), Frank (2010, p. 33) enfatiza que entender aprendizagem como participação requer perceber o engajamento dos indivíduos envolvidos no que é legitimado por eles como relevante para os fins práticos das atividades em questão. A autora diz ainda que:

Pouco importa, portanto, se um dos participantes sabe de antemão a resposta à própria pergunta que dirige aos demais nesse cenário (característica tipicamente associada às sequências IRA), *mas se é construído um espaço em que todos demonstram engajamento na produção conjunta de conhecimento*. Assim, as noções desse participante que parece saber a respostas à pergunta formulada, ou a solução do problema proposto, adquirem papel fundamental para a construção efetiva do conhecimento pelos demais participantes, sendo que o engajamento entre eles pode, inclusive, ressaltar uma nova perspectiva conjunta, isto é, no surgimento de uma nova solução ao problema ou uma nova resposta à pergunta colocada, justamente o aspecto mais interessante desse modo de construção da participação (FRANK, 2010, p. 33, grifos meus).

⁷⁶ Kanitz e Frank (2014) relatam e discutem tal termo. Garcez, Frank e Kanitz (2012) também o fazem.

Tal constatação é importante, pois ressignifica a ideia pejorativa que pode ser associada a uma sequência iniciada com uma pergunta de resposta conhecida pelo professor, a sequência IRA. Como, na interação, é na sequencialidade dos turnos de fala que se projetam as ações futuras, a sequência iniciada com perguntas de resposta conhecida pode tornar-se um motor para a construção de conhecimento conjunto, e não apenas para reprodução de conhecimento, se os participantes da interação assumem como relevante tal objeto de aprendizagem apresentado pela pergunta.

Já Lopes⁷⁷ (2015) analisa como os alunos de uma sala de aula do 2º ano do Ensino Médio, a mesma escola em que faço minha pesquisa, constroem conhecimento em língua espanhola a partir do que ela chamou, tomando a expressão de Rampton (2006), de *participações exuberantes*. Ou seja, de momentos em que os estudantes cantam no meio da aula, fazem correções ou desafios ao professor. Lopes (2015) demonstra que a interação, na sala de aula examinada por ela, acontece majoritariamente em língua espanhola e que professor e alunos mostram-se competentes nesse idioma. No estudo de Lopes (2015), é possível ver como os alunos autosselecionam-se para participar, apontando inclusive problemas no turno do professor. O professor, por sua vez, ratifica e sustenta a participação dos alunos nesses momentos, que servem para fazer aprendizagem, inclusive, sobre espanhol. Em função desses movimentos, a pesquisadora conclui que as participações exuberantes, que demonstram engajamento dos estudantes, construídas naquela ecologia, não necessariamente são negativas, porque os participantes as tornam relevantes como instrumentos para a construção de conhecimento conjunto sobre espanhol e sobre participação.

Logo, a partir da exposição dos estudos supracitados, compreendo que os participantes de uma interação evidenciam que estão fazendo aprendizagem quando tornam público um objeto de aprendizagem emergente tornado relevante por eles e lidam com ele de maneira engajada e conjunta. Isto é, ao fazerem isso os participantes de uma sala de aula se orientam para construir conjuntamente conhecimentos tanto sobre conteúdos disciplinares quanto sobre participação. Portanto, todos esses estudos entendem que a aprendizagem pode ser visível a olhos nus se há atenção para a ação dos participantes. Sendo assim, eles não pretendem demonstrar que os indivíduos aprenderam a partir de testes ou de avaliações às quais se submeteram os participantes, nem estão preocupados com o que cada indivíduo tem dentro de seu cérebro, mas em como eles demonstram orientarem-se para *fazer aprendizagem*.

⁷⁷ Lopes e Retamar (2015) e Garcez e Lopes (2017) relatam e discutem o que se encontra na tese de Lopes (2015).

Outra contribuição importante desses estudos que olham para o que fazem participantes de carne e osso no cotidiano de uma sala de aula, ou seja, que analisam dados de ocorrência natural, é que eles entendem que as ações desses participantes podem fomentar aprendizagem ou promover rejeição. Assim, eles demonstram que, quando o professor atua apenas como avaliador, não há uma orientação para a construção de conhecimento novo, mas para o conhecimento de natureza reprodutiva e para o exercício do controle. Já se, na sala de aula, as identidades dos participantes são maleáveis ou cambiantes, seus espaços de participação são ampliados e os momentos de fazer aprendizagem conjunta também. Quando falo em identidade maleável ou cambiante, refiro-me a estruturas de participação em que as categorias professor e aluno não são fixas e estáveis. Isto é, quando o professor não é apenas quem avalia, mas também quem *ouve e ratifica* seus alunos. Quando isso acontece, os alunos são entendidos como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, ao passo que o professor passa a atuar mais como um mediador que também pode ser aprendiz. Nessas situações, o conhecimento não é unilateral, mas é construído conjuntamente.

Portanto, filiada ao entendimento de aprendizagem desses estudos, minha tese visa a contribuir para a discussão sobre construção conjunta de conhecimento, olhando para as ações dos participantes da ecologia documentada e para os objetos de aprendizagem destacados por eles. Entretanto, antes de passar à análise dos dados, capítulo 5, faz-se necessário discutir mais especificamente alguns movimentos interacionais que terão importância fundamental nos segmentos de transcrição representativos de minha pesquisa e que ajudarão a compreender o que chamarei de *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*. Entendo que esses momentos surgem como resposta a “surpresas” (SCHÖN, 1983, p. 81) da contingência da interação enquanto ela acontece, num espaço que Schön denomina como *zonas indeterminadas da prática* (SCHÖN, 2000, p. 17). Logo, antes de apresentar os momentos pedagógicos de contextualização sociocultural, é preciso discutir, o que faço na seção seguinte, o conceito de *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983, 2000) bem como as atitudes pedagógicas dos quais esses momentos dependem, quais sejam: *ouvir, convidar a participar; e reconfigurar a atividade pedagógica*.

4.3 REFLEXÃO-NA-AÇÃO COMO EVIDÊNCIA DA SENSIBILIDADE DO PROFESSOR À SITUAÇÃO DE ENSINO

Ao falar em ensino reflexivo, Schön (1983, 2000) propõe a noção de *reflexão-na-ação*. Tal noção está baseada em uma espécie de “improvisação” (CAZDEN, 1991, p. 53) realizada por profissionais quando têm que lidar, durante a prática, com problemas emergentes que não estão no manual (SCHÖN, 2000, p. 17). Essa situação inesperada coloca o profissional em um tipo de encruzilhada que exige decisão com urgência quanto ao rumo a seguir. Logo, o profissional – no caso deste estudo, o professor –, precisa inventar e testar “[...] estratégias situacionais que ele mesmo produz [...]” (SCHÖN, 2000, p. 17). Esse enfrentamento emergente e contingente do profissional reflexivo com situações-problema promove nova reflexão e exige decisões relativas à prática enquanto ela acontece, que dependem de sua sensibilidade em relação aos contextos interacionais nos quais atua.

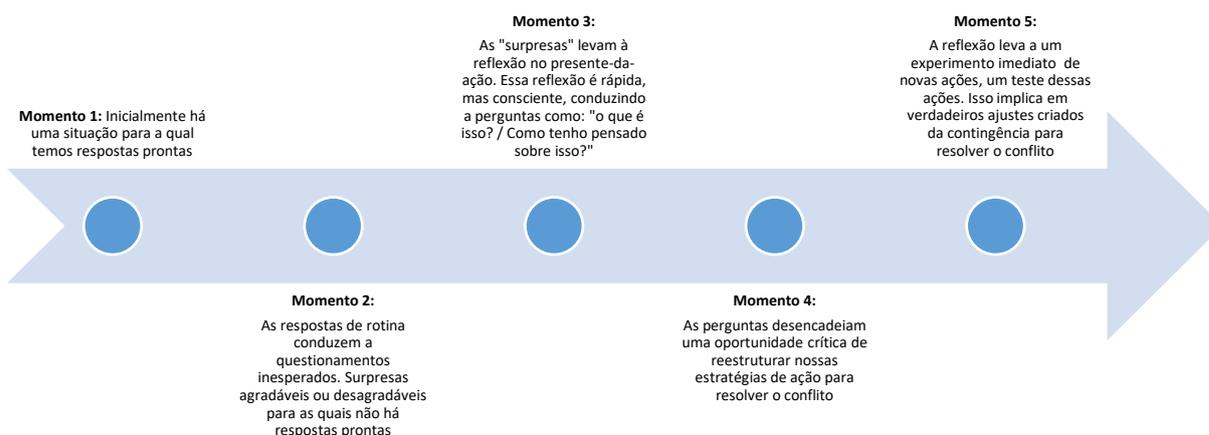
Logo, para Schön (1983, 2000), ensinar de maneira reflexiva envolve lidar com situações em que não só se utilizam os conhecimentos que o profissional já tem aprendidos, mas também implica em situações nas quais ele aprende fazendo (SCHÖN, 2000, p. 24). Sendo assim, a *reflexão-na-ação* exige decisões rápidas que levam em conta os interesses dos interlocutores e os propósitos da interlocução, estabelecendo uma “conversação reflexiva” (SCHÖN, 2000, p. 35) com a situação interacional, no caso deste estudo, a situação de ensino, e com as atividades que estão sendo levadas a cabo.

Para ilustrar o que entende como *reflexão-na-ação*, o autor traz a imagem de músicos de jazz. Os bons músicos de jazz improvisam juntos, “[...] escutando um ao outro, e escutando eles próprios, sentem aonde a música está indo e ajustam seu desempenho de acordo com isso [...]” (SCHÖN, 1983, p. 81). Schön (2000, p. 35) acrescenta ainda que “[...] cada músico faz invenções sequenciais e responde a surpresas desencadeadas pelas invenções dos outros [...]”. Ao fazer isso, o grupo desenvolve, em conjunto, novas compreensões sobre a música, quer dizer, constrói, conjuntamente, conhecimento novo sobre ela.

Se pensamos na sala de aula, a imagem dos músicos de jazz também serve para ilustrar as ações de professor e alunos, se o que se busca é a construção e não a reprodução de conhecimento. Como o músico de jazz, o professor que é reflexivo precisa escutar a música, quer dizer, precisa *ouvir* e considerar seus alunos e os *âmbitos socioculturais* em que estão inseridos para promover um ensino significativo, que ousa chamar aqui de *socioculturalmente contextualizado*. Sendo assim, o professor que busca fazer sentido na sala de aula precisa *ajustar* constantemente as suas ações em função de seus interlocutores. Esse ajuste provoca novos desenlaces para a interação que está em curso, podendo ser capaz de alterar estruturas de participação e de propor novos objetos de aprendizagem.

Para entender melhor de que tratam esses ajustes, Schön (1983, 2000) descreve a reflexão-na-ação, dividindo-a em cinco momentos, apesar de ter consciência de que esses momentos raramente são tão claros. A partir da descrição do autor, tomei a liberdade de transformá-los em um gráfico do tipo *linha de tempo* (Figura 3). Vejamos abaixo o processo no qual se desenvolvem:

Figura 3 - Momentos de reflexão-na-ação



Fonte: elaboração própria a partir de Schön (2000, p. 34).

Schön (1983, p. 72) propõe, então, que, ao refletir-na-ação, o profissional se torna um pesquisador do contexto prático, já que não separa o pensamento do fazer. Ou seja, não desvincula a teoria e a prática, possibilitando entre elas um diálogo efetivo que gera novos conhecimentos e novas metodologias, surgidas da emergência de problemas da interação. Em suma, para ser efetivamente um profissional reflexivo, o docente precisa, antes de tudo, *ouvir* (SCHÖN, 1983, p. 292) e valorizar o que seu aluno tem a dizer e tem a perguntar. Ao fazer isso, ele deixa a porta da sala de aula aberta para o inesperado e constrói o currículo em função das necessidades dos estudantes, enfim, aproxima-se do que chamo de ensino socioculturalmente contextualizado.

Schön (1983) enfatiza que, no ensino reflexivo orientado pela reflexão-na-ação, o professor não atua unicamente como um especialista, já que entende que não é o único conhecedor na sala de aula. Tal entendimento o faz perceber que as incertezas que tem e as invenções que faz a partir delas podem ser também fonte de aprendizagem. Portanto, entendo que entre os movimentos interacionais que evidenciam esse trabalho pedagógico de reflexão-

na-ação que nasce da contingência e da emergência da sala de aula, estão: a) *ouvir*; b) *convidar a participar*; e c) *reconfigurar a atividade pedagógica*. Todos serão fundamentais no entendimento dos *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*. Vejamos com mais detalhe cada um deles nas subseções seguintes.

4.3.1 Ouvir como pré-requisito para o ensino socioculturalmente contextualizado

Muitas vezes, devido às dificuldades da sala de aula, acabamos, nós, professores, não ouvindo nossos alunos de maneira efetiva. Conduzimos a aula, a avaliação e inclusive as dúvidas de nossos estudantes como se fôssemos *máquinas de ensinar*. Criamos, ao longo de nossas experiências, nossa identidade de professor e entramos em sala de aula com a armadura posta, esquecendo-nos, muitas vezes, de que, para ser professor, não basta falar, mas também *ouvir*.

Então, para discutir a importância desses momentos de escuta na relação professor-aluno em sala de aula, refiro aos estudos de Markee (2011), Koole (2012) e Park (2012). A partir deles, proponho um olhar sobre as interações professor-aluno de forma a repensar o papel do professor e a possível melhoria de suas práticas mediante a valorização de uma atitude pouco recorrente, o *ouvir*, atitude pedagógica fundamental em um ensino que se quer contextualizado.

Para discutir essa atitude, recorro inicialmente a Markee (2011), que apresenta em seu estudo um professor americano e uma aluna chinesa engajados em, respectivamente, ensinar e aprender inglês. O professor examinado é muito atencioso com a sua aluna, porém demonstra uma noção bastante estanque entre o que deve ser aprendido e o que deve ser ensinado. No texto em questão, a aluna chinesa precisa aprender inglês, porque vai ensinar ciências em uma universidade.

Para testar seu inglês, ela precisa apresentar um *power point* (PPT) a um público específico. Contudo, em uma das lâminas do PPT consta a palavra *prerequisite*, que é um problema para a chinesa, que não consegue pronunciá-la. Não obstante, durante a apresentação o *problema* é resolvido, quando, ao evitar a palavra, ela usa o vocábulo *background*, que, na situação em questão, serve como sinônimo. Entretanto, o professor insiste, após a apresentação do material, para que ela pronuncie *prerequisite* como se o objetivo a ser cumprido por ela, apresentar o PPT, não tivesse sido alcançado. Nesse sentido, o docente dá muitas dicas à aluna de como ela deve pronunciar a palavra evitada, mas parece não reconhecer os seus progressos.

Tal postura do professor está ancorada em seu entendimento do que é ser professor, ou seja, aquele que sabe, aquele que corrige.

No texto em questão, fica evidente que, as assimetrias são muito marcadas e, ainda que não se esteja em um ambiente escolar, a escola tradicional está sendo perfeitamente reproduzida. Por meio da insistência em corrigir, podemos ver que o professor estava esperando escutar aquilo que foi ensinado por ele, não estando aberto a uma resposta diferente da que havia imaginado. O professor *escutou*, mas não *ouviu*.

Koole (2012), por seu turno, documenta uma sala de aula na qual um professor, na Holanda, tenta ajudar seus alunos a resolver problemas matemáticos. Muitos desses alunos são filhos de imigrantes e, segundo o autor, têm problemas linguísticos devido a influências das outras línguas com as quais convivem. O professor de matemática, muito atencioso, como o professor de Markee (2011), prontamente atende ao chamado de seus alunos individualmente, porém parece já saber qual a dúvida do aluno antes mesmo de ela ser externada. Todas elas são tratadas como problemas puramente matemáticos. Ou seja, as dúvidas, na verdade, não foram formuladas pelos alunos, mas pelo próprio professor, que as previu a partir de sua longa experiência docente.

Koole (2012, p. 1903), assim, enfatiza que os *problemas* eram do professor e não dos estudantes. Quer dizer, o professor em questão não outorga ao estudante a possibilidade de explicitação completa de suas dúvidas, porque assume o problema para si. Desse modo, ele, apesar de solícito, também não ouve efetivamente seus estudantes. Koole (2012) aponta ademais que os problemas conceituais relativos à matemática previstos pelo professor não são os únicos que afetam a resolução dos exercícios, sendo muitos desses de ordem linguística, em função de os alunos não dominarem plenamente o holandês. Entretanto, o professor de matemática estava tão encerrado em sua especialidade que as dúvidas linguísticas não emergiram em suas interações com os estudantes. Assim, ele demonstrou estar preparado para responder apenas por meio de *suas* hipóteses de problema, que eram de ordem procedimental e conceitual referentes à matemática.

Aqui, mais uma vez, vemos demarcados os lugares epistemológicos de professor e de aluno e o silenciamento do espírito questionador do último pela pressuposição do professor de ser o *sabedor*, inclusive do que está dentro da mente dos estudantes. Há aqui uma falta de diálogo efetivamente produtivo e, novamente, o professor é uma *máquina de corrigir*, porém não uma *máquina de ouvir*. Neste episódio, como no anterior, não há reflexão-na-ação, pois, ao não ouvir, o professor não lidou com o inesperado, nem quis conhecê-lo.

Em contrapartida, Park (2012) também mostra três professores buscando fazer aprender em um grupo de 30 estudantes universitários. Os estudantes precisam elaborar um texto e necessitam orientação para a sua construção. Contudo, diferente do que ocorre em Markee (2011) e Koole (2012), esses professores outorgam maior responsabilidade aos alunos, semelhante ao já narrado na seção anterior (4.2) no estudo de Hewitt (2004). A prática se dá da seguinte maneira: os alunos solicitam ajuda do professor que, como no estudo de Koole (2012), vai até eles. Porém, antes de qualquer manifestação ou *adivinhação* quanto às dúvidas dos alunos, o professor decide *ouvi-los*. Assim, em todas as interações entre professor e alunos demonstradas por Park (2012), o docente começa sua fala pedindo aos estudantes que falem sobre o seu texto. Ao terem que falar sobre o que estão escrevendo, eles começam a assumir a autoria do seu texto e a organizá-lo para que quem o ouça possa entendê-lo. No processo de explicitação oral do texto, em vez de perguntar o que fazer com as dificuldades que estão tendo em sua escrita, os alunos criam, na fala, hipóteses para vencê-las.

Logo, Park (2012), como Hewitt (2004), apresenta um professor que ao ouvir não atua como o tradicional *dono do conhecimento*, mas como colaborador na sua construção, tornando o currículo uma experiência compartilhada e promotora da autonomia dos estudantes. Tal prática salutar acaba por tirar dos ombros do professor a responsabilidade total pelo desenvolvimento do conhecimento, já que ele a divide com os estudantes, que assumem um papel crítico, autônomo e consciente de suas dificuldades e dos passos necessários para lidar com elas. Em Park (2012), os alunos, e não apenas o professor, também fazem o que Schön (1983, 2000) chama de reflexão-na-ação, pois ajustam seu texto e entendem seu problema, enquanto o narram oralmente.

Em Koole (2012), os discentes dizem ao docente “eu não sei”, já em Park (2012) eles passam a usar a fórmula “eu não sei se”. O uso da partícula *se*, que indica condição, faz toda a diferença se pensamos no lugar em que ela coloca o estudante. Ao dizer simplesmente “eu não sei” o aluno está perdido e não é sequer capaz de formular hipóteses que deem conta de seu problema. Entretanto, ao dizer “eu não sei se”, eles estão formulando estas hipóteses, posto que o *se* indica mais de uma opção de resolução. O estudo de Park (2012) indica que essa manifestação dos estudantes vem da atitude mais despojada do professor, que, em vez de assumir a responsabilidade pelos problemas e soluções que os alunos esperam, compartilha com eles esse papel. Essa participação diferenciada do professor transforma a participação do aluno, que passa a ser corresponsável, a ser um agente da construção de saberes e não apenas paciente.

Logo, tanto no estudo Park (2012) como no de Hewitt (2004), professor e alunos aprendem, já que ambos *se ouvem*. O professor não abandona seu lugar epistêmico daquele que sabe, mas abre espaço para que o aluno também compartilhe o que sabe e o que pensa. O professor não é o *dono* da sala de aula, mas passa a ser uma espécie de orientador, mediador (CAZDEN, 1991), um guia e não o detentor daquilo que é correto. Como dizem Pacheco e Paraskeva (1999), a atitude de ouvir tem uma importância fundamental na sala de aula e nas tomadas de decisão sobre o currículo, já que permite que se desenvolva uma “parceria” (PACHECO; PARASKEVA, 1999, p. 12) entre professor e alunos. Ao ouvir, evidencia-se o diálogo e não o monólogo, uma vez que o professor abandona seu lugar intocado de dono da verdade.

Esses estudos, bem como os de Cazden (1991), Garcez (2006), Schulz (2007), Conceição (2008), Abeledo (2008), Abeledo *et al.* (2014), Frank (2010), Baumvol (2011), Baumvol e Garcez (2017), Lopes (2015), Lopes e Retamar (2015), Garcez e Lopes (2017) e Hewitt (2004) reforçam que as ações do professor e a relação deste com o saber podem mudar a sala de aula. Em Markee (2011) e Koole (2012) temos professores que cumpriam com o seu papel histórico, ou seja, *ensinar*, mas que pouco estavam dispostos a *aprender*. Nos dois artigos, os comportamentos dos professores eram baseados na ideia de demonstrar aquilo que é certo em detrimento daquilo que é errado. O aluno representa aquele que está fadado a cometer erros e o professor é quem deve corrigi-los. Logo, não há diálogo entre professor e aluno, mas uma hierarquia bem delimitada por meio da assimetria entre o conhecimento e o lugar epistemológico de ambos, que repete a tradicional instituição da escola desde seus primórdios.

Já em Park (2012), e também em Hewitt (2004), há novos lugares para a relação entre professor e alunos e, por conseguinte, um novo olhar para a sala de aula, o da responsabilidade compartilhada construída com a escuta mútua. No estudo de Park (2012), os alunos assumem seu discurso e se apropriam dele ao contar a tarefa a ser realizada ao professor, fazendo hipóteses que ajudem a resolvê-la. Nota-se uma postura diferente do professor, que também se coloca no lugar do aprendiz, já que ao ouvir, também sustenta a participação dos alunos para orientá-los. Em Park (2012), o professor ouve para aprender e fazer aprender e não finge ouvir para corrigir.

Com base nesses estudos, os dados a serem analisados no capítulo 6 sustentarão que a atitude de ouvir é fundamental para que emergam *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*. Esse ouvir ao qual me refiro diz respeito ao processo de ouvir e falar entre professor e aluno, mas é ainda mais amplo, já que pressupõe uma escuta atenta, capaz de

legitimar e promover a participação e a agentividade dos estudantes como ocorre em Hewitt (2004) e Park (2012).

De igual importância para os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*, assim como a atitude de *ouvir*, será a ação de *convidar a participar*. Vejamos do que se trata na subseção seguinte.

4.3.2 Convidar a participar para construir participação

Para tratar de convites à participação, preciso antes mobilizar as noções de *turnos de fala* e de *pares adjacentes*, oriundas da Análise da Conversa (AC). Segundo essa tradição de pesquisa surgida nos anos 1960, a fala-em-interação evidencia que as ações entre os participantes são coconstruídas no momento exato em que ocorrem. Ainda conforme a AC, cada participante de uma interação necessita mostrar ao outro o que está acontecendo em seu *turno de fala* para que a comunicação prossiga de maneira coerente e organizada.

Dizem Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 12) que “[...] nas atividades organizadas socialmente, a presença de ‘turnos’ sugere uma economia, com turnos como algo a que se confere valor — e com meios para alocá-los, que afetam sua distribuição relativa, tal como em sistemas econômicos [...]”. Tais turnos são alocados a partir de padrões/regras básicas da interação, que podem ser visualizadas na sequencialidade, a partir do movimento dos chamados *pares adjacentes*. Assim, podemos dizer que há uma relação de dependência entre as ações dos participantes de uma interação, que é evidenciada por cada um deles por meio de unidades sequenciais (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003), os *pares adjacentes*.

Os *pares adjacentes*, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 13) são compostos de dois turnos de fala, proferidos por diferentes falantes, sendo relativamente ordenados. Ou seja, há uma primeira e uma segunda parte do par. A primeira parte apresenta uma espécie de “problema” (DURANTI, 2000, p. 342) a ser solucionado pela segunda parte. São exemplos de pares adjacentes elocuições do tipo: convites/aceitação ou rejeição; saudações/aceitação ou rejeição; pedidos/aceitação ou rejeição; elogios/aceitação ou rejeição; reclamação/aceitação ou rejeição, etc.

Conforme Duranti (2000), ao proferirem uma primeira parte de um par adjacente, os falantes criam uma moldura/um quadro interpretativo que não apenas é preenchido com uma resposta ou um segundo movimento, mas com uma demonstração de como os interlocutores receberam essa primeira parte do par. Segundo o autor, os pares adjacentes são, desse modo,

“[...] mecanismos para estabelecer a intersubjetividade [...]” (DURANTI, 2000, p. 343), entendida como “[...] a compreensão mútua e a organização de uma atividade comum [...]” (DURANTI, 2000, p. 343). Assim sendo, eles são capazes de evidenciar aos interagentes aquilo que estão fazendo, isto é, tornam visíveis, uns aos outros, seus movimentos interacionais. Em função disso, os pares adjacentes são unidades fundamentais de atenção para a AC.

A partir dessas noções, é possível referir que a fala-em-interação autogerencia-se, isto é, organiza-se na sequencialidade do turno a turno da própria interação. Nesse enquadre entendo os *convites à participação* (FRANK, 2010) como primeira parte de um *par adjacente* que projeta uma expectativa de sequencialidade e que estabelece restrições ao que deve ser feito no *turno* seguinte (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). Mas o que os convites à participação têm a ver com este estudo?

Ao iniciar minha pesquisa de campo na Escola Experimental⁷⁸, sabia que a prática de perguntas merecia atenção devido à minha experiência como professor e a leituras prévias de pesquisas de sala de aula como as de Sinclair e Coulthard (1975), McHoul (1978), Cazden (1991), Garcez (2006), entre outros. Mas na turma 20, como seria? A prática de perguntas seria também relevante? Se sim, que tipo de perguntas seriam mobilizadas pelos participantes?

Nas primeiras aproximações ao campo ainda sem a presença de câmeras, período compreendido entre o dia 29/03 e o dia 12/04/2016, tive contato com a prática de sala de aula do professor Dante e conheci os 22 alunos da turma 20 em ação. Nesse dia, já pude perceber alguns elementos importantes a serem considerados para a análise: a) a interação nesse cenário acontecia majoritariamente em língua espanhola; b) havia muitas *participações exuberantes* (LOPES, 2015; RAMPTON, 2006) por parte de alguns alunos em específico (Fabián, Felipe, Diego, Antonio), enquanto que outros eram mais retraídos (Macarena, Gerardo, Golías, Ares, Alba, entre outros); c) a prática de perguntas e respostas, não necessariamente seguindo o padrão IRA, era comum tanto por parte dos estudantes como do professor. Todas essas percepções reforçaram a ideia de que eu deveria olhar para a prática de perguntas, já que era o momento em que parecia haver maior mobilização de outras áreas do conhecimento e de âmbitos socioculturais. Mas que tipo de perguntas eram frequentes? Para que surgiam essas perguntas? Que tipo de participações dos estudantes essas perguntas mobilizavam? Elas eram sempre respondidas? Os alunos também faziam perguntas?

Na primeira aula gravada com câmeras, ocorrida no dia 14/04/2016, Dante buscou a colaboração dos alunos ao realizar uma *atividade* a partir de uma *tarefa* em uma folha em que

⁷⁸ O cenário de pesquisa será apresentado de maneira mais completa no capítulo 4.

constavam imagens do personagem Chaves, de um seriado infantil mexicano; da modelo brasileira Gisele Bündchen; da bruxa da história infantil da Branca de Neve; e do jogador brasileiro de futebol, Neymar. A partir de perguntas, *convites*, Dante buscava a colaboração dos alunos para que propusessem adjetivos a esses personagens: “¿*Qué características tiene para ustedes el Chavo? Ya lo vieron alguna vez, me imagino, ¿no? / ¿Qué más puedo decir sobre él? / ¿Qué características puede tener la bruja de Blancanieves?*” (notas de campo, dia 14/06). Quando os alunos participavam pouco, ou seja, não cumpriam com a pauta da aula — participar em espanhol, falar algo em espanhol (ANAYA⁷⁹, 2005, p. 6) —, Dante reciclava a pergunta ou produzia perguntas subsequentes às iniciais, como vemos nas que aparecem a seguir: “¿*Solo esto Gisele Bündchen tiene de características?*” / “*Bueno, ¿nada más?*” “¿*Nada más para Neymar?*” (notas de campo do dia 14/04).

Mesmo nessa atividade em que o objetivo parecia ser centralmente linguístico, pude observar que as perguntas proferidas por Dante não tinham uma única resposta, já que os adjetivos eram selecionados pelos próprios alunos a partir da imagem e de seu conhecimento dos personagens. De igual maneira, pude observar que a estratégia utilizada por ele de readequar a pergunta demonstrava que seu objetivo não era apenas instruir sobre vocabulário, mas também produzir *participação*. Tais *perguntas-convite* pareciam buscar engajamento em relação a algum objeto de aprendizagem.

Assim sendo, nesse episódio, e em tantos outros observados, percebi que Dante perseguia o que Firth e Wagner (2007, p. 811), Abeledo (2008, p. 138), Frank (2010, p. 35), Sahlström, (2011, p. 62) e Lopes (2015, p. 65), entre outros, chamam de promover oportunidades de *fazer aprendizagem*. Segundo esses pesquisadores⁸⁰, isso ocorre quando os participantes de uma interação face a face demonstram em suas ações estarem orientados para a construção de conhecimento. Logo, os participantes estão fazendo aprendizagem quando tornam relevante um objeto de aprendizagem e promovem ações conjuntas para lidar com ele de maneira a realizar os fins requeridos para aquela interação.

Em relação ao episódio supracitado ocorrido na turma 20, pude notar que a partir de perguntas os participantes tornavam relevantes os objetos de aprendizagem propostos por elas. Ao fazerem isso, demonstravam na sequencialidade se se afiliavam ou não a eles. Ao analisar,

⁷⁹ Segundo Anaya (2005), ao professor de línguas lhe é outorgado o poder de fazer perguntas *referenciais*, conforme o uso social, e *didáticas*, conforme uma relação implícita estabelecida entre professor e aluno para cumprir o contrato didático. Tais práticas, na aula de língua estrangeira, têm o intuito de que fazer com que o aluno fale, utilizando a língua meta.

⁸⁰ Todos entendem a aprendizagem como ação social, como já visto na seção 3.2.

posteriormente, a coleção de meus dados, percebi que muitas dessas perguntas assemelhavam-se ao que Frank (2010) chamou de *convites à participação*. Mas o que seriam eles?

Frank (2010) enfatiza, bem como Tracy e Robles (2009), Cazden (1991), Sotos Serrano (2001) e Garcez (2006), entre outros, a centralidade que assume a prática de perguntar em cenários institucionais, principalmente se nos referimos à sala da aula. Sotos Serrano (2001) assevera que as perguntas, tão comuns em sala de aula, são majoritariamente promovidas pelo professor⁸¹, o que está de acordo com o estudo de McHoul (1978). A autora salienta ainda que muitas delas, como também afirmam Cazden (1991) e Garcez (2006), são para manter o controle ou para produzir erudição e não para construir conhecimento, posto que se baseiam na assimetria conhecedor/não conhecedor. Seriam essas as perguntas-convite? Entendo que não.

Garcez (2006, p. 69) chama de “insinceras” ou de “perguntas-teste” as sequências do tipo IRA iniciadas por perguntas do professor e promovidas para a verificação ou para a avaliação do aluno: “Quantos litros de água cabe nessa piscina?” (GARCEZ, 2006, p. 70). Lago Bornstein (1990) e Sotos Serrano (2001) as chamam de “más perguntas”. As “más perguntas” seriam, segundo Sotos Serrano (2001): a) as *perguntas retóricas* — “Por que Napoleão queria ser imperador da França? Bem porque...”; b) as *perguntas fechadas* — “Napoleão foi o imperador, não é verdade?”; e c) as *orações enunciativas* usadas como perguntas — “Napoleão foi imperador da França?” (SOTOS SERRANO, 2001, p. 263). Todas elas seriam perguntas de verificação orientadas para a construir conhecimento de natureza reprodutiva.

Contudo, há distintos tipos de perguntas que emergem cotidianamente em sala de aula, nem todas de verificação ou para reprodução de conhecimento. Garcez (2006) chama de “perguntas abertas” as do tipo “O que vocês acham disso?” (GARCEZ, 2006, p. 78). Essa estrutura de pergunta, ainda que formulada pelo professor, coloca o aluno em posição de sujeito, de alguém que pode contribuir e ampliar a discussão. Lago Bornstein (1990) e Sotos Serrano (2001) as chamam de perguntas “exploratórias” ou “investigadoras”. Lago Bornstein (1990, p. 63) diz que entre as últimas estariam as que são feitas por quem realmente não sabe a resposta ou por quem acha que a sua resposta é válida, mas é apenas uma entre as tantas respostas possíveis em uma série de outras. Tais perguntas, nas palavras de Sotos Serrano (2001, p. 263), “convidariam a participar”.

Frank (2010), ao relacionar perguntas com *convites à participação* em sala de aula — que podemos aproximar das *boas perguntas* de Lago Bornstein (1990) e Sotos Serrano (2001)

⁸¹ A pesquisa de Sotos Serrano (2001) constata que, na escola observada por ela, na Educação Infantil, somente 0,4% do tempo da aula compreende pergunta dos estudantes, na Ensino Fundamental 0,2% e no Ensino Médio apenas 0,1%.

e das perguntas *abertas* de Garcez (2006) —, entende-os como práticas *pedagógicas* em que há abertura do espaço da sala de aula para a *participação* e para a *construção de conhecimento*. Assim, a partir dos estudos que analisam a interação em sala de aula como os de Sinclair e Coulthard (1975), McHoul (1978), Lago Bornstein (1990), Sotos Serrano (2001), Cazden (1991), Garcez (2006), Schulz (2007), Conceição (2008) e Frank (2010), entre outros, é possível inferir aqui que as perguntas em sala de aula podem: a) converter-se em mecanismos de controle; b) ser utilizadas para convidar os alunos a participar. Se utilizadas para exercer o controle, podem inibir a participação; já se usadas para convidar, abrem espaços da sala de aula para a participação (SCHULZ, 2007), promovendo oportunidades de *fazer aprendizagem*. Porém, neste estudo, entendo que não são apenas as perguntas que podem se caracterizar como *convites à participação* em sala de aula.

Pekarek Doehler (2002), ao analisar uma sala de aula de língua francesa na Suíça, demonstra que tanto os professores como os alunos podem *convidar a participar*, nem sempre a partir de perguntas. Nos dados gerados em sua pesquisa, uma professora *convida* o grupo de alunos a demonstrar seu entendimento sobre um texto lido em aula que fala sobre a relutância de suíços a falarem alemão. Diz ela:

[...] eh. Bem (eu vou por uma vez) dar a palavra para vocês. Vamos fazer uma chuva de ideias sobre o que vocês pensam primeiro e sobre o que entenderam deste artigo. Em seguida, tudo o que vocês pensam dele. O título, eu acho, é bastante claro. Eu lhes dou a palavra (PEKAREK DOEHLER, 2002, p. 29, tradução minha)⁸².

Diante do silêncio dos alunos, a professora refaz o *convite*: “Vocês não têm nada para dizer?” (PEKAREK DOEHLER, 2002, p. 29). Porém, é apenas quando um aluno desafia/“convida” (PEKAREK DOEHLER, 2002, p. 32) a professora a lhe fazer uma pergunta mais específica é que a discussão sobre o texto efetivamente começa. Diz o estudante: “Pergunte-me alguma coisa” (PEKAREK DOEHLER, 2002, p. 29).

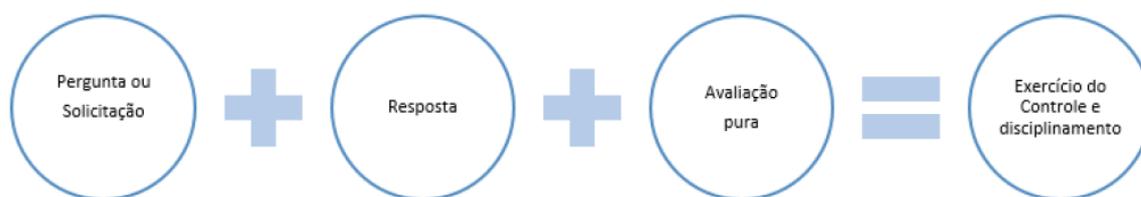
No episódio, o aluno atuou como *mediador* da interação ao proferir o desafio/convite aceito pela professora. No decorrer da interação, o papel de mediador se alterna. Portanto, a professora e os alunos não apenas se convidam a participar a partir de perguntas, mas sustentam e ampliam as participações uns dos outros, ratificando-se como participantes competentes. Desse modo, entendo que não são apenas perguntas, ainda que sejam as práticas mais comuns

⁸² Original: “eh. bien {je vais une fois} vous laisser à vous la parole. on va faire un petit eh. un peu ce que vous pensez d’abord tout ce/ tout ce que vous avez compris de cet article et puis tout ce que vous en pensez< (3s) le titre je crois est assez clair (3s) je vous laisse la parole (10s)”.

em sala de aula, que podem ser consideradas convites à participação. Portanto, desafios, pedidos e ofertas também podem convidar a participar. Entretanto, eles só serão entendidos como *convites* ao longo da interação, ou seja, se não tiverem uma avaliação do interlocutor no terceiro turno, mas atuarem para ampliar/produzir participação, permitindo a construção de conhecimento ou entendimentos em comum. Desse modo, este estudo entende que os *convites à participação* são um movimento interacional de sala de aula que só pode ser entendido como tal conforme a trajetória da própria interação.

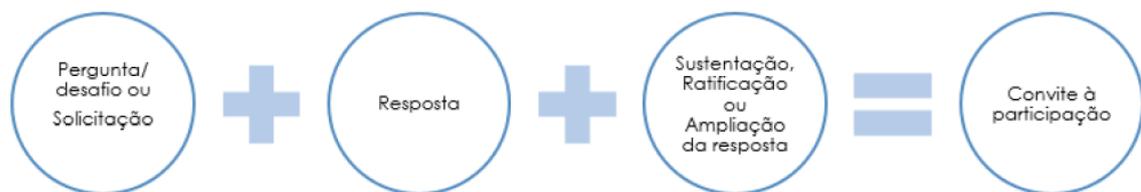
Portanto, a partir da leitura dos autores acima citados e de meus próprios dados, elaborei um esquema que organiza meu entendimento sobre eles. Na Figura 4, vemos uma prática de perguntas que caracteriza um movimento em direção ao exercício do controle e ao disciplinamento, pois inibem a participação. Já na Figura 5, vemos um desdobramento diferente da interação a partir do terceiro turno que caracteriza, no meu entendimento, um convite à participação.

Figura 4 - Exercício de controle



Fonte: elaboração própria.

Figura 5 - Sequência interacional de convites à participação



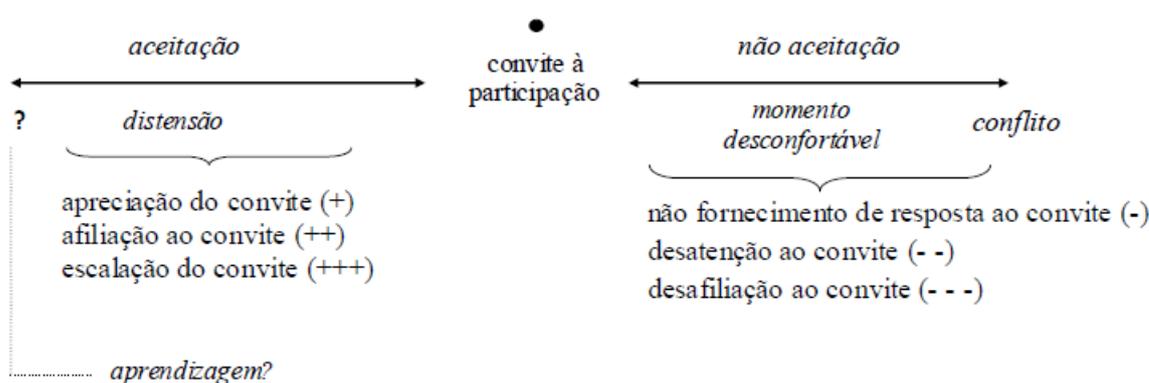
Fonte: elaboração própria.

Até o momento está sendo construído aqui que os convites à participação em sala de aula podem ser frutíferos para promover aprendizagem mais efetiva do que estruturas de participação mais fechadas como a da Figura 4. Contudo, Frank (2010), a partir da leitura de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) e Davidson (1984), constata que nem todo o convite à participação é aceito. Assim, ofertar convites à participação não é um sinônimo de fazer

aprendizagem. Também pude constatar o mesmo a partir de meus dados, porém não darei destaque a esses momentos, pois meu objetivo é retratar momentos em que os participantes se orientaram para fazer aprendizagem a partir de âmbitos socioculturais e não o contrário.

Segundo Frank (2010), o que difere de completar o *par adjacente* iniciado pelo convite entre *aceitação*, e conseqüente movimento para *fazer aprendizagem*, ou *rejeição*, e conseqüente abandono de tópico, é a atribuição de sentido a esses convites por parte dos participantes. Ou seja, se os convites são capazes de mobilizar um mundo minimamente em comum a ser ampliado entre eles, tendem a ser aceitos, o que pode ser demonstrado na sequencialidade por movimentos identificados por Frank (2010) como: *apreciação* (a partir de itens lexicais que manifestem acordo ou risos), *afiliação* (quando o interlocutor reafirma algum elemento da elocução do falante anterior) ou *escalação* (o interlocutor não apenas aceita o convite, mas formula outro). Por outro lado, se um mundo minimamente comum não se estabelece, há uma trajetória diferente na interação que leva a *momentos desconfortáveis* (ERICKSON; SCHULTZ, 1982), percebidos na fala-em-interação por *desatenção* (mudanças posturais e proxêmicas, desvio de olhar, etc.), *silêncios* (não oferecimento de resposta) ou *desafiliação* (abandono/mudança de tópico). Abaixo reproduzo o esquema de Frank (2010) que representa os movimentos por ela analisados:

Figura 6 - Continuum a partir de convites à participação



Fonte: Frank (2010, p. 126).

Os achados de Frank (2010) serão determinantes para observar, pelas lentes da interação social, o desenvolvimento ou não de *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* na sala de aula da turma 20. Contudo, antes de conhecer mais de perto a turma 20 e de examinar a relação entre convites à participação e *ensino socioculturalmente contextualizado*, faz-se necessário entender outro movimento interacional fundamental para compreender, na

sequencialidade, os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*. Trata-se da *reconfiguração da atividade pedagógica* (BAUMVOL, 2011; BAUMVOL; GARCEZ, 2017, entre outros).

4.3.3 Reconfigurar a atividade pedagógica para construir conhecimento sobre objetos de aprendizagem emergentes e contingentes

Para tratar de *reconfiguração da atividade pedagógica*, é necessário, antes, estabelecer uma diferença entre *tarefa* e *atividade pedagógica*. Com esse fim, inicialmente, recorro a Schlatter e Garcez (2012, p. 95). Para os autores, as *tarefas pedagógicas* são o planejamento de ações educacionais projetadas para um determinado propósito, para um espaço social de uso da linguagem e para interlocutores específicos. As tarefas, desse modo, projetam possíveis participações dos alunos, que só serão concretizadas — ou não — na sua realização como *atividade*. Já as *atividades pedagógicas*, ainda para Schlatter e Garcez (2012), caracterizam-se pela realização — durante a interação em sala de aula — das *tarefas* planejadas pelos professores. A tarefa, nesse caso, é somente em parte previsível, já que durante a interação ela pode ser redirecionada de acordo com aquilo que é tornado relevante pelos participantes na sequencialidade das ações emergentes do evento aula. Mas do que especificamente se tratam essas reconfigurações e por que elas podem ser momentos interacionais importantes em sala de aula? Vejamos.

Baumvol (2011) e Baumvol e Garcez (2017) analisam sequências de fala-em-interação em uma sala de aula de inglês de um curso livre. Em seu estudo, são foco de atenção os momentos em que os participantes tornam relevantes, na interação, tópicos que não estão na pauta da tarefa pedagógica que é realizada como atividade. Ou seja, nos dados apresentados por Baumvol (2011) e Baumvol e Garcez (2017) há uma tarefa pedagógica do livro de inglês que fundamenta a atividade em curso no ali-e-então da sala de aula. Tal atividade é conduzida pelo professor. Durante a realização dessas atividades, algum estudante faz um comentário que propõe novos temas de interesse. Esse comentário abre uma espécie de parêntese na atividade que estava sendo realizada, que é muito próxima à tarefa, reorientando, por instantes, a pauta da aula e traçando novas trajetórias na interação. Logo, esses tópicos emergentes, quando tornados relevantes pelos participantes, produzem novos alinhamentos, sendo responsáveis por *reconfigurar* a atividade pedagógica que estava sendo levada a cabo.

A partir das leituras de Mondada e Pekarek Doehler (2004), Freitas, Gibk e Salimen (2010), Berger *et al.* (2007), Pekarek Doehler (2002), entre outros, Baumvol (2011, p. 43) entende a reconfiguração da atividade pedagógica como um “momento interacional” capaz de reorganizar as estruturas de participação da sala de aula, uma vez que neles o professor não é o único conhecedor dos temas em pauta.

No excerto 3 do segmento 2 dos dados de transcrição de Baumvol (2011, p. 116), a professora de inglês conduz uma atividade a partir de uma tarefa que fala sobre ícones de diferentes nacionalidades. Como pede a pauta da tarefa, a professora solicita a ajuda dos alunos para identificar e nomear as nacionalidades de tais ícones. Durante esse trabalho, após ela explicar o que é uma gaita de fole, ícone escocês proposto pelo livro, há segundos de silêncio. Então, um aluno faz um comentário “I prefer Zé da Folha” (BAUMVOL, 2011, p. 116). Logo, o comentário do estudante traz para a discussão um elemento que não estava presente na tarefa do livro que era levada a cabo na atividade. Ou seja, o aluno traz um novo referente sociocultural, baseado em sua experiência, pois relacionou o instrumento musical (gaita de fole) a um artista que se apresenta nas ruas de Porto Alegre, o Zé da Folha. O comentário do aluno é tornado relevante pelos participantes, inclusive pela professora, que passa, junto com os estudantes, a buscar entender quem é o personagem e a sua relevância no enquadramento da atividade realizada. Assim, o comentário reorganiza toda a atividade, pois promove novos alinhamentos, posto que a nova pauta passa a ser o Zé da Folha e não mais os ícones culturais e suas nacionalidades. Após longo trabalho interacional no qual a professora e os colegas ratificam o aluno autor do comentário ao se alinharem à nova pauta proposta por ele, os participantes retornam à atividade de nomear ícones e nacionalidades.

Mondada e Pekarek Doehler (2004), em estudo que serviu de referência para Baumvol (2011), analisam momentos semelhantes em uma atividade que está sendo levada a cabo em uma aula de francês. A pauta da aula inicialmente é o desenvolvimento de competências puramente linguísticas de ordem estrutural. Isto é, a professora solicita oralmente que os alunos deem exemplos de verbos e de substantivos que se formam a partir deles. Alinhada à atividade, uma das alunas, Rita, sugere o verbo gritar e o substantivo grito (MONDADA; PEKAREK DOEHLER, p. 511), porém, ela acrescenta que parece haver uma pintura com esse nome, *O grito*, de Edvard Munch. A professora, então, orienta-se para o novo contexto relevante proposto pela aluna. A partir de então, a turma inicia uma conversa sobre quem seria o pintor do quadro. A partir desse dado, as autoras argumentam que o tópico, proposto pela aluna e tornado relevante pela professora, foi capaz não apenas de reformular e ajustar a atividade

levada a cabo em aula, mas de oportunizar diferentes participações e um novo formato para a aula que passou, de ter o foco na forma, a ter foco no conteúdo.

Destarte, a reconfiguração da atividade pedagógica como fenômeno enfatiza o caráter emergente e contingente⁸³ que possui toda a atividade pedagógica, por mais que haja uma tarefa bastante estruturada que lhe tenha servido como base. A partir do estudo de Baumvol (2011), Baumvol e Garcez (2017) — e também dos de Pekarek Doehler (2002), Mori (2002), Mondada e Pekarek Doehler (2004), Pochon Berger (2011) —, pode-se perceber que a atuação de professor e de alunos têm papel fundamental na reconfiguração das atividades pedagógicas em curso.

No momento em que o professor *aproveita* esses momentos de *parênteses*, *ouvindo* (PARK, 2012; HEWITT, 2004), ratificando e valorizando a participação dos alunos, ele contribui para que participações diferentes das tradicionais surjam em sala de aula, e, com isso, favorece que novos conhecimentos sejam construídos. Ao enfrentar esses novos objetos de aprendizagem inesperados no momento que são tornados relevantes, o professor está fazendo “improvisações” (SCHÖN, 2000), tomando decisões (PACHECO; PARASKEVA, 1999), que, sem dúvida, o colocam também na posição de aprendiz. Como demonstram os referidos estudos, nos momentos em que a atividade pedagógica é reconfigurada, a língua não é o único objeto de aprendizagem, estando em jogo novos contextos que permitem também aprendizados socioculturais e interacionais. Logo, esses momentos são fundamentais para “construir participação” (SCHULZ, 2007), e, assim, construir conhecimento conjunto sobre o mundo.

Após discutir a ideia de *reflexão-na-ação* e as atitudes pedagógicas de *ouvir*, *convidar a participar* e de *reconfigurar a atividade pedagógica*, apresento, na sequência, a noção de *momento pedagógico de contextualização sociocultural*.

4.4 OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL COMO EMPREENDIMENTOS INTERACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO CONJUNTO SOBRE O MUNDO SOCIAL

Quando proponho o termo *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*, estou falando de um empreendimento consciente que é levado a cabo pelos participantes da sala de aula de espanhol observada quando eles buscam fazer aprender e ensinar para além do código

⁸³ Os estudos de Pekarek Doheler (2002), Mori (2002), Mondada e Pekarek Doheler (2004) e de Pochon-Berger (2011) também apontam para o caráter emergente da interação em sala de aula. Essa emergência cria novos desenhos para as atividades que estão sendo levadas a cabo em função das ações dos participantes envolvidos.

linguístico. Tais momentos, em que objetos de aprendizagem de ordem sociocultural são tornados relevantes na interação, emergem durante a realização das *atividades pedagógicas* que, segundo Schlatter e Garcez (2012, p. 20), são um “[...] conjunto de ações encadeadas que se concretizam de acordo com o andamento das interações entre os participantes [...]”. Tais momentos de *parênteses* nas atividades que eram levadas a cabo até então possuem, tal como elas, uma natureza *pedagógica* por evidenciarem fins educativos ou instrutivos. Portanto, ressalto que ao entender o fenômeno interacional identificado como um *momento pedagógico*, atento para seu caráter emergente e contingente no ato de fazer aprender e de fazer ensinar na ecologia observada.

Para fazer uma primeira aproximação aos *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*, apresento, a seguir, um episódio representativo ocorrido com os participantes da pesquisa no dia 12/07/2016. Nesse dia, os estudantes deveriam apresentar oralmente um trabalho sobre a ditadura militar latino-americana que havia sido proposto no dia 05/07/2016. Eles já haviam tido quatro aulas em que o tema central das discussões na classe era esse, dias 09/06, 14/06, 05/07 e 07/07. Destas, nas duas últimas (05 e 07/07) os alunos, por instrução de Dante, dedicaram-se a construir argumentos para o referido trabalho, do tipo *juego de roles*⁸⁴, que seria apresentado no dia 12/07. Como suporte ao trabalho os estudantes receberam, do professor Dante no dia 05/07, a ficha abaixo (Figura 7):

⁸⁴ Os *juegos de rol* ou *juego teatral* são conhecidos como jogos de simulação, pois são considerados uma experiência para o desenvolvimento imaginativo e de habilidades de ordem cognitiva e social. Nesses jogos, os participantes assumem um personagem e as suas características, imaginando uma história para ele, uma trama e descrevendo as suas ações (JUEGO..., 2017).

Figura 7 - Ficha para trabalho oral sobre a ditadura latino-americana

1	<p>GRUPO DE MILITARES RESPONSABLES POR TORTURAR PRESOS POLÍTICOS</p> <p>Ustedes forman un grupo de militares que abusaron de su autoridad. Entre sus acciones, los acusan de haber torturado a presos políticos y de haber matado a otros sospechosos. Además, los acusan de haber violado los derechos humanos, incriminando y torturando a personas sin que hubieran cometido ningún tipo de crimen.</p>
2	<p>GRUPO DE PRESOS POLÍTICOS QUE FUERON TORTURADOS</p> <p>Ustedes son un grupo de civiles que estuvieron presos en condiciones deshumanas. Sufrieron todo tipo de torturas: choques eléctricos, ahogamientos, exposición a fríos intensos, golpes por el cuerpo, etc. Saben que esos mismos militares mataron a otros presos que estaban con ustedes. El objetivo de las torturas era que denunciaran a otras personas por supuesta participación política, contraria al régimen militar.</p>
3	<p>GRUPO DE DEFENSORES DE LOS DERECHOS HUMANOS</p> <p>Grupos internacionales denunciaron los graves crímenes que los militares cometieron durante la dictadura. Ustedes forman parte del grupo que van a denunciar esos crímenes junto a la justicia. La tarea es narrar las atrocidades cometidas y pedir que se les haga justicia, tanto a los que estuvieron presos como a los que perdieron la vida en las cárceles militares.</p>
4	<p>GRUPO DE JUECES QUE JUZGARÁN A LOS MILITARES</p> <p>Ustedes forman parte de un grupo de jueces que recibieron la tarea de juzgar los crímenes cometidos por los militares. Escucharán las denuncias que serán hechas por el grupo de los derechos humanos. Luego escucharán la defensa que los propios militares harán sobre sus actos y, finalmente, las víctimas que sobrevivieron harán sus relatos, contando las atrocidades que sufrieron.</p>

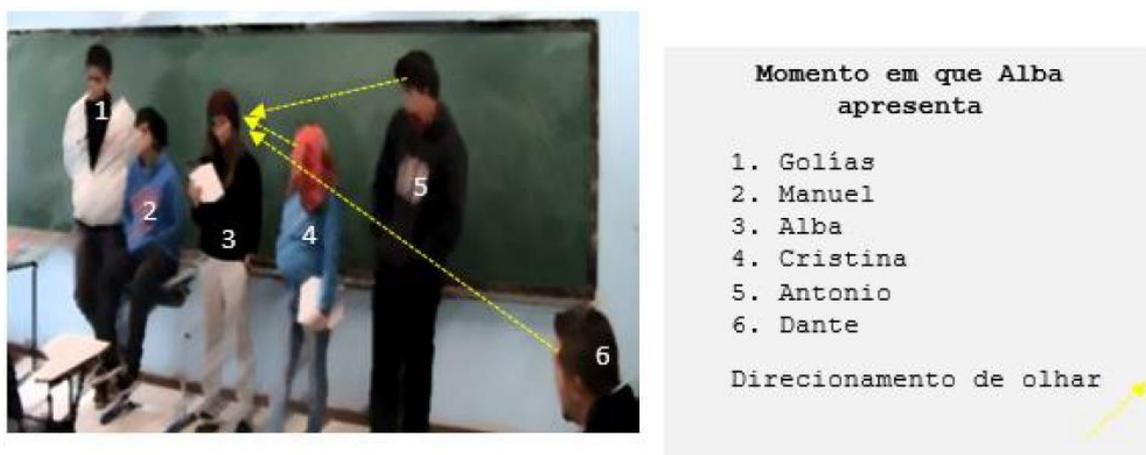
Fonte: reprodução de parte do material didático base para a atividade a ser realizada distribuído por Dante no dia 05/07/2016.

Após o recebimento da ficha, os estudantes dividiram-se em grupos de cinco ou seis e receberam as instruções para a realização do trabalho. Como vemos, a ficha está dividida em quatro tipos de *figuras/personagens* que foram cruciais para a história da ditadura na América Latina. Entregue a ficha, a turma foi dividida em quatro grupos para que cada um deles tivesse que lidar com um dos quatro contextos trazidos pela tarefa. Isto é, um grupo seria de militares (1), outro de presos políticos (2), outro de defensores dos direitos humanos (3) e outro de juízes (4). Já nos grupos, os estudantes deveriam: a) discutir internamente sobre o texto trazido pela ficha; b) pesquisar sobre os temas propostos por meio de consulta a materiais, ao professor e ao celular; c) construir entendimentos sobre as situações propostas; d) assumir no interior de cada grupo uma identidade individual que contemplasse a situação proposta – por exemplo, no grupo de militares houve um aluno que foi um militar que sequestrava filhos de presos políticos, outro fraudava eleições e outro, ainda, superfaturava obras; e) construir e escrever justificativas que defendessem as atitudes assumidas pelos seus personagens sobre a situação da ficha; f)

apresentar os argumentos construídos ao grande grupo; g) construir conjuntamente conhecimentos sobre a ditadura militar latino-americana.

As atividades do item *a* ao item *e* foram realizadas nas aulas do dia 05 e 07/07, dias em que Dante desempenhou a função de atender os grupos quando chamado. Os argumentos construídos pelos estudantes (item *e*) deveriam ser escritos e poderiam ser consultados durante a apresentação ao grande grupo (itens *f* e *g*), que ocorreu no dia 12/07. A Figura 8, abaixo, bem como a Vinheta Narrativa 1, dizem respeito aos dois últimos itens, dia 12/07, e retratam o instante em que o grupo 4, formado por Cristina, Alba, Antonio, Manuel e Golías, apresentava seus argumentos. Eles eram juízes que deviam julgar os crimes cometidos durante a época da ditadura militar e justificar as sentenças por eles aplicadas. A imagem retrata mais especificamente a manifestação de Alba.

Figura 8 - Quadro de imagem da apresentação de Alba



Fonte: elaboração própria.

Nota: imagem captada pela câmera 2 de gravação audiovisual no dia 12/07.

Vinheta Narrativa 1 - *¿Será posible rehabilitar un torturador?*

01 [...] Cristina, Alba, Golías, Manuel e Antonio estão na frente da sala, de costas para o quadro
 02 negro (ver *Figura 7*). Dante está na frente deles, sentado ao lado da porta de entrada da sala. Os
 03 demais estudantes estão no fundo da sala, sentados em uma espécie de meia lua. Cristina, Alba,
 04 Manuel, Golías e Antonio têm, cada um, uma folha na mão. Na atividade eles representam juízes
 05 que devem julgar crimes cometidos durante a época da ditadura militar. Cada um, ao se
 06 apresentar, indica o tipo de crime que está julgando, formula uma sentença e justifica a sua
 07 posição. Cristina é a primeira aluna a apresentar. Dante não interfere em sua apresentação. [...]
 08 Alba é a segunda aluna a apresentar. Ela fala em espanhol e o crime que deve julgar é o
 09 assassinato de opositores do regime militar. Alba inicia sua fala tendo a folha com seus
 10 argumentos na mão (*Figura 7*). Os estudantes do fundo da sala e Dante olham para Alba
 11 enquanto ela fala. Alba diz: “Esto es errado, no debemos matar a la gente solo porque piensa
 12 diferente de nosotros”. Alba, em espanhol, consultando o material de apoio que tem em mãos,
 13 acrescenta que a punição dos assassinos de opositores deve depender de quantas pessoas ele
 14 matou, do tipo de assassinato cometido e de se o assassino sofria de algum distúrbio mental.

15 Alba conclui a sua apresentação apontando que os criminosos deveriam ser reabilitados para o
 16 convívio em sociedade. Dante não a interrompe em nenhum momento. [...] Somente após todo
 17 o grupo apresentar as suas sentenças, Dante recupera as colocações dos estudantes,
 18 estabelecendo inicialmente um diálogo com eles. Apenas os apresentadores respondem, alguns
 19 alunos no fundo da sala riem com as colocações dos estudantes que apresentam, demonstrando
 20 estarem orientados para o que ocorre no piso central. Dante, então, move a cabeça em direção ao
 21 fundo da sala e pergunta ao restante da turma “¿Será posible rehabilitar un torturador?”. A
 22 pergunta de Dante retoma as colocações dos alunos apresentadores, mas é Alba quem diz que
 23 não é possível julgar uma pessoa que tem problemas mentais igual a outra que não os tem. Dante,
 24 mais uma vez, retoma a questão, direcionando o olhar para os apresentadores e logo para os
 25 alunos no fundo da sala. Ele diz: “Imagínense que Hitler no se hubiera suicidado y sus abogados
 26 entraran con un parte médico diciendo que tiene problemas mentales, ¿qué hacemos con Hitler
 27 que mató a tantos millones de personas?” Juan, que estava no fundo da sala, diz “surprise!”.
 28 Outros alunos também no fundo reagem à pergunta de Dante: “bah!”, “e agora?”. Alba,
 29 estabelecendo contato visual com Dante, insiste em sua posição e, ainda em espanhol, diz que,
 30 nesse caso, Hitler deveria ser condenado, mas não como uma pessoa considerada normal.
 31 Antonio diz “no tiene rehabilitación”. Dante escuta o argumento de Alba. Em seguida, apresenta
 32 uma nova situação “¿Te digo sabes por qué? Porque muchos torturadores argentinos en
 33 Argentina, los abogados entraron con pruebas médicas de que tenían disturbios. Es muy fácil
 34 matar a un montón de gente y después que aparezca un laudo, un parte médico que diga que
 35 tiene un problema mental”. Alba então diz: “sí, puede ser falso”. Dante conclui: “estoy
 36 solamente dialogando”. Alba concorda com Dante.

Fonte: elaboração própria a partir do diário de campo do dia 12/07/2016.

A partir da Vinheta Narrativa 1, retomo alguns pontos discutidos na seção 4.3, que teve por fim lançar as bases para o entendimento dos *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*. Quando falo em temas *emergentes*, quero dizer que ainda que os tópicos de várias aulas anteriores da turma 20 tivessem sido *história e ditadura*, o tema *distúrbios mentais* (linha 14) aliado a essa esfera não havia sido estudado ou proposto por Dante, surgindo exclusivamente da intervenção de Alba (linha 14). Por sua vez, recordo que a aluna aponta com a sua manifestação um recurso da justiça brasileira referido no artigo 26 do código penal, a lei da inimputabilidade⁸⁵. Não digo aqui que haja evidências de que Alba tenha consultado o código penal para fazer a sua observação, mas é evidente que ela tinha conhecimento de que essa é uma medida jurídica possível e aplicável no Brasil dos dias atuais (linhas 22 e 23). Logo, seu comentário estabelece um diálogo da atividade com seu conhecimento prévio sobre as leis de hoje, deslocando a reflexão sobre o passado a partir do presente conhecido por ela. Assim, o que denomino *momento pedagógico de contextualização sociocultural*, essa espécie de parêntese na atividade pedagógica que era realizada até então, começa a desenhar-se desde a linha 14. Digo isso, pois o elemento perturbador proposto por Alba cria uma “zona

⁸⁵ Em Direito, chama-se de imputabilidade penal a capacidade que tem a pessoa que praticou certo ato, definido como crime, de entender o que está fazendo e de poder determinar se, de acordo com esse entendimento, será ou não legalmente punida. No artigo 26 do Código penal brasileiro, a imputabilidade pode influir na pena contra crimes se ficar comprovado que o criminoso não tem consciência do crime cometido (JUSBRASIL, 2017).

indeterminada da prática” (SCHÖN, 2000), uma vez que não era esperado pelo professor que, mesmo assim, optou por lidar com ele. Esse elemento, depois de *ouvido*, o que é evidenciado pela atenção de Dante à fala da aluna, é posteriormente destacado pelo docente com a pergunta “¿Seria posible rehabilitar un torturador?” (linha 21). Essa atitude do professor, construída após escuta atenta (HEWITT, 2004; PARK, 2012) e reflexão, faz com que um problema *contingente* seja tornado relevante.

Ao fazer a pergunta da linha 21, Dante dirige o olhar para o fundo da sala onde estavam os alunos que não apresentavam o trabalho (linha 20), evidenciando buscar engajá-los na atividade. A pergunta de Dante se transforma, assim, em um *convite* a participar (FRANK, 2010), pois é oferecida a todos, havendo para ela mais de uma resposta. Esse convite é aceito inicialmente por Alba (linhas 22 e 23). Ao ser aceito, ele abre uma possibilidade de *reconfigurar* a atividade pedagógica (BAUMVOL, 2011; BAUMVOL; GARCEZ, 2017). Essa reconfiguração, por sua vez, só é levada a cabo quando mais estudantes se engajam nesse novo instante de reflexão não mais sobre a ditadura, mas sobre uma falsa inimizabilidade penal. Tal instante inicia-se a partir da linha 25, quando outra situação hipotética, mobilizando um personagem conhecido por todos, Hitler, é trazida para o debate com o fim de lidar com a proposição de Alba.

A questão envolvendo Hitler, assim como a anterior, não tem uma única resposta, o que podemos ver pela própria estrutura da pergunta que não é nem polar,⁸⁶ nem uma pergunta retórica⁸⁷. Ao dizer “¿Qué hacemos con Hitler que mató a tantos millones de personas?” (linha 26), Dante se coloca no mesmo lugar dos alunos. Ao incluir-se, “*hacemos nosotros*”, e não “*hacen ustedes*”, ele requer um posicionamento crítico e informado dos discentes, diminuindo, com a utilização desses pronomes, as hierarquias de sala de aula.

Logo, os movimentos interacionais envolvidos nesse *momento pedagógico de contextualização sociocultural*, que é amplo, criam novos “espaços” (SCHULZ, 2007) para participar, já que não envolvem apenas Dante e os apresentadores, mas também Juan e os demais alunos que estão no fundo da sala (da linha 27 em diante). Ao longo dele há também momentos para instrução, uma vez que Dante traz informações *contextualizadas* sobre a época da ditadura como meio para ajustar a interlocução com os alunos (linhas 32 a 35). Essa reviravolta, esse parêntese na atividade, que foi modificada, promove, então, oportunidades de fazer aprendizagem sobre âmbitos de ordem sociocultural, talvez, desconhecidos. Assim,

⁸⁶ Perguntas de resposta *sim e não*.

⁸⁷ Pergunta que se formula sem esperar resposta para reafirmar um ponto de vista.

entendo que Dante, nesse *momento pedagógico de contextualização sociocultural*, não apenas instrui, mas medeia (HEWITT, 2004; PARK, 2012), promovendo a reflexão sobre problemas que permitem aos estudantes desenvolverem a sua criticidade.

Também é importante destacar que Alba só assente ao que Dante diz (linhas 35 e 36) quando ele fornece um dado novo, o histórico dos torturadores na Argentina (linhas 32 a 35). Digo isso, pois entendo que, por meio do estabelecimento de contato visual com Dante e das palavras “puede ser falso” (linha 35), é possível ver que esse fato não era do conhecimento de Alba. Sustento meu entendimento, pois, antes de que esse conhecimento fosse mobilizado, Alba mantinha a sua argumentação (linhas 22 e 23).

Nesta mesma aula do dia 12/07, além desse *momento pedagógico de contextualização sociocultural*, ocorrem outros em que diversos temas do âmbito sociocultural surgem e são tornados relevantes a partir de cada apresentação dos estudantes que é mediada por Dante. Sendo assim, tanto neste como nos demais momentos desse tipo identificados em meu período em campo, percebi que a aula de espanhol da turma 20 se afastava mais efetivamente da aula de espanhol das *pautas redutoras* discutidas no capítulo 2. Portanto, entendo que não apenas o planejamento do professor, mas também os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* criam espaços para participação e dinamizam a sala de aula ao deixar a vida refazer as pautas e promover oportunidades de fazer aprendizagem não apenas sobre língua, mas sobre o mundo social no qual se inserem professor e alunos.

Na turma 20, tais momentos emergem, então, quando elementos do âmbito sociocultural mais amplo são mobilizados pelos participantes de uma interação no intuito de construir conhecimento de base social e linguística. Esses elementos imprevisíveis, ou pouco previsíveis, caracterizam o que Schön (2000) chama de “zona indeterminada da prática”, como já mencionado. Essa imprevisibilidade, essa “surpresa” (SCHÖN, 2000), exige dos participantes, principalmente de Dante, “invenções” (SCHÖN, 1983, 2000) e decisões que acabam por permitir novas estruturas de participação e oportunidades para a construção conjunta de conhecimento (GARCEZ, 2006; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012) de base social. Por conseguinte, são fruto de movimentos de reflexão-na-ação apenas possíveis pela sensibilidade dos participantes aos âmbitos de atuação locais e mais amplos, como no caso da vinheta, a discussão sobre leis e atitudes de punição a criminosos. Assim, compreendo que a ocorrência desse tipo de momentos em uma sala de aula de línguas a torna um espaço aberto para aprender e discutir sobre o mundo que está além de suas quatro paredes, mas que também está dentro delas.

Após essa primeira aproximação aos *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*, destaco que eles serão novamente objeto de atenção no capítulo 6, a partir da análise minuciosa de três segmentos de transcrição. Antes disso, entretanto, é essencial conhecer com mais detalhes os atores, o cenário de pesquisa e a metodologia de geração e análise de dados utilizada neste estudo. Por conseguinte, convido o leitor, portanto, a conhecer mais profundamente, no próximo capítulo, a ecologia em exame e as condições em que a pesquisa foi realizada.

5 ENFIM, O CENÁRIO DE PESQUISA

Neste capítulo, de ordem metodológica, apresento mais detalhadamente tanto a Escola Experimental como os seus protagonistas, isto é, a turma 20 do 2º ano do Ensino Médio e o docente de espanhol, o professor Dante. Na sequência, explicito a metodologia utilizada para a geração e para a análise dos dados que sustentam este estudo. Finalizo o capítulo, apresentando uma análise preliminar da noção de ensino socioculturalmente contextualizado ao olhar para o conjunto dos dados gerados e para o momento histórico vivenciado pelos participantes de minha pesquisa de campo com o fim de preparar o leitor para o capítulo de análise de dados e de resposta das perguntas de pesquisa, capítulo 6.

5.1 CONHECENDO A ESCOLA EXPERIMENTAL VERSÃO 2016

Já na fase de elaboração e aprovação do projeto de pesquisa, ano de 2015, estabeleci que a sala de aula de língua estrangeira a ser observada: 1) deveria pertencer a um dos três anos do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre ou região metropolitana; 2) precisava ter, no máximo, 25 alunos e um ou dois professores para que a interação fosse registrada de maneira mais completa pelas câmeras; e 3) deveria desenvolver atividades que não estivessem centradas unicamente no ensino do código linguístico.

Assim, parecendo atender a esses critérios, a Escola Experimental, uma escola da rede pública com bastante destaque devido aos seus empreendimentos pedagógicos, estava em meu horizonte desde esse momento. Além de ter sido o meu local de trabalho – o que me permitiria falar com bastante propriedade desse cenário –, a instituição tinha em seu histórico, já registrado em trabalhos como os de Retamar (2013), Bröch (2014) e Lopes (2015), aquilo que eu entendia como boas práticas nas aulas de língua estrangeira. Isto é, práticas mais democráticas de sala de aula e de organização do currículo. Justificada a escolha da escola, faz-se necessário, então, que o leitor coanalista a conheça mais atentamente.

Sendo assim, informo que a Escola Experimental – que atende durante manhã e tarde o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e durante a noite a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – divide espacialmente e pedagogicamente os componentes curriculares no que chama de *áreas*, sendo as Línguas Estrangeiras (LE) uma delas. Esta área, na época, era composta por 14 docentes que atendiam todas as etapas de ensino da escola. Os professores de LE que atuam na

instituição possuem dedicação exclusiva e habilitação em uma das quatro línguas oferecidas na grade curricular, compartilhando um gabinete no prédio principal da escola.

A área de LE orienta-se pelos princípios teóricos do plurilinguismo (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e da formação para a cidadania (BRASIL, 1996; 2002a; 2002b; 2006; 2013). Assim, desde a minha entrada na instituição, pude presenciar reuniões periódicas dos professores de línguas para discutir e propor projetos envolvendo a área em diferentes âmbitos que tinham o intuito de fomentar práticas baseadas em ambas as noções. Tais ações evidenciam que há troca de experiências e ideias entre os professores de línguas da Escola Experimental com vistas a qualificar tanto as práticas da sala de aula de línguas como o ensino de línguas na escola. Por conseguinte, entendo que a Escola Experimental é um lugar em que os professores de línguas demonstram estarem preocupados com questões relativas tanto ao desenvolvimento linguístico dos estudantes quanto à sua formação integral. Desse modo, por minha experiência profissional na instituição, afirmo que estudar língua estrangeira na Escola Experimental não é entendido pelos docentes como sinônimo de estudar gramática ou de perpetuar estereótipos, mas de compreender a sociedade por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras. Todos esses critérios, como já explicitado no capítulo 1, orientaram a minha escolha pela Escola.

Escolhido o campo de pesquisa, foi necessário fazer a negociação de entrada, eleger a turma na qual os dados seriam gerados e, claro, entender quem era a Escola Experimental em 2016, já que, nesse ano, eu não estava vivenciando as rotinas da instituição por estar afastado para meu doutoramento. Assim, no dia 18 de março, estive na Escola Experimental e conversei com o professor de língua espanhola, que agora deixaria de ser meu colega de trabalho para tornar-se, talvez, um participante de minha pesquisa, o professor Dante⁸⁸.

Dante foi muito receptivo ao meu estudo e me disse entender a necessidade de pesquisas na sala de aula de línguas, principalmente em relação ao espanhol, visto que grande parte dos estudos da Linguística Aplicada brasileira que se preocupa com o ensino de línguas versa sobre o ensino de inglês. Feito esse primeiro contato em que obtive resultados positivos, expliquei mais detalhadamente a Dante em que consistia a minha pesquisa, qual a metodologia de geração de dados escolhida. Em seguida, entreguei a ele o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸⁹, em duas vias⁹⁰, para que fosse assinado caso ele concordasse efetivamente em participar. Disse a Dante que pretendia gravar 20 horas-aula de espanhol, conforme constava em meu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, para ter uma coleção

⁸⁸ Pseudônimo.

⁸⁹ Ver Anexo D.

⁹⁰ Uma das vias ficaria com Dante e a outra comigo.

suficiente de dados que me permitissem documentar e analisar meu fenômeno de interesse, à época formulado em torno da noção de interdisciplinaridade. Dante assinou o TCLE sem pestanejar e devolveu minha via no mesmo instante. Em seguida, ele me explicou em conversa informal que a escola vivia um período muito complicado naquele ano, o que para mim não era novidade, já que todas as instituições públicas brasileiras vinham sofrendo com a falta de verbas, de infraestrutura, de conflitos de interesse, enfim, com problemas de diferentes ordens.

Quando eu ainda estava na escola, tive a oportunidade de presenciar e de participar de muitos momentos difíceis da instituição em busca de melhorias (de infraestrutura, pedagógica, política, etc.). Esses movimentos provocavam embates entre os docentes e entre os estudantes, já que, enquanto uns acreditavam que o melhor a ser feito para serem ouvidos em seus pleitos era fazer greves ou paralisações, outros diziam que tais movimentos afetariam o calendário letivo e não seriam efetivos. O Ensino Médio, por contar com mais professores de diferentes áreas, habitualmente era o grupo que mais sofria com esses embates.

Além dos problemas de convivência em função de posições políticas e ideológicas divergentes entre professores e alunos, o Ensino Médio também sofria com conflitos relativos a desacordos entre concepções pedagógicas, o que era igualmente comum desde a minha entrada na instituição. Contudo, como no ano de 2016 as polêmicas envolvendo educação e política⁹¹ se intensificaram no país, elas também foram intensificadas na Escola Experimental, agravando-se ao longo do ano. Esse período conturbado das relações internas coincidiu com meu calendário de geração de dados que foi de março a setembro de 2016.

Voltando à organização da escola e para entender os problemas de infraestrutura, que acabaram por afetar o ambiente pedagógico, aos quais professores e também alunos se referiam no ano de 2016, é importante relatar que, até 2013, quando se deu o trabalho de campo na mesma instituição para a pesquisa de Lopes (2015), os alunos da Escola Experimental tinham acesso, cada um, a um minicomputador portátil para desenvolverem atividades com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nessa época, havia um programa do Ministério da Educação (MEC), chamado UPE⁹² — Um Portátil por Estudante —, que permitiu a inserção digital de muitos estudantes da escola. Contudo, em 2016, o programa já não estava em vigor, e as máquinas estavam sucateadas. Logo, para ter acesso às TICs, naquele ano, os mais de 700 alunos da escola contavam apenas com um laboratório de informática e, se tivessem celular, com conexão *wifi* disponibilizada pela instituição. Também havia, como “quebra-

⁹¹ Tais polêmicas serão detalhadas no capítulo 5.

⁹² Pseudônimo.

galho”, um laboratório de línguas desativado com cinco ou seis computadores lentos em funcionamento. As questões relativas à reprografia, ao uso de projetores, à iluminação e, principalmente, à segurança e à merenda da escola eram igualmente apontadas como problemas. Além disso, desde 2013, a instituição não oferecia almoço, por falta de infraestrutura e de verbas, mesmo que durante dois dias na semana os estudantes do Ensino Fundamental e Médio tivessem que dobrar o turno, pois tinham aulas pela manhã e pela tarde. Todos esses pontos, além das questões relativas a conflitos de interesses pedagógicos⁹³, eram pauta de discussões acaloradas e de movimentação docente e estudantil desde os anos anteriores. Porém, no ano de 2016, essas discussões e movimentações, frente à crise política e ideológica que avançava no cenário nacional, foram intensificadas.

Contudo, alguns programas, entendidos por mim como positivos, mantinham-se ainda na instituição em 2016: a) intercâmbios estudantis com outras instituições no Brasil e no exterior (Santa Catarina, Estados Unidos, Alemanha e Argentina); b) disciplinas⁹⁴ de livre escolha⁹⁵, oferecidas por temáticas elaboradas pelos professores e de livre eleição pelos estudantes; c) aulas de espanhol e de inglês para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio da EJA; d) oferta de quatro línguas estrangeiras desde o 6º ano do Ensino Fundamental (alemão, espanhol, francês e inglês). A partir do 6º ano uma dessas línguas estrangeiras era escolhida pelos estudantes em cada etapa escolar, ou seja, eles escolhiam uma língua para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; outra para o 8º e 9º anos; e uma terceira, necessariamente diferente, que seria cursada ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Enfim, muitas coisas haviam mudado dentro da Escola Experimental desde que entrei na instituição em 2011. Não obstante, mesmo assim, como vemos no parágrafo anterior, mantinha-se a preocupação dos professores com o ensino. Em razão disso, decidi manter meu plano original de gerar os dados de pesquisa na Escola Experimental a despeito das condições agrestes que o momento histórico vivido pela escola apresentava se compararmos as condições da instituição em anos anteriores.

⁹³ Enquanto alguns professores e gestores da escola defendiam um ensino mais tradicional, pautado pelo conteudismo, outros eram adeptos de práticas mais inovadoras voltadas à formação humana dos estudantes. Esses conflitos eram mais claros no Ensino Médio, onde o número das especializações do currículo é intensificado.

⁹⁴ A área de LE constantemente oferta nesse espaço disciplinas sobre música, cinema, história e cultura das línguas presentes na escola. Desse modo, esse é outro espaço, além do currículo regular, eletivo, no qual os estudantes do Ensino Médio têm contato com práticas em língua estrangeira.

⁹⁵ Pseudônimo.

Após esse panorama da Escola Experimental no ano de 2016, convoco o leitor a conhecer, mais detalhadamente, a turma 20 do 2º ano do Ensino Médio, os atores de minha pesquisa.

5.2 CONHECENDO A TURMA 20

Em meu encontro com Dante, no dia 18/03/2016, expliquei a ele que eu estava interessado em uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Minha escolha considerava que os alunos do 2º ano já tinham passado por um ano de aulas de espanhol. De mesmo modo, a eleição do 2º ano também tinha em conta um apontamento feito na pesquisa de Lopes (2015, p. 100) de que uma das metas para todas as disciplinas nesta série do Ensino Médio da Escola Experimental era desenvolver a *críticidade*. Como a visão de ensino de línguas à qual me alinho é a que está aliada à ideia de promover a cidadania (BRASIL, 2002a, 2002b, 2006) considero que a *críticidade* tem um papel importante nessa busca.

Portanto, com a série definida, fui informado por Dante de que as aulas de espanhol do 2º ano aconteciam duas vezes na semana em dias diferentes, nas terças e quintas-feiras, com 45 minutos cada aula, perfazendo 90 minutos semanais. Nas terças-feiras as aulas iam das 10h 40min até as 11h 25min, após o recreio que durava 25 minutos; e nas quintas-feiras, das 8h 45min às 9h 30min.

Como indicado na seção anterior, quando chegavam ao primeiro ano do Ensino Médio, os estudantes deveriam escolher, entre os quatro idiomas oferecidos na escola, aquele que estudariam até o terceiro. O Ensino Médio da escola contava com duas turmas no 2º ano, turma 21 e turma 22. Dessa maneira, aquela que nomeio como *turma 20* do espanhol era a turma formada por alunos da turma 21 e da turma 22 que haviam escolhido a língua espanhola no primeiro ano do Ensino Médio. Por conseguinte, o restante dos alunos das turmas 21 e 22 haviam elegido outra das três línguas oferecidas pela escola. Sendo assim, na hora das aulas de espanhol, os alunos de Dante, a turma 20, deslocavam-se de suas salas originais, no primeiro piso da escola, para uma sala ambiente que ficava no segundo piso.

A primeira aula em que me fiz presente aconteceu no dia 29 de março e não contou com a presença de câmeras. Essa aula aconteceu na sala ambiente — onde havia alguns cartazes com perguntas em espanhol, saudações, um mapa da Espanha e outro da América Latina, além de uma mensagem colada na parte superior do quadro negro “*aprender es una opción*” (diário de

campo de 29/03/2016)⁹⁶. Nesse dia, eu havia combinado com Dante que explicaria a pesquisa aos possíveis participantes e lhes entregaria os TCLE⁹⁷, para que os levassem a serem assinados por seus pais, bem como os Termos de Assentimento⁹⁸ (TA), a serem assinados por eles mesmos caso concordassem em participar.

De minhas notas de campo do dia 29/03, recupero que havia 17 alunos presentes e que o tema da aula foi uma discussão sobre estereótipos culturais a partir de um texto entregue por Dante que falava sobre o Uruguai. Pude perceber já nesse dia que a língua de preferência na sala de aula era o espanhol, falado sempre pelo professor e também, na maioria das interações centrais entre professor e alunos, pelos estudantes. Tal percepção foi confirmada ao longo da geração de dados tanto pelas intervenções de Dante, que dizia constantemente quando os alunos não usavam o espanhol — “*en español*” (notas de campo dos dias 29/03, 31/03, 05/04) – como pelos alunos que ajudavam uns aos outros a construir participação no idioma, sugerindo vocabulário como forma de manter a interação em língua espanhola.

Na aula seguinte, dia 31/03, havia mais dois participantes. Descobri, então, que eram alunos *recém-chegados* na escola que haviam entrado diretamente no 2º ano do Ensino Médio e que, portanto, não sabiam que língua cursar. Era procedimento da área de LE que esses estudantes *novos* pudessem observar, durante as primeiras semanas, as aulas das quatro línguas oferecidas para depois fazerem a sua escolha de forma mais consciente. Dessa maneira, nesse dia tive que explicar a minha pesquisa aos *possíveis* novos alunos, o que também aconteceu nos dias 05 e 07/04, visto que o período de escolhas encerraria no dia 12/04.

Nesse meio tempo, Dante decidiu mudar a aula de espanhol da sala ambiente para a sala de aula original da turma 21, já que o número de alunos cresceu naquelas duas semanas e o espaço da sala ambiente era reduzido. Posteriormente, descobri que essa troca facilitaria o posicionamento das câmeras, mas que também traria dificuldades para a transcrição dos dados em face da acústica difícil na sala maior, que ficava no piso térreo e que, por isso, estava mais exposta aos sons da rua e do pátio da escola.

No dia 12/04, já na sala da turma 21, recebi os TCLE e TA assinados dos estudantes que faltavam e, como teste, instalei as duas câmeras desligadas na sala, para que os participantes se acostumassem a elas. Uma das câmeras (câmera 1) ficava em um tripé, perto do quadro negro, e captava da frente diagonal esquerda ao fundo diagonal direito da sala; a outra (câmera 2)

⁹⁶ Não tenho fotos da sala, pois nesse dia não havia câmeras. Além disso, as aulas que efetivamente gravei não ocorreram nessa sala.

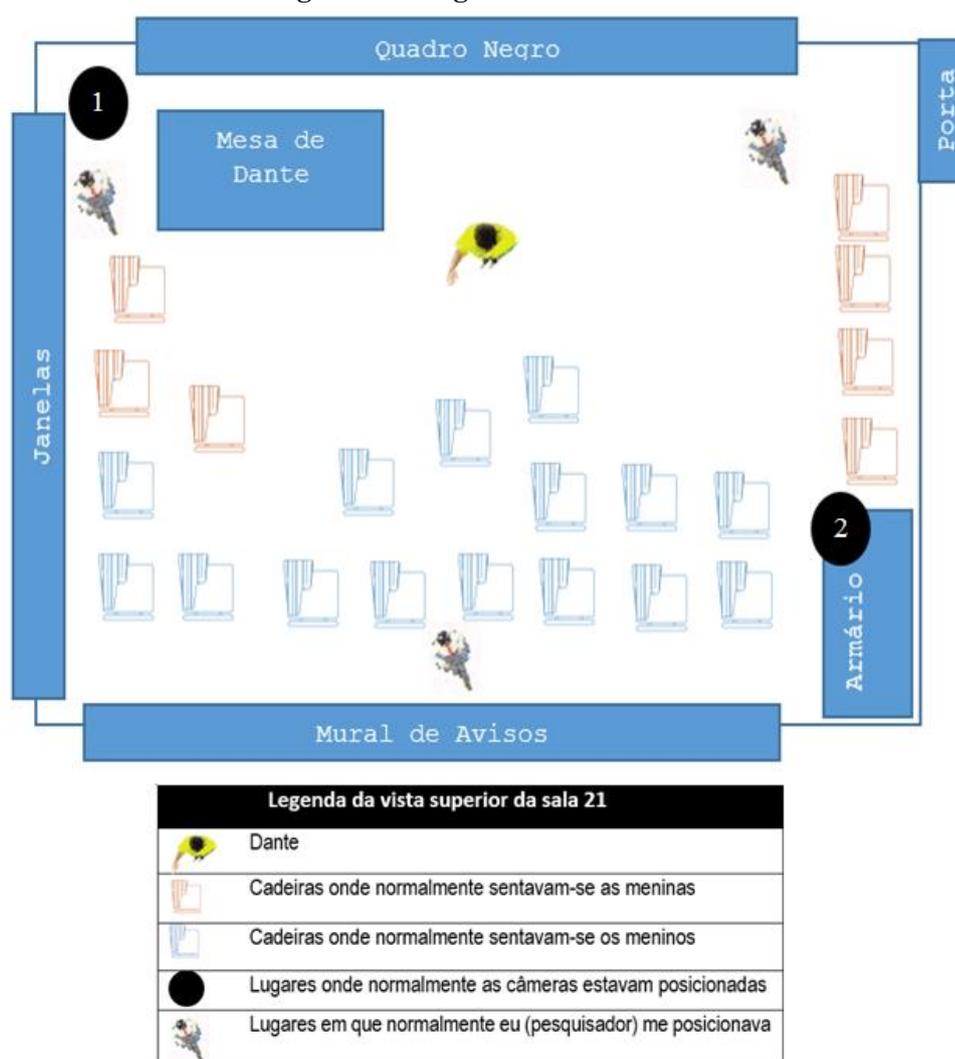
⁹⁷ Ver Anexo F.

⁹⁸ Ver Anexo E.

ficava sobre um armário ao fundo da sala e captava da diagonal direita ao fundo à frente diagonal esquerda da sala (Figura 9). Entretanto, ao longo dos dias de gravação, esses posicionamentos não foram fixos e novos posicionamentos de câmeras surgiram, pois os alunos não se organizavam sempre da mesma maneira. A maioria dos alunos pareceu não se importar com a presença das câmeras.

Na primeira aula gravada, dia 14/04 pude confirmar que a turma tinha, em sua versão final, 22 alunos, sendo 15 meninos, dois deles alunos *recém-chegados/novos*, e 7 meninas, duas delas *recém-chegadas/novas*. Geralmente, os meninos ocupavam o centro e o fundo da sala, enquanto que as meninas faziam duas ilhas, uma do lado direito e outra do lado esquerdo, como vemos na figura abaixo que mostra a vista superior da sala 21, onde a turma 20 passou a ter aulas de espanhol:

Figura 9 - Imagem aérea da sala 21



Fonte: elaboração própria.

A escolha dos lugares em que as câmeras eram posicionadas cada dia visava a capturar o maior número possível de ações dos participantes, ao passo que buscava não influir diretamente na acomodação dos alunos de modo que o trabalho de campo não prejudicasse o andamento da aula. Pelo mesmo motivo, eu variava a minha posição de observador, conforme aparece na Figura 9. Contudo, como a sala 21 era muito maior do que a sala ambiente, a partir da terceira aula gravada e da visualização dos dados, senti a necessidade de utilizar uma terceira câmera (câmera 3). A câmera 3, por sua vez, ficava comigo e podia ser deslocada se algum movimento interacional evidenciado pelos participantes fosse importante para minha pesquisa. Como já dito, tanto as câmeras paradas como a móvel não tiveram posição constante em todos os encontros, como poderá ser comprovado com os quadros de imagem dos dados transcritos no capítulo 6.

O período de observação sem câmeras foi do dia 29/03 ao dia 12/04 e nele foram tratados pela turma os seguintes assuntos:

Quadro 4 - Temática do período de aulas sem gravação de audiovisuais

Data	Temática que prevaleceu na aula
29/03	<i>¿Cómo son los argentinos según el Google?</i> (leitura de texto e trabalho com estereótipos culturais)
31/03	<i>¿Quiénes son los uruguayos?</i> (leitura de texto e trabalho com estereótipos culturais)
05/04	Vídeo sobre estereótipos argentinos
07/04	Discussão de estereótipos sobre os brasileiros
12/04	Roteiro para um trabalho que seria realizado. O trabalho consistia em elaborar um vídeo falando do Brasil para estrangeiros, ou falando como os estrangeiros veem o Brasil

Fonte: elaboração própria a partir do diário de campo.

Já as aulas com geração de dados audiovisuais ocorreram entre os dias 14/04 e 06/09, porém com algumas interrupções devidas: a) à avaliação escrita (24/05); b) ao conselho de classe e entrega de avaliações (31/05 a 02/06); c) a uma viagem que fiz para participar de um congresso de professores em Florianópolis entre os dias 06/06 e 10/06; d) à ocupação da escola em um movimento estudantil chamado *OcupaExp*⁹⁹ (dia 15/06 a 01/07); e) ao recesso escolar de julho (15/07 a 01/08). Na fase da geração de dados, foram gravados 25 encontros de espanhol da turma 20 que totalizaram 18h e 30 min de interação e 49h e 36min de dados audiovisuais, posto que havia mais de uma câmera disposta na sala.

⁹⁹ Será discutido no capítulo 5.

Assim, ao longo das cinco aulas de observação participante sem a presença das câmeras e das 25 aulas com geração de dados audiovisuais e elaboração de notas e diário de campo, foi possível entender a turma 20 como uma turma especial. Essa turma que nascia somente na aula de espanhol, já que era a fusão de parte da turma 21 e da turma 22, contava com alguns alunos que demonstravam muitas *participações exuberantes* (LOPES, 2015, p. 89; RAMPTON, 2006, p. 30) – isto é, falavam em voz alta, conversavam bastante entre si, cantavam em sala de aula –, mas que ao mesmo tempo pareciam orquestrar junto com Dante a participação na turma. Outros alunos, em contraste, eram bastante tímidos e participavam apenas quando tinham que realizar alguma atividade oral solicitada. Os alunos mais participativos no que se refere à participação exuberante foram os meninos, enquanto que as meninas demonstraram ser mais reservadas.

No intuito de dar a conhecer os atores a partir de suas ações, relembro que todos eles serão tratados aqui por pseudônimos devido a critérios éticos para evitar a sua identificação pessoal. Ressalto, ainda, que os pseudônimos escolhidos possuem o mesmo número de sílabas e prosódia do nome real dos participantes tanto para manter os critérios de transcrição, como para humanizá-los e evitar “[...] a imposição de categorias a priori ao longo de toda a interação como as categorias institucionais [...]” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 271). De igual maneira, para aproximar ainda mais o leitor à sala de aula da turma 20, os pseudônimos escolhidos por mim são de origem latina, ou de outra origem¹⁰⁰, mas comuns em países de língua espanhola. Justifico minha opção pelo fato de que no ali-e-então da turma 20 os participantes usavam a pronúncia do espanhol para se referirem a si mesmos. Ênfase que a manutenção da pronúncia da língua espanhola para seus próprios nomes e apelidos ratifica que o espanhol era a língua de preferência na sala e que isso não foi imposto por Dante, mas foi uma escolha dos alunos. Esclarecidos tais pontos metodológico-analíticos, disponho abaixo um quadro com o pseudônimo dos alunos e sua situação na sala de aula em relação ao fato de serem alunos recém-chegados, *novos*, ou alunos de longa data na escola, *regulares*.

Quadro 5 - Pseudônimos atribuídos aos alunos da turma 20

	Pseudônimo	Situação na escola		Pseudônimo	Situação na escola
1	<i>Alba</i>	Estudante regular	12	<i>Fidel</i>	Estudante regular
2	<i>Álvaro</i>	Estudante regular	13	<i>Francisco/Paco</i>	Estudante regular
3	<i>Antonio</i>	Estudante regular	14	<i>Gerardo</i>	Estudante regular

¹⁰⁰ Refiro-me aqui aos nomes *Charlotte, Erick, Nayara e Walter* que estabelecem conexão com a origem do nome real dos estudantes.

4	<i>Ares</i>	Aluno novo	15	<i>Golíás</i>	Estudante regular
5	<i>Charlotte</i>	Estudante regular	16	<i>Juan</i>	Aluno novo
6	<i>Cristina</i>	Estudante regular	17	<i>Macarena</i>	Estudante regular
7	<i>Diego</i>	Estudante regular	18	<i>Manuel</i>	Estudante regular
8	<i>Erick</i>	Estudante regular	19	<i>Mariela</i>	Aluna nova
9	<i>Fabián</i>	Estudante regular	20	<i>Nayara</i>	Estudante regular
10	<i>Felipe</i>	Estudante regular	21	<i>Rosario</i>	Aluna nova
11	<i>Félix</i>	Estudante regular	22	<i>Walter</i>	Estudante regular

Fonte: elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Apresentada a Escola Experimental e seus atores, conheçamos, na seção seguinte, a metodologia utilizada para a geração e análise dos dados desta pesquisa.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a exposição das bases da microetnografia e da etnografia, já realizada no capítulo 3, esclareço os procedimentos metodológicos, de ambas as perspectivas, que foram adotados neste estudo.

Para isso, inicialmente, recordo que a entrada efetiva em campo ocorreu de forma lenta e gradativa, de modo a garantir a segurança dos participantes. Nesse sentido, as primeiras cinco aulas (do dia 29/03 ao dia 12/04), as quais observei sem utilizar câmeras de gravação, foram importantes para que: a) todos os participantes fossem informados da realização da pesquisa, de seus objetivos, dos procedimentos utilizados para análise e geração de dados, dos possíveis riscos e dos cuidados para a sua proteção, bem como dos possíveis benefícios que traria o estudo para a comunidade; b) houvesse uma aclimação da turma comigo, um observador-participante; c) eu pudesse ter as minhas primeiras impressões sobre a turma 20 e sobre como eles construíam conjuntamente as pautas da aula de espanhol.

Desse modo, durante essas cinco aulas, os termos de consentimento e de assentimento foram entregues e explicados aos participantes, que tiveram suas dúvidas esclarecidas, sendo todos os detalhes da pesquisa evidenciados. De igual modo, revelei a eles que se encontravam livres para retirarem o consentimento em qualquer momento da pesquisa e que, caso o fizessem, a mesma não seria continuada. Informei, ademais, que, caso isso acontecesse, os dados até ali gerados seriam destruídos. Tive o retorno do aceite da pesquisa por todos os participantes até o dia 12/04, quando uma das vias entregues foi recolhida por mim, estando já assinada pelos participantes e seus responsáveis legais. Cabe comentar que, apesar de não gravar os

participantes, as cinco aulas iniciais me possibilitaram já exercer meu trabalho de observador, uma vez que a partir delas construí minhas primeiras *notas* de campo.

Tais notas se constituem de comentários e observações feitos pelo pesquisador sobre os participantes, sobre as ações realizadas por eles bem como sobre o ambiente em que essas ações se desenvolvem. Exemplos desses comentários registrados em minhas notas são: “*os alunos demoraram a se organizar*”/ “*a turma muda de sala*”/ “*o professor faz comparações com a língua portuguesa*” (notas do dia 05/04) ; “*nessa aula há espaço para falar sobre outros assuntos*” / “*Manuel se autosseleciona para responder*” (notas do dia 14/04)/ “*os estudantes leem o conto entregue pelo professor com a cabeça voltada para a folha e a sala fica em silêncio absoluto, o que permite entender que estão atentos à leitura*” (nota do dia 16/08). As notas que foram produzidas durante todo o trabalho em campo e se mostraram fundamentais, já que com base nelas foram elaborados os *diários de campo*, dos quais trato mais adiante.

Outro procedimento adotado neste estudo foi a gravação de *registros audiovisuais* que, como dito no capítulo 3, é uma das bases da pesquisa microetnográfica. Esse é um procedimento muito importante, uma vez que o pesquisador pode revisitar várias vezes a interação ocorrida entre os participantes e contrastá-la com seu *diários* e notas de campo, visando a realizar análises interpretativas consistentes. As gravações também facilitam o trabalho do pesquisador interpretativo que, como é um observador-participante, pode se distrair durante o evento aula do qual participa, tendo a oportunidade de recuperar esses possíveis momentos de distração por meio dos vídeos (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014). A opção por gravações permite ainda uma análise amplamente situada, pois elas levam em conta a multimodalidade. Logo, os audiovisuais dão conta da necessidade da pesquisa microetnográfica de registrar da maneira mais completa e detalhada possível a conduta dos participantes na fala-em-interação, já que cada gesto que fazem pode ser importante para fase de *segmentação* e interpretação dos dados. Para a realização das gravações de audiovisuais, como dito na seção anterior, utilizei três câmeras, sendo que duas delas ficavam paradas, como na Figura 9, enquanto uma ficava comigo.

Por sua vez, os *diários de campo*, procedimento também utilizado, são narrativas construídas a partir das anotações/registros feitos durante a observação participante, de modo a que possam ser reinterpretados no futuro. Esse procedimento é fundamental para a análise interpretativa de dados de ocorrência natural. Os diários sistematizam as experiências e impressões do pesquisador durante a pesquisa de campo, para que, posteriormente, possa analisá-las no conjunto dos dados. Eles servem, ademais, de base para a construção de *vinhetas*

narrativas e de suporte para a triangulação dos dados. Neste estudo, os diários de campo foram elaborados no fim do dia de observação ou nos dias seguintes. Para a sua elaboração eu revisei muitas vezes as notas de campo e consultei as gravações audiovisuais quando alguma nota tomada por mim durante a observação estava incompleta ou merecia maior atenção de meu olhar de pesquisador.

Desse modo, os diários, que narram os acontecimentos dos encontros de maneira mais completa que as notas de campo, prestaram-se para que eu pudesse construir um entendimento mais profundo sobre o que estava acontecendo no ali-e-então da turma 20 em cada encontro. De igual maneira, com o auxílio dos diários, pude elaborar um *quadro sinóptico*¹⁰¹, em forma de tabela no programa *Word*, de todas as aulas documentadas na turma 20 (ver Apêndice A), o que me possibilitou desenvolver uma compreensão mais global daquela ecologia. Esses procedimentos, diário e quadro sinóptico, propiciaram-me ainda fazer as primeiras marcações de possíveis eventos que serviriam para uma análise mais detalhada no futuro. Logo, neles, eu fiz destaques, com caneta marca texto, de possíveis momentos representativos em que percebi que meu interesse de pesquisa até então, a interdisciplinaridade, era mobilizada e tornada relevantes pelos participantes ao longo da interação. Tais marcações preliminares também foram levadas em um momento inicial ao quadro sinóptico, o que serviu de base inicial para a segmentação dos dados que seria feita posteriormente.

As *vinhetas narrativas*, por seu turno, são procedimentos muito recorrentes em pesquisas qualitativas, sendo criadas a partir das notas e diários de campo. Elas se caracterizam por uma descrição de uma situação vivenciada no campo que tem por fim evidenciar uma significação holística do episódio narrado, dando ao leitor coanalista a sensação de “estar lá” (THOMAS; NELSON; SILVERNAN, 2012, p. 382). Desse modo, como os diários e notas de campo, as vinhetas são também uma fonte para sustentar as asserções da pesquisa. Exemplo dessas vinhetas já foram mobilizados na seção 4.4 deste estudo, na Vinheta Narrativa 1.

Além de todos esses procedimentos, como meu interesse de pesquisa era documentar o ensino contextualizado de espanhol, pareceu-me fundamental lidar igualmente com os aspectos de ordem sociocultural extra sala de aula que eram tornados relevantes em minhas observações. Portanto, com esse fim, outros procedimentos também foram utilizados durante a geração de dados. São eles: a) coleta de documentos (tarefas) utilizados pelo professor; b) registro de notas de campo sobre conversas informais com os participantes; c) visita à escola em momentos

¹⁰¹ A versão do quadro sinóptico que aparece no Apêndice A deste trabalho é uma versão resumida. Logo, não é a versão que conta com as marcações.

importantes como no caso de sua ocupação pelos estudantes, o *OcupaExp*; d) recolha de notícias de jornal que dessem conta de explicitar o momento histórico vivenciado pelos participantes da pesquisa. Todos esses métodos se justificaram para fazer uma análise mais situada das ações dos participantes de carne e osso que possibilitaram esta pesquisa.

Terminada a fase de geração em campo no dia 06/09/2016, dei início ao processo de tratamento dos dados audiovisuais, seguindo o modelo proposto por outros pesquisadores que seguem a perspectiva microetnográfica (ERICKSON; SCHULTZ, 2002; ERICKSON, 1989; SCHULZ, 2007; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; GARCEZ, 2015, entre outros). Tais procedimentos, inspirados em Erickson (1992), são retomados por Schulz (2007) e Stein (2017) e consistem em:

(I) rever o evento inteiro, em velocidade normal, sem parar em um ponto específico, tomando notas como se fosse o diário de campo; (II) identificar as partes mais importantes do evento, que devem ser observadas em um segundo visionamento dos dados; (III) identificar segmentos de interesse específico; (IV) transcrever detalhadamente o comportamento verbal e não-verbal dos participantes dos segmentos de interesse específico, focando nas ações dos indivíduos; e (V) comparar as instâncias de ocorrência no corpus gerado na pesquisa, para concluir que segmentos de interação são representativos do fenômeno pesquisado (SCHULZ, 2007, p. 51-52).

Com base nessas orientações, passei a olhar novamente, uma por uma, todas as gravações para ter certeza de que minhas marcações iniciais do diário de campo e do quadro sinóptico não eram apenas impressões, mas possíveis eventos representativos. Após assistir as gravações completas, passei, consultando novamente minhas marcações, a olhar mais especificamente para alguns eventos em que entendia que os participantes da turma 20 estavam engajados em momentos que não se centravam no ensino do código linguístico do espanhol e que envolviam outras áreas do conhecimento em discussões sobre o mundo social. Tais eventos observados deram início ao processo de *segmentação* dos dados audiovisuais.

Entende-se por *segmentação* a decisão de seleção dos dados que contêm o momento da interação a ser analisado. Recordo que é base para a segmentação a noção de contexto sequencial, já referida anteriormente. Neste estudo, os segmentos foram divididos em excertos, para sistematizar as análises. Segundo Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 265, grifos meus), usa-se “[...] o termo *segmento* para nomear uma unidade analítica e *excerto* como termo metatextual para referir a trechos de transcrição em sessões de análise conjunta ou nos relatórios de pesquisa [...]”. Ainda para Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 266), um segmento consiste em uma unidade organizacional da ação dos participantes que é percebida pelo analista no exame da fala-em-interação. Essa unidade é divisória, deixando ver um antes e um depois. Isto é, antes do início

de um segmento, os participantes encontram-se em um tipo de organização interacional que muda durante o momento percebido como um segmento completo. Após o fechamento desse, os participantes passam a uma nova forma de organização. Essas mudanças de organização podem ser sutis, como em padrões de direcionamento de olhar, ou bastante marcadas, como lapsos de silêncio e alterações da postura corporal.

Assim, a segmentação dos dados desta pesquisa dependeu de momentos propícios escolhidos¹⁰² para a análise que respondiam ao interesse de pesquisa, além, é claro, de considerar o momento interacional culminante em que os participantes percebiam que a cena teve seu início e seu fim, ou seja, “quando os contextos¹⁰³ mudam”, nas palavras de Erickson e Shultz (2002, p. 217). Nesse processo, novamente retomo que as noções de *convenções/pistas de contextualização/contexto sequencial* (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002; GARCEZ; OSTERMANN, 2002) mostraram-se essenciais para entender o modo como os participantes faziam visíveis uns aos outros o que estava acontecendo em seu ali-e-então. Recordo ainda que na fase de segmentação voltei a consultar as notas de campo, buscando captar alguma impressão registrada no ali-e-então da observação participante que pudesse contribuir para as minhas análises. Ao segmentar, portanto, pude organizar a minha coleção de dados para que posteriormente passasse a fazer a seleção dos dados a serem transcritos.

Após identificar segmentos de interesse, passei a transcrever, daqueles considerados os mais representativos, as falas dos participantes na íntegra. Realizei, nesse primeiro momento, uma transcrição simplificada, isto é, não segui o modelo de Jefferson (ver Anexo A). Contudo, nessas transcrições iniciais, fiz anotações de mudanças de postura dos participantes que pudessem dar indicações sobre a sua relação com a atividade que era realizada no piso central do evento aula registrado. Esse procedimento de *decupagem* permitiu que eu pudesse: a) olhar com mais detalhe para a interação; b) explorar de maneira mais atenta onde iniciavam e terminavam os momentos interacionais que davam conta de meu interesse de pesquisa.

Feita a *decupagem*, passei ao tratamento mais específico dos dados audiovisuais representativos do fenômeno que queria observar com base na transcrição inicial e nas observações sobre as imagens que havia feito a partir delas. Em seguida, passei a organizar as transcrições segundo o modelo adaptado de Jefferson (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014) (Anexo A). Também incorporei a elas, quando julguei necessário, quadros de imagem, levando

¹⁰² Garcez, Bulla e Loder (2014) recordam que a segmentação bem como a transcrição dos dados já são procedimentos analíticos, pois dependem de escolhas feitas pelo pesquisador.

¹⁰³ Refiro-me aqui a contextos *sequenciais* e não *socioculturais*.

em conta a multimodalidade. Recordo aqui que as transcrições são consideradas multimodais¹⁰⁴ quando contemplam aspectos como direcionamento de olhar, gestos, etc. A incorporação de quadros de imagem para dar atenção à multimodalidade é recorrente nos estudos em que me inspiro – isto é, Frank (2010), Baumvol (2011), Frank (2015), Lopes (2015), Baumvol e Garcez (2017), entre outros – e justifica-se em função de que a postura dos participantes e seu direcionamento de olhar, em algumas situações mais do que em outras, é fundamental para a análise dos dados. Logo, nesta pesquisa, encontram-se tanto transcrições simplificadas, baseadas na primeira fase de transcrição, como transcrições que seguem o modelo proposto por Jefferson (LODER; JUNG, 2008; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 272) e que contam com quadros de imagem, o que demonstra que estão preocupadas com a multimodalidade. Por meio desse segundo tipo de transcrições, que são mais minuciosas, é possível visualizar os segundos de pausa entre as interações dos participantes bem como movimentos vocais de entonação. Todos eles são recursos fundamentais para a interpretação de dados de fala-em-interação, como é o caso da microetnografia.

Desse modo, para a realização dessa segunda versão das transcrições, assisti novamente várias vezes às gravações audiovisuais, parando a cada momento para captar com detalhe o momento interacional vivenciado pelos participantes. Na primeira versão das transcrições ao modelo de Jefferson, transcrevi os segmentos inteiros, para, posteriormente, para fins de análise e construção do texto analítico, dividi-los em excertos. Disponho abaixo, na Figura 10, um exemplo das transcrições realizadas no modelo de Jefferson com destaques para a multimodalidade. A imagem foi retirada do *excerto 1 do segmento 1*, “¿se acuerdan el mapa de Chile?”, gerado no dia 14/06/2016.

¹⁰⁴ As transcrições multimodais também foram usadas em várias pesquisas do grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ABELED, 2008; SALIMEN, 2009; FRANK, 2010, 2015; BAUMVOL, 2011; LOPES, 2015; STEIN, 2017, entre outros).

Figura 10 - Modelo de transcrição de Jefferson

06 Dante: por ejemplo(.) para que ustedes tengan una idea (.) en Chile
 07 sí, <hubo una huelga>
 08 (0,2) ((Antonio e Manuel seguem conversando))

	Os alunos que levantam a cabeça e passam a olhar para Dante
	Detalhe de Antonio e Manuel conversando

1. Antonio
 2. Manuel
 3. Dante

Imagem 2A, câmera 1

Imagem 2B, câmera 2

Fonte: elaboração própria a partir do segmento 1, excerto 1, gerado no dia 14/06/2016.

As imagens que compõem a transcrição acima, bem como a das demais transcrições que serão apresentadas no capítulo 6, foram extraídas das gravações por meio de instantânea feita com a tecla *print screen* do computador. Em seguida, foram transformadas graficamente, por razões éticas, na seção efeitos artísticos do programa *Word*. Os efeitos dessas imagens não serão sempre os mesmos, pois foram pensados para cada quadro que foi produzido de diferentes ângulos e com diferente exposição à luz. Os efeitos escolhidos, em razão disso, tentam dar uma ideia mais clara da cena e ao mesmo tempo dificultar a identificação dos participantes.

Igualmente, cabe notar, por meio da figura acima, que serão encontradas, nas imagens, algumas notações, como círculos em amarelo, que significam o destaque para algum participante; flechas pontilhadas em amarelo, que indicam direcionamento de olhar; números sobre os participantes com um quadro de legenda que os identifica. Ademais, os quadros de imagem podem trazer flechas em curva, que identificam movimento do participante, ou outro tipo de notação, como círculos vermelhos. Devido à necessidade de explicar as notações adotadas, muitas das transcrições vêm acompanhadas de quadros de legenda, como mostra a Figura 11:

Figura 11 - Modelo de transcrição com quadro de imagem de mudança de postura corporal

111 vivir con la ciencia y la: reli (.)((baixa a
112 cabeça e abre muito os olhos))
113 ((levanta a cabeça e olha para Dante))

1.Álvaro

	Movimento de cabeça de cima para baixo
	Movimento de cabeça de baixo para cima

114 Álvaro: la relisiodidad ((olhando para Dante))
115 Dante: la religiosidad
116 Álvaro: religiosidad

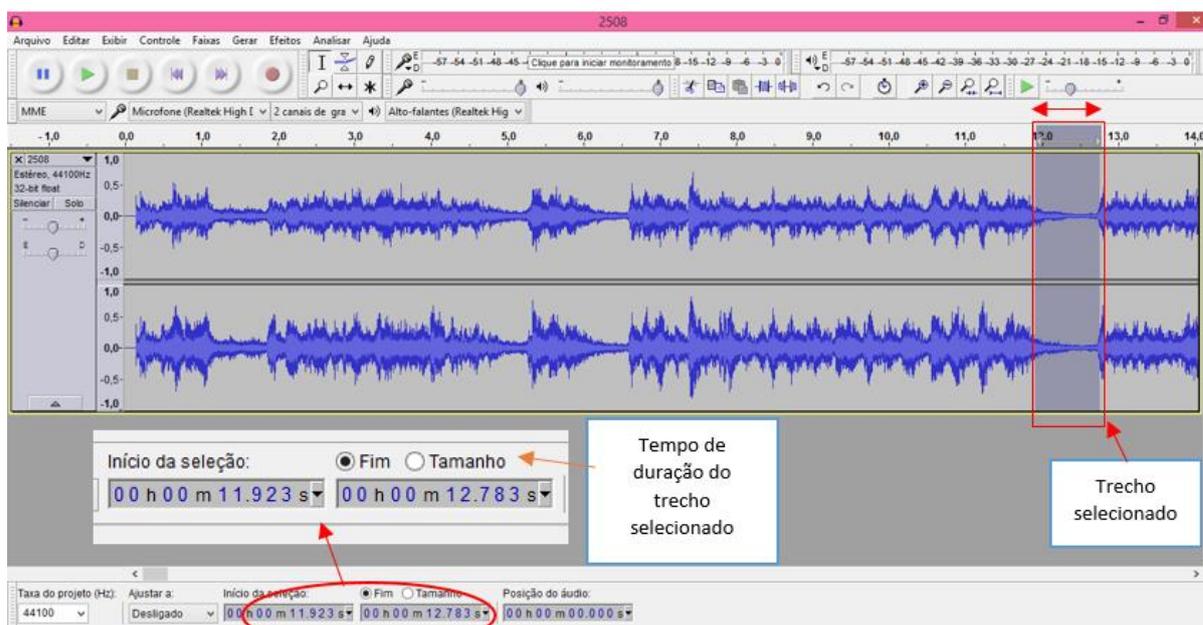


Fonte: elaboração própria a partir do segmento 2, excerto 2, gerado no dia 05/07/2016.

Como é possível ver nas Figuras 10 e 11, as transcrições não marcam apenas as falas dos participantes, mas também as pausas entre elas, indicadas entre parênteses. Tal procedimento justifica-se, já que na microetnografia esses instantes de pausa são significativos para a análise interacional turno a turno. Desse modo, para medir as pausas em frações de segundo, tive que transformar as gravações em vídeo, originalmente nos formatos em AVI e Mp4, em versões de áudio no formato Mp3. Em seguida, rodei essas versões Mp3 no programa Audacity¹⁰⁵, que permite fazer a contagem dos segundos de pausa. Vejamos a imagem do funcionamento do programa abaixo:

¹⁰⁵ O Audacity é um *software* livre de edição digital de áudio disponível para as plataformas Windows, Linux e Mac e outros sistemas operacionais. Com ele, além de fazer pequenas edições, é possível contar minutos e segundos de um arquivo de áudio.

Figura 12 - Programa Audacity para contagem de segundos de pausa



Fonte: elaboração própria.

Para realizar esse procedimento de contagem de tempo com o programa *Audacity*, tive que ouvir as gravações repetidamente. Essa volta aos arquivos de áudio foi muito importante, porque, ao escutá-los tantas vezes, pude corrigir algumas palavras que havia percebido de maneira diferente nas versões transcritas anteriormente. Logo, as transcrições foram alteradas diversas vezes até chegarem à versão apresentada neste estudo.

Realizados tais procedimentos de tratamento dos dados, passei à análise turno a turno das transcrições e à elaboração do texto analítico a ser defendido na qualificação. Esse processo pressupôs horas dedicadas à leitura das transcrições, novas consultas às gravações audiovisuais e aos diários e notas de campo. Após essa primeira fase de análise dos dados já tratados, recordo que ocorreu a epifania deste estudo, narrada no capítulo 1. Isto é, a partir da análise, passei a compreender que aquilo que estava chamando de *interdisciplinaridade* na verdade aproximava-se mais da noção de *contextualização*. Nesse processo difícil de reorientação do tema central de pesquisa, além da condução de meu orientador, tive o apoio de outras pesquisadoras¹⁰⁶, com as quais mantive interlocução ao longo de meu estudo, já que várias vezes me reuni com elas para apresentar e discutir minhas análises preliminares.

¹⁰⁶ Agradeço, em especial, a Rita de Cássia Cavalcante, Ingrid Frank, Fabíola Stein e Marcela de Freitas Ribeiro Lopes, que se aventuraram a me ouvir e me incentivaram a progredir com minhas análises, fazendo sempre críticas construtivas e apontando perguntas que me fizeram repensar as minhas certezas.

Contudo, ressalto que o trabalho de tratamento de dados realizado até então, mesmo com a mudança na pesquisa, que foi uma redescoberta, não foi em vão, já que os eventos que me chamaram atenção quando estava interessado na interdisciplinaridade eram os mesmos, ainda que o fenômeno tivesse outro nome. Quer dizer, os episódios que eu havia selecionado como representativos só o eram em função de que neles os participantes estavam engajados conjuntamente na reflexão sobre temas do mundo social, o que demandava a mobilização de conhecimentos comumente associados a outras disciplinas como a História, a Geografia, a Sociologia, etc. Contudo, essa reflexão não necessariamente era *interdisciplinar*, talvez fosse multidisciplinar, mas sem dúvida era *contextualizada*, contextualizada socioculturalmente, posto que trazia a vida de fora da sala de aula, que envolvia todos esses conhecimentos, como pauta da aula de espanhol da turma 20, como veremos mais adiante.

Após a necessária epifania já relatada, fiz novas leituras complementares, elaborei novas perguntas de pesquisa e voltei a olhar para os dados, desta vez, já com os olhos da *contextualização*. Esse novo olhar permitiu que minhas análises fizessem, pelo menos para mim, mais sentido. Possibilitou também que eu fizesse novas e mais significativas descobertas sobre um ensino de espanhol não redutor, mas abrangente. Desse modo, procurei nos dados, com esses outros olhos, evidências disso nas ações locais, mas também globais, dos participantes com o intuito de responder às minhas novas perguntas indicadas na introdução deste trabalho e retomadas abaixo:

- 1) O ensino de língua espanhola na sala de aula observada pode ser entendido como *socioculturalmente contextualizado*?
- 2) Há atitudes pedagógicas identificáveis na fala-em-interação da turma 20 que caracterizam o *ensino socioculturalmente contextualizado*?
 - 2.1) Se sim, que atitudes são essas?
 - 2.2) Se sim, quem as mobiliza?
- 3) O ensino de língua espanhola na turma 20 está orientado para a construção da cidadania?
- 4) Se as respostas anteriores forem afirmativas, que relações podem ser estabelecidas entre as práticas realizadas na sala de aula de língua espanhola observada e o *compromisso educacional* que deve assumir o ensino de línguas no Ensino Médio, segundo as OCEM (BRASIL, 2006)?

Feitos tais esclarecimentos metodológicos, a partir da seção seguinte, então, assumo aqui o desafio proposto por Couto (2016) que diz que é preciso olhar para a sala de aula de

espanhol, havendo a necessidade, se se quer melhorar as suas práticas de ensino, de observar empiricamente uma sala de aula por meio de sua contingência, o que se torna possível a partir dos procedimentos teórico-metodológicos aqui adotados. Logo, tanto a seção seguinte quanto os posteriores capítulos, de análises e de conclusão, buscarão dar subsídios palpáveis para aqueles que queiram entender nas ações de participantes de carne e osso o que vem a ser uma das faces do ensino de espanhol orientado para a *contextualização sociocultural* no Ensino Médio. Na seção seguinte, apresento, assim, uma visão já analítica global do período de campo que vem a contribuir com o entendimento tanto da noção de ensino socioculturalmente contextualizado como da de momentos pedagógicos de contextualização sociocultural.

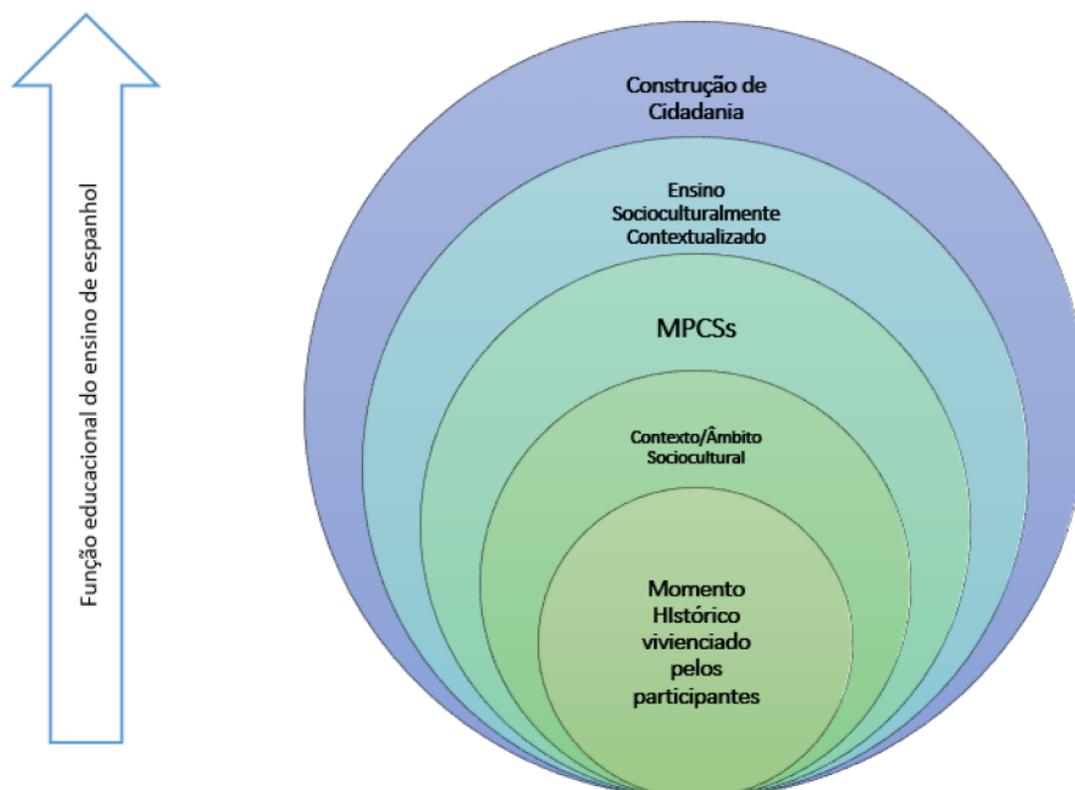
5.4 O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO DE ESPANHOL COMO UMA PREOCUPAÇÃO DAS AULAS DE ESPANHOL DA TURMA 20

Neste estudo estabeleço uma diferença entre *momento pedagógico de contextualização sociocultural*¹⁰⁷ e *ensino socioculturalmente contextualizado*, ainda que ambas as noções se complementem e se interpenetrem. Os MPCSSs, como já visto na seção 4.4 do capítulo 4, fundam-se sobre a exploração de contextos socioculturais no processo de fazer aprendizagem na aula de espanhol e dizem respeito ao conjunto de ações locais dos participantes durante o evento aula. Logo, são momentos interacionais, espécie de parênteses – com início e fim – que se tornam oportunidades para construir conhecimento conjunto (GARCEZ, 2006; ABELEDO, 2008; FRANK, 2010; BAUMVOL, 2011; LOPES, 2015, entre outros) sobre a vida fora da sala de aula e sobre espanhol.

Já a noção de ensino socioculturalmente contextualizado é mais ampla, só podendo ser construída ao olhar para o *todo* do período de geração de dados. Isto é, ao olhar holisticamente para o momento histórico vivido pelos participantes, para o conjunto das atividades pedagógicas de cada aula e para a sequência temática das aulas documentadas. Logo, para sustentar meu entendimento e para situar melhor o leitor quanto a essa relação entre MPCSSs, *ensino socioculturalmente contextualizado*, momento histórico e cidadania, apresento abaixo um diagrama de Venn empilhado (Figura 13):

¹⁰⁷ Doravante MPCSS.

Figura 13 - Relação entre momento histórico, MPCSS e Ensino Socioculturalmente Contextualizado



Fonte: elaboração própria.

No diagrama de conjunto acima, os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* criam-se a partir de reflexões em sala de aula sobre *momentos históricos* vivenciados por professor e alunos, ou seja, momentos que estão situados em *contextos/âmbitos socioculturais* específicos. A alta frequência desses *momentos* no dia a dia de uma turma evidencia que nela há uma preocupação com o *ensino socioculturalmente contextualizado*. Esse ensino, por sua vez, caminha em direção à *construção da cidadania*, por criar espaços de discussão, em sala de aula, sobre o ser e o estar no mundo. Logo, enquanto os MPCSSs demonstram decisões locais – *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983, 2000) – dos participantes para *construírem conjuntamente conhecimento* que envolve o mundo social; o *ensino socioculturalmente contextualizado* diz respeito a decisões a longo prazo. Desse modo, uma noção é decorrente da outra e ambas caminham para cumprir com a função *educacional* (BRASIL, 2006) da Língua Estrangeira no currículo escolar. Portanto, tais práticas, se frequentes, são entendidas aqui como um *esforço consciente* dos participantes para fazerem da sala de aula um lugar para a construção de conhecimento *socioculturalmente contextualizado* e, por isso, *significativo*.

Como Schulz (2007), Erickson (1989) e Garcez (2015), compreendo que as ações que se desenvolvem dentro de uma sala de aula específica estabelecem relações com as que se desenvolvem em âmbitos socioculturais mais amplos, no meu caso o pertencimento dos participantes à turma 20, à Escola Experimental, ao Ensino Médio, ao estado, ao país, à América Latina, etc., já que a escola não é uma ilha à deriva. Em razão disso, antes de passarmos às análises dos *segmentos 1, 2 e 3*, que evidenciam a ocorrência de MPCSS nas ações locais dos participantes, é imprescindível apresentar o contexto sociocultural mais amplo no qual os dados desta pesquisa foram gerados bem como a sequência temática de aulas observadas. Tal procedimento visa a trazer elementos suficientes que auxiliem o leitor a compreender a noção de *ensino socioculturalmente contextualizado* por meio do conhecimento: a) do momento histórico vivenciado pelos participantes; b) das *tomadas de decisão* (PACHECO; PARASKEVA, 1999) desses participantes sobre o currículo, observadas na escolha da sequência de temas de discussão na aula de espanhol e nas suas vinculações com esse momento histórico. Logo, o cunho mais etnográfico, e não microetnográfico desta seção, tem o intuito de dar ao leitor esse panorama do todo, o que contribuirá como uma forte evidência do que chamei mais acima de *esforço consciente* da turma 20 para o ensino socioculturalmente contextualizado.

Sendo assim, esclareço que as aulas documentadas se desenvolveram quando o país efervescia. Por um lado, havia as discussões/manifestações sobre o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff (ver Figura 14), iniciado em dezembro de 2015 e concretizado no dia 31 de agosto de 2016; por outro, crises fortíssimas envolvendo a educação. Como exemplo das últimas, recordo que, na época, no Rio Grande do Sul, bem como em várias partes do país, havia greves de professores e manifestações de estudantes secundaristas que ocuparam escolas públicas, reivindicando melhores condições de ensino, de aprendizagem e de trabalho (ver Figura 15).

Figura 14 - Notícia do portal G1: processo de impedimento de Dilma Rousseff (14/06/2016)

Comissão do impeachment ouviu primeiras testemunhas de defesa

Processo de impeachment está em fase de "pronúncia".
Defesa de Dilma Rousseff tem direito a 40 testemunhas ao todo.

Do G1, em São Paulo



Processo de Impeachment de Dilma

veja tudo sobre >

Marco Aurélio cobra instalação da comissão do impeachment...
07/12/2016

Senado pede ao STF que rejeite ação na qual Dilma questiona impeachment
17/11/2016

Teorí nega pedido de Dilma para suspender impeachment
20/10/2016

Para Temer, eleição deste ano mostrou que tese do golpe 'não prevalece'
08/10/2016

Antonio Anastasia +

A comissão especial do Senado ouviu nesta terça-feira (14) as duas primeiras testemunhas de defesa do processo de impeachment da presidente afastada Dilma Rousseff (PT). Foram convocados Gilson Bittencourt, ex-secretário de Política de Investimento da Casa Civil, e André Nassar, ex-secretário de Política Agrícola do Ministério da Agricultura.

- IMPEACHMENT NO SENADO**
Dilma vira ré
- mandato em jogo
- cronologia da crise
- comissão vota
- dilma é afastada
- senado vota
- senado vota denúncia
- próximos passos

Ao todo, a defesa de Dilma tem direito a 40 testemunhas. Por isso, nesta segunda (13), o presidente da comissão de impeachment, senador Raimundo Lira (PMDB-PB), decidiu aumentar em uma semana o prazo para depoimentos de testemunhas do processo.

Também nesta segunda, o presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ricardo Lewandowski, aceitou recurso apresentado por apoiadores da presidente afastada e liberou a produção de perícias no processo de impeachment em curso no Senado.

Primeiro depoimento
Em seu depoimento, Gilson Bittencourt afirmou que as práticas conhecidas como "pedaladas fiscais" (empréstimos tomados pela União com bancos públicos para execução de despesas) em relação ao Plano Safra e o Banco do Brasil não seriam uma operação de crédito, mas sim uma prestação de serviço.

20/10/2016

Para Temer, eleição deste ano mostrou que tese do golpe 'não prevalece'
08/10/2016

- Antonio Anastasia +
- Casa Civil +
- Dilma Rousseff +
- Eduardo Cunha +
- Miguel Reale Júnior +
- Ministério da Agricultura +
- Raimundo Lira +
- Ricardo Lewandowski +
- Senado +

Fonte: Comissão... (2016, grifos meus).

Figura 15 - Notícia do portal *Gaúcha ZH*: ocupação nas escolas no RS (14/06/2016)

Estudantes mantêm ocupações em escolas do RS e na Assembleia

Na segunda-feira, foi ajuizada uma ação civil pública pedindo à Justiça que determine a desocupação das escolas

14/06/2016 - 09h41min
Atualizada em 14/06/2016 - 14h39min



Desde a tarde desta segunda-feira, estudantes ocupam também a Assembleia Legislativa

Ronaldo Bertani / Agência FES

O ajuizamento de uma ação civil pública na segunda-feira, na qual a Procuradoria Geral do Estado (PGE) pediu que a Justiça determine a desocupação das escolas no Rio Grande do Sul, não intimidou os estudantes. No início da manhã desta terça-feira, ZH foi a cinco dos principais colégios de Porto Alegre e encontrou os portões fechados em todos eles.

Além de as entradas das escolas Protásio Alves, Júlio de Castilhos, Paula Soares, Ernesto Dorneles e Instituto de Educação General Flores da Cunha estarem trancadas, não havia movimento de alunos e pais no entorno antes das 8h.

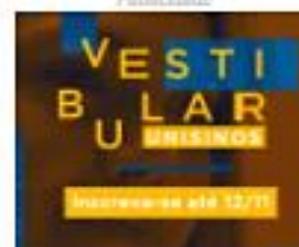
Leia também:

Estudantes secundaristas ocupam saguão da Assembleia Legislativa
Cpers diz que só sai do Centro Administrativo com proposta concreta do governo

Parte dos secundaristas que ocupam as instituições **estão no saguão da Assembleia Legislativa** desde a tarde de segunda, quando o movimento optou por fazer uma vigília até a discussão do PL 44/2016 na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), prevista para esta terça.

– Estávamos no ato ontem, mas fomos até o Protásio Alves buscar colchão e cobertor. Quando voltamos, fomos impedidos de entrar pela polícia. Então, dormimos aqui na frente – conta, do lado de fora do prédio, o estudante Guilherme Mello, 19 anos.

Publicidade



MAIS LIDAS DE EDUCAÇÃO E EMPREGO

O que você não pode esquecer ao participar do Enem 2017



Professoras fazem suas apostas sobre o tema da Redação do Enem 2017



Enem 2017: confira sete assuntos que podem cair nas provas



"Novas regras inviabilizam o Fies", diz presidente do Sindicato do Ensino Privado do RS



MEC é notificado e vai recorrer de decisão que impede nota zero a redação que tem direitos humanos



RECOMENDADOS

O programa que pode pagar até R\$7.894,43 para quem atende aos Empiricus Research



Na final, técnico do Lantus muda discurso e diz que não quer abandonar o



Sem surpresa: Peugeot garante cumprimento de volume de vendas Peugeot



Será que está pintando um 'pedim' para o Coêmio na Libertadores?



Fonte: Rosa (2016b, grifos meus).

Por sua vez, a Escola Experimental também vivia momentos instáveis, já que, na mesma época, foi igualmente palco de movimentos sociais estudantis. O ponto culminante desses movimentos ocorreu no dia 15/06/2016, quando parte dos estudantes do Ensino Médio, alguns deles da turma 20, ocuparam a escola em busca de melhorias de infraestrutura, o movimento foi chamado de *OcupaExp*¹⁰⁸. A notícia desse movimento também foi manchete nos jornais locais no mês de junho, porém as matérias não serão disponibilizadas aqui por razão de proteção aos participantes. Nas matérias consultadas enfatiza-se que a direção da escola foi contra a ocupação e que nem todos os estudantes e nem todos os professores eram favoráveis ao ato.

Em função do *OcupaExp*, no dia 16/06/2016, todo o Ensino Médio realizou uma assembleia para discutir tanto o movimento como as ações a serem realizadas durante o período de sua duração. Estive presente nessa primeira assembleia estudantil, posto que ocorreu em um dia em que haveria uma aula de Espanhol que foi, em razão da assembleia, suspensa. Assim, pude testemunhar o engajamento político dos alunos envolvidos¹⁰⁹, que também nesse momento extra sala de aula¹¹⁰, estavam aprendendo a *participar* (SCHULZ, 2007) e, com isso, a serem cidadãos. Para situar esse momento importante de construção da cidadania protagonizado pelos estudantes da Escola Experimental, muitos deles da turma 20, apresento abaixo uma vinheta narrativa elaborada por mim com base nas notas de campo do dia 16/06/2016:

Vinheta Narrativa 2 - O OcupaExp

01 A assembleia é coordenada por cinco estudantes que integram o movimento OcupaExp, três
 02 meninas e dois meninos. Esses cinco estudantes, entre eles, Paco, que fazia parte da turma 20,
 03 estão no pátio da escola e falam com um microfone em uma espécie de palco, organizado para
 04 esse fim. Diante deles estão sentados e em pé muitos professores — entre eles Dante —, alguns
 05 pais de estudantes e demais estudantes do Ensino Médio em peso, bem como parte dos estudantes
 06 do Ensino Fundamental. Esse grupo conforma a plateia. Uma das meninas que coordena a
 07 assembleia, no palco, está em posse do microfone e inicia a atividade explicando para os demais
 08 alunos que a ocupação foi decidida pelo grupo de ocupantes entre a tarde e a noite do dia anterior.
 09 Afirma que o grupo pensou que esse seria o último recurso para serem ouvidos pelos responsáveis
 10 pela administração e manutenção da escola. Paco, então, toma o microfone e salienta que, entre
 11 as pautas da ocupação, estão a falta de merenda e de segurança, além das condições precárias de
 12 infraestrutura dos prédios da Escola Experimental. Enquanto esses alunos do palco explicam por
 13 que tomaram a decisão de ocupar a escola, alguns alunos da plateia levantam a mão, evidenciando
 14 para eles que desejam se manifestar. Para organizar o debate, uma das meninas do palco faz
 15 inscrições ao tomar notas dos nomes dos alunos que desejam se manifestar. Cada aluno só fala
 16 quando é nomeado por ela, e os professores presentes apenas ouvem. As manifestações dos

¹⁰⁸ Como o nome dos participantes e da escola, esse título também é um pseudônimo com base no título oficial do movimento.

¹⁰⁹ Entre os alunos que ocupavam a escola, estavam Antonio, Manuel, Nayara, Charlotte e Paco.

¹¹⁰ Refiro aqui que nesse dia haveria aula de Espanhol, porém os professores da escola cederam espaço em suas aulas para a realização da assembleia estudantil. O fato de abrir espaço na escola para a discussão dos alunos já indica uma orientação dos professores para a formação integral dos alunos.

17 estudantes do palco e da plateia evidenciam que há uma disputa entre os alunos, já que nem todos,
 18 apesar de manifestarem acordo com as pautas, eram favoráveis à ocupação. Os não ocupantes
 19 dizem haver sido “traídos” pelos ocupantes com a decisão repentina que deveria ter sido tomada,
 20 segundo eles, após ampla consulta ao corpo discente. Os ocupantes reiteram que a tomada da
 21 escola era o último recurso e que só a desocupariam quando tivessem resposta dos âmbitos maiores
 22 que mantêm a instituição. Após o impasse, os grupos, apesar do desacordo que permanece,
 23 começam a construir em conjunto um cronograma de atividades a serem realizadas durante o
 24 período de luta. Entre essas atividades estão oficinas culturais ministradas por professores, alunos
 25 e convidados, palestras, mutirão de limpeza da escola, organização de lanches, aulas de reforço,
 26 etc.

Fonte: elaboração própria a partir de notas e do diário de campo do dia 16/09/2016.

Como vemos na Vinheta Narrativa 2, o OcupaExp é um movimento de protesto que evidencia o protagonismo estudantil na Escola Experimental. Contudo, nem todos os estudantes manifestam apoio à ocupação, apesar de estarem de acordo com as pautas do movimento. Em razão desse impasse, os discentes se ouvem e iniciam uma negociação, evidenciando seus pontos de vista. Com base nessa negociação, eles próprios, sem a interferência de professores, administram a sua participação e começam, juntos, a refletir sobre os problemas da escola. Portanto, o movimento, que ocorreu durante o momento em que várias escolas públicas do estado já haviam sido ocupadas (Figura 15), é construído conjuntamente, uma vez que os estudantes organizam um cronograma de atividades a serem realizadas durante ele.

Voltando-nos à sala de aula da turma 20, cabe ressaltar que no dia 09/06/2016, anterior à ocupação, segundo Dante¹¹¹, foi apresentado em sala de aula um *power point*, que tratava da relação entre o cancionero latino-americano e os movimentos sociais (ver Anexo B). Também foi objeto de estudo nesse dia, uma música cantada por Mercedes Sosa, chamada *Hermano, dame tu mano* (ver Anexo C). Portanto, as atividades pedagógicas realizadas (Anexos B e C) no 09/06 tiveram foco na reflexão sobre o período de protestos contra governos opressores ocorridos na América Latina entre os anos 60, 70 e 80.

Em paralelo a essa aula, no plano mais amplo, no Brasil, como dito, havia uma onda de manifestações a favor e contra o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, como recuperamos da Figura 14, manchete do dia 14/06/2016, um dia antes da ocupação da escola. Em função dessa situação política complexa e conturbada, o termo *golpe de estado*, tão corrente nas décadas estudadas pelos alunos na aula do dia 09/06, voltou a ganhar destaque no Brasil, sendo relacionado aos apoiadores do iminente afastamento da presidenta Dilma. Podemos ver isso tanto na Figura 14 (detalhe circulado em azul), na esfera nacional, quanto na notícia abaixo,

¹¹¹ Nesse dia não estive presente, pois fui para um congresso de LA na cidade de Florianópolis. Contudo, conversei com Dante sobre a aula e tive acesso ao material trabalhado por ele. Esse material encontra-se nos Anexos B e C.

que divulga manifestações na esfera internacional relativas aos eventos políticos ocorridos no Brasil. Tal notícia do dia 27/05/2016, foi extraída da seção *Mundo* do portal *GI*. Vejamos a Figura 16.

Figura 16 - Notícia do portal *GI*: o golpe no Brasil (27/05/2016)

27/05/2016 22h42 - Atualizado em 27/05/2016 22h42

Acadêmicos denunciam 'golpe' contra Dilma em congresso em Nova York

Protesto foi organizado pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. Manifestantes vestiam camisetas pretas com dizeres 'A democracia de luto'.

De AFP

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST

Uma pergunta rápida
Qual das Universidades abaixo você mais considera?
 Anhangüera
 Cruzeiro do Sul
 Uninove
 Unip
 Anhembi Morumbi
 Nenhuma das anteriores
 VOTA PARA VER OS RESULTADOS

Mundo
veja tudo sobre:

- Primeiro-ministro libanês Saad Hariri renuncia ao cargo**
HÁ 52 MINUTOS
- Turbo Damrey deixa morto e desaparecidos no Vietnã**
HÁ 1 HORA
- Terremoto atinge Tonga**
HÁ 2 HORAS
- Mais robôs que humanos: como será a megacidade futurista...**
HÁ 2 HORAS

Brasil +

Dilma Rousseff +

Estados Unidos +

GOVERNO TEMER
Presidente tomou posse após impeachment

partil: articulador discreto

O protesto foi organizado pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em um hotel do centro de Manhattan, na abertura do congresso da LASA, uma associação integrada por mais de 12 mil indivíduos e instituições dedicados ao estudo da América Latina.

Os intelectuais vestidos com camisetas pretas, onde se lia a inscrição: "Brasil. A democracia de Luto. Não ao golpe", gritavam "Fora

Fonte: Acadêmicos... (2016).

Logo, é nítida a coincidência entre o tema abordado em sala de aula no dia 09/06, protestos sociais envolvendo intelectuais e política e o momento histórico vivenciado no Brasil. Desse modo, a partir do conhecimento das atividades da aula do dia 09/06, em que não pude

estar presente, pude perceber com mais clareza a inclinação dos participantes da turma 20, principalmente de Dante enquanto docente que organiza as atividades pedagógicas, a não ser indiferente ao que ocorria no plano sociocultural mais amplo.

Na seguinte aula, dia 14/06, um dia antes do *OcupaExp*, retornei ao campo e pude acompanhar, desta vez de perto, essas discussões mais voltadas para temas sociais e políticos. Nesse encontro tem ocorrência o primeiro segmento a ser analisado na seção 6.1 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”. Na aula desse dia, além de lidar com conceitos como *Comunismo* e *Socialismo* (ver quadro sinóptico no Apêndice A), os participantes trataram mais centralmente sobre o *golpe* militar ocorrido no Chile em 1973. Logo, essa é a segunda de uma série de treze aulas que têm como tema central a construção de conhecimento sobre o mundo social com ênfase na política. Desse modo, entendo que as preocupações dos participantes com esses temas foram ficando mais evidentes, tanto em aula como fora dela, a partir do dia 09/06. Isto é, eles foram aumentando progressivamente durante meu período de observação e geração de dados, no mesmo compasso em que o caos político se instaurava no Brasil.

Sendo assim, para situar o leitor no que se refere aos assuntos abordados nas aulas documentadas em campo e, assim, possibilitar-lhe um melhor entendimento sobre o que quero dizer quando falo de uma pauta de ensino socioculturalmente contextualizado, apresento, a seguir, o Quadro 6, que organiza os eventos relevantes para esta pesquisa, ocorridos com a turma 20. Nela, a primeira coluna marca a data em que ocorreram esses eventos, já a segunda traz números cardinais, X e Y. Os números cardinais se referem às aulas/encontros que tiveram registro audiovisual; os X representam os dias em que ocorreram situações na escola que considero importantes para a leitura dos dados, mas nas quais não estive presente¹¹²; já o Y representa uma situação importante vivida pelos participantes da turma 20, na qual estive presente. Essa situação foi registrada apenas em notas de campo, o que posteriormente me permitiu incluí-la no diário de campo. Finalmente, a terceira e última coluna é uma síntese dos assuntos tratados¹¹³/eventos¹¹⁴ que envolveram os participantes em cada dia salientado.

No Quadro 6¹¹⁵, faço, ainda, o uso de cores para evidenciar diferentes entendimentos desses assuntos/eventos. Assim, em branco aparecem os assuntos tratados na turma 20 que não tinham foco em temas histórico-políticos, apesar de muitos deles tratarem de temas de ordem sociocultural; em azul escuro estão as aulas do dia 14/06, 05/07 e 12/07 (dias em que foram

¹¹² Fiquei sabendo desses eventos pelo contato informal com alunos e professores durante minhas idas à escola.

¹¹³ Se pensamos na coluna de números cardinais.

¹¹⁴ Se pensamos nas colunas X e Y.

¹¹⁵ Disponho no Apêndice A desta tese um quadro sinóptico com a descrição sintética das 25 aulas gravadas.

gerados os dados que serão analisados nas seções seguintes) com foco em temas histórico-político-sociais; e em azul claro as restantes dez aulas que tiveram como tema primordial¹¹⁶ reflexões histórico-político-sociais envolvendo contextos socioculturais dessa ordem. Destaco ainda duas linhas em vermelho, que, apesar de não ocorrerem na sala de aula de espanhol, também são parte de discussões políticas que envolveram os estudantes da turma 20 e, por isso, dizem muito sobre os dados e sobre os participantes da pesquisa. Finalmente em amarelo, de caráter meramente informativo, comunico o leitor sobre o período de recesso escolar. Vejamos:

Quadro 6 - Apresentação de síntese dos assuntos tratados/eventos envolvendo a turma 20 durante a geração de dados

Data	Aula	Síntese dos assuntos tratados/eventos
14/04	1	Uso de adjetivos a partir de personagens apresentados por Dante
19/04	2	Leitura e apresentação de biografias de personagens da história e da cultura hispânica
26/04	3	Continuação da atividade da aula anterior
28/04	4	Elaboração de autobiografias
03/05	5	Trabalho com o <i>clip</i> da canção <i>Mil horas</i> (Alex Ubago)
05/05	6	Formulação de perguntas sobre a rotina dos estudantes utilizando o passado
07/05	7	Elaboração de entrevistas aos personagens das aulas do dia 19 e 26/04
10/05	8	Apresentação das entrevistas
12/05	9	Apresentação de vídeos com visões de estrangeiros sobre o Brasil e visões do Brasil por brasileiros para estrangeiros. Proposta de trabalho oferecida no dia 12/04
17/05	10	Continuação da atividade da aula anterior
19/05	11	Exercícios sobre frases no passado
24/05	X	Avaliação Escrita
09/06	X	Canção <i>Hermano, dame tu mano</i> e PPT sobre música e movimentos sociais na América Latina ¹¹⁷
14/06	12	Socialismo e Golpe Militar chileno
15/06	X	Ocupação da escola pelos estudantes (ocupação dura até dia 31/06)
16/06	Y	Assembleia dos estudantes sobre a ocupação da escola (<i>vinheta 2</i>)
05/07	13	Discussão sobre educação, ideologia e liberdade; compreensão de slogans usados na ditadura argentina e brasileira; formação de grupos para início de atividade de pesquisa e apresentação oral sobre a época da ditadura latino-americana. A atividade terá sequência nas aulas posteriores e se caracteriza por um de <i>juego de roles</i> .
07/07	14	Preparação da tarefa de <i>juego de roles</i>
12/07	15	Apresentação oral do <i>juego de roles</i>
14/07	16	Apresentação do tempo <i>Pretérito Perfecto Compuesto</i>
18/07 a 30/07	X	Recesso escolar
02/08	17	Exercícios sobre o passado com frases temáticas sobre a ditadura

¹¹⁶ Refiro que em todas as aulas surgiram menções a esses temas, porém as destacadas por mim na tabela foram aquelas em que esses temas foram o assunto privilegiado na aula.

¹¹⁷ *anexos 2 e 3.*

09/08	18	Canção <i>Cómo olvidar</i> (Olga Tañón)/ Leitura de texto sobre independência de Porto Rico
11/08	19	Retomada do texto da aula anterior e discussão sobre a perda das colônias espanholas e a Revolução Cubana
16/08	20	Leitura do conto <i>La Composición</i> (Antonio Skármeta). A temática do conto é a ditadura chilena vista pelos olhos de uma criança
18/08	21	Discussão sobre a leitura da aula anterior
23/08	22	Reflexão sobre a estrutura de contos como gênero literário/ elaboração de contos
25/08	23	Leitura de conto do folclore mexicano <i>La llorona</i> / Elaboração de um texto de interpretação sobre a pintura <i>Fusión de dos culturas</i> (Jorge González Camarena)/ Leitura em voz alta dos textos produzidos
01/09	24	Leitura de texto sobre história de Teotihuacán e reflexão sobre a colonização europeia na América Latina
06/09	25	Visita de alunos intercambistas argentinos e catarinenses. Conversa sobre aspectos socioculturais dos dois países, envolvendo língua, política e sociedade.

Fonte: elaboração própria.

Apresento essa *lista* de assuntos tratados e eventos, porque considero que ela contribui em seu conjunto para demonstrar uma pauta para o ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol construída na turma 20 ao longo do ano. Ressalto que em todas as aulas registradas surgiram oportunidades para tratar de temas do plano sociocultural mais amplo, porém a temática histórico-política-social, apesar de sempre presente e possível, não foi central nos encontros da turma 20 até o dia 09/06. Já a partir desse dia, tais discussões que foram tornadas relevantes pelos participantes, tiveram sequência nas aulas seguintes, destacadas em azul, e foram cruciais para o desenvolvimento das aulas em azul escuro (dias 14/06, 05/07 e 12/07), foco da análise sequencial no capítulo 6. Tal mudança na seleção de temas de discussão evidencia que a partir do dia 09/06, quando também os estudantes e não apenas o professor se engajam em tais pautas, houve um movimento decisório sobre o currículo da aula de espanhol que pode ser evidenciado na tabela acima. Nesse processo de decisão sobre o currículo, Dante teve papel fundamental, já que foi ele, como participante mais experiente, quem organizou o planejamento das aulas de espanhol. Essas decisões, fruto de sua sensibilidade ao plano sociocultural local e mais amplo, fundaram um espaço para reflexões políticas e sociais nos encontros da turma 20. Logo, fica evidente na seleção de assuntos de discussão dos encontros elencados no Quadro 6, que Dante percebe a aula de espanhol como parte importante da formação integral do aluno que é parte do mundo, um mundo que precisa ser entendido na sua complexidade. Por isso reforço que o ensino socioculturalmente contextualizado orientado para a construção da cidadania, que implica na conscientização (FREIRE, 1979) sobre o estar no mundo, não é um produto que possa ser mostrado apenas em uma atividade pedagógica isolada,

mas é um projeto, construído local e globalmente a curto e a longo prazo. Desse modo, os momentos destacados em vermelho no Quadro 6, apesar de não terem ocorrido na aula de espanhol, foram considerados, pois demonstram interesses políticos e sociais, portanto, cidadãos, dos participantes da turma 20 e também contribuem para evidenciar tal projeto.

Para sustentar as asserções feitas acima, trago outro episódio local representativo, ocorrido na aula do dia 06/09/2016, meu último dia de geração de dados em campo. Tal episódio busca demonstrar que o engajamento dos estudantes com temas do plano sociocultural cresce ao longo dos encontros, passando a ser mais espontâneo e menos conduzido pelo professor à medida que os encontros avançam e que a temática social é tornada central nas aulas da turma 20. Nesse dia, situado após o impedimento da presidenta, os alunos da turma 20 haviam recebido estudantes intercambistas de Santa Catarina e da Argentina. Dante, por sua vez, propôs uma atividade mais livre para a turma na qual todos deveriam se fazer perguntas sobre assuntos de seu interesse. O papel de Dante foi o de gerenciar as participações dos estudantes e de promover instrução, quando solicitado. Vejamos o ocorrido na Vinheta Narrativa 3:

Vinheta Narrativa 3 - *¿Cómo es la política en tu país?*

01 Os alunos entram na sala conversando em voz alta e rindo. Percebo que há seis alunas novas na
02 sala de aula e descubro que quatro delas são argentinas e duas são catarinenses. Os alunos do
03 Ensino Médio durante esta semana estavam recebendo estudantes de escolas de Santa Catarina
04 e da Argentina com as quais mantêm intercâmbio. Após os alunos se acomodarem em suas
05 classes, Dante começa a falar sobre diferenças culturais existentes entre Brasil e Argentina, e
06 entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul, enfatizando que, se no português há diferenças entre
07 o vocabulário de um lugar e de outro, no espanhol acontece o mesmo. Álvaro tenta explicar para
08 as argentinas e catarinenses o que é o *pão cacetinho*, em meio aos risos de seus colegas. Uma
09 estudante de Florianópolis pergunta às argentinas o que elas acham mais diferente na escola
10 brasileira. Elas dizem que no Brasil há mais liberdade na sala de aula e que na Argentina os
11 meninos têm que usar cabelo curto e as meninas não podem pintar as unhas. Os alunos têm que
12 dar “*Buenos días*” ao professor quando ele entra em sala. Antonio comenta “*E a gente reclama*
13 *daqui!*”. Fabián pergunta se as meninas têm perfil em determinada rede social e grande parte da
14 turma ri. Dante faz pequenos comentários. Mais adiante, Fabián faz uma segunda pergunta:
15 “*¿Cómo es la política de tu país?*” Uma das estudantes argentinas toma a palavra, tendo a sua
16 resposta complementada em voz baixa pelas demais argentinas, e diz que o país está dividido,
17 que há os peronistas e os antiperonistas que formam um grupo de centro-direita e outro de centro-
18 esquerda. Dante entra na discussão e compara a situação com o que está acontecendo no Brasil,
19 dizendo que as manifestações, referindo-se aos movimentos pró e contra o impedimento da
20 presidenta Dilma Rousseff que estão acontecendo também demonstram que o Brasil está
21 dividido. A aula segue com perguntas e respostas sobre Brasil e Argentina que envolvem
22 questões culturais.

Fonte: elaboração própria a partir do diário de campo do dia 06/09/2016.

Como vemos na Vinheta Narrativa 3, Antonio, ao ver a estudante argentina falar dos costumes de sua escola, faz, espontaneamente, uma comparação com a realidade brasileira, olha

para a sua própria escola e para seu próprio país, refletindo sobre o mundo social na aula de espanhol, ao dizer “E a gente reclama daqui” (linha 13). Também Fabián, um aluno sempre brincalhão em meu período de observações, faz uma pergunta genuína (linha 15) sobre a política do país vizinho, recebendo o aceite das alunas argentinas que se autosselecionam para responder. Assim, entendo que nesse dia Fabián, e não apenas Dante, promove uma espécie de convite ao MPCs que se desenvolve na sequência.

Dante, como mediador, observa e aproveita a oportunidade criada por Fabián e pela aluna, visto que não foi ele quem propôs o tema *política*, para promover uma reflexão sobre o que está acontecendo no momento histórico brasileiro vivenciado por todos (linhas 18 a 21). Assim, como evidencia a Vinheta Narrativa 3, nessa aula, a partir de oportunidades de contextualização sociocultural que emergiram na interação, os participantes se orientaram para construir conhecimento sobre o outro e sobre si. Ao se engajarem nessa prática de perguntas e respostas, em que o professor foi o orquestrador e ampliador das discussões emergentes, os alunos demonstraram estar fazendo aprendizagem não apenas sobre espanhol, mas sobre a Argentina e sobre o próprio Brasil, já que lidaram com os objetos de aprendizagem por eles mesmos propostos. Evidência disso são as discussões destacadas pelos participantes sobre variedades linguísticas (linha 08), diferenças e semelhanças políticas, culturais e sociais entre Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Argentina. Digo isso, pois, ainda que Dante tenha proposto a atividade de formulação de perguntas, as questões formuladas pelos estudantes fugiam de seu controle. Logo, é possível dizer que nesse dia se desenvolveram momentos em sala de aula que promoveram a criação espaços abertos de maneira dinâmica para o diálogo, para a construção de conhecimento conjunto e inesperado sobre diversos objetos de aprendizagem, mas, sobretudo, sobre cidadania. Nesse espaço, os MPCs, os estudantes e o professor promoveram um olhar real para a cultura do outro e para a própria cultura.

Ao permitirem essa porta aberta aos diálogos inesperados, “improvisações” (SCHÖN, 1983, 2000; CAZDEN, 1991), os participantes, e não somente Dante, demonstraram haver assumido o compromisso de fazer uma aula *socioculturalmente contextualizada* de espanhol, pois cada tema de discussão tinha uma base na própria experiência dos alunos e do professor como cidadãos integrantes do mundo social que os rodeia. Sendo assim, esse episódio colabora para compreender esse trabalho custoso dos participantes para o ensino socioculturalmente contextualizado, trabalho que, repito, não foi construído apenas localmente, mas também globalmente, posto que o tema *política* já havia sido tornado relevante em aulas anteriores e era um tema candente na realidade do país, sendo *assumido* ao longo do ano por todos e

privilegiado nessa aula do dia 06/09 com a pergunta genuína de Fabián, um aluno sempre tido na sala de aula como brincalhão. Logo, essa aula e os demais fatores trazidos nesta seção somam-se para compor evidências de uma *agenda* para o ensino socioculturalmente contextualizado construída ao longo do ano pelos participantes da turma 20.

Após fazer essa aproximação ao *ensino socioculturalmente contextualizado*, uma pauta construída globalmente, passo no capítulo 6 a explicitar mais especificamente, por meio da análise interacional minuciosa de três segmentos transcritos, os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*, isto é, o componente local do ensino socioculturalmente contextualizado.

6 OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM UMA SALA DE AULA DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, de ordem analítica, dou a conhecer, a partir dos dados, as razões pelas quais este estudo entende que o *ensino socioculturalmente contextualizado* e os *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* podem trazer contribuições para a sala de aula de espanhol no Ensino Médio, afastando-a das pautas redutoras já discutidas no capítulo 3. Para isso, nele veremos: a) como os participantes da sala de aula de línguas documentada evidenciam que o ensino ali é socioculturalmente contextualizado; b) quais ações e atitudes são identificadas nas atividades realizadas por esses participantes no ali-e-então da sala de aula que propiciam momentos de contextualização; c) por que o ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol pode contribuir para gerar oportunidades de desenvolvimento da cidadania na ecologia documentada.

Já nas seções 6.1, 6.2 e 6.3, já com um entendimento global da turma 20 feito no capítulo 5, passo à análise sequencial de três segmentos: a) “¿se acuerdan el mapa de Chile?” (6.1); b) “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”, (6.2); c) “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?” (6.3). A partir desses segmentos, descrevo as ações locais dos participantes que caracterizam, na fala-em-interação, o que chamo de *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* (MPCSs). Isto é, um recurso pedagógico emergente na interação, que é fundamental para a realização do *ensino socioculturalmente contextualizado* na ecologia analisada.

Finalizo o capítulo na seção 6.4, a partir das análises realizadas, evidenciando o meu entendimento das contribuições do ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol para a turma 20. Para tal, respondo nesta última seção, cada uma das perguntas de pesquisa formuladas na introdução deste trabalho.

6.1 QUANDO O CHILE ESTÁ PARA O BRASIL, ASSIM COMO O BRASIL ESTÁ PARA O CHILE

Esta seção se dedica a apresentar e analisar o *segmento 1*, “¿Se acuerdan el mapa de Chile?”, gerado no dia 14/06/2016. A análise turno a turno da fala-em-interação dos

participantes da turma 20 buscará um entendimento situado e, desta vez, minucioso sobre a noção de *momento pedagógico de contextualização sociocultural* (MPCS).

Para tal, previamente à apresentação do dado, na seção 6.1.1, procedo a contextualizar socioculturalmente o *segmento 1*. Nesse sentido, apresento ao leitor deste estudo os acontecimentos mais amplos ocorridos no cenário político brasileiro, pois entendo que eles têm impacto na leitura do dado em questão. Ainda na mesma subseção, também com vistas a situar o dado para o exame posterior do leitor coanalista, apresento: uma *linha de tempo* dividida em dois momentos (A e B) e uma imagem da tarefa do livro de espanhol que era realizada como atividade pelos participantes no momento que antecede ao segmento.

Já nas subseções 6.1.2, 6.1.3, 6.1.4 e 6.1.5, apresento e analiso o segmento “¿se acuerdan el mapa de Chile?”, dividido em quatro excertos.

6.1.1 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: contextualizar para compreender

Neste estudo, argumento que o trabalho conjunto de participar na sala de aula documentada é construído pelos participantes daquela interação face a face a partir do gerenciamento de turnos de fala que privilegia não apenas momentos de falar, mas também de *ouvir*. Logo, nesse processo de ouvir e falar em sala de aula e de tomar decisões (PACHECO; PARASKEVA, 1999) sobre o que se ouve e se fala, enquanto se ouve e se fala, o que Schön (1983, 2000) chama de *reflexão-na-ação*, professor e estudantes constroem espaços de participação. Esses espaços na turma 20 são criados, principalmente, por meio de MPCSs. Desse modo, entendo que esses momentos propiciam, além da construção de conhecimento conjunto, a ressignificação, ainda que por alguns instantes, das categorias *professor e aluno*, oportunizando *estruturas de participação* (SCHULZ, 2004, 2007; ERICKSON; SCHULTZ, 2002; GOFFMAN, 2002) mais democráticas. Um desses momentos pode ser visualizado a partir do exame do *segmento 1*, “¿se acuerdan el mapa de Chile?”. Contudo, antes de passar à análise interacional do *segmento 1*, recordo o momento histórico mais amplo vivido no cenário político nacional que será fundamental para a análise do dado.

Sendo assim, relembro que no dia 02/12/2015 foi aceita, pelo presidente da Câmara de Deputados, uma denúncia contra a presidenta Dilma Rousseff. Tal denúncia pedia seu afastamento do cargo. Desde o momento em que foi apresentada a referida denúncia, o Brasil se dividiu. Enquanto parte dos brasileiros apoiou a presidenta, chamando o episódio de uma tentativa de *golpe de estado*, outros o viram como uma denúncia legítima. Para recordar esse

momento, trago, abaixo, uma matéria do portal *UOL Educação* veiculada no dia 13/03/2016, mês do início das aulas na Escola Experimental:

Figura 17 - Matéria do portal *Uol Educação*: “Vai ter golpe?”

Vai ter golpe? Historiadores comparam crise atual com a de 1964

Edgard Melo
Compartilhe para o UOL em Brasília 12/03/2016 09:00



João Goulart (3.º eq.), presidente de 1961 a 1964 e Dilma Rousseff, presidente desde 2011

No dia 13 de março de 1964, o então presidente do Brasil João Goulart fez um comício no Rio de Janeiro para pedir apoio popular e apresentar Reformas de Base (agrária, bancária, fiscal, urbana, administrativa e universitária). A estratégia não deu certo. Menos de um mês depois, os militares deram um golpe e assumiram o poder por 21 anos.

Exatamente 52 anos depois, milhares de brasileiros saem às ruas para pedir a saída da presidente Dilma Rousseff. Em meio à crise política e com a ameaça real do impeachment, defensores do governo comparam o período atual com o golpe de 1964. Para saber o que há em comum e quais as diferenças entre as crises dos governos Jango e Dilma, o **UOL** conversou com os historiadores José Otávio Nogueira e Antônio José Barbosa, ambos professores da UnB (Universidade de Brasília).

O que é parecido

Brasil em crise - 1964 >

João Goulart entrou no governo após renúncia de Jânio Quadros em 1961. Nos três anos de governo não conseguiu apoio parlamentar no Congresso Nacional. Como saída, buscava o apoio popular. Ao mesmo tempo, ele tentava agradar a direita realizando reformas ministeriais. Após anunciar as Reformas de Base, ele passou a se tornar uma “ameaça comunista” e o golpe foi questão de tempo.

Brasil em crise - 2016 >

O governo Dilma também vive uma crise política. Dilma tem problemas para aprovar projetos de interesse do governo no Congresso, tem índices de popularidade muito baixos e as operações da Polícia Federal têm desmoralizado seu governo. Como estratégia de governabilidade, oferece cargos a partidos e tenta buscar a militância de movimentos sociais. “Assim como no governo Jango, não há base alguma de governabilidade”, diz Nogueira.

Economia ruim - 1964 >

O Brasil enfrentava a inflação. O índice chegava a cerca de 90%. “Economicamente, havia uma crise muito maior. Falava-se em carestia, nem era em inflação. A própria situação econômica do país acarretou a pressão pelo fim do governo de Jango”, diz Barbosa.

Economia ruim - 2016 >

O Brasil também vive uma situação complicada em termos de economia. Apesar de não ser uma crise tão grande como a de 1964 (de acordo com a opinião de Barbosa), o país enfrenta aumento na inflação e queda no PIB.

O que tem de diferente

Envolvimento internacional - 1964 >

O cenário internacional era muito diferente de hoje. No auge da Guerra Fria, EUA e URSS disputavam o controle político mundial. Neste sentido, o Brasil acabou se tornando estratégico para os americanos. “Anos depois do golpe, soube-se que os EUA tiveram participação direta”, diz Nogueira. “Havia um medo do comunismo e os militares se apoiaram nele para dar o golpe”, completa Barbosa.

Envolvimento internacional - 2016

Hoje, o comunismo quase não existe mais. E os EUA têm outras preocupações (como a questão do Oriente Médio) consideradas mais importantes do que quem fica no poder no Brasil. “Hoje ninguém está preocupado com o que acontece aqui”, diz Barbosa. “Hoje há, sim, uma polarização. Mas não se pode falar em discurso de direita e esquerda. O que sobrou disso foi uma reação elitista a projetos sociais de Lula e Dilma”, aponta Nogueira.

Papel das Forças Armadas - 1964 >

As Forças Armadas eram vistas como a salvação do país por parte de quem apoiava o golpe. Dois motivos apontavam para a força política da instituição: a democracia frágil e o fato de os militares já terem ocupado o poder (no início da República). “Podemos dizer que eles já haviam dado um golpe antes. Por isso, tinham força. Hoje [já] não têm essas forças”, aponta Barbosa.

Papel das Forças Armadas - 2016 >

Apesar de pequenos grupos defenderem a volta dos militares, a instituição não tem força política e apoio popular para dar outro golpe. “As Forças Armadas, hoje, têm um papel totalmente fora da política. Os generais falam que não vão agir contra o governo. Até porque o período militar desgastou a imagem deles”, aponta Nogueira.

O povo vai às ruas - 1964 >

Antes do golpe, diversas manifestações de rua aconteceram no país. Uma das mais importantes foi a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, ocorrida no dia 19 de março, em São Paulo. “Foi um movimento elitista. Havia uma elite política e militar envolvida com o golpe”, diz Nogueira. Além dessa marcha, aconteceram manifestações de apoio (como no anúncio das Reformas de Base) e oposição ao governo.

O povo vai às ruas - 2016 >

O cenário atual também fez com que a população organizasse manifestações. Desde as jornadas de junho de 2013, há manifestações contra (como a de 15 de março do ano passado) e a favor do governo (como manifestações organizadas por movimentos sociais). “Os dois governos eram fracos. Em 1964, tentou uma última cartada: ficar ao lado do povo. Hoje, é povo que é que contra o governo e sai às ruas”, diz Barbosa.

Conservadorismo - 1964 >

Os protestos contra o governo Jango eram realizados por grupos que defendiam o combate à corrupção e a recuperação de valores morais e religiosos. O medo do comunismo era cada vez mais latente e os militares eram vistos como uma alternativa contra um “golpe comunista”.

Conservadorismo - 2016 >

No que se refere a uma onda conservadora, os historiadores discordam se ela toma conta da sociedade realmente. “Há um discurso moralizador em crescimento. Podemos comparar a bancada do Congresso do BBB (Boi, Bala e Bíblia) com a TFP (Tradição, Família e Propriedade), que organizou a Marcha da família”, diz Nogueira. Barbosa aponta que o discurso sobre o crescimento do moralismo é uma estratégia. “Eu vejo uma tentativa de quem está ao lado do governo de desqualificar conservadores”.

Poder do Judiciário - 1964 >

Em 1964, não era só o Executivo que estava enfraquecido. Quando o Golpe de 64 aconteceu, o Legislativo foi atropelado. “Em 1964, houve um golpe. Os militares foram contra a Constituição Federal”, aponta Nogueira. “Não se tinha uma noção real de democracia no país”, completa Barbosa.

Poder do Judiciário - 2016 >

Nos dias atuais, o papel do Judiciário é outro. “Hoje, tenta-se tirar o governo pela via legal. E o Judiciário começou a ter um papel fortíssimo na política. É o STF que define os rumos do país”, aponta Nogueira. “Temos um Executivo fraco e um Legislativo [que funciona] pela Justiça. Aí, sobra o Judiciário, que simplesmente está agindo porque chegou a uma organização criminosas que está no poder. Isso sim é uma mostra que a nossa democracia evoluiu”, afirma.

Fonte: Matsuki (2016).

Na matéria acima, vemos como, desde o início do ano, a palavra *golpe* já estava em voga entre os brasileiros. A partir de abril de 2016, quando a maioria dos deputados federais, em plenária da Câmara realizada no dia 17/04/2016 aprovou relatório a favor do impedimento da presidenta, essa palavra associada ao, na época, *possível* afastamento de Rousseff, ficou ainda mais frequente nas mídias, nas redes sociais e nas ruas, não apenas no Brasil¹¹⁸, mas também do exterior. No texto acima, dois historiadores brasileiros, no intuito de fazer refletir sobre esse cenário conturbado, compararam o momento de insegurança política vivenciado naquele ano com o golpe militar sofrido no país em 1964. Para tal, apresentaram um resumo em itens, apontando o que havia de *semelhante* e de *diferente* no entorno sociocultural brasileiro de 1964 e de 2016. Como itens de semelhança aparecem os seguintes pontos: a) Brasil em crise; b) economia ruim; c) o povo vai às ruas; e d) conservadorismo. Já como itens de diferença, apontam: a) envolvimento internacional; b) forças armadas; e c) poder do judiciário. Desses, destaco o item três de semelhanças, que fala das *manifestações* da população em relação aos acontecimentos políticos. Como é notório, em ambos os momentos houve manifestações. Porém, se em 1964 elas eram contra o governo, em 2016 elas dividem opiniões. Logo, o cenário de 2016 é mais complexo que o de 1964, como atesta a Figura 17, já que de um lado há os apoiadores do impedimento e de outro os contrários a ele.

Essas manifestações dos dois grupos antagonistas cresceram e tiveram diferentes realizações à medida que o processo de impedimento caminhava para a sua conclusão. Entre elas, destaco, além de protestos em zonas públicas e via redes sociais, o ato de *bater panelas*, os chamados *panelaços*. Esse ato foi cometido diversas vezes durante o governo Dilma, sendo mais associado aos manifestantes pró-impedimento. Os adeptos do impedimento, em razão disso, ficaram conhecidos por *paneleiros*¹¹⁹, já que desde o ano de 2015, quando havia pronunciamentos da presidenta pela TV, iam para as sacadas ou janelas e batiam panelas em ato de protesto. No mês de fevereiro de 2016, o portal *Gaúcha ZH* traz uma notícia que, com a seguinte manchete “Porto Alegre registra panelaços durante programa partidário do PT: na propaganda, o ex-presidente Lula fala em ‘união do país’ diante da crise” (SGARBI, 2016, não paginado), atesta os famosos *panelaços*.

Ainda buscando evidenciar esse clima conturbado no país, relembro aqui que no dia 17/04/2016, dia da aprovação do relatório favorável ao impedimento na câmara dos deputados,

¹¹⁸ Recordo aqui a Figura 16, de 27/05/2016, que atesta que intelectuais em Nova Iorque denunciam que no Brasil estava ocorrendo um *golpe* de estado.

¹¹⁹ O grupo a favor do impedimento também ficou conhecido como *coxinha*, devido a ser associado a um maior poder aquisitivo, enquanto o grupo rival ficou conhecido por *mortadela*, posto que eram associados a pessoas com menor poder aquisitivo.

a cidade onde fica a Escola Experimental, Porto Alegre, vivenciou dois eventos concomitantes. Nesse dia, enquanto, no centro da cidade, manifestantes pró-Dilma se reuniram para caminhada de protesto até as imediações do Parque Farroupilha, o grupo a favor do impedimento se organizou em torno do Parcão e da Avenida Goethe para acompanhar e manifestar seu apoio ao seguimento do processo aprovado na câmara. Vejamos a manchete do portal *G1*, do dia 18/04/2016, que documenta esses eventos ocorridos em Porto Alegre:

Figura 18 - Notícia do portal *G1*: manifestantes a favor *versus* manifestantes contra o impedimento de Rousseff (14/04/2016)

The image shows a screenshot of a news article from the G1 portal. The article is dated 17/04/2016 11h24 and was updated on 18/04/2016 00h40. The main headline is "Porto Alegre tem protestos contra e a favor do impeachment de Dilma". Below the headline, it states: "Grupo que apoia Dilma caminhou do bairro Bom Fim à Praça da Matriz. No Parcão, manifestantes favoráveis à saída assistiram à sessão." The article includes social media sharing buttons for Facebook, Twitter, Google+, and Pinterest. There is a video player showing a protest scene. To the right of the article, there are two photographs: the top one shows a group of people at night, labeled "Grupo contra impedimento", and the bottom one shows a large crowd of people at night, labeled "Grupo pró impedimento".

Fonte: Adaptado de Porto Alegre... (2016).

A controvérsia envolvendo o impedimento da presidenta intensificou-se após o dia 23 de maio de 2016. Nesse dia, vazaram na imprensa nacional áudios do então senador, na época licenciado, Romero Jucá, oponente do governo Dilma. Nesses áudios, Jucá conversava por telefone com o ex-presidente da *Transpetro*¹²⁰, Sérgio Machado. Ao recuperar a conversa pela matéria do jornal *Folha de São Paulo* (VALENTE, 2016) do dia 23/05/2016, é possível ver que, nela, Jucá sugere a Machado que deveria haver uma *mudança* no governo federal. Tal

¹²⁰ Maior processadora brasileira de gás natural. A sua função principal é importar e exportar petróleo e derivados, gás e etanol.

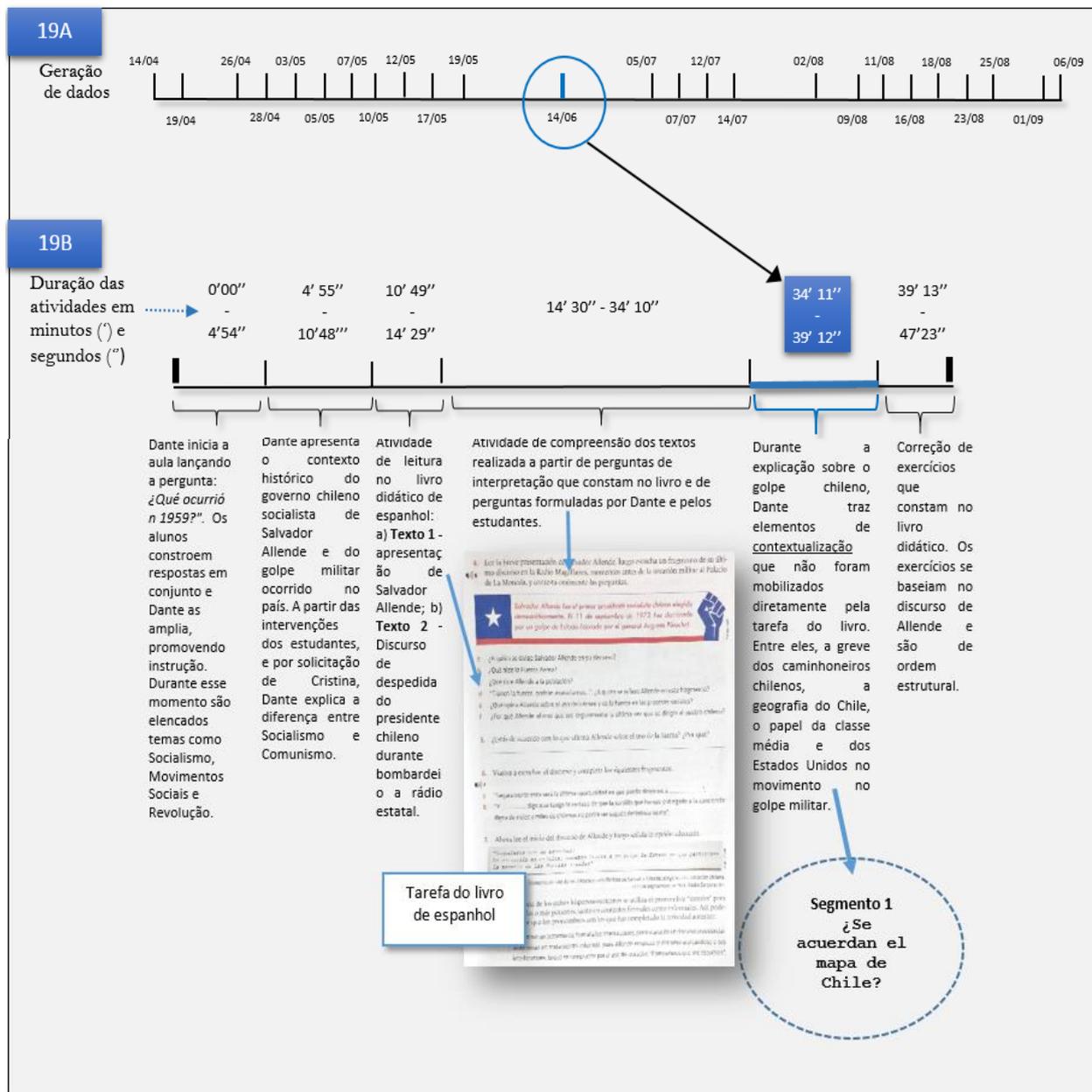
mudança seria importante para acabar com as investigações da chamada Operação Lava Jato¹²¹, que tinha descoberto inúmeras fraudes de políticos brasileiros, inclusive dele próprio (BRASIL, [2017]). Logo, a palavra *golpe*, que já era aventada desde dezembro, quando as denúncias contra a presidenta foram aprovadas pelo presidente da câmara federal de deputados, ficou ainda mais recorrente após o vazamento desse áudio, já que tirar a presidenta do poder parecia ser uma estratégia de políticos corruptos que queriam livrar-se da cadeia. Esse clima político tenso gerou muita confusão entre a população, pois, apesar do áudio vazado, ainda havia muitos adeptos do impedimento de Rousseff. Mas afinal, quem estava certo? Quem era o bom e quem era o mau? Se o governo era competente, por que havia manifestações contra ele? Se era incompetente, por que havia manifestações a favor? Se competente, aos olhos de quem? Se incompetente, aos olhos de quem?

Enfim, pelas notícias do período recuperadas aqui, fica evidente que havia dúvidas genuínas da população em relação a se o impedimento da presidenta, que caminhava rapidamente, seria ou não um golpe de estado ou se era uma tentativa legítima de penalizar um político que cometeu atos indevidos.

Recordado esse plano sociocultural que será importante para a análise, passo agora a fazer uma apresentação prévia do *segmento 1*, tendo em conta aspectos mais microetnográficos. Para tal, disponho abaixo uma *linha de tempo* dividida em dois momentos (A e B), para que o leitor possa situar: a) o dia 14/06, quando o segmento foi gerado, em relação ao calendário global de geração de dados (Figura 19A); b) o segmento analisado em meio às atividades pedagógicas que ocorreram no dia 14/06 (Figura 19B). Na Figura 19B, o momento em que ocorre o segmento “¿se acuerdan el mapa de Chile?” está destacado em azul. Essa segunda parte da linha de tempo divide as atividades pedagógicas do dia 14/06 de acordo com a sua duração em minutos (') e segundos ("). O tempo total de duração da aula do dia 14/06 foi de 47'23" (quarenta e sete minutos e vinte e três segundos, apesar da duração de cada aula ser de oficialmente 45 minutos).

¹²¹ “A operação Lava Jato é a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro que o Brasil já teve. Estima-se que o volume de recursos desviados dos cofres da Petrobras, maior estatal do país, esteja na casa de bilhões de reais. Soma-se a isso a expressão econômica e política dos suspeitos de participar do esquema de corrupção que envolve a companhia. No primeiro momento da investigação, desenvolvido a partir de março de 2014, perante a Justiça Federal em Curitiba, foram investigadas e processadas quatro organizações criminosas lideradas por doleiros, que são operadores do mercado paralelo de câmbio. Depois, o Ministério Público Federal recolheu provas de um imenso esquema criminoso de corrupção envolvendo a Petrobras. Nesse esquema, que dura pelo menos dez anos, grandes empreiteiras organizadas em cartel pagavam propina para altos executivos da estatal e outros agentes públicos. O valor da propina variava de 1% a 5% do montante total de contratos bilionários superfaturados. Esse suborno era distribuído por meio de operadores financeiros do esquema, incluindo doleiros investigados na primeira etapa.” (BRASIL, [2017], não paginado).

Figura 19 - Localização do segmento 1 na linha de tempo geral (19A); linha de tempo das atividades pedagógicas do dia 14/06 (19B)



Fonte: elaboração própria.

Apresento também, na sequência, a página da tarefa do livro de espanhol (Figura 18), *Enlaces 2*, que estava sendo trabalhada durante a aula antes do início do *momento pedagógico de contextualização sociocultural* a ser analisado. Esta tarefa que era levada a cabo pelos participantes como atividade será retomada na próxima subseção, quando for examinado o *excerto 1*.

Figura 20 - Reprodução da página do livro *Enlaces*

4. Lee la breve presentación de Salvador Allende, luego escucha un fragmento de su último discurso en la Radio Magallanes, momentos antes de la invasión militar al Palacio de La Moneda, y contesta oralmente las preguntas.

 *Salvador Allende fue el primer presidente socialista chileno elegido democráticamente. El 11 de septiembre de 1973 fue derrocado por un golpe de Estado liderado por el general Augusto Pinochet.* 

a ¿A quién se dirige Salvador Allende en su discurso?
 b ¿Qué hizo la Fuerza Aérea?
 c ¿Qué dice Allende a la población?
 d "Tienen la fuerza, podrán avasallarnos...". ¿A quién se refiere Allende en este fragmento?
 e ¿Qué opina Allende sobre el uso del crimen y de la fuerza en los procesos sociales?
 f ¿Por qué Allende afirmó que era seguramente la última vez que se dirigía al pueblo chileno?

5. ¿Estás de acuerdo con lo que afirma Allende sobre el uso de la **fuerza**? ¿Por qué?

6. Vuelve a escuchar el discurso y completa los siguientes fragmentos.

7

a "Seguramente esta será la última oportunidad en que pueda dirigirme a _____".
 b "Y _____ digo que tengo la certeza de que la semilla que hemos entregado a la conciencia digna de miles y miles de chilenos no podrá ser segada definitivamente".

7. Ahora lee el inicio del discurso de Allende y luego señala la opción adecuada.

*"Compañeros que me escuchan:
 La situación es crítica, hacemos frente a un golpe de Estado en que participan la mayoría de las Fuerzas Armadas".*

Transcrito de uno de los discursos radiofónicos de Salvador Allende, dirigidos a la población chilena, el 11 de septiembre de 1973. Radio Corporación.

En la mayoría de los países hispanoamericanos se utiliza el pronombre "ustedes" para referirse a dos o más personas, tanto en contextos formales como informales. Así, podemos afirmar que los pronombres con los que has completado la actividad anterior:

determinan un tratamiento formal a los interlocutores, por tratarse de un discurso presidencial.
 determinan un tratamiento informal, pues Allende empieza el discurso acercándose a sus interlocutores, lo que se comprueba por el uso del vocativo "Compañeros que me escuchan".

Fonte: Osman *et al.* (2013, p. 27, grifos meus).

Para facilitar a exposição da análise, o segmento "¿se acuerdan el mapa de Chile?" será dividido em quatro *excertos*, apresentados respectivamente nas subseções 6.1.2, 6.1.3 e 6.1.4 e 6.1.5. A decisão de dividir o segmento tem em conta os diferentes momentos interacionais em que emergem e são tornados relevantes tópicos e subtópicos que organizam o MPCS que será analisado. A partir dos *excertos* serão descritas as diferentes ações dos participantes para fazer sentido conjuntamente na aula de espanhol.

O segmento completo, situado na linha de tempo anterior (Figura 19B), inicia-se quando Dante promove explicação sobre o golpe militar chileno. As atividades que estavam sendo realizadas até então seguiam o roteiro da tarefa do livro de espanhol, *Enlaces: español para jóvenes brasileños 2* (OSMAN *et al.*, 2013, p. 27), usado pela primeira vez durante meu período de geração de dados no dia 14/06¹²². Como pedia o item 4 da tarefa, o discurso de Allende foi ouvido pelos participantes e, após isso, eles iniciaram, como também era orientação da tarefa, uma atividade de verificação da compreensão desse discurso, guiada pelas perguntas do livro e por questões que surgiam a partir desse exercício realizado em conjunto e coordenado por Dante.

Em face do silêncio dos alunos que demoravam para responder a questão 5 (ver Figura 20) – “¿Estás de acuerdo con lo que afirma Allende sobre el uso de la fuerza? ¿Por qué? –, Dante tomou a palavra para explorar a pergunta mais profundamente, questionando se essa *fuerza* à qual Allende se referiu seria apenas física. A decisão de Dante de explorar o sentido da palavra *fuerza*, que não era uma orientação do livro, cria uma possibilidade de redesenhar a atividade pedagógica em curso. É a partir desse momento, em face da não resposta dos estudantes para essa nova pergunta, que Dante muda a sua estratégia de abordagem, e abre, com isso, possibilidades para o desenvolvimento de um *momento pedagógico de contextualização sociocultural* que será levado a cabo ao longo dos quatro excertos do segmento. Passemos, então, à análise do primeiro excerto do segmento “¿se acuerdan el mapa de Chile?”.

6.1.2 Excerto 1 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando aprender e ensinar na aula de espanhol é ir além do livro didático

Neste primeiro excerto, veremos uma reorganização das atividades de sala de aula que eram realizadas até então. Essa guinada, uma possibilidade de MPCs, será proposta por Dante, sendo ratificada pelos estudantes. Durante o desenvolvimento deste MPCs, os participantes suspenderão o que estavam fazendo até então, ou seja, responder perguntas do livro de espanhol sobre o discurso de Salvador Allende, uma atividade de compreensão auditiva e textual presa à tarefa do livro (Figura 20), e se orientarão para saberes históricos não trazidos pela tarefa. Esses âmbitos socioculturais mobilizados por informações de ordem histórica transformarão o roteiro

¹²² O livro de espanhol só foi usado duas vezes durante meu período de geração de dados, na aula do dia 14/06 e do dia 05/07. Nos demais encontros as tarefas trazidas eram de autoria de Dante entregues em folhas.

da tarefa do livro que estava sendo executado *ipsis litteris* até o momento na atividade. Vejamos o *Excerto 1*:

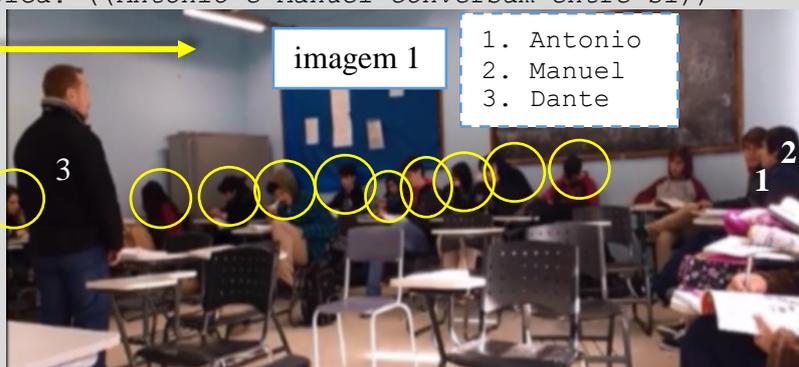
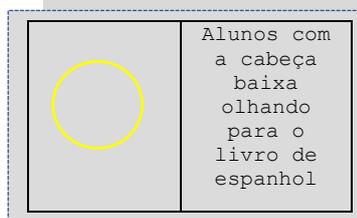
Segmento 1¹²³? - Excerto 1

Aula 12 - Data: 14/06/2016: "¿se acuerdan el mapa de Chile?"

Início do excerto em minutos e segundos: 34'11"

Término do excerto em minutos e segundos: 34'32"

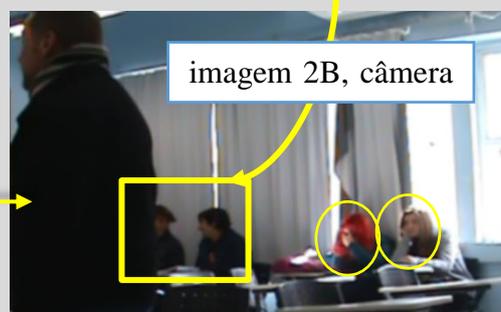
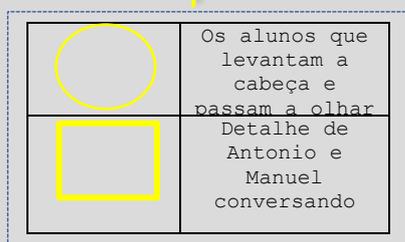
01 Dante: pero la fuerza- la fuerza vean estamos hablando sobre la
02 fuerza física? ((Antonio e Manuel conversam entre si))



03 (1,7)
04 Paco: °bélica°
05 (0,9)
06 Dante: por ejemplo(.) para que ustedes tengan una idea (.) en Chile
07 sí, <hubo una huelga>
08 (0,2) ((Antonio e Manuel seguem conversando))

A

B



09 Dante: qué es una huelga, >Antonio que estás conversando tanto<
10 (.) ((Antonio estabelece contato visual com Dante))

¹²³ Nesse dia, posicionei a câmera 2 em outro lugar, isto é, na frente da sala ao lado da porta de entrada. Desse modo, ela captava da frente diagonal direita ao fundo esquerdo da sala.

11 Antonio: huelga? ((Paco, Erick e Diego olham para Antonio))
 12 Dante: una <huelga>
 13 (.)
 14 Antonio: huelga es- es una::
 15 Manuel: greve((fala o "v" com a pronúncia do espanhol [b], /grɛ'be/))
 16 Dante: es una? ((indo em direção ao quadro negro))
 17 (0,4)
 18 Antonio: greve ((agora com o "e" e o "v" em espanhol, /gre'be/))
 19 Dante: esto
 20 (.)
 21 Dante: en portugu[é:s]
 22 Manuel: [mani]festación
 23 (0.6) (Dante escreve a palavra "huelga" no quadro))

Dante

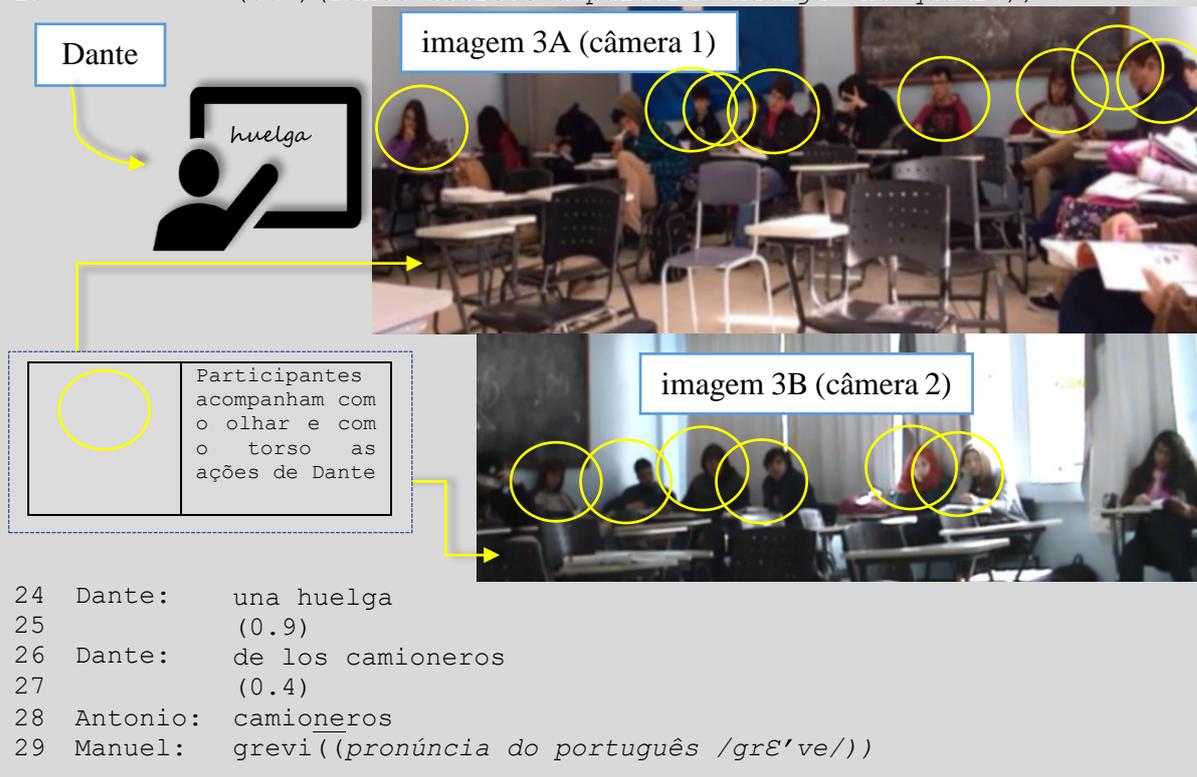
huelga

imagem 3A (câmera 1)

imagem 3B (câmera 2)

	Participantes acompanham com o olhar e com o torso as ações de Dante
--	--

24 Dante: una huelga
 25 (0.9)
 26 Dante: de los camioneros
 27 (0.4)
 28 Antonio: camioneros
 29 Manuel: grevi((pronúncia do português /grɛ've/))



Na linha 01, vemos Dante procurando a participação dos estudantes ao explorar uma pergunta do livro de espanhol (Figura 20), a pergunta 5 – “¿Estás de acuerdo con lo que afirma Allende sobre el uso de la palabra fuerza? ¿Por qué?” –, questionando os estudantes se a *força* à qual se referia Allende era apenas física. Contudo, mesmo a pergunta de Dante sendo diferente da pergunta 5, os estudantes seguem com a cabeça baixa, olhando para o livro (imagem 1, *excerto 1*).

Então, Paco, após 1,7 segundos de pausa, responde em voz baixa “bélica” (linha 04). Os demais alunos seguem olhando para o livro, até que, após 0,9 segundos de pausa, Dante, num movimento de *reflexão-na-ação*, começa, em face da pouca participação dos estudantes, a traçar um novo caminho para a atividade pedagógica que se realizava até então. Quer dizer, Dante parece perceber que os alunos não o acompanham nesse momento que deveria ser de

construção conjunta de conhecimento (pausas das linhas 03 e 05) sobre a história da América Latina e muda de estratégia. Tal mudança, como veremos, buscará promover a participação e o engajamento dos estudantes que, até a linha 05, eram escassos.

Assim, na linha 06, Dante diz: “por ejemplo”. Essa expressão faz visível que ele busca ampliar o repertório de informações dos estudantes sobre o momento histórico estudado. Inicialmente, mobiliza outros aspectos históricos e âmbitos socioculturais que foram fatores determinantes para a efetivação do golpe militar no Chile, que talvez fossem desconhecidos pelos estudantes. Ao dizer “por ejemplo”, outrossim, Dante evidencia aos participantes que se afasta da tarefa do livro de espanhol (instante A) que estava sendo realizada como atividade — responder perguntas referentes ao discurso de Salvador Allende — e sugere um novo momento — entender os bastidores do golpe de estado ocorrido no Chile. Logo, o “por ejemplo” (linha 06) de Dante inaugura uma ação de instrução que mobilizará conhecimentos não projetados diretamente pela tarefa. Ao fazer isso, o docente abre possibilidades para um (instante A) *momento pedagógico de contextualização sociocultural* (MPCS), que só se realizará se os estudantes fizerem sentido de seu empreendimento para aprender mais sobre o golpe.

Dante abandona o procedimento de perguntar e responder com base no livro didático e passa a prover informações talvez desconhecidas em forma de diálogo. Mesmo tratando de um conteúdo de história, Dante não oferece aos alunos uma lista de acontecimentos descontextualizados e isolados, mas *conta* esses acontecimentos, dando-lhes vida, ao usar uma linguagem simples próxima da fala informal — “para que ustedes tengan idea” (linha 06) — e ao inseri-los em um âmbito sociocultural específico. Assim, ao acrescentar aos acontecimentos trazidos pelo livro o fato histórico de que no Chile “hubo una huelga” (linha 07), Dante oferece aos estudantes elementos contextuais que lhes possibilitem refletir sobre outros agentes que influenciaram o golpe militar.

Alguns dos estudantes (imagem 2 do *Excerto 1*) se orientam para esse movimento de Dante, demonstrando estarem dispostos a estabelecer ou a fortalecer entendimentos sobre o subtópico proposto ao levantarem os olhos que do livro de espanhol e passarem a alinhar o torso na direção de Dante. Ao fazê-lo, a atividade de responder perguntas começa lentamente a ser *reconfigurada* a partir desses novos alinhamentos produzidos pela inserção de dados socioculturais que não estavam no livro. Desse modo, entendo que o MPCS começa lentamente a efetivar-se na interação, com essa orientação para a reconfiguração após o aceite de parte dos estudantes ao novo empreendimento de Dante evidenciado pela sua mudança de postura

corporal percebida na comparação entre as imagens 1 e 2A/2B do *excerto 1* (instante B, a partir da linha 07). Contudo, apesar de muitos alunos terem se orientado para esse possível MPCs que começa a se desenhar, Antonio e Manuel, como já faziam na imagem 1, seguem conversando (imagens 2A e 2B do *excerto 1*).

Ao introduzir o novo subtópico, na linha 07, Dante dá um destaque para a palavra “*huelga*”, já que pode ser léxico desconhecido para os estudantes. Esse destaque ocorre quando ele diz a palavra lentamente. Na sequência, após uma pausa de 0,2 segundos de silêncio, Dante inicia um momento de verificação ao proferir uma pergunta sobre esse vocabulário, talvez desconhecido, direcionada a Antonio (linha 09). Essa mudança de planos, já que Dante abandona a explicação sobre os antecedentes do golpe chileno para tornar visível o significado da palavra “*huelga*”, evidencia um ajuste emergente da interação sobre um *possível* problema de entendimento dos estudantes quanto ao vocabulário do espanhol.

Esse ajuste torna o léxico do espanhol um objeto de aprendizagem necessário para entender, em espanhol, a história, que no momento tem o foco no Chile, do golpe de estado. De igual maneira, além de fazer notório o léxico do espanhol, a pergunta de Dante – “¿qué es una huelga, Antonio que estás conversando tanto?” (linha 09) – também tem por objetivo chamar a atenção de Antonio, que parece não estar engajado na discussão que ocorre no piso central. Recordemos que no *excerto* acima Antonio e Manuel estão em uma conversa paralela desde a linha 01 (imagens 1, 2A e 2B do *excerto 1*), não estando entre os alunos que se alinham a Dante até a linha 10.

Antonio, por sua vez, após uma micro pausa em que finalmente olha para Dante, repete a palavra “*huelga*” em tom ascendente (linha 11), o que evidencia surpresa. Ao repetir a palavra em tom de pergunta, Antonio também faz visível a Dante que deseja confirmar se ouviu o item lexical de maneira correta, já que antes estava conversando. Essa mudança de alinhamento de Antonio ocasiona que outros estudantes como Paco, Erick e Diego (descrição na linha 11) também busquem alinhamento com ele. Na linha 12, Dante responde ao pedido de verificação de Antonio (linha 11) ao repetir a palavra “*huelga*”.

Posto isso, Antonio procura a resposta solicitada, o que fica evidenciado por pausas e pela repetição da palavra (linhas 13 e 14). Eis, então, que Manuel, que não havia sido selecionado por Dante, alinha-se ao professor e assume o piso central, oferecendo uma espécie de tradução: “*greve*” (linha 15). Digo uma *espécie* de tradução, pois Manuel utiliza a palavra *greve* do português com uma pronúncia que se aproxima da do espanhol (descrição da linha 15), o que corrobora para afirmar que a língua de interação preferencial nessa sala de aula é o

espanhol. Nesse momento não é possível saber se Manuel estava tentando *traduzir* a palavra ou se acreditava que a palavra *greve* também existia em espanhol, sendo um sinônimo nessa língua para o item *huelga*.

À vista disso, Dante caminha em direção ao quadro (linha 16) enquanto busca se certificar do que ouviu “¿es una?”. Antonio também se mostra conhecedor do item de vocabulário, ao ratificar a resposta de Manuel (linha 18). Dante, por sua vez, ratifica a ambos (linha 19) — “esto” —, sustentando a resposta do aluno, mas esclarece que a palavra greve é do português (linha 21). Manuel, à vista disso, — ainda engajado, pois sobrepõe sua fala à de Dante —, toma novamente o turno no piso central e oferece uma outra palavra que no contexto mobilizado, um golpe de estado, funciona como sinônimo de *huelga* em espanhol, a palavra “manifestación” (linha 22).

A ação de Manuel demonstra que ele está orientado não apenas para as ações do piso central, mas também para o subtópico que está em jogo ao relacionar uma *greve* a uma *manifestação*, palavra que está no mesmo campo semântico, sendo uma espécie de *hiperônimo* de greve. Recordo que no momento histórico vivido no Brasil daquele ali-e-então, as idas e vindas do processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, a palavra *manifestação* era recorrente em jornais, redes sociais e no cotidiano do brasileiro (ver figuras 14, 16 e 17). Essa ação de Manuel também evidencia aos demais participantes a sua competência linguística em espanhol, posto que ele é capaz não apenas de entender o significado de *huelga*, mas também de associar à palavra outros itens de vocabulário que lhe são próximos. A palavra *manifestación* também é aceita por Dante.

Na sequência, o docente escreve a palavra *huelga* no quadro (linha 23), fazendo a sua ortografia visível a todos. Reitero aqui que essa palavra não constava na tarefa do livro (Figura 20). Ao escrever *huelga* no quadro negro Dante demonstra que não está atento apenas ao conhecimento sobre história a ser desenvolvido pelos estudantes, mas também ao conhecimento do código linguístico do espanhol. Enquanto Dante escreve, muitos estudantes olham para o quadro negro (imagens 3A e 3B do *excerto 1*), o que demonstra que fazem sentido da atividade que ocorria no piso central e estão atentos ao vocabulário novo.

Com o entendimento sobre o item do espanhol verificado, com um mundo em comum estabelecido e feito visível a todos, Dante finalmente retoma o momento de instrução de fundo sociocultural iniciado com “por ejemplo” (linha 06) e interrompido com a pergunta “¿qué es una huelga?” (linha 09). Esse momento de retomada inicia-se quando ele traz para a discussão os protagonistas da greve que influenciou o golpe de estado, isto é, os caminhoneiros

chilenos: “una huelga de los camioneros” (linhas 24 a 26). Manuel, no final do excerto (linha 29), ainda retoma mais uma vez a palavra *greve*, desta vez pronunciada em português. Ao fazer isso, Manuel evidencia que entendeu que a palavra *greve* não existe no espanhol. Sendo assim, a sua tradução demonstra que fez sentido do comentário de Dante na linha 21, quanto ao pertencimento da palavra *greve*: “en portugués” (linha 21).

Portanto, no *excerto 1* foi possível ver que a atividade pedagógica de responder perguntas sobre o discurso de Allende que ocorria anteriormente começou a ser *reconfigurada* em um *momento pedagógico de contextualização sociocultural* quando Dante decidiu distanciar-se da tarefa do livro (instante A), que estava sendo realizada como atividade. O MPCs, no entanto, só teve início quando Dante teve sua decisão ratificada pelos estudantes, que, a partir do instante B, começaram a se orientar para o novo momento proposto. Logo, a tomada de decisões enquanto a prática acontecia fez com que objetos de aprendizagem diferentes dos trazidos diretamente pela tarefa fossem tornados relevantes e novas improvisações, que tiveram em conta planos socioculturais mais amplos, fossem realizadas. Durante essas improvisações ocorridas no *excerto 1*, a língua espanhola não foi deixada de lado (entendimento da palavra *huelga*, interação em espanhol), o que evidencia que os participantes não estão apenas fazendo aprendizagem sobre o golpe chileno, mas também estão aprendendo o vocabulário do espanhol inserido em um âmbito sociocultural relevante.

Nesse primeiro excerto, a pergunta de Dante dirigida a Antonio não tinha o formato esperado para um convite, já que era uma pergunta fechada dirigida a um participante específico que estava conversando. Desse modo, ela era uma pergunta de verificação que também visava a exercer o controle da classe e que poderia, por isso, realizar-se na interação como uma simples sequência de exercício de controle (Figura 4). Contudo, o seguimento da pergunta não gerou apenas uma avaliação da resposta por parte de Dante, mas propiciou que Manuel, aluno não assinalado por Dante, assumisse a responsabilidade de responder. Logo, apesar de ser uma pergunta fechada, ela não inibiu a participação dos alunos e foi responsável para que mais estudantes, como Manuel, se engajassem nas ações que ocorriam no piso central. Como vimos, Manuel ofereceu novas possibilidades para o entendimento da palavra, trazendo tanto um sinônimo em português, a palavra *greve*, como um hiperônimo em espanhol, a palavra *manifestación*, para o item *huelga*.

Sendo assim, a pergunta fechada de Dante acabou, no desdobramento da interação, aproximando-se da figura 5, *convite à participação*, pois teve como sequência a autosseleção de outro aluno, Manuel, e a ratificação e sustentação da participação desse aluno feitas

principalmente por Dante e por Antonio. Logo, esse MPCs que começa a se efetivar aos poucos nesse excerto, propiciou uma nova organização dos participantes e o surgimento de objetos de aprendizagem não necessariamente projetados pela tarefa que era realizada como atividade. Ela também propiciou a inclusão dos termos *greve* e *manifestação*, que, de alguma forma dialogam com o presente dos participantes, já que, como vimos (Figuras 14, 15, 16 e 17) eram palavras recorrentes no momento histórico brasileiro.

Logo, fica evidenciado no dado que, nesse primeiro instante do MPCs recém iniciado, os participantes, ao saírem do *script* da *tarefa* do livro de espanhol que guiava a *atividade*, também se orientaram para construir conhecimento sobre participação. Digo isso, pois é possível ver que se autosselecionaram, ratificaram-se e sustentaram a participação uns dos outros, enquanto lidavam com os temas propostos e construíam, conjuntamente, conhecimentos sobre eles. No *excerto 2*, veremos como esse MPCs fica mais complexo e mais evidente com a inserção de outros referentes socioculturais mobilizados pelos participantes. Passemos, na subseção seguinte, ao conhecimento e à análise do *excerto 2*.

6.1.3 Excerto 2 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando ensinar e aprender na aula de espanhol não depende apenas de falar, mas, sobretudo, de ouvir

No final do *Excerto 1*, os estudantes dão recibo do entendimento de que houve uma greve de caminhoneiros no Chile no período do golpe de estado. Já no *Excerto 2*, Dante expandirá o conhecimento sobre essa greve ao introduzir outra possível informação nova “todo el transporte de Chile...” (linha 29), dando sequência ao MPCs iniciado no *Excerto 1*. Esse outro subtópico acarretará em uma nova “improvisação” (SCHÖN, 1983, 2000; CAZDEN, 1991) para que a aula faça sentido. Durante essa improvisação, emergirão novas estruturas de participação.

Segmento 1 – Excerto 2

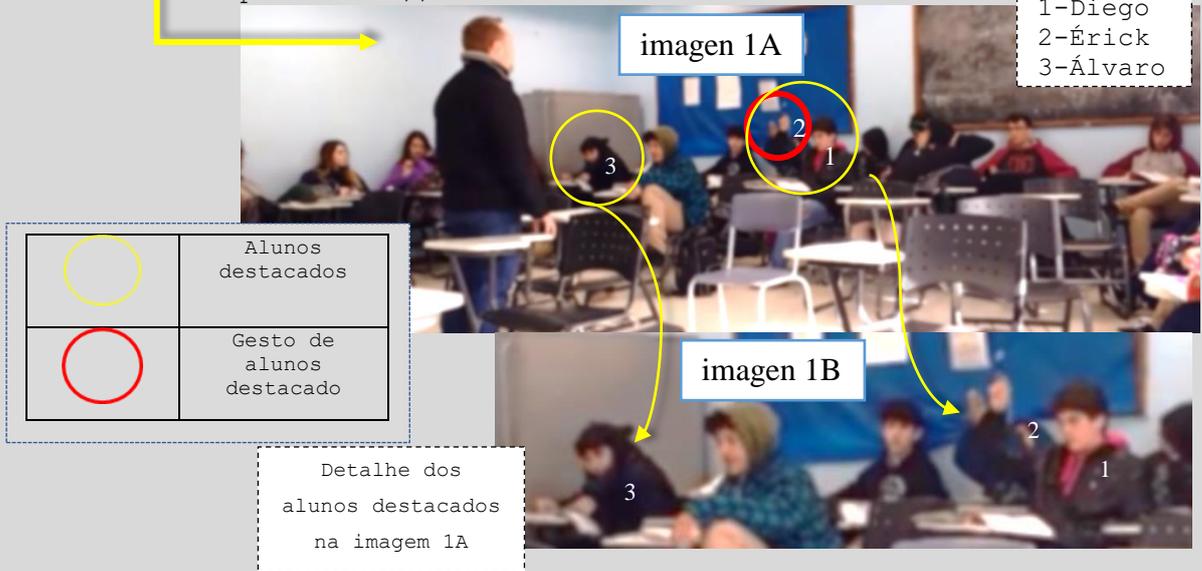
Aula 12 – Data: 14/06/2016: “¿se acuerdan el mapa de Chile?”

Início do excerto em minutos e segundos: 34’ 32”

Término do excerto em minutos e segundos: 35’ 57”

29	Dante:	todo el transporte-	todo el transporte de Chile
30		(0.3)	
31	Dante:	se acuerdan el mapa de Chile	cómo es?
32		(0.8)	
33	Antonio:	sí [es]	
34	Nayara:	[(a)quele que tem uma)	()
35	Dante:	alguien sabe dibujar más o menos	el mapa de Chile?

36 (0,2)
 37 Diego: yo ((Diego e Érick levantam a mão a mão direita; Álvaro olha
 38 para Dante))



39 Manuel: sí- sí es un[a:]
 40 Dante: [>QUIÉN<]quién dijo yo?
 41 (0,2)
 42 ((Álvaro sorri e levanta a mão esquerda na frente do rosto
 43 enquanto Erick, novamente, levanta a mão direita))



44 Dante: dibuja el mapa de Chile ((Dante olha para Álvaro))
 45 (.)
 46 Manuel: es una tira ((pronunciando o "t" em português [tʃ]))
 47 Dante: ahí en la pizarra ((move a cabeça em direção ao quadro))
 48 Antonio: es una tirita ((con "t" pronunciado em espanhol [t]))
 49 Diego: es una ()
 50 (2,9) ((Álvaro se dirige ao quadro e os demais participantes
 51 o acompanham com o olhar))
 52 ????? hehehehe
 53 Antonio: meu deus.
 54 Fabián: é na costa.
 55 (1,7)
 56 Diego: ()

57 Álvaro: vamo ver- o aquí está: Conosur
 58 (.)
 59 Álvaro: y:: lo Chile está::



60 Dante: Chile [Chile]
 61 Álvaro: [°Chi:°]
 62 Dante: lo Chile no
 63 (.)
 64 Dante: solo Chile
 65 ????? ()
 66 Álvaro: Chile está:::[más o menos aquí:]
 67 Charlotte: [() (ese aquí)] ((conversa com Macarena))
 68 (1,2)
 69 Álvaro: sí? ((olhando para Dante))
 70 Manuel: a voltinha no meio é um pouco maior daí.
 71 (0.6)
 72 Dante: sí pero viene- viene hasta el final
 73 (.)
 74 Dante: no? ocupa todo.
 75 Álvaro: todo?
 76 Dante: todo. hasta el final
 77 Antonio: TODO. ((imitando Dante))
 78 (0.5)
 79 Dante: °bien?° y aquí hay una vueltila que la divide con Argentina
 80 ((Dante está no quadro negro ao lado de Álvaro e faz com o
 81 giz uma pequena mudança no desenho do mapa))
 82 (0.5)
 83 Felipe: Chile é um:: ((olha para os colegas)) [Chile é uma tripa]
 84 Dante: [VEAN QUE ES UN PAÍ]S
 85 Chile es un país
 86 (.)
 87 Dante: <es muy largo> ((levanta a mão direita verticalmente enquanto
 88 diz "largo"))
 89 Dante: (1,0)
 90 <pero muy estrecho> ((juntando as mãos horizontalmente
 91 enquanto diz "estrecho"))

92		(0,5)
93	Dante:	sí, él está- es un pedacito de tierra ahí entre la cordillera
94		de los Andes
95		(.)
96	Dante:	sí,
97		(0,5)
98	Dante:	el transporte de productos en Chile se hacía todo por vía
99		terrestre
100		(0,6)
101	Dante:	la huelga de los camioneros hizo que los productos empezaran
102		a faltar en los supermercados en los mercados
103		(0,3)

Na linha 29, Dante expande a explicação sobre a greve dos caminhoneiros ao dizer “todo el transporte de Chile”. Porém, ele mesmo interrompe seu turno e “improvisa” (SCHÖN, 2000, p. 17). Falo em improviso evidente, porque, após iniciar o turno da linha 29, Dante faz uma pausa de 0,3 segundos e reformula o que estava fazendo. Isto é, a partir da pausa, ele não conta mais sobre o transporte no Chile, mas faz uma pergunta aos estudantes (linha 31). Essa mudança repentina, de uma explicação para uma pergunta, cria novas possibilidades para a interação.

A pergunta de Dante, “¿se acuerdan el mapa de Chile cómo es?”, fruto de tomadas de decisões rápidas de *ajuste* enquanto a prática acontece, permite a criação de um *espaço* para que os estudantes construam participação (SCHULZ, 2007). Esse espaço, por sua vez, é acessível a todos, porque Dante não seleciona nenhum dos estudantes em especial para respondê-la. Por esse motivo, o *espaço* criado pela pergunta não funda apenas uma mudança da pauta da aula, mas se assemelha a um *convite à participação* (FRANK, 2010). Ademais, ao utilizar o verbo “se acuerdan”, *lembram-se*, Dante reduz as assimetrias entre professor e alunos, pois divide com os estudantes a responsabilidade sobre os saberes que estão sendo construídos. Ou seja, ao usar *acordarse*, ele faz visível que pressupõe que esse conhecimento pode ser *velho* também para os estudantes. Sendo assim, eles também têm condições de e estão convidados a instruir a respeito.

O convite (FRANK, 2010) formulado com a pergunta não recebe resposta dos estudantes durante 0,8 segundos, sendo inicialmente aceito por Antonio (linha 33) e Nayara (linha 34). Em face do aceite, em novo movimento de ajuste, Dante oferece um outro convite subsequente novamente aberto a todos os alunos: “¿Alguien sabe dibujar más o menos el mapa de Chile?” (linha 35). Após 0,2 segundos, mais alunos se autosselecionam. Diego diz “yo” (linha 36), enquanto levanta a mão direita (imagens 1A e 1B). Erick, como podemos ver nas imagens 1A e 1B do *excerto 2*, também levanta a mão, demonstrando, assim como Diego, que se considera apto para realizar a ação solicitada. Nas imagens também é possível

ver que Álvaro, bem como outros alunos, olha para Dante. Manuel, por sua vez, na linha 39, começa verbalmente a formular uma explicação sobre o mapa.

Dante, então, em meio às autosseleções dos estudantes, evidencia problema de escuta (linha 35) “¿Quién dijo yo?”. Na linha 33 sabemos que o autor do “sí” era Antonio, e o autor do “yo” era Diego (linha 36). Contudo, com base nas ações multimodais (descrição da ação na linha 42 e 43 e nas imagens 2A, 2B e 2C do *excerto 2*), vemos que Álvaro e Érick assumem ser o *yo* ouvido por Dante, já que ambos levantam a mão. Álvaro, assim, consegue chamar a atenção do docente, que se alinha a ele (imagem 2A do *Excerto 2*) e solicita que desenhe o mapa no quadro. Nesse instante do MPCS de tornar visível e familiar a geografia chilena, o objeto de aprendizagem não é unicamente o código linguístico do espanhol.

Na sequência, Álvaro levanta-se e se encaminha para o quadro negro, sendo acompanhado com o olhar pelos colegas. Cabe a ele, e não a Dante, *instruir*. Manuel (linha 46), Antonio (linha 48), Diego (linha 49) e Fabián (linha 54), mostrando-se conhecedores da nova pauta, a geografia chilena, contribuem com o desenho do mapa que está sendo feito por Álvaro, dando sugestões e *sustentando* a sua participação. Dante somente *ouve* e não se manifesta da linha 48 até a linha 59, sendo apenas um espectador que acompanha Álvaro com o olhar e compartilha o momento de fazer aprendizagem com os alunos. O direcionamento de olhar dos participantes para o quadro negro e para Álvaro (imagens 3A e 3B do *excerto 2*) evidencia que a geografia chilena foi tornada relevante pelos participantes e que Álvaro passou a ser o protagonista da sala de aula de espanhol.

Na linha 57, vemos que Álvaro instrui em espanhol sobre a localização do Chile enquanto desenha. Lembro aqui que Dante não havia pedido que Álvaro instrísse com palavras enquanto desenhava, o que demonstra o engajamento do estudante com a atividade. Assim, em seu *momento de instrução*, Álvaro, e não Dante, destaca um conceito que não foi trazido pela tarefa do livro (Figura 20) e nem pela pergunta de Dante que se referia apenas ao Chile (linha 31), o de *Conosur* (Cone Sul). Ou seja, enquanto torna visível e familiar o mapa do Chile, o estudante também propõe pautas para a aula ao relacionar o Chile a outros países do sul do continente latino-americano.

Contudo, durante a explicação, Álvaro comete uma inadequação em espanhol ao dizer “lo Chile” (linha 59), colocando um artigo neutro do espanhol diante de um substantivo masculino. Essa inadequação é apontada por Dante, que volta a se manifestar, depois de um período de silêncio. Assim, na linha 60, Dante oferece uma correção sutil ao repetir o nome do país sem o uso do artigo *lo*. Esse retorno de Dante ao piso central evidencia mais uma vez que

promover aprendizagem sobre o código linguístico do espanhol também é uma preocupação sua enquanto docente. A *inadequação* é evidenciada de maneira mais clara para o resto do grupo nas linhas 62 e 64, quando Dante a explicita “lo Chile no, solo Chile”. Álvaro dá recibo de haver entendido a correção, repetindo o enunciado de forma adequada para os padrões da língua espanhola, primeiro em voz baixa, na linha 61, e, logo, ao usar o nome do país sem artigo na linha 66. Ao fazer isso, ele faz notar aos demais participantes que está orientado para fazer aprendizagem de ordem linguística.

Charlotte e Macarena, por sua vez, alunas que se mostravam pouco participativas ao longo de minhas observações, visto porque só se manifestavam quando selecionadas pelo professor, também conversam entre si, apontando para o desenho de Álvaro (linha 67) enquanto o estudante faz explicações de seu mapa. Na linha 69, Álvaro pede confirmação de sua contribuição a Dante — “¿sí?” —, mas é Manuel que oferece uma correção ao mapa (linha 70), mostrando que a competência sobre a geografia chilena é compartilhada entre os participantes. Dante, na linha 74, ratifica o desenho de Álvaro e, ao mesmo tempo, a correção de Manuel “sí, pero viene hasta el final”. Álvaro, na linha 75, ainda pede confirmação da informação, demonstrando esse ser um conhecimento novo para ele. Dante (linha 76) e Antonio (linha 77) confirmam a informação solicitada. Felipe, por sua vez, oferece uma espécie de fechamento desse subtópico do MPCs ao olhar para os colegas, não para Dante, e tecer o seguinte comentário-resumo “Chile é uma tripa” (linha 83).

Ciente do entendimento de todos quanto à *geografia chilena* devido aos momentos de instrução e verificação construídos em conjunto, Dante, em sobreposição a Felipe, oferece outro fechamento, desta vez mais amplo, já que organiza todos os conhecimentos envolvidos até o momento. Nesse novo ajuste que organiza esse MPCs levado a cabo por todos, Dante toma o turno, da linha 84 à linha 103, estabelecendo relações de causa e efeito entre a greve dos caminhoneiros, a geografia do Chile e a história do golpe. Nesse momento, também emergem oportunidades de promover instrução sobre as palavras “largo” (linha 87), um falso amigo na relação espanhol-português, e “estrecho” (linha 90), enfatizando novamente que o sistema linguístico do espanhol é um objeto de aprendizagem igualmente relevante naquele ali-e-então. Também nesse fechamento, Dante ratifica a fala de Álvaro, já que menciona a fronteira do Chile com a Argentina (linha 75) e a Cordilheira dos Andes (linhas 93 e 94). Ao fazer esses dois comentários, ele retoma, ainda que indiretamente, o conceito de *Cone Sul* proposto por Álvaro. Esse fechamento demonstra que Dante busca verificar a compreensão dos estudantes para, a

partir daí, introduzir um novo subtópico a ser discutido. Esse novo subtópico será iniciado no *excerto 3*.

Sendo assim, no fechamento desse segundo subtópico, o mapa do Chile, introduzido no *excerto 2*, Dante retoma que, como é um país muito estreito e comprido, a greve dos caminhoneiros afetou toda a distribuição de mercadorias no Chile, visto que, nos anos 70, o transporte no país era feito por via terrestre. Novamente, refiro que nenhuma dessas informações constava no livro de espanhol (Figura 20), fato que evidencia que todas emergiram na fala-em-interação e foram tornadas relevantes pela sensibilidade de Dante e dos alunos à situação de ensino e pela tomada de decisões durante a prática pedagógica em curso.

Vimos ainda no *excerto* como Dante *convidou* os estudantes a participarem no piso central e como eles *aceitaram* seu convite para estabelecer entendimentos em comum sobre os temas propostos, sendo ratificados por Dante e por eles próprios em suas participações. Ao fazerem isso – enquanto construíam conhecimento sobre língua espanhola, sobre geografia, sobre história e sobre o mundo, durante o desenvolvimento do MPCs – os participantes demonstraram que *se ouviam*. Ao *ouvirem-se* mutuamente, por sua vez, estudantes e professor criaram novas formas para *participar* em sala de aula diferentes das tradicionais. Nesse sentido, o MPCs promovido foi fundamental, pois por meio dele emergiram conhecimentos que não estavam apenas em posse do professor, como a geografia chilena, fazendo com que os participantes encontrassem maneiras de lidar com eles em conjunto. Nesse processo, as assimetrias entre *professor* — quem conhece — e *alunos* — aqueles que devem aprender — foram, por momentos, alteradas, posto que as participações de todos foram valorizadas. Logo, as ações desenvolvidas pelos participantes neste *excerto* demonstram que a responsabilidade sobre os conhecimentos do plano sociocultural, que estavam sendo construídos conjuntamente, foi compartilhada. Passemos, então, ao exame do *excerto 3*, onde novos elementos que ajudam a entender os MPCs serão apresentados.

6.1.4 Excerto 3 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando aprender espanhol é estar atento ao que acontece fora da sala de aula

No final do *excerto 2*, Dante fazia um fechamento, um resumo, sobre os conhecimentos até então construídos. Já no *excerto 3*, ele conduzirá a uma reflexão mais complexa sobre a relação entre a greve dos caminhoneiros, conhecimento já construído, e a classe média no golpe de estado chileno, conhecimento novo. Neste *excerto*, ademais, o novo subtópico discutido não

terá que ver apenas com a história do Chile, mas mobilizará momentos históricos vivenciados pelos participantes. Logo, veremos como o mundo social no qual vivem os participantes será tornado relevante ao longo da interação no processo de construir conhecimentos na aula de espanhol.

Segmento 1 - Excerto 3

Aula 12 - Data: 14/06/2016: "¿se acuerdan el mapa de Chile?"

Início do excerto em minutos e segundos: 35'57"

Término do excerto em minutos e segundos: 3 6'47"

104 Dante: sí, faltaba papel higiénico.
 105 (.)
 106 Dante: sí,
 107 (0,2)
 108 Dante: y eso molestó a qué clase social?
 109 (0,3)
 110 Fabián: los po[bres]
 111 ?????: [>pobres<]
 112 (0,7)
 113 Dante: el- la falta de papel <higiénico:>
 114 (0,4)
 115 Dante: esto preocupa a los pobre↑s?
 116 (0,3)
 117 Manuel: los ri↑cos
 118 Felipe: los <playboys>
 119 (0,2)
 120 Dante: a la clase media
 121 Manuel: comercio
 122 Dante: está bien,
 123 (0,5)
 124 Dante: el desabastecimiento
 125 (.)
 126 Dante: esto provoca nervios a la clase media que no tiene cómo
 127 comprar sus elementos básicos de confort
 128 (0,7)
 129 Dante: digo papel higiénico porque fuera- era lo que más faltaba
 130 (0,3)
 131 Dante: sí, el papel no circulaba en el país no había papel
 132 higiénico.
 133 (0,3)
 134 Dante: y esto hizo que las personas de la clase media salieran
 135 a las calles golpeando las <o:llas>
 136 (0,2)
 137 Dante: qué son ollas?
 138 (0,8)
 139 Charlotte: folhas
 140 (0,7)
 141 Dante: golpeando las ollas ((Dante faz movimentos horizontais com
 142 os braços, unindo-os))
 143 (4,2) ((Dante vai ao quadro e escreve a palavra "olla"))



imagem 1B, câmera 3

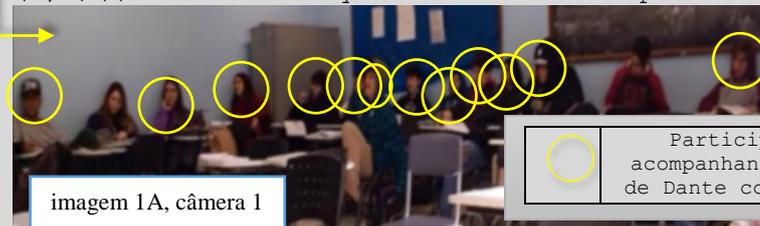


imagem 1A, câmera 1

Participantes
acompanhando a ação
de Dante com o olhar

144 Dante: qué hace la gente cuando golpea para protestar contra el
 145 gobierno golpear ollas ((faz repetidas vezes movimentos
 146 horizontais que juntam as mãos fechadas))

imagem 2



gesto de Dante destacado

147 Felipe: batendo panela

Após a pergunta de Dante (linha 108) e 0,3 segundos de apreciação, Fabián e mais alguns alunos¹²⁴, evidenciando estarem orientados para o que ocorre no piso central, autosselecionam-se. Eles respondem, em espanhol, “los pobres” (linhas 110 e 111). Porém, os estudantes não oferecem a resposta esperada, o que fica demonstrado na ação seguinte realizada por Dante. Isto é, depois de 0,7 segundos de apreciação da resposta dos alunos, o docente não lhes oferece uma correção, mas recicla a resposta dada pelos estudantes em tom ascendente, transformando-a em pergunta (linhas 113 e 115). Ao fazê-lo, Dante problematiza a resposta dada, responsabilizando os estudantes por ela.

Manuel e Felipe acusam fazer sentido do movimento de Dante e mudam a resposta (linhas 117 e 118) “los ricos/los playboys”. Contudo, em vista da resposta dos estudantes não estar completamente adequada, Dante oferece nova versão da mesma, na linha 120: “la clase media”. Manuel ainda busca complementar a resposta de Dante na linha 121. Dante, então, baseado na resposta dada por ele mesmo (linha 120), inicia uma nova sequência de instrução (da linha 124 à linha 135). Nesse momento de instrução, em que torna visível o papel da classe média no golpe de estado chileno, Dante não é interrompido, sendo acompanhado pelos alunos com o olhar.

Contudo, o momento de instrução em curso esbarra em um item de vocabulário, que é destacado por Dante. Dessa vez a *palavra-problema* necessária para entender a reação da classe média, é “ollas” (linhas 135). Em movimento de ajuste, – *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983, 2000), semelhante ao ocorrido no *excerto 1* com a palavra *huelga* —, Dante interrompe o turno em curso, após 0,2 segundos, e formula uma pergunta referente especificamente ao vocabulário “¿qué son ollas?” (linha 137). Charlotte se autosseleciona para responder, mas demonstra

¹²⁴ Não é possível identificar quem são os alunos, por haver ruído na sala e porque vários deles, de diferentes pontos da sala, falam ao mesmo tempo.

não saber a tradução da palavra e oferece uma resposta inadequada, na linha 139, ao traduzi-la por “folhas”. Após 0,7 segundos de apreciação, Dante não corrige a resposta de Charlotte, mas busca uma estratégia de estabelecer um mundo comum com os estudantes que não havia sido construído até então.

Para tal, ele faz gestos como se estivesse *batendo panelas* ao passo que diz “golpeando las ollas” (linhas 141 e 142). Após fazer isso, ele vai até o quadro negro e anota a palavra *ollas* para que os alunos vejam como se escreve e assim, talvez, entendam seu significado (linha 143). Os estudantes, como é possível ver nas imagens 1A e 1B do *excerto 3*, acompanham-no com o olhar, evidenciando estarem atentos. Em vista de não haver nenhuma ação dos estudantes que demonstre o entendimento da palavra, o que fica evidenciado por meio de 4,2 segundos de silêncio (linha 143), Dante faz novo ajuste de suas ações.

Dessa vez, para que o item lexical do espanhol faça sentido para os alunos, ele o insere em um entorno sociocultural *possivelmente* conhecido “¿Qué hace la gente cuando golpea para protestar contra el gobierno? Golpear ollas” (linha 144 à linha 146). Ao passo que diz isso, Dante novamente faz gestos como se estivesse batendo panelas (imagem 2 do *excerto 3*). Essa decisão, enquanto a prática acontece, de dar um contexto à palavra *olla* estabelece naquela sala de aula uma ponte direta entre o Chile dos anos 70 e o Brasil de 2016. Como é possível recuperar pela imprensa da época, os famosos *panelaços* já referidos na subseção 6.1.1, eram recorrentes naquele período iminente do impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Portanto, estavam presentes no cotidiano dos brasileiros se ligassem a TV, lessem jornais, ou mesmo acompanhassem as publicações que eram feitas diariamente em redes sociais como *Facebook* ou *Twitter*. Assim, quando Dante relaciona a palavra *olla* com os protestos contra o “gobierno” (linha 145), o impasse em torno da palavra se resolve quase que imediatamente. Recordo que, antes da inserção da palavra *gobierno*, mesmo que Dante fizesse gestos como se estivesse batendo panelas (linhas 141 e 142), os alunos demonstraram, pelo seu silêncio, não entender o que a palavra significava (linhas 136, 138, 143). Já após escutarem a tal palavra, Felipe evidencia ter conhecimento do que Dante está falando e desvenda rapidamente o *mistério* ao traduzir “golpeando las ollas” por “batendo panela” (linha 147).

Assim, na análise desse excerto, mais do que na dos anteriores, fica evidente não apenas que essa sala de aula não está alheia ao que se passa na atualidade, mas que os estudantes dela também não estão. Quer dizer, isso evidencia que durante o desenvolvimento do MPCs os participantes da turma 20 não dissociam língua e cultura, língua e história, língua e política,

língua e sociedade, demonstrando uns aos outros que estar na aula de espanhol é estar no mundo e fazer sentido desse mundo, ao passo que estar no mundo também é estar nessa sala de aula de espanhol. Passemos, na sequência, à análise do último excerto do *segmento 1*.

6.1.5 Excerto 4 “¿se acuerdan el mapa de Chile?”: quando fazer aula de espanhol implica em decidir sobre o que se quer aprender

O *excerto 4* tem início quando Antonio e Dante ainda estão discutindo sobre a palavra *olla*, que era foco de atenção dos participantes desde o final do *excerto 3*. Nesse momento, outro participante disputará a atenção no piso central ao trazer uma nova possibilidade de desenlace para a interação que está em curso. Ao longo deste excerto, essa possibilidade, que ainda faz parte do MPCs iniciado no *excerto 1*, será tornada relevante na interação. Logo, o *excerto 4* evidenciará que, no espaço criado para a participação e construção conjunta de conhecimento significativo na turma 20, que é o MPCs, todos os participantes do evento aula documentado, professor e alunos, têm papel fundamental não apenas para cumprir, mas também para determinar/criar o roteiro aula de espanhol. Vejamos:

Segmento 1 - Excerto 4

Aula 12 - Data: 14/06/2016: “¿se acuerdan el mapa de Chile?”

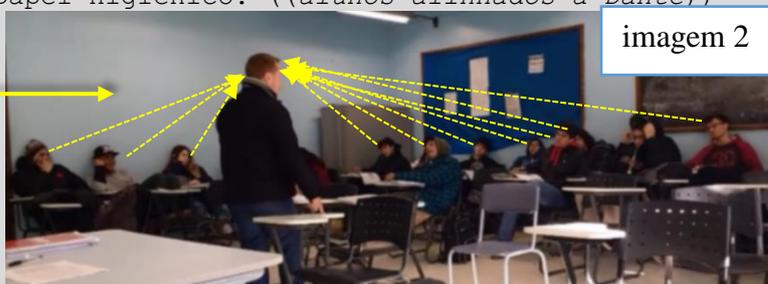
Início do excerto em minutos e segundos: 36'50"

Término do excerto em minutos e segundos: 39'11"

<p>148 Antonio: lata 149 Dante: ollas en español son las ollas 150 Antonio ollalatas? 151 (0,3) 152 Dante: las ollas donde cocinas ((<i>alinhado à Antonio</i>)) 153 (0,3) ((<i>Gerado levanta a mão esquerda</i>))</p>	
--	--

154 Dante: olla es donde cocinas la comida
155 (.)

156 Dante: está bien, (indic[ando↑:])((olha para Gerardo))
 157 Gerardo: [()]hã(.)°por qué lo::s (.)
 158 camioneros(.)hicieron huelga°?
 159 Dante: >POR QUÉ LOS CAMIONEROS HICIERON HUELGA?< hoy se sabe:
 160 que la CIA
 161 (.)
 162 Dante: entienden lo que es la CIA:↑?
 163 Manuel: sí
 164 Diego: sí
 165 Dante: la CIA es- e la inteligencia norteamericana no, la CIA
 166 financió a los sindicatos para hacer que los camioneros
 167 pararan sí,
 168 (0,4)
 169 Dante: entonces e- la:: todo ese proceso fue financiado por
 170 Estados Unidos
 171 (0,2)
 172 Dante: porque recuerden que Chile es un país muy rico en
 173 minerales no,
 174 Juan: sí sí sí
 175 Dante: Chile tiene hoy en día una situación de ventaja en toda
 176 América Latina gracias=
 177 Juan: ao cobre.
 178 Dante: =al comercio de minerales que mantiene con Estados
 179 Unidos. el cobre principalmente sí, es el- la principal
 180 riqueza del país
 181 (0,8)
 182 Dante: eso es importante. entonces la huelga ella fue
 183 financiada y paró la circulación de- mer- de mercancías
 184 (.)
 185 Dante: y eso hace con que la clase media entonces se manifieste
 186 contra el gobierno socialista sí,
 187 (.)
 188 Dante: por qué digo? porque los pobres los pobres se arreglan
 189 igual si no tienen papel higiénico se limpian el culo
 190 [con periódico]
 191 Felipe: [com jornal com] jornal ((Felipe sorri ao falar))
 192 Dante: entonces e no es elemento fundamental para la clase más
 193 pobre sí, recuerden que estamos hablando de los años
 194 setenta no, de inicio de los años setenta.
 195 (0,3)
 196 Dante: aquí en Brasil
 197 (0,3)
 198 Dante: la mayoría de la gente a inicio de los años setenta no
 199 usaba papel higiénico. ((alunos alinhados a Dante))



200 Felipe: pa↑
 201 ????: he he
 202 (1,2)
 203 Dante: [está,]
 204 ????: [()]
 205 Dante: usaban
 206 Juan: [folha de bananeira]

```

207 Dante: [ <usaban> ] PAPELES
208 (0,3)
209 Dante: que normalmente se recortaban papeles de: por ejemplo
210 las bolsas de supermercado eran de papel
211 (.)
212 Dante: y digo porque yo venía y me sorprendía mucho- era muy
213 común que llegaras a las casas y había un alambre con
214 hojitas de papel recortado que se ponían ahí
215 (.)
216 Dante: incluso diario sí, y no estoy hablando de gente muy
217 pobre, gente de clase media baja. esto era muy
218 com[ún ]
219 Fabián: [( ) ] na torneirinha
220 Dante: te limpiabas el culo y te quedabas con la- no con la
221 noticia marcada en la piel
222 ????: °hehe°
223 Dante: está, estamos hablando de los años setenta
224 (.)
225 Dante: recuerden no, donde todavía estábamos en un proceso de
226 acceso a algunos productos que no eran de forma tan
227 universal

```

Na linha 148, Antonio sugere uma palavra que parece entender como relacionada à palavra *olla*: “lata”. Dante esclarece, retomando ainda à tradução de Felipe no excerto anterior – “batendo panela” (linhas 147 do excerto 3) – que em espanhol se diz “olla” (linha 149). Antonio, mesmo assim, insiste com Dante e sugere outra palavra que conhece, “ollalatas” (linha 150). Tal vocábulo mistura a palavra *olla* com a palavra *lata*, proferida por ele mesmo na linha 148. A sugestão de Antonio, assim, é um pedido de esclarecimento para Dante, já que o turno do estudante está desenhado em tom ascendente, isto é, como uma pergunta. Dante, então, ainda alinhado a Antonio e respondendo ao seu pedido de esclarecimento, insere a palavra *olla* em outro âmbito diferente do político, o de utilidade doméstica: “las ollas donde cocinas” (linha 152).

Nesse momento, Gerardo, um aluno que durante as minhas observações até esse dia só se pronunciava quando chamado, levanta a mão esquerda (linha 153 e imagens 1A/1B do excerto 4), buscando a atenção de Dante. O docente, por sua vez, continua promovendo explicação sobre a palavra, alinhado a Antonio (imagem 1A do excerto 4) sem ver Gerardo: “olla es donde cocinas la comida” (linha 154). Na sequência, Dante conclui a explicação com um pedido de confirmação de entendimento “¿está bien?” (linha 156) e se encaminha para um novo movimento “indicando...”. Porém, ao iniciá-lo, Dante é interrompido por Gerardo, que sobrepõe seu turno ao dele. Dante, ao perceber isso, olha para Gerardo.

Gerardo, desse modo, em espanhol e em voz baixa, formula uma pergunta usando o item lexical destacado no excerto 1, isto é, *huelga*: “¿por qué los camioneros hicieron

huelga?” (linhas 157 e 158). Portanto, sua ação retoma o início do segmento quando nas linhas 05 e 07 abriu-se a possibilidade para um MPCS, ao ser introduzido o tema da greve dos caminhoneiros. Sendo assim, a ação de Gerardo, além de demonstrar seu interesse na pauta discutida desde o *excerto 1*, abre mais possibilidades de entender o mundo social e momentos históricos relevantes na aula de espanhol. Por esse motivo, entendo que a pergunta de Gerardo também é uma espécie de *convite* (PEKAREK DOEHLER, 2002) à expansão do tema oferecido a Dante e, ao mesmo tempo, ela é um pedido de arremate do tópico da linha 26, referente à greve dos caminhoneiros.

É importante recordar aqui que a discussão sobre o que define e o que motiva um *golpe de estado*, trazida nesta tese nas seções 5.4 e 6.1.1, estava candente no Brasil da época. Portanto, ainda que nem Dante nem os alunos mencionem o Brasil diretamente nesse momento da discussão, a situação do país não era indiferente aos participantes, como já demonstra o final do *excerto 3*, quando Felipe resolve um problema de vocabulário ao relacioná-lo com protestos contra o governo. Logo, entendo que a dúvida *genuína* de Gerardo pode não se restringir apenas à sua vontade de conhecer mais sobre a história do Chile, mas diz respeito à necessidade de entender o que acontece naquele ali-e-então em seu próprio país. Gerardo, com a sua dúvida, demonstra não entender por que a classe trabalhadora, personificada nos caminhoneiros chilenos, fez greve, se o governo de Allende se dizia um governo *socialista*, conceito estudado nesta mesma aula (ver linha de tempo, *Figura 19 B*), isto é, um governo teoricamente preocupado em dirimir as desigualdades sociais. Ademais, ao fazer a pergunta em questão, Gerardo também evidencia estar fazendo aprendizagem sobre espanhol, pois a pergunta é feita em espanhol e retoma a palavra *huelga*, que foi um dos itens de vocabulário tornados relevantes no *excerto 1*.

Dante, por sua vez, *ouve* a pergunta de Gerardo e aceita o *convite* proposto por ele. Isso fica evidente, posto que o docente não apenas se alinha a Gerardo, mas ratifica a sua pergunta como relevante no instante em que a repete em voz alta para todo o grupo (linha 159). Na tentativa de saciar a curiosidade/*necessidade* de Gerardo, Dante, de novo, trará distintas vozes, reveladas e omitidas da história oficial que foram corresponsáveis por orquestrar o golpe chileno.

Neste quarto *excerto*, outrossim, fica ainda mais evidente a *reconfiguração da atividade pedagógica*, que vinha sendo levada a cabo desde o *excerto 1*, no momento em que Dante traz para a discussão, a partir da linha 159, outras informações sobre os bastidores do golpe, vistas pelos olhos de hoje, – “*hoy se sabe . . .*” – e sobre o Brasil dos anos 70. Essas informações

todas não faziam parte da tarefa do livro que guiava a atividade realizada antes do início do segmento e nem tinham sido mobilizadas nas discussões anteriores a esse excerto. Logo, são fruto de *reflexão-na-ação* motivada pela pergunta de Gerardo. Nesse processo, entrarão para a sala de aula outros agentes que influíram no golpe de estado no Chile, como é o caso dos Estados Unidos. Tais agentes foram muitas vezes ocultados da história oficial.

Inicialmente, após mencionar a CIA (*Central Intelligence Agency*)¹²⁵, na linha 159, Dante pergunta aos estudantes se conhecem a sigla (linha 162), no que Manuel (linha 163) e Diego (linha 164) assentem. A partir daí, Dante começa um momento de instrução na linha 165. Durante esse momento, na linha 174, o docente compartilha com os estudantes a responsabilidade pela explicação ao dizer “Porque **recuerden** que Chile es un país muy rico en minerales, ¿no?”. O uso do verbo “recuerden”, bem como já havia ocorrido com o verbo “se acuerdan” no *excerto 2*, projeta um *possível* mundo em comum que aponta para a *memória* dos estudantes, para seu conhecimento prévio. Esse mundo em comum é evidenciado por Juan que adianta a informação trazida por Dante – “gracias al...” (linha 176) – ao dizer “ao cobre” (linha 177). Dante, ratifica a informação de Juan no turno seguinte ao utilizá-la, dessa vez, em espanhol “al comercio de minerales que mantiene con Estados Unidos, **el cobre** principalmente sí, es el, la principal riqueza del país” (linhas 178 e 179).

Então, da linha 178 à linha 191, o docente arremata a explicação solicitada por Gerardo ao dizer por que a classe média se voltou contra o governo socialista de Allende, retomando a discussão do *excerto 3*, sobre o papel da sociedade no golpe de estado. De igual maneira, Dante justifica seus argumentos — “¿por qué digo?” (linha 188) — ao propor, baseado em suas próprias memórias de infância, que os pobres, na época, não veriam como problema fazer a sua higiene pessoal com jornal. Felipe sorri (linha 191) e se mostra competente em língua espanhola ao se sobrepor a Dante para dizer ao grupo que *periódico* do espanhol, é *jornal* em português. A explicação continua nas linhas seguintes e os alunos se mantêm alinhados a Dante (imagem 2 do *excerto 4*).

Durante sua explicação, que é longa, Dante busca estabelecer vínculos entre a greve dos caminhoneiros e o acesso da população de classe média e baixa a produtos de consumo nos anos 70. Para tal, ele promove uma espécie de viagem ao passado ao trazer exemplos de sua

¹²⁵ A *Central Intelligence Agency* (CIA) “[...] é uma agência de inteligência civil do governo dos Estados Unidos responsável por investigar e fornecer informações de segurança nacional para os senadores daquele país. A CIA também se engaja em atividades secretas, a pedido do presidente dos Estados Unidos.” (CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY, 2017, não paginado).

própria experiência de pessoa que viveu no Brasil da época e frequentou casas onde não havia papel higiênico no banheiro. Ao fazer isso, Dante aproxima Chile e Brasil como países latino-americanos que compartilhavam nos anos 70 uma realidade social semelhante. Os alunos, por sua vez, ao *descobrirem* essa realidade brasileira, para eles nova, riem e tecem pequenos comentários (linhas 200, 201, 206, 219) que demonstram estarem fazendo sentido, ainda que com estranhamento, dos episódios narrados por Dante durante a sua explicação.

Logo, o longo momento de instrução liderado por Dante, transformou-se, então, em uma espécie de apresentação da própria realidade social brasileira do passado aos brasileiros da sala de aula. De igual maneira, a atenção aos referentes socioculturais dos anos 70 promoveu, ademais, uma oportunidade de os participantes repensarem sobre os produtos de primeira necessidade de hoje e de ontem. Tal momento de reflexão foi importante, já que no *excerto 3* quando haviam sido questionados por Dante quanto a qual classe social tinha se sentido mais lesada ao não ter papel higiênico com a greve dos caminhoneiros, os estudantes haviam respondido: “los pobres” (linhas 110 e 111). Tal episódio foi uma evidência de que os estudantes não estavam cientes da facilidade de acesso aos produtos de consumo nos anos 70 nem da realidade social de uma época não vivenciada por eles.

Sendo assim, o *excerto 4*, como os demais excertos que compõem o *segmento 1*, demonstra que, durante a ocorrência do MPCCS apresentado, foi *criado* em conjunto um espaço na aula de espanhol para refletir sobre a sociedade a qual pertencem os participantes. Nesse espaço, orquestrado principalmente por Dante, foi possível e desejável desenvolver reflexões sobre o Chile e sua história, mas também sobre a América Latina e sobre o Brasil de ontem e de hoje a partir da exploração dos âmbitos socioculturais que eram propostos pelo professor, mas que foram assumidos pelos estudantes. Esse MPCCS desenvolvido ao longo dos quatro excertos que compõem o *segmento 1*, é finalmente fechado nas linhas 225 a 227, quando Dante explicita que os produtos que hoje consideramos como de necessidade básica não eram os mesmos nas sociedades latino-americanas dos anos 70.

Em síntese, o *excerto 4* evidenciou que durante a realização do MPCCS em questão: a) tratar de contextos socioculturais relevantes motivou o engajamento dos participantes; b) na sala de aula da turma 20, os alunos não apenas responderam, mas também perguntaram; c) a participação dos estudantes configurou o roteiro da pauta da aula de espanhol; d) Dante ouviu e privilegiou a participação de seus alunos, organizando suas ações em função delas; e) ao falar de golpe no Chile, os participantes tiveram oportunidades de refletir sobre um *possível* golpe no Brasil; f) que não apenas o Chile ou a história do Chile se tornaram objetos de aprendizagem

na interação, mas também o foram a língua espanhola, o Brasil, os anos 70, a política, e a sociedade de consumo. Por esses motivos, é possível dizer que no excerto 4 os participantes estavam orientados para construir *conjuntamente* conhecimentos de ordem sociocultural e linguística.

Antes de encerrar a análise do *excerto 4*, retomo ainda os itens 2, 3 e 4 acima referidos. Quanto ao item 2, resgato pesquisa de Sotos Serrano (2001), já referida no capítulo 3, que aponta que nas salas de aula do ensino secundário as perguntas proferidas por alunos são escassas. A pesquisadora registra que na Educação Infantil, apenas 0,4% do tempo das aulas observadas por ela se dedicaram a perguntas de alunos; enquanto que no Ensino Fundamental, o índice caiu para 0,2 %. Já no Ensino Médio esse índice foi ainda menor, apenas 0,1 % do tempo das aulas se referia a perguntas dos estudantes (SOTOS SERRANO, 2001, p. 266). Portanto, destaco novamente aqui a importância da pergunta de Gerardo que não só evidenciou o seu engajamento no MPCS proposta por Dante, mas o seu entendimento de que na aula da turma 20 é possível e desejável participar. Chego a essa conclusão, pois, como vimos, a pergunta de Gerardo foi *acolhida* por Dante, item 4. Opto conscientemente pela palavra *acolhida*, porque, como vimos, Dante não apenas *ouviu* a pergunta do estudante, o que por si demonstra a sua atenção à situação de ensino, mas a compartilhou com os demais participantes e reorganizou o roteiro da aula em função dela, item 3, evidenciando que privilegiava a participação dos alunos.

Desse modo, entendo que o MPCS desenvolvido ao longo de todo o *segmento 1* e concluído no *excerto 4* foi responsável por: a) motivar tomadas de decisão dos participantes em função dos objetos de aprendizagem tornados relevantes por eles ao longo da interação; b) permitir novos espaços e estruturas de participação (recordar aqui o *excerto 2*); c) engajar os participantes em discussões para além do código linguístico; d) propiciar a construção de conhecimento em sala de aula sobre o mundo social no qual vivem os participantes e sobre a língua espanhola.

Dito isso, vejamos na seção seguinte a apresentação e exploração do *segmento 2*, “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”, onde veremos mais elementos que ajudarão o leitor a compreender os MPCSs e sua relação com um ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol.

6.2 QUANDO FALAR DE EDUCAÇÃO AJUDA A FAZER SENTIDO DA AULA DE ESPANHOL

Esta seção se dedica a apresentar e analisar o *segmento 2*, “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”, visando a promover maior entendimento sobre a noção de momento pedagógico de contextualização sociocultural e suas contribuições para a sala de aula de espanhol da turma 20.

Para tal, previamente à apresentação do dado em questão, julgo necessário, como já fiz em relação ao segmento anterior, informar o leitor sobre outro contexto sociocultural vivenciado pelos participantes da pesquisa naquele ali-e-então que tem influência direta na interpretação do segmento a ser analisado: os embates na sociedade brasileira sobre educação e ideologia. Portanto, apresentarei brevemente na subseção 6.2.1, algumas informações a esse respeito.

Ainda na mesma subseção, com vistas a situar o dado para o exame posterior do leitor coanalista, disponibilizo: uma linha de tempo dividida em dois momentos (A e B); uma transcrição de fala simplificada; e um quadro de imagem da sala de aula da turma 20 no dia em que o mesmo foi gerado, dia 05/07/2016.

Já nas subseções 6.2.2, 6.2.3 e 6.2.4, apresento e analiso o *segmento 2* dividido em três excertos. Cada uma dessas subseções apresentará um excerto do segmento em foco. Portanto, o *excerto 1* será apresentado na subseção 6.2.2; o *excerto 2*, na subseção 6.2.3; e o *excerto 3*, por sua vez, na subseção 6.2.4.

6.2.1 “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: contextualizar para compreender

No período em que o dado “yo quiero contarles algo que yo vi ayer” foi gerado, dia 05/07/2016, vivia-se no Brasil, além do já mencionado neste capítulo, um intenso debate sobre um movimento político que mirava, e ainda mira, a escola, chamado de *Escola Sem Partido* (ESP). Iniciado oficialmente no ano de 2015, esse movimento visava/visa a controlar uma *suposta* doutrinação ideológica marxista nas escolas, interferindo, desse modo, na autonomia do professor em sala de aula. O ESP, ainda em debate, ganhou tanto relevo que inspirou uma série de projetos de lei municipais, estaduais e federais de mesmo teor.

Em julho de 2016, quando o dado foi gerado, muitos desses projetos já haviam transitado ou estavam tramitando nas casas legislativas brasileiras, tendo um deles sido aprovado em Alagoas, em novembro de 2015. No final de julho de 2016, as ideias do movimento ESP foram

contestadas pela Advocacia Geral da União (AGU) do governo em exercício¹²⁶, pelo Ministério Público Federal (MORENO; TENENTE; FAJARDO, 2016) e por associações de professores, por ferirem o artigo 206 da Constituição Federal, que garante o “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988, não paginado) no ambiente escolar. Apesar disso, o movimento ganhava/ganha muitos adeptos e avançava/avança nas discussões da sociedade brasileira.

Em contrapartida ao movimento ESP, em junho de 2016, durante o II Encontro Nacional da Educação, realizado em Brasília, professores, estudantes e profissionais da educação preocupados com o avanço dessas ideias organizam uma frente de resistência. Tal frente chamada de Frente *Escola Sem Mordaca*¹²⁷ (ESM) buscava/busca a liberdade de cátedra e a pluralidade de ideias na escola que é assegurada por lei (BRASIL, 1996). Essa frente, assim como o movimento ESP, também acabou inspirando projetos de lei, que, igualmente, foram levados às assembleias legislativas por todo o Brasil a partir de 2016.

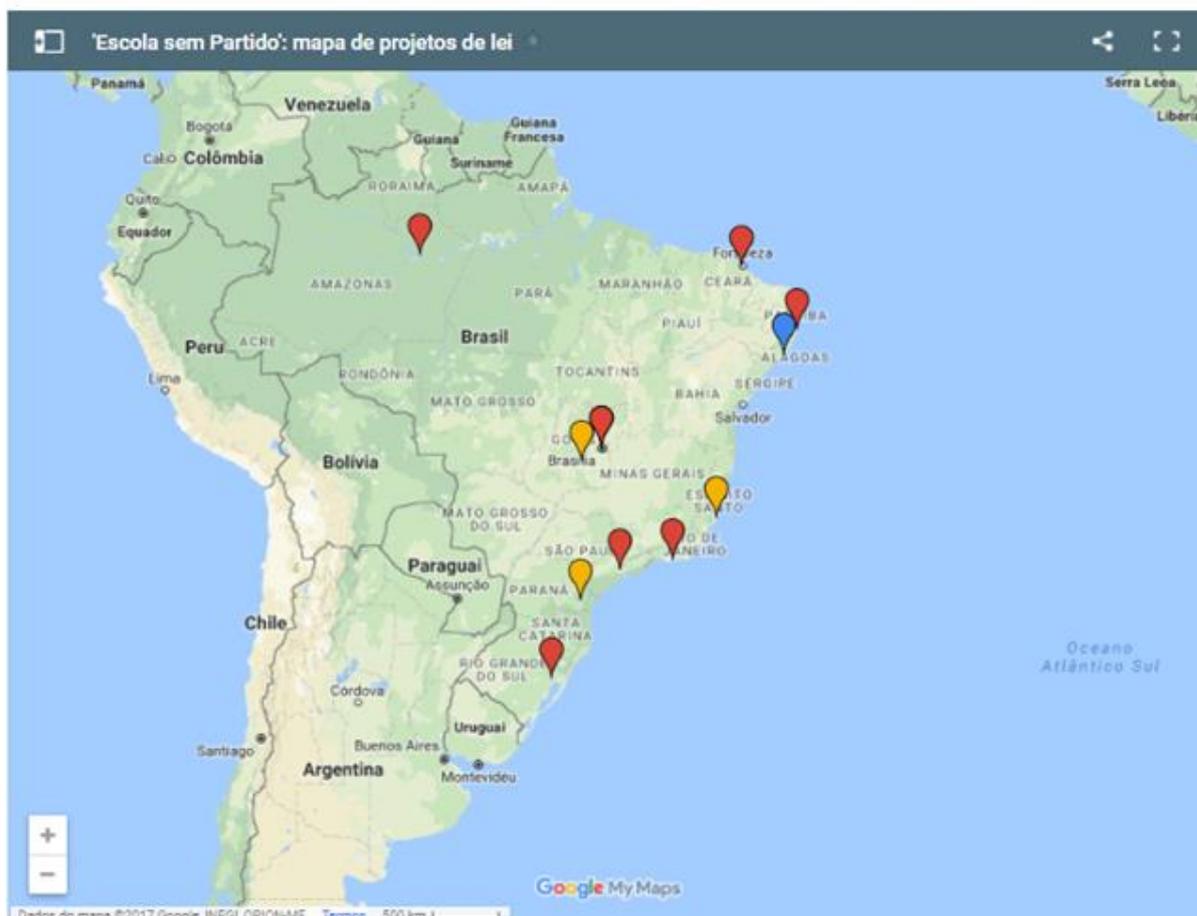
Tais informações, preciosas para o entendimento do *segmento 2*, foram veiculadas em diversos meios de comunicação e redes sociais do período. Para recordá-las, disponibilizo abaixo um mapa extraído do portal de notícias *GI* no dia 08/08/2016. O referido mapa situa o avanço dos projetos inspirados no movimento ESP nos estados e municípios brasileiros até julho daquele ano, período em que o dado em exame foi gerado. Em vermelho aparecem os lugares em que os projetos estavam em tramitação nas respectivas assembleias legislativas; em amarelo onde já haviam sido arquivados; e em azul onde haviam sido aprovados.

¹²⁶ Julho de 2016.

¹²⁷ Para saber maiores informações, acesse os seguintes *sites*: Frente Nacional Escola sem Mordaca, disponível em: <<http://escolasemmordaca.org.br/>>; e uma matéria sobre a protocolação do Escola sem Mordaca, disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/em-oposicao-ao-projeto-escola-sem-partido-deputado-protocola-o-escola-sem-mordaca-na-al/>>.

Figura 21 - Avanço do projeto Escola sem Partido nos estados brasileiros no mês de julho de 2016 (08/08/2016)

Até o fim de julho, projetos de lei do 'Escola sem Partido' haviam sido introduzidos em 11 estados, na Câmara dos Deputados e no Senado



Fonte: Escola... (2016).

No estado do Rio Grande do Sul, o movimento ESP já era conhecido oficialmente desde maio de 2015, ocasião em que o deputado estadual Marcel Van Hattem (PP) apresentou um projeto de lei de mesmo título (TRILHA, 2015). O mesmo parlamentar, entretanto, retirou tal projeto de tramitação no mesmo ano, pois teve que se afastar do cargo. Contudo, no dia 15/08/2016, como vimos, um período de efervescência política e social no Brasil com as polêmicas envolvendo o impedimento da presidenta e com várias escolas do país sendo ocupadas por estudantes que pediam melhores condições de ensino, Van Hattem voltou a apresentá-lo.

Em contrapartida à proposta de Van Hattem, igualmente no Rio Grande do Sul, o também deputado estadual Juliano Roso (PCdoB), propôs, no dia 17 de agosto, um contra projeto inspirado na corrente oposta, o projeto *Escola Sem Mordação*. Assim, havia, no mês de agosto, um mês após a aula do dia 05/07, no Rio Grande do Sul, duas propostas de projetos de

lei que se opunham e que foram encaminhadas por deputados estaduais ligados com o ESP e com a ESM. Abaixo recorde manchete no Portal *Gaúcha ZH* do dia 17/08/2016, quando teve lugar um conturbado e inacabado debate com transmissão *online* via Facebook travado entre os dois proponentes dos projetos:

Figura 22 - Debate ESP e ESM no RS (17/08/2016)

Debate sobre Escola sem Partido e Escola sem Mordaza é interrompido

Deputado estadual Marcel van Hattem (PP) deixou transmissão após considerar ter sido atacado pessoalmente pelo também parlamentar Juliano Roso (PC do B)

17/08/2016 - 15h04min
Atualizado em 17/08/2016 - 15h56min

EDUARDO ROSA



Debate foi transmitido pelo Facebook
Reprodução

Promovido por Zero Hora no início da tarde desta quarta-feira, um debate sobre os projetos **Escola sem Partido** e **Escola sem Mordaza**, que tramitam na Assembleia Legislativa, foi interrompido. A discussão, ao vivo pelo Facebook, foi encerrada aos 18 minutos, após o deputado estadual Marcel Van Hattem (PP) se sentir atacado pelo colega de Casa Juliano Roso (PC do B).

Van Hattem é autor da proposta Escola sem Partido e Roso, do Escola sem Mordaza. Em uma de suas falas, Roso afirmou que, em outro momento, poderia "debater socialismo,

Fonte: Rosa (2016a).

Publicidade



MAIS LIDAS DE EDUCAÇÃO E EMPREGO

UFESM abre inscrições para concurso para professor com salários de até R\$ 9,5 mil



Ministério da Agricultura publica edital de concurso: salário e de R\$ 14,5 mil



Exército abre concurso com vagas em Santa Catarina e no Paraná



UFRGS tem 333 vagas para transferência de alunos de outras instituições



Concursos públicos: 200 vagas e salários acima de R\$ 10 mil



Logo, podemos ver que o acalorado enfrentamento envolvendo educação e ideologia, que existe desde 2015, fica mais evidente no Rio Grande do Sul no mês de agosto de 2016, quando o estado passa a possuir, oficialmente protocolados na Assembleia Legislativa, dois projetos de lei que se opõem.

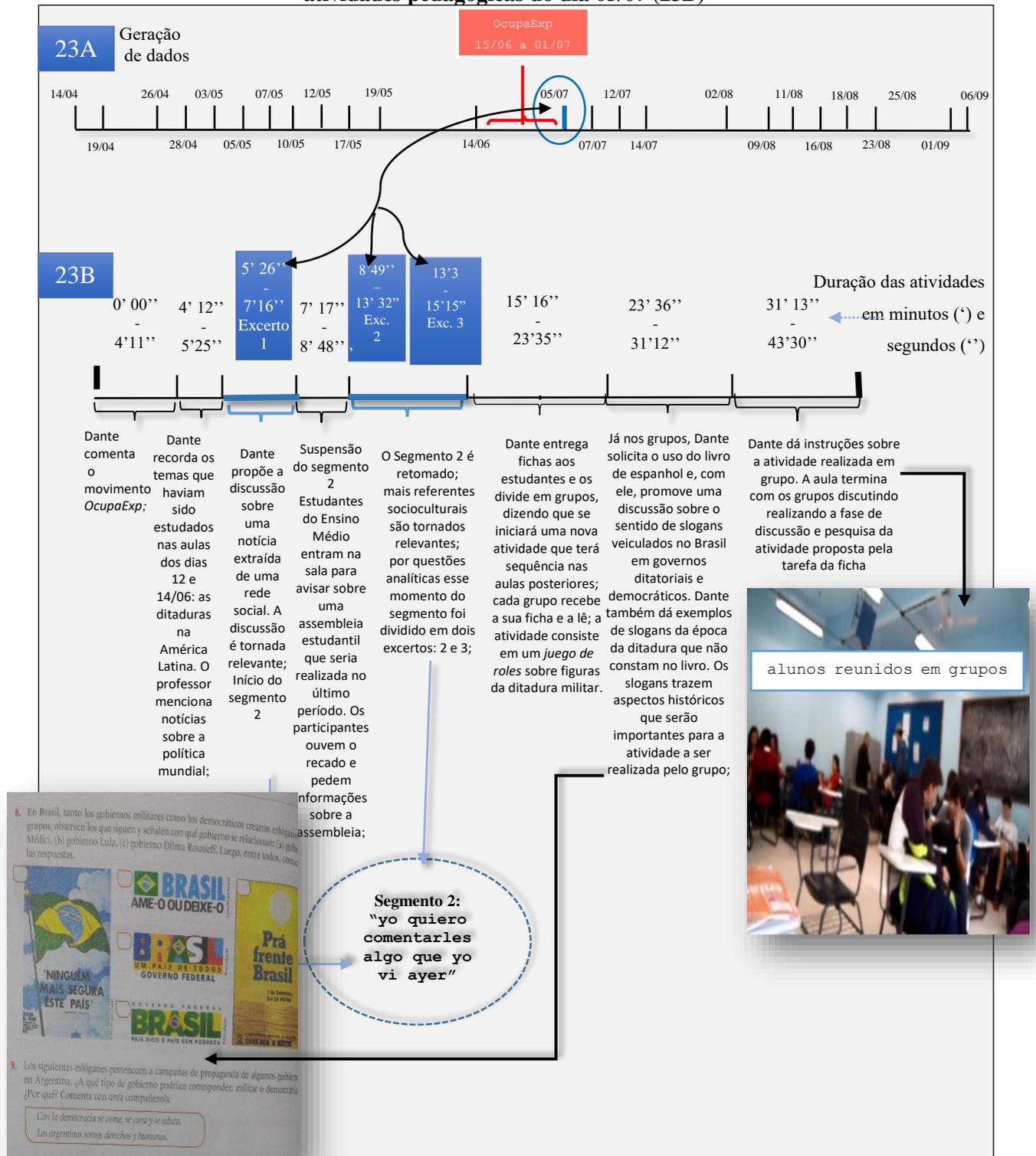
Feitos esses breves esclarecimentos quanto à controvérsia envolvendo educação e ideologia na qual estava inserida amplamente a sociedade brasileira da época, e também os participantes da turma 20, passemos a situar microetnograficamente o *segmento 2*, como já foi feito com o *segmento 1*. Desse modo, apresento uma linha de tempo dividida em dois momentos, parte A e parte B, como meio de dar elementos contextuais de ordem mais específica ao leitor coanalista.

Na parte A da linha de tempo, veremos a aula do dia 05/07 em relação a todo o trabalho de registro realizado em campo, lembrando que esta foi a terceira aula que teve como foco o tema ditadura latino-americana — sendo a segunda observada por mim — e a primeira aula de espanhol que ocorreu após o término do movimento OcupaExp. Já na parte B da linha de tempo, apresento as atividades pedagógicas que foram levadas a cabo na aula do dia 05/07, identificadas por sua duração em minutos (') e segundos ('').

O segmento “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer” aparece destacado na parte B, dividido em três momentos em cor azul. A divisão em três momentos — *excerto 1* do minuto 5'26" ao minuto 7'16"; *excerto 2* do minuto 8'49" ao minuto 13'32"; e *excerto 3* do minuto 13'33" ao minuto 15'15" —, justifica-se pelo fato de o segmento ser suspenso do minuto 7'17" ao minuto 8'48". Isso ocorre, porque um grupo de estudantes do Ensino Médio adentrou a aula para convidar a turma 20 para uma assembleia que se realizaria no final da manhã e que trataria de questões pós OcupaExp. Durante esse momento, a discussão em curso esteve suspensa.

Após a saída desses estudantes, a partir do minuto 8'49", o tema é retomado, dando sequência ao *segmento 2*. Logo, para esta análise, considero, como primeira parte do *segmento 2*, o *excerto 1*; e como segunda e terceira partes, a partir do minuto 8'49", os *excertos 2* e *3*, respectivamente identificados abaixo. Também incluo na parte A na linha de tempo, em vermelho, o movimento OcupaExp, já referido anteriormente, por entender que ele é o referente sociocultural imediato dos participantes, sendo também fundamental para a análise do dado em questão. Vejamos, então, a linha de tempo 2, na Figura 23:

Figura 23 - Localização do segmento 2 na linha de tempo geral (23A); linha de tempo das atividades pedagógicas do dia 05/07 (23B)



Fonte: elaboração própria.

Figura 24 - Página do 28 do livro *Enlaces*, trabalhada pelos participantes

8. En Brasil, tanto los gobiernos militares como los democráticos crearon eslóganes grupos, observen los que siguen y señalen con qué gobierno se relacionan: (a) gobierno Médici, (b) gobierno Lula, (c) gobierno Dilma Rousseff. Luego, entre todos, compare las respuestas.



9. Los siguientes eslóganes pertenecen a campañas de propaganda de algunos gobiernos en Argentina. ¿A qué tipo de gobierno podrían corresponder: militar o democracia? ¿Por qué? Comenta con un/a compañero/a.

*Con la democracia se come, se cura y se educa.
Los argentinos somos derechos y humanos.*

Fonte: Osman *et al.* (2013, p. 28).

Após a linha de tempo, novamente no intuito de situar o segmento “yo quiero omentarles algo que yo vi ayer”, apresento uma parte da fala de Dante, proferida entre os primeiros quatro minutos de aula (Figura 23B), bem como um quadro de imagem dos participantes que retrata esse momento. Faço isso porque tais elementos prévios ao início do segmento 2 dão testemunho do entendimento dos participantes sobre o papel da escola, sendo um pressuposto que contribui para a análise do dado. De igual maneira, considero que ambos, fala e imagem, tal como a linha de tempo 23A/23B ajudarão o leitor a situar-se para

compreender o segmento, que será analisado minuciosamente nas subseções seguintes. A fala de Dante, transcrita abaixo, ocorre do minuto 2'39" ao minuto 3'30", momento 1 da linha de tempo 23B, quando solicita um espaço para comentar o movimento estudantil. Diz Dante:

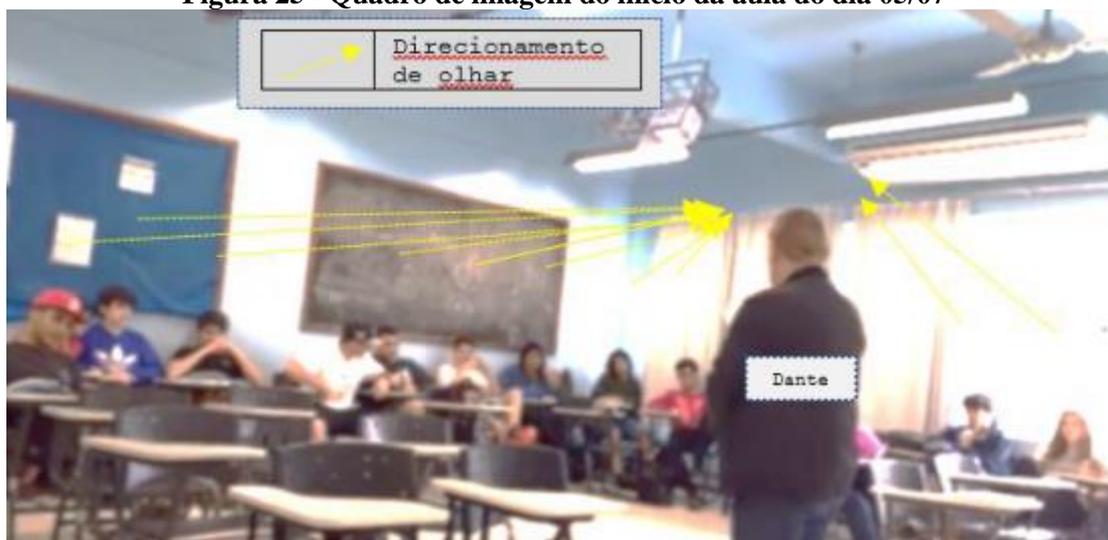
Transcrição Simplificada 1 - “Yo quiero hacer algún comentario”

01 *Yo quiero hacer algún comentario, porque no podemos simplemente empezar las clases sin,*
 02 *como si nada hubiese ocurrido. Entonces, mi, mi primera palabra es de agradecimiento a los*
 03 *estudiantes, a ustedes, ¿sí? Por, por el, por la conciencia que consiguieron tener en hacer lo*
 04 *que hicieron y conquistar lo que conquistaron para el colegio, ¿sí? T-tal vez si no fue algo*
 05 *material, pero por lo menos fue algo que hizo que la gente pensara, ¿bien? Y eso es muy*
 06 *importante. No voy a, no voy a entrar en méritos no de-de los que están contrarios o no. En*
 07 *fin, lo que sí es que gracias al movimiento todos pudimos discutir y pensar el colegio y ver*
 08 *realmente qué estamos haciendo aquí, ¿no?*

Fonte: elaboração própria.

Nota: transcrição da gravação audiovisual captada pelo pesquisador no dia 05/07.

Figura 25 - Quadro de imagem do início da aula do dia 05/07



Fonte: acervo do pesquisador.

Nota: gravação audiovisual captada pela câmera 3 no dia 05/07.

Na fala de Dante fica evidente, entre as linhas 01 e 02 — “no podemos simplemente empezar las clases sin, como si nada hubiese ocurrido” —, a sua orientação para incluir na aula de espanhol o tema sociocultural de cunho político presente e imediato vivido pela comunidade da Escola Experimental, o OcupaExp. Com isso, Dante faz visível que estudar/ensinar espanhol parece ser, para ele, bem mais do que memorizar listas de palavras ou estudar gramática, prática comum no ensino de línguas do Ensino Médio brasileiro como apontam as OCEM (BRASIL, 2006, p. 107).

Em sua fala, além de valorizar o movimento OcupaExp ao trazê-lo como ponto de pauta, Dante evidencia que respeita o posicionamento de cada integrante da comunidade escolar em relação ao movimento estudantil ao dizer que não entrará no mérito de quem estava a favor ou contra o mesmo (linhas 06 e 07). Ele, igualmente, destaca que o OcupaExp serviu para que professores, alunos e pais — “*la gente*” —, discutissem o papel que cumprem na escola (linha 08). Nas linhas finais, o professor agradece aos estudantes por terem participado de um episódio tão importante para a comunidade (linhas 07 e 08). Os estudantes acompanham a manifestação de Dante atentos, tendo o torso e o olhar voltados para ele e sem interrompê-lo, como é possível ver no quadro de imagem acima, fato que demonstra que estão fazendo sentido de suas palavras.

Após esse momento voltado a avaliar o movimento estudantil, do minuto 4'11” ao minuto 5'25”, linha de tempo 23B, Dante retoma com os estudantes o tema que havia sido tratado nas aulas anteriores à ocupação (dias 09 e 14/06), a ditadura latino-americana. Durante essa retomada, ele estabelece aproximações entre esse recente passado latino-americano e o presente sociocultural mundial que aparecia nas mídias da época, citando a ascensão da extrema direita em muitos países do mundo. Dante, nesse espaço de tempo, aconselha que os alunos acompanhem as notícias sobre política nos meios de comunicação e se diz preocupado com o que ele chama de “*retroceso mundial*” (nota de campo, dia 05/07/2016). Nesse contexto é que terá início o segmento “*yo quiero comentarles algo que yo vi ayer*”.

Feitos os devidos esclarecimentos, passemos a conhecer o *segmento 2*.

6.2.2 Excerto 1: “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: quando estudar espanhol é refletir sobre educação

No primeiro excerto do segmento apresentado, iniciado após Dante comentar fatos da política internacional da época em que o dado foi gerado, momento 2 da linha de tempo 23B, veremos como Dante mobilizará, um referente sociocultural próximo. Veremos, igualmente, como essa mobilização criará *oportunidades* para que se inicie um MPC (instante A). De igual maneira, o excerto nos permitirá compreender como essa oportunidade que emergirá na fala de Dante *se efetivará* em um MPC ao longo da interação (instantes B e C). Vejamos:

Segmento 2- Excerto 1

Aula 13 - Data: 05/07/2016: “*yo quiero comentarles algo que yo vi ayer*”

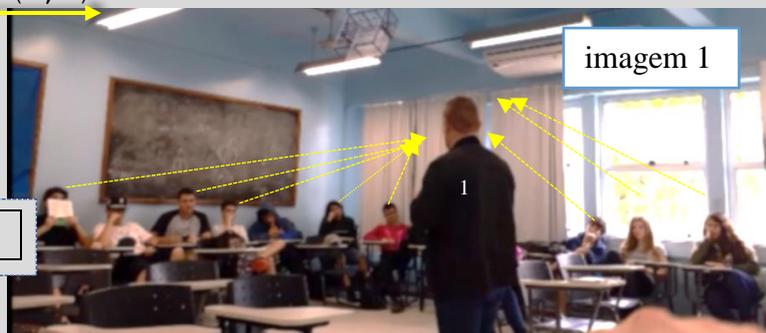
Início do excerto em minutos e segundos: 05'26”

Término do excerto em minutos e segundos: 0'16”

01 Dante: entonces el mundo va en proceso de retroceso
 02 y yo creo que es nuestra función como colegio
 03 público como un lugar democrático que
 04 tengamos la opción de discutir esas cosas
 05 no↑
 06 (0,4)
 07 Dante: e:: yo quiero comentarles algo que yo vi
 08 ayer. (0,9) e:: un profesor un profesor amigo
 09 mío creo que no sé si Hugo vio (.)de: de-de
 10 ciencias
 11 (0,6) en un libro didáctico que
 12 probablemente esté llegando aquí a los
 13 colegios el año que viene↑ (1,5) cuál es la:
 14 perdón (1,2) por qué los dinosaurios
 15 desaparecieron?
 (1,7)

A

1.Dante

Direcionamiento
de olhar

16 Dante: quién (quiere) saber alguna razón?
 17 (0,4)
 18 ????: (hum) ()
 19 Dante: por qué los di por qué los dinosaurios
 20 desaparecieron?
 21 Nayara: hã::: uno::: meteoro
 22 Dante: por un meteoro
 23 Cristina: por (° °)
 24 Dante: cómo?
 25 Cristina: °por un meteoro°
 26 Dante: lo mismo? por un meteoro? ((olhando para
 27 Cristina))
 28 (0,3)
 29 Dante: saben lo que en ese libro didáctico:: está
 30 escrito que se va a enseñar a los alumnos a
 31 partir del año que viene?
 32 Diego: no
 33 ????: no
 34 Dante: no saben?
 35 ?: no
 36 Dante: que los dinosaurios desaparecieron porque no
 37 consiguieron entrar en el arca de Noé.
 38 Juan: A:: TÁ mentindo
 39 Nayara: °que ri[dícu]lo°
 40 Fabián: [qué?]
 41 (0,7)
 42 Fabián: puede-puede repetir?

B

C

43 Dante: puedo repetir. los dinosaurios
 44 desaparecieron porque no consiguieron entrar
 45 en el arca de Noé
 46 Diego: h haha
 47 Fabián: A: era muito pequeno pra eles
 48 Dante: es un libro didáctico. es un libro didáctico
 49 que va a estar siendo usado en los colegios
 50 de Brasil a partir del año que viene.
 51 (0,9)
 52 ????: ([])
 53 Dante: [se] dan cuenta se dan cuenta de lo grave
 54 que es eso?
 55 (.)



	Alunos que têm o olhar fixo em Dante
---	--------------------------------------

56 no↑ imaginen ustedes no. imaginen ustedes
 57 que en primer lugar porque: bueno no voy a
 58 dar clases de dinosaurios no↑ (0,5) pero el
 59 ser humano no fue contemporáneo de los
 60 dinosaurios
 61 (1,0)
 62 Dante: o sea que el primer error es ese. aunque haya
 63 existido el arca de Noé sí↑ aunque
 64 [hubiese existido]
 65 Nayara: [sor isso é serio] mesmo?
 66 Manuel: tadinho deles
 67 Dante: es serio. yo voy a traer yo voy a traer la
 68 copia del libro didáctico para mostrarles el
 69 texto sí↑ entonces ((estudiantes batem na
 70 porta da sala de aula))

Das linhas 01 a 05, Dante faz visível aos estudantes seu entendimento do papel da escola pública, dizendo que crê ser ela um espaço democrático onde deve existir a “*opción*” de discutir temas sociais. Ou seja, Dante demonstra com seu comentário, ainda que não nomeie o movimento do ESP nem o movimento ESM, entender que na escola é possível discutir política. Esse comentário feito por Dante introduz um referente sociocultural mais amplo vivenciado no Brasil naquele ali-e-então na aula de espanhol. Esse referente diz respeito à discussão, comentada na subseção 6.2.1, na sociedade brasileira sobre educação, ideologia e liberdade dos professores em sala de aula. De igual maneira, o comentário de Dante da linha 01 à linha 05,

além de tornar visível, novamente¹²⁸, seu entendimento sobre a função da escola pública, também lhe serve para preparar o terreno para, na linha 07, apresentar uma situação oriunda de uma experiência pessoal sua que envolve tal debate como ponto de pauta para reflexão na sala de aula de espanhol.

Desse modo, na linha 07, ao usar a perífrase “*quiero comentarles*”, Dante explicita que *quer*, que é do seu interesse, que é um *desejo* seu, referir um episódio vivenciado por ele. Esse episódio, por sua vez, é uma experiência recente, “*que yo vi ayer*” (linha 07). Na sequência, linha 08, Dante faz menção a um professor de ciências, ao qual identifica como um amigo. Ao mencionar o tal amigo, o professor evidencia que procura dar veracidade ao tema ao atribuir sua origem a uma pessoa real, uma pessoa conhecida por ele. Nesse sentido, Dante também faz referência a mim, (linha 09), e, com isso, demonstra que a informação a ser trazida era de fácil acesso, podendo ser também do conhecimento dos demais participantes.

De fato, como pude recuperar de minhas notas de campo do dia 05/07— “*Dante compartilhou ontem a notícia sobre o livro didático em sua rede social*” (nota de campo do dia 05/07) —, a informação trazida por Dante era de fácil acesso, pois tinha origem em uma publicação de uma rede social. Tive alcance a ela, pois Dante constava em minha lista de amigos virtuais. Logo, a publicação apareceu na minha linha de tempo da referida rede no dia anterior à aula. Isso aconteceu, porque Dante compartilhou a publicação feita pelo tal amigo.

Assim, quando disse “*yo quiero comentarles algo*” (linha 07), Dante trouxe para a sala de aula, de maneira informal – na forma de um comentário que poderia ser banal, já que vindo de uma rede social –, um debate ideológico que tinha lugar no Brasil. Sendo assim, essa sua atitude de trazer o presente imediato vivenciado por ele para a sala de aula de espanhol, acabou abrindo uma oportunidade para discutir a sociedade brasileira. Com isso, abriu-se uma possibilidade para a ocorrência de um MPCs (instante A do *excerto 1*), visto que o tema de discussão, baseado na experiência dos participantes, não tinha, como veremos nos turnos seguintes, necessariamente que ver com o conteúdo de ordem linguística da disciplina língua espanhola. Logo, o movimento de Dante, a partir de uma rede social, de falar de algo sério e atual, criou uma possibilidade de afastar a aula de espanhol das *pautas redutoras* apontadas no capítulo 2 deste estudo.

Na sequência, nas linhas 11 e 12, Dante cria uma espécie de alerta aos estudantes ao dizer que o assunto do qual tratará diz respeito a um livro didático que estará chegando aos colégios — “*aquí*” — a partir do ano seguinte. Ao fazer isso, ele aproxima mais ainda o tema

¹²⁸ Recordo aqui a transcrição da fala de Dante na seção anterior, na Transcrição Simplificada 1.

dos alunos ao adverti-los, com o uso do *aquí*, para uma possível experiência deles com o tal livro. Em seguida, sem desvendar por completo o ponto de pauta, após 1,5 segundos de pausa em que não cede o turno, Dante convida os estudantes a participarem oralmente e a ajudarem-no a apresentar o assunto a ser discutido, que ainda não está claro, por meio de uma pergunta: “¿por qué los dinosaurios desaparecieron?” (linhas 13 e 14).

Os alunos não respondem verbalmente de maneira imediata. Assim, após 1,7 segundos de silêncio (linha 15), Dante recicla a pergunta: “¿quién (quiere) saber alguna razón?” (linha 16). Ao usar o pronome *quién* nessa segunda tentativa de tornar o tema relevante e criar expectativa sobre ele, Dante abre espaço para que qualquer um dos estudantes se autosseleccione para responder. Na linha 18, alguns alunos, aos quais não é possível atribuir autoria com exatidão devido ao ruído na sala, falam ao mesmo tempo, buscando formular uma resposta “(hum) ()”.

Em face dessa movimentação dos estudantes que demonstra que eles estão se orientando para o tema, na linha 19, Dante recicla uma terceira vez a sua pergunta. Essa terceira tentativa faz notório o árduo trabalho interacional conduzido pelo professor para tornar a discussão que propôs, a partir da linha 07, relevante. Contudo, ainda que seja o orquestrador da discussão, há evidências no dado de que Dante não é o único envolvido nesse trabalho. Digo isso, pois os estudantes, mesmo não respondendo de forma inteligível imediatamente à pergunta sobre os dinossauros, estão orientados para a discussão no piso central, já que direcionam torso e cabeça para Dante e murmuram respostas (linha 18 e imagem 1 do *excerto 1*). Ao fazerem isso, eles demonstram autorizar a questão de Dante, pois nenhum deles manifesta espanto ou reclama dessa pergunta, que aparentemente é sobre ciências, ter sido feita em uma aula de espanhol. Tal fato evidencia que naquele lugar construído interacionalmente pelos participantes ao longo do ano de 2016, e que pôde ser vivenciado por mim nos 25 encontros gravados, os estudantes, e não só o professor, reconhecem que há espaço para discutir temas que vão além da reflexão metalinguística na aula de espanhol. Logo, é possível dizer, por meio desse dado, que discutir temas com base em contextos socioculturais mais amplos não apenas *dá a impressão de ser*, mas *é uma prática privilegiada construída* conjuntamente enquanto os participantes da turma 20 procuram fazer sentido na aula de espanhol.

Dito isso, na linha 21, Nayara, finalmente, responde de maneira inteligível à pergunta de Dante ao dizer: “uno meteoro”. A resposta de Nayara, desse modo, bem como a dos estudantes que a seguem, deixa evidente que aquilo que se apresentava como *oportunidade* de um MPCs, uma possibilidade que começou a se desenhar desde a linha 01 e ficou mais clara

na linha 07, começa a *se efetivar* concretamente na interação (instante B do *excerto 1*) a partir da linha 21. Digo isso, posto que a participação oral dos estudantes no piso central, e não como meros expectadores interessados, fica cada vez mais notória a partir da intervenção de Nayara.

Dante *ouve* Nayara e demonstra autorizá-la como conhecedora ao ratificar o conhecimento de ciências trazido por ela. Por outro lado, ele também oferece uma correção de espanhol, ainda que discreta, por não dar ênfase de entonação, ao substituir o termo “uno” (linha 21), inadequado em língua espanhola, por “un” (linha 22). Com isso, Dante, ao mesmo tempo que autoriza Nayara, chama a atenção para o fato de que a forma da língua espanhola é também um objeto de aprendizagem privilegiado na turma 20. Na linha 23, Cristina se manifesta, entretanto, o faz em tom baixo. Dante, então, aponta problema de escuta na linha 24, “¿cómo?”. Cristina repete, agora em tom audível, a mesma resposta de Nayara (linha 25), porém assumindo a correção feita por Dante, o que evidencia que estava orientada para a aprendizagem formal de língua espanhola. O professor pede confirmação da resposta da aluna ao repeti-la “¿lo mismo?”, “¿por un meteoro?” (linha 26) e ratificá-la, já que não a corrige e não a põe em dúvida.

Em seguida, Dante amplia a expectativa, criada desde a linha 07, sobre o livro de ciências com outra interrogação que estabelece relação com a pergunta das linhas 13, 16 e 19, bem como com as respostas de Nayara e Cristina nas linhas 21, 23 e 25: “¿saben lo que en ese libro didáctico está escrito que se va a enseñar a los alumnos a partir del año que viene?” (linhas 29 a 31). No mesmo turno, Dante enfatiza, pois já havia dito isso na linha 12, que o livro estará disponível e que a informação será ensinada aos estudantes brasileiros a partir do ano seguinte. Vários estudantes, entre eles Diego, demonstram estarem orientados para essa espécie de *enigma* que ocorre no piso central ao dizer “no” (linhas 31 e 32). Dante pergunta novamente, gerando mais expectativa, “¿no saben?” (linha 33), e tem a atenção dos estudantes, “no”, linha 35. Finalmente, nas linhas 36 e 37, ele revela o mistério ao dizer que, segundo o tal livro, os dinossauros haviam desaparecido por não caberem na arca de Noé.

A informação é percebida como inverídica por Juan “ah, tá mentindo” (linha 38). Nayara faz um juízo de valor: “qué ridículo” (linha 39). Fabián ao dizer “¿qué?” (linha 40) evidencia que também se surpreende. Na sequência, novamente Fabián, após 0,7 segundos, pede, em espanhol, que Dante repita a informação, manifestando parecer não acreditar nela ou não a ter entendido “¿puede-puede repetir?”. Sendo assim, a manifestação de Fabián, Juan, Nayara, entre outros, faz notório que a discussão sobre o livro didático de ciências não é

um tema exclusivo de Dante, passando a ser um tema não apenas autorizado (instante B), mas tornado relevante por todos. Isto é, um tema deflagrador de um MPCPS que fica mais evidente a partir do instante C à medida que grande parte do grupo se orienta ativamente para ele.

Dante, na linha 43, assente ao pedido de Fabián e repete a informação. Diego, após um suspiro, que é audível, ri, olhando para Dante, também parecendo não acreditar no teor verídico da informação (linha 46). Fabián faz, então, com o semblante sério e também olhando para Dante, uma ironia, que pode ser entendida como tal por suas manifestações de surpresa nas linhas 40 e 42. Diz Fabián: “ah, era muito pequena pra eles” (linha 47).

Desse modo, a partir da manifestação dos estudantes, que cresce a partir da linha 21, é possível ver que não é Dante quem aponta a polêmica do livro de ciências, ou seja, não é ele quem indica a informação *errada* ou *distorcida* que consta no material. São os estudantes que reagem com incredulidade ou indignação, mostrando que, além de estarem interessados na discussão, são competentes sobre o conteúdo de ciências, uma vez que percebem sem a ajuda de Dante, a inadequação do livro, fazendo, inclusive, juízos de valor sobre ela.

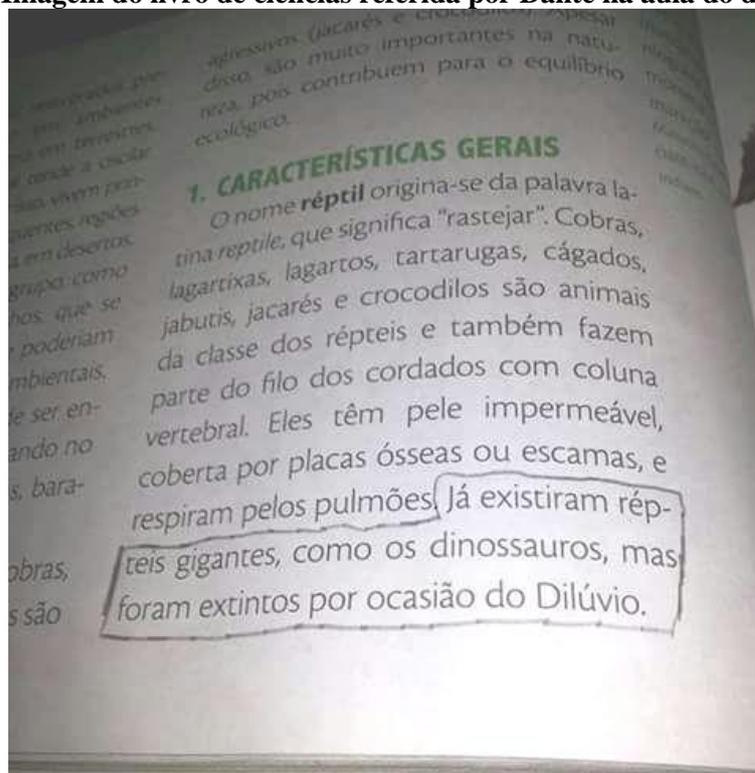
Dante, por sua vez, da linha 48 à linha 50, após fazer ouvidos (PARK, 2012) das manifestações dos alunos, tenta promover um olhar sério sobre a discussão ao lidar com o comentário jocoso de Fabián. Desse modo, ele enfatiza, pois já havia mencionado isso nas linhas 11/12 e 30/31, que se trata de um livro didático e que será usado nos colégios a partir de 2017. Ao topicalizar a informação que aparece pela terceira vez no excerto “es un libro didáctico” (linha 48), Dante aponta para o quão alarmante é para ele a tal notícia, procurando fazer notar que não deve ser tratada como uma piada, mas como algo que pode vir a ocorrer, não em qualquer lugar, distante de sua realidade, mas em seu país, no Brasil (linha 50). Após, 0,9 segundos, ouvem-se rumores dos estudantes que não são inteligíveis, mas que demonstram que não estão alheios à discussão.

Dante, após os rumores, provoca uma problematização mais complexa ao questionar “¿se dan cuenta de lo grave que es eso?” (linhas 53 e 54). Como é possível ver na imagem 2 do *excerto 1*, os alunos mantêm o olhar e o torso em direção ao professor, demonstrando estarem atentos para o tema sociocultural em pauta, enquanto ele expande a problematização. Na linha 58, ao dizer “no voy a dar clase de dinosaurios”, Dante esclarece que o tema curricular de ciências não é o que ele considera o mais relevante da discussão. Mesmo assim, das linhas 59 a 64, até ser interrompido por Nayara, ele aponta incongruências históricas presentes na informação polêmica veiculada pelo livro, que, de certa

forma, já vinham sendo indicadas pelos estudantes desde a linha 21 quando haviam respondido sobre o meteoro.

Nayara, ao sobrepor seu turno ao de Dante, retoma, de certo modo, o comentário feito por ela mesma anteriormente – “qué ridículo” (linha 39) –, ao insistir no caráter aparentemente inverossímil ou absurdo da informação “sor, isso é sério mesmo?” (linha 65). Manuel também intervêm em tom sarcástico “tadinho deles” (linha 66), retomando a ironia de Fabián na linha 42: “ah, era muito pequena pra eles”. Dante, na linha 67, trata o fato como verídico e diz que trará a imagem do livro para que os alunos a vejam na próxima aula, o que efetivamente acontece. Disponho, abaixo, a Figura 26, apresentada por Dante aos alunos na aula do dia 07/07:

Figura 26 - Imagem do livro de ciências referida por Dante na aula do dia 05/07/2016



Fonte: Rede social de Dante

Nota: imagem fornecida por Dante na aula do dia 07/07.

Em seguida, ouvem-se batidas na porta que interrompem a discussão. Após as batidas, o segmento é suspenso quando outros alunos do Ensino Médio pedem para dar um recado referente a uma assembleia estudantil que ocorreria no final da manhã. Aqui faço um pequeno parêntese na análise do *excerto 1* para ressaltar a importância desse evento para o que discuto nesta tese, a contextualização sociocultural, ainda que ele não faça parte do segmento analisado.

Quando o grupo de estudantes entra na sala, com a permissão dos integrantes da turma 20, os problemas do mundo imediato dos participantes, isto é o OcupaExp e suas consequências, invadem, de novo¹²⁹ nesse mesmo dia, a sala de aula de espanhol. Durante essa breve interrupção da discussão sobre o livro didático de ciências, que dura menos de três minutos (ver Figura 23B), os alunos da turma 20 *ouvem* atentos as informações dos visitantes e lhes fazem perguntas sobre a assembleia, algumas inclusive em espanhol. Tal episódio, que não pode ser encontrado na íntegra nesta tese, já que os alunos visitantes não faziam parte do grupo de pesquisados, evidencia mais uma vez¹³⁰ que a turma 20 e seu professor estão atentos ao movimento estudantil e que a aula de espanhol é também um espaço autorizado para discuti-lo.

Ao final da intervenção dos alunos, Dante ainda pergunta se os professores também podem fazer parte da assembleia que discutiria as ações dos estudantes pós OcupaExp, no que os alunos visitantes assentem. O episódio termina quando os alunos visitantes se despedem da turma 20 dizendo em espanhol “*gracias*”, o que também demonstra que eles se sentiram acolhidos na aula de espanhol. Parêntese fechado.

Voltando ao *excerto 1*, a partir de sua apresentação e análise foi possível ver como um tema sociocultural referente à educação foi trazido de uma plataforma informal, uma rede social, por Dante — instante A, a partir da linha 07 —, e foi proposto aos demais participantes por meio de perguntas que se tornaram, na interação, *convites a participar* (a partir da linha 13), já que despertaram o interesse dos estudantes. Vimos como os estudantes aceitaram os convites propostos por Dante, primeiramente demonstrando atenção por meio do posicionamento do corpo (imagem 1 do *excerto 1*), e, posteriormente, foram ganhando maior protagonismo no piso central, ao se manifestarem verbalmente. Tais movimentos interacionais de menor a maior protagonismo que ficam mais evidentes a partir da linha 21, instantes B e C, demonstram que os participantes da turma 20 privilegiam discussões de ordem sociocultural. Logo, o MPCs, proposto por Dante no instante A, efetivou-se na interação quando os alunos demonstraram, por meio de sua participação no piso central a partir da linha 21 (instantes B e C), estarem engajados na discussão em pauta, não apenas direcionando cabeça e torso para Dante, mas também manifestando surpresa, indignação e questionando o professor quanto à veracidade da informação (instante C).

Logo, no *excerto 1*, pudemos ver como os estudantes passaram de expectadores, ouvindo o comentário de Dante até a linha 13, a colaboradores, coconstrutores da pauta a ser

¹²⁹ Ver linha de tempo 23B na Figura 23 e Transcrição Simplificada 1, na seção 5.3.1, quando Dante inicia a aula agradecendo os estudantes pela sua participação no movimento estudantil OcupaExp.

¹³⁰ Recordar a fala de Dante transcrita na seção 5.3.

desenvolvida no piso central a partir da linha 21, autosseleccionando-se para participar, sobrepondo seu turno ao de Dante e manifestando juízos de valor sobre o tema em questão. Sendo assim, é possível dizer que o momento histórico vivenciado no Brasil da época tem relação com o engajamento dos participantes que, ao tornarem-no relevante, demonstraram, outra vez, privilegiar esse tipo de discussão. Vejamos, na subseção seguinte, a apresentação e análise do *excerto 2*.

6.2.3 Excerto 2: “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: quando estudar espanhol é opinar, mas é também ouvir o professor

Após a saída do grupo de estudantes que dão recado sobre a assembleia estudantil, Dante e os estudantes retomam a discussão sobre o livro didático de ciências. Durante a discussão, o MPCS que se iniciou no *excerto 1* se tornará mais complexo. Logo, neste *excerto*, veremos como, ao resgatarmos a discussão sobre o livro didático, os participantes se orientarão para construir conjuntamente conhecimentos sobre o presente e o passado da América Latina, bem como sobre língua espanhola.

Segmento 2 - Excerto 2

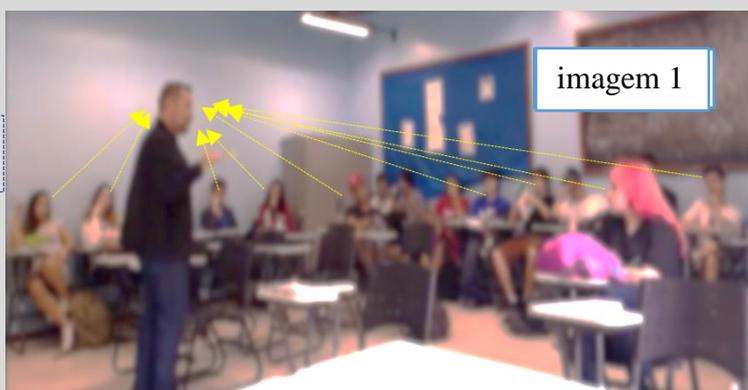
Aula 13 - Data: 05/07/2016: “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”

Início do *excerto* em minutos e segundos: 08' 49"

Término do *excerto* em minutos e segundos: 13' 32"

((linhas omitidas))

89 Dante: pero quiero que ustedes piensen lo siguiente no↑
 90 cuando se lanza un libro didáctico sí↑ diciendo
 91 que los dinosaurios desaparecieron porque no
 92 entraron en el arca de Noé sí↑ supuestamente esto
 93 se se se está considerando esto una información en
 94 un libro que no tiene ideología
 95 (1,4)



96 Dante: es una idea e una idea de algo que quiere ir contra
 97 el conocimiento científico suponiendo no↑ que el
 98 conocimiento científico debe tener alguna
 99 ideología y esto no↑. están de acuerdo?
 100 Juan: sí sí
 101 Diego: sí claro
 102 Dante: con el libro didáctico que dice que
 103 Fabián: no no DE FUERMA ALGUNA



104 Dante: de forma ninguna?
 105 Álvaro: NO
 106 Dante: pero qué- qué está ocurriendo cuando alguien
 107 quiere imponer esto?
 108 Álvaro: ã::: alguna idea que: no se puede: ã:::(0,5) vivir
 109 con la ciencia y la: reli (.)(*baixa a cabeça e*
 110 *abre muito os olhos; em seguida, levanta a cabeça*
 111 *e olha para Dante*))



112 Álvaro: la relisiodidad (*olhando para Dante*)
 113 Dante: la religiosidad
 114 Álvaro: religiosidad
 115 Dante: <religiosidad> qué palabra di°fícil° con la
 116 religión más fácil (*Álvaro sorri*)
 117 Álvaro: con la religión y: algo que: (0,6) ã::: la las
 118 personas tienen que ter ã::: no tienen pero: ã: es
 119 muy bueno ter conhecimento y ter fe (*pronuncia*
 120 */fe/*)-fe (*pronuncia /fE/*)
 121 (.)(*Álvaro continua com o olhar fixo em Dante*)
 122 Dante: tener fe
 123 Álvaro: tener fe
 124 Dante: una cosa no tiene nada que ver con la otra
 125 Álvaro: é sí no. mas todas as religiões acreditam que são=
 126 Dante: =en español o en japonés
 127 ????: hahaha
 128 Álvaro: =religions son movidas pela fe acredito (*/fe/*)
 129 Dante: bueno supuestamente
 130 (.)

131 Dante: bueno pero por qué digo esto sí, porque como les
 132 digo estamos viviendo un momento que a mí me parece
 133 un retroceso mundial no, tenemos que acompañar la
 134 cuestión de Estados Unidos también con Donald
 135 Trump y no y estos disparates (.) aunque dicen que
 136 no gane pero nunca se sabe no, pero es importante
 137 por qué? (0,3) porque siempre en las dictaduras,
 138 siempre en cualquier dictadura la cuestión
 139 religiosa siempre estuvo al lado. o sea (.) la
 140 dictadura militar- en la dictadura militar a pesar
 141 de que hubo grupos religiosos que estuvieron
 142 haciendo e: la contra sí, pero: por ejemplo: las
 143 dictaduras militares latinoamericanas la iglesia
 144 católica cumplió un papel importante (.) en el
 145 primer momento de apoyo a los militares.
 146 (.)
 147 Dante: por qué? por qué?



148 Álvaro: por que [°las personas de°]
 149 Gerardo: [°porque el catoli]cismo es la mayor
 150 religion religión gión de América Latina° ((Dante
 151 volta o torso para Gerardo))
 152 Dante: también también es esto. pero e:: recuerden lo
 153 siguiente sí, e-la base de lo que se llama el
 154 comunismo Dios no existe entonces en los sistemas
 155 que se implementaron no de socialismo e-la iglesia
 156 católica fue impedida de ejercer sus-sus trabajos
 157 y entonces de alguna manera no el temor de-de la
 158 religión católica de los líderes católicos era
 159 justamente en que en aquel momento a partir de mil
 160 novecientos sesenta y setenta hubiese algún grupo
 161 de extrema izquierda que asumiera el control y les
 162 sacara la autoridad que la iglesia siempre tuvo
 163 (.) entonces la iglesia apoya en ese primer momento
 164 a-a la dictadura militar justamente porque es el
 165 antídoto contra el comunismo sí. lógicamente que
 166 después vemos aquí en Brasil surgen movimientos e-
 167 cristianos importantes sí, e: como e: de apoyo a
 168 las personas sin tierra e: de dar e:: cobijo
 169 entienden lo que es cobijo?
 170 (.)
 171 Manuel: cobijo?

172 Dante: cobijo de dar abrigo a a: personas que estaban
 173 siendo perseguidas y eso ocurrió en Argentina,
 174 ocurrió en Chile, en Uruguay sí↑ ocurrió en Brasil
 175 y entonces muchas personas que e: de la religión
 176 que partieron también para: el otro lado sí↑ pero
 177 el momento que estamos viviendo: en el mundo hoy
 178 también tiene que ver mucho con esta tradición con
 179 el fundamentalismo religioso. sí↑ entonces son
 180 cuestiones que debemos que pensar

Após algumas linhas omitidas nas quais Dante e os alunos fazem brincadeiras relativas à retomada de atenção, Dante expõe novamente a questão do livro didático de ciências (linha 89 à linha 99). Nesse instante ele não é interrompido pelos alunos, que se mantêm alinhados a ele (imagem 1, do *excerto 2*). Nas linhas 98 e 99, Dante evidencia mais claramente a polêmica do material didático ao dizer que, na visão do livro, a ciência está sendo tratada como ideologia. Ele finaliza seu turno ao solicitar a participação dos estudantes, perguntando se estão de acordo.

Juan diz que sim (linha 100) e Diego diz “sí, claro” (linha 101). Tais comentários demonstram que a pergunta não foi clara para os estudantes, já que o *estar de acordo*, poderia referir-se a duas possibilidades: a) estar de acordo com o que diz o livro; b) estar de acordo com Dante de que o livro está equivocado ao tratar ciência como uma ideologia. Digo isso, pois Dante retoma a resposta dos alunos e faz uma verificação de seu entendimento. Ao fazer isso ele oferece uma oportunidade de que Juan e Diego se responsabilizem pela resposta dada. Nesse instante, Dante também esclarece que se refere à possibilidade 1 de entendimento da pergunta referida acima: “con el libro didáctico que dice que” (linha 104). Recordo aqui que esses mesmos alunos, no *excerto 1*, manifestaram surpresa quando a informação trazida pelo livro foi revelada por Dante – “ah, tá mentindo” (Juan, linha 38.); “haha” (Diego, linha 46). Fato que evidencia que eles entenderam de maneira equivocada a pergunta de Dante, pois, tendo em conta essa manifestação anterior, é pouco provável que estivessem de acordo com o que o livro trazia,

Antes da conclusão da frase de Dante, Fabián o interrompe, em voz alta, dizendo “de fuerma alguna” (linha 105) ao mesmo tempo que gesticula com as mãos abertas e tem os olhos fitos em Dante (imagem 2A e 2B, do *excerto 2*). A intervenção de Fabián demonstra que ele parece haver compreendido a complexidade da questão bem como compreendeu o que Dante queria dizer com o seu “¿están de acuerdo?” (linha 99). Dante, então, repete o turno de Fabián e ao mesmo tempo apresenta, de maneira sutil, já que não destaca a palavra “forma”, uma correção linguística do espanhol em tom ascendente, “¿de forma ninguna?” (linha

104). Álvaro, como Fabián, também se manifesta em desacordo ao que propõe o livro didático, “NO” (linha 105).

Após as respostas de Fabián e Álvaro, Dante insiste no assunto e convida os alunos a refletirem ao perguntar “¿pero qué está ocurriendo cuando alguien quiere imponer esto?” (linhas 107 e 108). Tal pergunta de Dante abre possibilidade de que a discussão fique mais profunda, já que solicita o posicionamento crítico dos estudantes.

Na sequência, esse *convite* a refletir é aceito por Álvaro, que assume o piso central e formula uma resposta a partir da linha 108. Em sua intervenção, ele expõe em espanhol que, a partir do que traz o livro, parece haver uma oposição entre ciência e religiosidade. Seu turno tem várias hesitações e pausas, o que evidencia que o aluno tem dificuldades de construí-lo em espanhol. Mesmo assim, Álvaro não desiste de fazê-lo. Entre as linhas 109 e 111, por exemplo, ele olha para Dante ao começar a dizer o vocábulo *religiosidad*. Contudo, ao não conseguir pronunciá-lo, interrompe a palavra na metade “reli” e baixa a cabeça (imagem 3A do *excerto 2*), fazendo expressões faciais (arregalando os olhos com força, enquanto baixa a cabeça) que demonstram esforço na busca de palavras. Em seguida, ele levanta a cabeça, ainda olhando para Dante (imagem 3B do *excerto 2*), e repete a palavra (linha 111), pedindo ajuda ao professor.

Dante, que até então ouvia sem interromper, percebe a dificuldade de Álvaro no que se refere ao item linguístico *religiosidad* e lhe oferece ajuda, repetindo a palavra (linha 113). Álvaro aceita a oferta, redizendo o vocábulo de maneira adequada para o espanhol, linha 114. Dante ainda comenta que a palavra é bastante difícil, evidenciando que a dificuldade de Álvaro não é algo incomum para um aprendiz de espanhol. O professor, então, oferece um outro item lexical que, segundo ele, é mais simples “religión” (linhas 115 e 116). Álvaro sorri (descrição da ação de Álvaro na linha 116) e aceita novamente a oferta de ajuda de Dante, ao repetir o item sugerido por ele (linha 117). Em seguida, Álvaro diz que valoriza positivamente ter conhecimento e religião (linhas 119 a 123) “es muy bueno ter conhecimento y ter fe” (linhas 118, 119 e 120).

Na linha 119, Álvaro pronuncia inicialmente a palavra *fê* com “e” fechado do espanhol (/e/), porém na linha 120 substitui o item pela pronúncia do português com o e aberto (/ɛ/) ao passo que olha para Dante. Ao fazer isso, Álvaro demonstra solicitar novamente a ajuda linguística do professor de espanhol. Após o estudante indicar haver concluído seu turno ao fazer uma pausa (linha 121), Dante atende ao seu chamado, linha 122. Nesse momento, ele além de ratificar a primeira pronúncia da palavra *fe* realizada por Álvaro – /fe/ (linha 119) –, substitui o verbo “ter” dito pelo aluno, por “tener”, linha 122. Álvaro aceita a correção

repetindo o turno de Dante (linha 123). É importante destacar que Álvaro comete outras inadequações em espanhol que, porém, não são corrigidas por Dante, que só entra em campo quando identifica os pedidos de ajuda de Álvaro (imagens 3A e 3B do *excerto 2*, linhas 119, 120 e 121), o que evidencia a sua cumplicidade com o estudante.

Na sequência, Dante mostra estar de acordo com o comentário de Álvaro sobre a relação entre fé e conhecimento ao dizer “una cosa no tiene nada que ver con la otra” (linha 124). Álvaro, então, expressa sua posição, porém desta vez em português (linhas 125). Dante, por sua vez, em tom de brincadeira, apresenta as opções das línguas que são *possíveis* na aula — “español o japonés” — como maneira de solicitar que Álvaro volte a se manifestar em espanhol (linha 126). Alguns alunos riem (linha 127¹³¹) da brincadeira de Dante.

Embora, Dante tenha feito essa brincadeira, cabe destacar que o próprio segmento evidencia que a língua portuguesa também é uma língua de interação possível na sala, já que é utilizada pelos estudantes em vários momentos sem que Dante solicite a volta ao espanhol. Desse modo, interpreto que a solicitação de Dante para que Álvaro volte a se manifestar em espanhol é uma ratificação, por parte do professor, da competência do aluno em língua espanhola. Isto é, o turno inicial de Álvaro neste excerto foi desenhado pelo próprio participante em espanhol, portanto, ao pedir que ele retorne ao espanhol, Dante evidencia que reconhece no aluno a capacidade para fazê-lo. Álvaro assente à solicitação de Dante e retorna ao espanhol, linha 128, ao dizer que todas as religiões são movidas pela fé.

Dante, por sua vez, questiona o comentário de Álvaro, “bueno, supuestamente” (linha 129), desta vez sem corrigir suas inadequações em espanhol — “religions”, “pela”, “acredito”. Ao deixar de corrigi-lo, o docente demonstra outra vez reconhecer o esforço do estudante em tentar falar em espanhol. A não correção linguística evidencia também que Dante reconhece que, nesse instante, o assunto discutido, que envolve reflexões sociais e culturais, tem mais destaque do que o código linguístico do espanhol enquanto objeto de aprendizagem. As reflexões de Álvaro reorientam a atividade em curso, fazendo com que Dante mobilize outros referentes socioculturais, desta vez do passado, com o fim de lidar com os comentários do aluno e oferecer repertório. Assim, da linha 131 à linha 145 há uma longa fala de Dante na qual é possível identificar momentos de *prestação de conta*, de *aconselhamento* e de *instrução*.

Para prestar contas, — “bueno por qué digo eso, ¿sí?” (linha 131) — de seu próprio comentário da linha 129 — “bueno supuestamente” —, Dante expressa a sua

¹³¹ Essa brincadeira e brincadeiras semelhantes ocorreram repetidas vezes ao longo de meu período de geração de dados.

opinião — “a mí me parece” (linha 132) — sobre os últimos acontecimentos ocorridos em esfera global, chamando o momento vivido naquele ali-e-então, novamente, de “retroceso mundial” (linha 133). Para justificar sua posição, ele traz exemplos de fatos presentes na mídia mundial e *aconselha* os participantes a lerem notícias sobre atualidade. Para tal, menciona a candidatura à presidência dos Estados Unidos de Donald Trump, que na ocasião ainda não havia sido eleito presidente, mas tinha sido aprovado como candidato. Ao fazer isso, Dante evidencia que ter informação sobre o mundo de hoje é, para ele, algo importante. Finalmente, da linha 137 em diante tem início um longo momento de *instrução*, com foco na América Latina, sobre o papel da religião na política.

Para tanto, Dante resgata o tema das aulas anteriores, a ditadura militar latino-americana, contextualizando acontecimentos de ordem social e cultural ao expor os diferentes lados que ocuparam os adeptos do catolicismo durante o período ditatorial. Como é possível ver na imagem 4 do *excerto 2*, os estudantes estão atentos a ele e não o interrompem, apesar de sua manifestação ser longa. Tal fato demonstra que estão orientados para os objetos de aprendizagem em jogo, que foram inicialmente propostos por Dante no *excerto 1*, sendo reorientados no *excerto 2* a partir da manifestação de Álvaro, o que também evidencia o ouvido atento do professor para a situação de ensino. Na linha 147, após uma micro pausa (linha 146), Dante busca novamente a participação dos estudantes ao perguntar-lhes por que a religião católica apoiou a ditadura militar em um primeiro momento.

Álvaro toma a palavra novamente (linha 148) para responder, porém Gerardo também inicia uma resposta, demonstrando que a pergunta de Dante, apesar de assemelhar-se a uma sequência IRA, provocou não o exercício do controle, mas a participação dos estudantes. Cabe ressaltar aqui, como já fiz no *excerto 4* do *segmento 1*, que até o dia 14/06, quando presenciei pela primeira vez uma discussão sobre ditadura na turma 20, Gerardo não costumava participar sem ser chamado. Gerardo, então, nas linhas 149 e 150, oferece, em espanhol, a explicação sobre seu entendimento da situação. Ele diz que a religião católica é a de maior presença na América Latina. Dante, por sua vez, ratifica a resposta de Gerardo (linha 152) e inicia outro momento de instrução que torna mais complexa a informação trazida pelo estudante.

Nesse segundo momento de instrução, que vai da linha 152 até a linha 168, Dante retoma o conceito de comunismo, “recuerden” (linha 152), que já havia surgido na aula do dia 14/06 (ver Figura 19B e o quadro sinóptico das aulas no Apêndice A). Novamente aqui o verbo *recordar* divide com os estudantes a responsabilidade por conhecimentos, em teoria já

construídos em aulas anteriores¹³². Dante também mostra que a religião não esteve sempre ao lado das ditaduras, o que promove uma visão de que a vida em sociedade é complexa (não há claramente mocinhos ou bandidos) por meio dos acontecimentos históricos trazidos por ele. Para tal, ele aponta o medo da igreja católica de perder seu poder quando surgem movimentos de esquerda e a época em que religiosos protegem pessoas perseguidas pela ditadura. A instrução é momentaneamente suspensa quando Dante destaca um item lexical do espanhol que poderia ser percebido como problemático pelos estudantes, a palavra “cobijó” (linha 169).

Manuel atesta que realmente não sabia o significado da palavra ao repeti-la em tom de pergunta na linha 171, olhando para Dante. Após esclarecer o item linguístico, linha 172, Dante conclui o momento de instrução ao enfatizar que esses processos sociais envolvendo a relação entre política e religião não ocorreram apenas nos países de língua espanhola, mas também no Brasil “y eso ocurrió en Argentina, ocurrió en Chile, en Uruguay sí, ocurrió en Brasil” (linhas 173 e 174). Ao fazer isso, ele evidencia que todos os países mencionados têm uma história dolorosa em comum, oferecendo aos estudantes uma possibilidade de olhar para a América Latina e de, com isso, olharem para si mesmos. É importante recordar aqui que, como já mencionado no capítulo 3 desta tese, a realidade da América Latina tem sido negligenciada nas pautas apontadas como redutoras para o ensino de espanhol no Brasil. Logo, os participantes, nesse excerto, voltam-se ao passado latino-americano não apenas por ser o conteúdo estudado, mas para entender o Brasil vivenciado por eles em seu hoje e para poder refletir de maneira mais informada sobre política, religião, ideologia e relações de poder.

Sendo assim, nesse excerto pudemos ver como o MPCs, iniciado no *excerto 1*, promoveu engajamento e uma orientação para a construção de conhecimento mais complexo sobre a relação entre política e religião quando os estudantes participaram oralmente expressando suas opiniões. Em função dessas participações, as informações sobre o contexto sociocultural latino-americano da época da ditadura militar foram ampliadas a partir de momentos de instrução contextualizada. Esses momentos, apesar de longos e promovidos principalmente por Dante, justificaram-se pela necessidade de entender o presente do Brasil de hoje, a discussão sobre o livro didático que iniciou o *segmento 2*, a partir do passado latino-americano que talvez não fosse conhecido pelos estudantes.

¹³² Na aula do dia 14/06, quando estiveram falando sobre a Revolução Cubana, Cristina perguntou qual a diferença entre socialismo e comunismo, e Dante respondeu.

Destarte, ao longo do *excerto 2*, vimos como Dante convidou os estudantes a participarem e como, a partir da participação ativa de Juan, Diego, Fabián, Álvaro e Gerardo, a pauta da aula de espanhol, que versou sobre o hoje e sobre o ontem, foi construída em conjunto. Assim, esse movimento interacional trabalhoso dos participantes em torno aos objetos de aprendizagem destacados por eles permitiu que o MPCS se tornasse mais complexo.

Passemos agora à análise do último *excerto* deste segmento, onde o longo momento de instrução promovido por Dante no *excerto 2*, terá reflexo nas ações dos estudantes.

6.2.4 *Excerto 3* “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”: quando a aula de espanhol desperta a consciência crítica dos estudantes

No *excerto 3*, o momento pedagógico de contextualização iniciado no *excerto 1*, e que se tornou mais complexo no *excerto 2*, ganhará novo desenho. Esse novo desenho demonstrará a orientação dos participantes para a construção de noções de cidadania na aula de espanhol. Para tal, terá crucial importância na interação o surgimento de uma pergunta genuína por parte um dos estudantes. Vejamos.

Segmento 2- *Excerto 3*

Aula 13 - Data: 05/07/2016: “yo quiero comentarles algo que yo vi ayer”

Início do *excerto* em minutos e segundos: 13'33"

Término do *excerto* em minutos e segundos: 15'15"

((linhas omitidas))

190 Dante: bueno.

191 Álvaro: tengo una duda ((levanta a mão esquerda))

dedo de Álvaro levantado

1. Álvaro

imagem 1

	Participante destacado
	Ação de participante destacada



192 Dante: dime ((os estudiantes giram o torso para Álvaro))

	Direcionamento de olhar
	Participante destacado



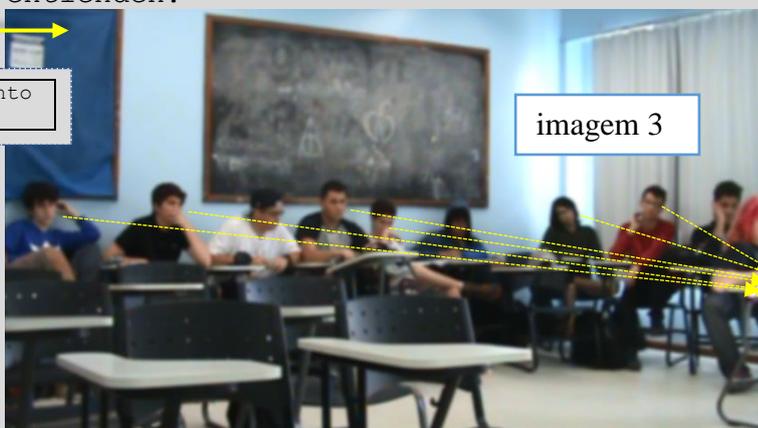
193 Álvaro: ã: sí: la:s las cri las-los niños que están ã::
 194 recibiendo esos libros didac-didáticos ã: será
 195 que los pro-los profesores van a ensinar lo que
 196 está escri[to: o::]=

197 Dante: [°bueno°]

198 Álvaro: =encontrarán otra forma de ignorar?

199 Dante: miren voy-voy a aprovechar el ejemplo nuestro aquí
 200 en el colegio no↑ de lo que pasó. (1,2) el
 201 movimiento fue de los estudiantes esto-esto tiene
 202 que quedar muy claro. (0,6) que después profesores
 203 hayan apoyado o no eso es otra cuestión. pero el
 204 movimiento nace de los estudiantes sí↑ pero a
 205 partir de ahí surgen (.) dos grupos de profesores
 206 que reconocen el grupo una manifestación legítima
 207 de los estudiantes y otro grupo que dice que los
 208 estudiantes fueron manipulados.(0,4) bien↑
 209 entonces cuando un gobierno no↑ lanza una
 210 colección de libros didáticos de esta manera
 211 evidentemente ellos se van a respaldar en una ley
 212 que criminalice el profesor que diga lo contrario
 213 (1,7) que es- en algunos estados de Brasil ya se
 214 aprobaron leyes para: incriminar a los profesores
 215 que digan lo contrario de lo que está ahí
 216 entienden?

	Direcionamento de olhar
---	-------------------------



Dante

217 (0,4) ((Álvaro move a cabeça verticalmente
 218 repetidas vezes))

219 Dante: bueno. pero qué vamos a hacer ahora en el tiempo
 220 que nos falta (.) sí↑ vamos a empezar un trabajo

221	hoy que vamos a: eh: concluir a la semana que
222	viene

Dante, após perceber que Manuel e Antonio estão em uma conversa paralela, parecendo estarem cansados da explicação (linhas omitidas), encerra sua longa problematização e instrução com um concludente “bueno” (linha 190) em tom descendente. Nesse momento, quando parecia que o tema sobre o livro didático, ditadura, educação e ideologia havia sido encerrado e que outra discussão seria iniciada, devido a uma possível falta de interesse dos alunos, Álvaro, sem ser selecionado, ou seja, genuinamente, diz “tengo una duda” (linha 191) e levanta a mão direita (imagem 1 do *excerto 3*). Dante o *ouve* ao dizer “dime” (linha 192) e ratifica o direito de Álvaro de tomar o turno no piso central. Muitos alunos também giram o torso e o olhar em direção a Álvaro e o ouvem atentos (imagem 2 do *excerto 3*).

Assim, das linhas 193 a 196, Álvaro, em espanhol, retorna ao tema dos livros didáticos trazendo novamente o *hoje* para a sala de aula de espanhol: “ã si las, las cri, las, los niños que están, ã, recibiendo esos libros didac-didácticos ã, ¿será que los pro, los profesores van a ensinar lo que está escrito o encontrarán otra forma de ignorar?”.

Ao perguntar se os professores que recebem os livros didáticos terão que usá-los, Álvaro resgata a pauta sobre os direitos e deveres de ensinar e de aprender, direitos esses que, como vimos na seção 6.2.1, estavam/estão sendo questionados no Brasil. Ou seja, Álvaro mobiliza a noção de direitos, deveres e liberdade de cátedra que envolvem o papel do governo, do professor e da escola. Tais temas, como podemos recompor nos dados, haviam iniciado a fala de Dante no *excerto 1*, linhas 01 a 05. Logo, Álvaro, como Dante, demonstra ter interesse nas políticas abertas e veladas que envolvem a educação, isto é, no que é oficial, o que o diz o livro didático; e no que efetivamente acontecerá na prática, aquilo que farão os professores no dia a dia da sala de aula.

De igual maneira, cabe destacar que Álvaro, apesar de demonstrar hesitações em seu turno, faz a sua pergunta genuína em espanhol, demonstrando que reconhece que está na aula de língua espanhola e que nessa aula é possível perguntar sobre o mundo social mais amplo. Dito isso, fica evidente que Álvaro percebe que a aula de espanhol o autoriza a refletir sobre sociedade e sobre cidadania. Ademais, a sua intervenção também é um indício de que ele foi capaz de recompor os referentes socioculturais que emergiram ao longo de todo o segmento, já que sua pergunta dialoga tanto com o comentário inicial de Dante na linha 01 (*excerto 1*) —

em relação à opção da escola de tratar de temas sociais —, como com a sua própria colocação (*excerto 2*) — linhas 108 a 111 — sobre a possível polêmica entre religião, ciência e ideologias.

Ainda antes de Álvaro haver finalizado a sua manifestação, Dante diz “*o bueno*”¹³³ (linha 197), em voz baixa e em sobreposição ao aluno. Assim, após Álvaro encerrar a sua pergunta, linha 198, Dante toma o turno dando significado ao seu “*bueno*”. Nesse momento ele já não fala de um livro didático que talvez surja nas escolas no ano posterior, mas problematiza a vida real dos participantes de carne e osso, inclusive a sua, que compõem a turma 20 e a Escola Experimental ao referir, como apoio de seus argumentos, o ocorrido durante o movimento OcupaExp, finalizado no início da semana (linhas 199 e 200). Em seguida, Dante evidencia mais amplamente seu entendimento do episódio. Ele diz que foi um movimento dos estudantes, enfatizando o protagonismo desses: “*el movimiento fue de los estudiantes esto-esto tiene que quedar muy claro*” e explicita que teve o apoio de parte dos professores da escola e a desconfiança de outra parte (linhas 205 a 208).

Em sua intervenção ele aponta que os professores que apoiaram o movimento foram acusados de manipularem os estudantes (linha 208), fazendo outra vez uma referência, ainda que indireta, ao movimento ESP que ganhava força no país. Posto isso, ele retoma o livro didático de ciências, pergunta de Álvaro, e novamente resgata o que já havia tratado brevemente da linha 01 à linha 05 do *excerto 1*, ou seja, a liberdade de discutir temas sociais na escola (linhas 209 a 210). Para tanto, explicita que no Brasil já há leis que criminalizam¹³⁴ (linha 212) o professor, fazendo uma, agora clara, referência aos projetos de lei baseados no movimento *Escola Sem Partido*, ainda que não os cite nominalmente. Recordemos que na época os referidos projetos tramitavam em muitos estados brasileiros e em um deles já havia sido aprovado¹³⁵. Como é possível ver, tanto pela transcrição da fala-em-interação, como pela imagem 3 do *excerto 3*, os estudantes não interrompem a fala de Dante, não o contradizem e se mantêm alinhados a ele, escutando a sua versão sobre os fatos. Álvaro, inclusive, faz repetidas vezes movimentos verticais com a cabeça após a fala do docente, demonstrando concordar com

¹³³ Segundo Briz (1993) e Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999), o conector pragmático *bueno* assume muitos valores discursivos, podendo indicar maior ou menor entusiasmo o acordo cooperativo com o interlocutor. Conforme Martín Zorraquino e Portolés Lázaro (1999, p. 4167), quando *bueno* expressa “desencanto”, menor entusiasmo com o que foi proferido pelo interlocutor, o tom de voz se mantém em níveis baixos. Logo, entendo que a manifestação de Dante dizendo a palavra *bueno*, em voz baixa em sobreposição a Álvaro demonstra que o tema a ser tratado parece ser, para ele, pessoalmente difícil.

¹³⁴ Recordo aqui a manchete do portal *Gaúcha ZH* do dia 17/08/2016, um mês após o dado haver sido gerado: “Projetos de lei como o Escola sem Partido colocam o papel do professor em debate: interferência da posição ideológica de docentes em sala de aula está entre as principais discussões sobre o ensino no país. Proposta Escola sem Mordada surge como contraponto” (ROSA; COSTA, 2016). Tal matéria, mais uma vez, atesta que o debate sobre ensino e liberdade do professor efervescia no Brasil da época.

¹³⁵ ver subseção 5.3.1.

ele (linhas 217 e 218). Após 0,4 segundos de pausa, Dante, então, propõe uma nova atividade, encerrando assim o *segmento 2* e este MPCS.

Assim, o *excerto 3* evidenciou como a construção de conhecimento conjunta, que se desencadeou com o MPCS iniciado no *excerto 1* a partir de um comentário de Dante, conduziu a uma tomada de consciência personificada na manifestação de Álvaro. Isto é, Álvaro, ao formular a sua pergunta em espanhol, demonstrou estar engajado em todas as discussões que emergiram ao longo do segmento, pois dialogou com os temas postos em pauta. A pergunta de Álvaro, quando Dante entendeu que os alunos estavam cansados, também foi capaz de demonstrar que na turma 20 professor e alunos têm poder de decisão (PACHECO; PARASKEVA, 1999) sobre o que é relevante.

Portanto, mais uma vez aqui há evidências de que, quando um MPCS está em curso, a pauta da aula de espanhol é construída conjuntamente em função da escuta mútua dos participantes, que é privilegiada nesse tipo de movimento interacional. Isto é, um MPCS não se caracteriza por ser um momento de instrução *descontextualizado* em que apenas o professor fala para cumprir as metas de um conteúdo específico, e sim é um momento de intervenção ativa de professor e alunos. Nesse momento, o professor fala/instrui, porém, os alunos não somente ouvem ou respondem perguntas, mas também manifestam opinião sobre os temas em pauta e formulam perguntas genuínas que são capazes de alterar as trajetórias da própria atividade em curso.

Assim, ao participarem das discussões envolvendo referentes socioculturais relevantes e ao serem autorizados a fazê-lo, os participantes demonstraram estar orientados para o mundo social que ocorre fora da aula de espanhol e que é reconstruído interacionalmente por eles em sala de aula. Quer dizer, ao longo não apenas do *excerto 3*, mas de todo o segmento, foi possível ver que os participantes demonstraram novamente que a sua aula de espanhol está no mundo e que o mundo é imprescindível para fazer sentido na sua aula de espanhol.

6.3 QUANDO O LÁ, O LOGO ALI E O AQUI SÃO FUNDAMENTAIS PARA FAZER SENTIDO DA AULA DE ESPANHOL

Esta seção se dedica a apresentar e analisar o *segmento 3*, “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?” visando, como nas duas seções anteriores, a promover maior entendimento sobre a noção de MPCS e de suas contribuições para a sala de aula de espanhol da turma 20.

Para tal, previamente à apresentação do dado em questão, como já procedi nas subseções 6.1.1 e 6.2.1, informo o leitor, na subseção 6.3.1, sobre mais um episódio vivenciado pelos participantes da pesquisa, que terá influência direta para a interpretação do segmento a ser analisado: uma consulta eleitoral feita em uma instituição de ensino superior. Na mesma subseção apresento ainda: uma linha de tempo dividida em dois momentos (A e B); a folha da tarefa que deu origem à atividade que era realizada pelos participantes antes de ter início o segmento; um quadro de imagem da turma 20 durante a realização da atividade baseada na tarefa da folha; algumas linhas transcritas de maneira simplificada de uma fala do participante Walter, que realizava uma atividade de apresentação que antecedeu o início do segmento.

Já nas subseções 6.3.2, 6.3.3 e 6.3.4, dou a conhecer e analiso o *segmento 3*, dividido em três excertos, fazendo, a partir deles, diferentes asserções analíticas. Como já procedi anteriormente, em cada uma dessas subseções apresentarei um excerto do segmento em foco. Portanto, o *excerto 1* será apresentado na subseção 6.3.2; o *excerto 2*, na subseção 6.3.3; e o *excerto 3*, por sua vez, na subseção 6.3.4.

6.3.1 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”: contextualizar para comprender

No período em que este dado foi gerado, mês de julho de 2016, Porto Alegre vivenciava, além das situações já mencionadas nas seções 6.1.1 e 6.2.1, dois momentos que envolviam processos eleitorais e que foram bastante comentados: de um lado as eleições para prefeito da cidade, que ocorreriam em outubro daquele ano; e de outro, as eleições para reitor de um instituto de educação superior conhecido na cidade. Interessa para este dado mais diretamente o segundo, por isso dedico algumas linhas a ele, inicialmente, contextualizando minimamente o Instituto de Educação Superior do Sul¹³⁶ (IESS) e, em seguida, as condições de seu processo eleitoral.

O IESS é uma instituição da cidade de Porto Alegre e fica próxima à Escola Experimental. A escola recebe muitos estagiários de cursos de licenciatura do IESS, que fazem ali a sua prática, e muitos professores da Escola Experimental possuem ou possuíram vínculos acadêmicos com o IESS. No ano de 2016, de abril a julho, o IESS tinha entre suas ações uma

¹³⁶ Por razão de proteção aos participantes, o nome da instituição é um pseudônimo. Pela mesma razão, serão também substituídos o nome do reitor da instituição e das chapas que concorriam no referido processo eleitoral. De igual maneira, todos os endereços eletrônicos que apontam para notícias sobre os eventos relatados terão a sigla da instituição e outras informações de identificação substituídos por seus pseudônimos.

consulta pública a se realizar entre a sua comunidade, composta por docentes, técnico-administrativos e discentes. Essa consulta tinha como finalidade eleger um novo reitor para a instituição e seria realizada em meados de junho por meio de um processo eleitoral, com votação individual dos integrantes da comunidade autorizados. Os resultados seriam divulgados no mesmo mês e ratificados no mês seguinte por um conselho institucional.

Para a análise do dado em questão, interessa saber que o processo eleitoral do IESS é *proporcional*, como em muitas instituições do ensino superior do país, por isso, difere de uma eleição como a de prefeito da cidade, por exemplo. Desse modo, para eleger o reitor do IESS, não importa apenas o número de votos que recebe o candidato, mas também a categoria à qual pertencem os eleitores. Logo, o valor do voto de cada categoria votante não é o mesmo, sendo a cada uma delas atribuído um valor de referência que é calculado por meio de uma fórmula matemática. Esse valor para o cálculo é chamado de peso. Desse modo, ao voto de docentes, é atribuído um peso maior, e aos técnico-administrativos e discentes, um peso menor.

Para o processo eleitoral do IESS havia três chapas que concorriam à reitoria na ocasião, às quais chamarei aqui de Chapa A, Chapa B e Chapa C. Os resultados da eleição, calculados com base na referida fórmula, foram efetivamente divulgados em junho daquele ano, sendo veiculados nos jornais da época. Abaixo disponho uma tabela, elaborada por mim, com base nesses resultados que, por questões éticas, foram transformados — nas linhas 1, 2, 3 e 4 — de número racionais a porcentagens, na tentativa de desidentificar o IESS. Destaco em azul, nas linhas 1, 2 e 3 da tabela, a chapa vencedora na respectiva categoria. Já nas linhas 4 e 5, destaco, desta vez em verde, o resultado final da consulta.

Tabela 1 - Resultados das eleições do IESS

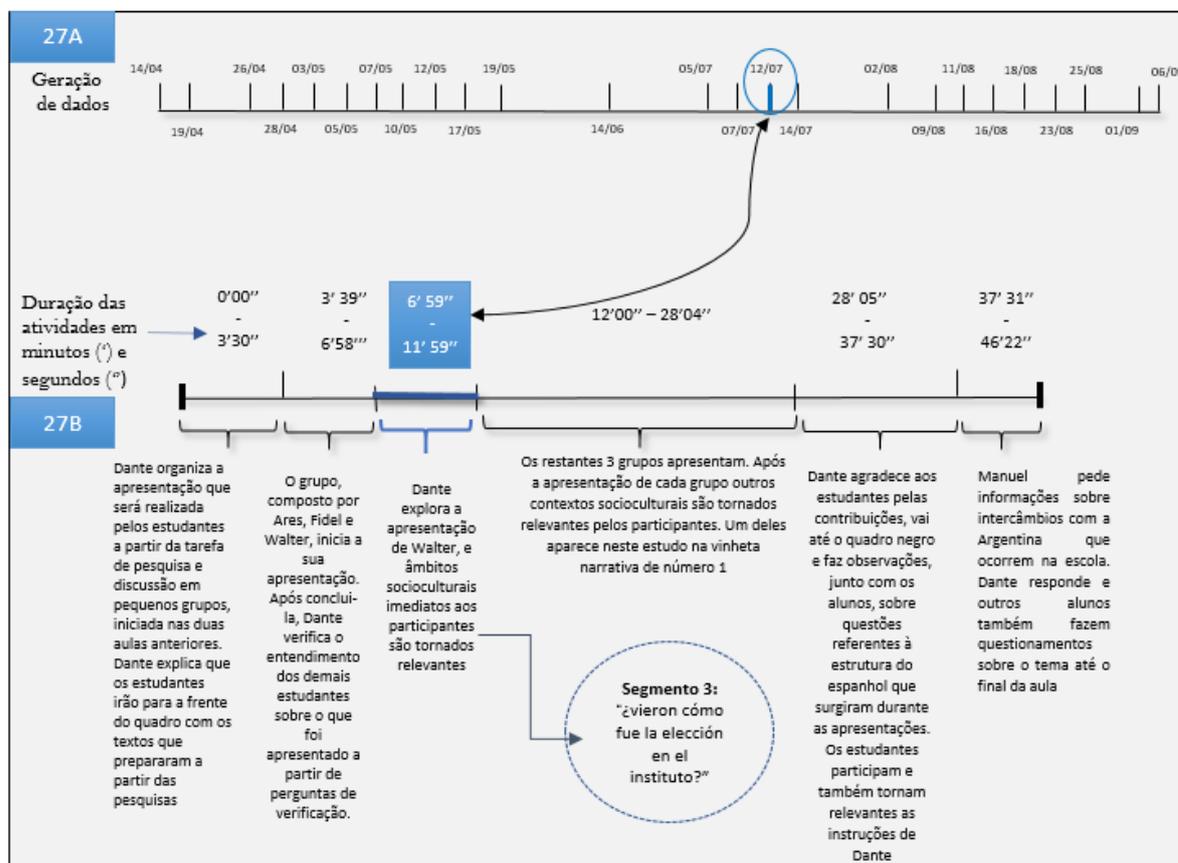
Categorias votantes		Peso em valores de cada categoria para cálculo dos eleitos	Números da votação			
			Chapa A	Chapa B	Chapa C	Votos nulos e em branco
1	Docentes em %	0,7	29,8	13,5	52,7	4
2	Técnico-administrativos em %	0,15	56,6	6,3	26,5	10,6
3	Discentes em %	0,15	53	11,1	32,7	3,2
4	Nº de votos sem distinção de categoria em %		47,5	10,7	36,8	5,0
Resultados oficiais						
5	Resultado final oficial da consulta após aplicada a fórmula de cálculo que tem em conta o peso de cada categoria votante		2º lugar	3º lugar	vencedora	

Fonte: elaboração própria a partir da página *Web* do IESS.

Como é possível ver, a partir da tabela na linha 4, a Chapa vitoriosa em número de votos foi a chapa A, que venceu nas categorias técnico-administrativos – linha 2 – e discentes, linha 3. Contudo, como a eleição no IESS é *proporcional*, a ganhadora oficial foi a chapa C, pois ultrapassou as demais na categoria docentes (linha 1), a qual era atribuído maior peso. Devido à diferença nos resultados, sendo a Chapa A vitoriosa em duas categorias, e a Chapa C, em apenas uma, a última foi alvo de muitas críticas dos partidários das demais. Ademais desse fato, cabe destacar que a eleição no IESS ganhou notoriedade na cidade de Porto Alegre, pois foi alvo de uma denúncia de irregularidades. Tal denúncia foi investigada por uma comissão eleitoral institucional que constatou que não havia motivos suficientes para suspender a eleição. Desse modo, o resultado da consulta eleitoral foi ratificado em julho daquele ano, época em que o dado em questão foi gerado. Tal informação deve ser levada em conta pelo leitor coanalista deste estudo quando tiver contato com as discussões que serão levadas a cabo no segmento a ser analisado nas subseções seguintes.

Feitos esses breves esclarecimentos sobre a eleição no IESS, passemos a situar microetnograficamente o *segmento 3*. Para tal, apresento uma linha de tempo dividida em dois momentos, parte A (Figura 27A) e parte B (Figura 27B). Na parte A veremos a aula do dia 12/07 em relação a todo o trabalho realizado em campo. Já na parte B, apresento as atividades levadas a cabo na aula do dia 12/07, identificadas por sua duração em minutos e segundos.

Figura 27 - Localização do segmento 3 na linha de tempo geral (27A); linha de tempo das atividades pedagógicas do dia 12/07 (27B)



Fonte: elaboração própria a partir da aula do dia 12/07/2016.

O segmento “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”, a ser analisado nas subseções seguintes, momento 3 da linha de tempo 27B, desencadeia-se a partir de uma atividade de apresentação oral que era realizada pelos participantes da turma 20, já mencionada na seção 3. Nela, grupos de alunos, organizados nas duas aulas anteriores, assumiam papéis de personagens da ditadura militar, que foram definidos a partir de uma ficha entregue por Dante no dia 05/07. Logo, todas as identidades dos apresentadores tiveram origem a partir da ficha abaixo (Figura 28):

Figura 28 - Tarefa de base para a atividade realizada

The diagram consists of four vertically stacked boxes, each representing a group. To the left of each box is a blue oval containing the group name. A large red arrow on the right side of the diagram points to the first group.

Grupo 1
GRUPO DE MILITARES RESPONSABLES POR TORTURAR PRESOS POLÍTICOS
 Ustedes forman un grupo de militares que abusaron de su autoridad. Entre sus acciones, los acusan de haber torturado a presos políticos y de haber matado a otros sospechosos. Además, los acusan de haber violado los derechos humanos, incriminando y torturando a personas sin que hubieran cometido ningún tipo de crimen.

Grupo 2
GRUPO DE PRESOS POLÍTICOS QUE FUERON TORTURADOS
 Ustedes son un grupo de civiles que estuvieron presos en condiciones deshumanas. Sufrieron todo tipo de torturas: choques eléctricos, ahogamientos, exposición a fríos intensos, golpes por el cuerpo, etc. Saben que esos mismos militares mataron a otros presos que estaban con ustedes. El objetivo de las torturas era que denunciaran a otras personas por supuesta participación política, contraria al régimen militar.

Grupo 3
GRUPO DE DEFENSORES DE LOS DERECHOS HUMANOS
 Grupos internacionales denunciaron los graves crímenes que los militares cometieron durante la dictadura. Ustedes forman parte del grupo que van a denunciar esos crímenes junto a la justicia. La tarea es narrar las atrocidades cometidas y pedir que se les haga justicia, tanto a los que estuvieron presos como a los que perdieron la vida en las cárceles militares.

Grupo 4
GRUPO DE JUECES QUE JUZGARÁN A LOS MILITARES
 Ustedes forman parte de un grupo de jueces que recibieron la tarea de juzgar los crímenes cometidos por los militares. Escucharán las denuncias que serán hechas por el grupo de los derechos humanos, luego escucharán la defensa que los propios militares harán sobre sus actos y, finalmente, las víctimas que sobrevivieron harán sus relatos, contando las atrocidades que sufrieron.

Fonte: tarefa elaborada por Dante.

Por sua vez, ao se identificar com um dos grupos acima (militares da época da ditadura militar, representantes dos direitos humanos, juízes, vítimas da ditadura), cada estudante escolhia uma identidade individual que pudesse ser contemplada pela ficha de seu grupo, como já mencionado na seção 4.4. Assim, por exemplo, no grupo 4, grupo dos juízes, havia um juiz que julgava crimes de tortura, outro, crimes de assassinato, outro, crimes de sequestro e outro, de corrupção. Desse modo, após assumirem uma identidade individual que fazia parte de um dos quatro grupos, cada estudante apresentava a uma plateia composta por Dante e pelos demais participantes da turma 20 as justificativas para seus atos. Essas justificativas construídas pelos alunos baseavam-se em pesquisa feitas por eles, em discussões e em conversas com Dante nesses pequenos grupos. Tais atividades de preparação para a apresentação do dia 12/07 foram levadas a cabo nas duas aulas anteriores, isto é, nos dias 05 e 07/07.

O segmento a ser analisado tem início após a apresentação das justificativas do grupo composto por Ares, Fidel e Walter, *grupo 1*, marcado com uma flecha vermelha na figura acima. Durante a sua apresentação, Ares representou um militar responsável por sequestrar e

enviar para adoção os filhos de presos políticos da ditadura; Fidel foi um militar que liderou um esquema de corrupção durante obras de construção de estradas; e Walter foi outro militar que fraudava plebiscitos durante o período ditatorial. Cada um dos três apresentou a sua justificativas na frente da sala e de costas para o quadro negro, tendo em mãos um caderno com anotações próprias que podiam ser consultadas durante a exposição. Nesse momento os três estudantes ficaram de frente para Dante (Figura 29A) e para os demais colegas que atuavam como plateia (Figura 29B).

Figura 29 - Estudantes apresentadores (29A); plateia (29B)



Fonte: acervo do pesquisador.

Nota: gravações audiovisuais captadas pelo pesquisador no dia 12/07/2016.

Dante não interferiu durante a exposição de Ares, Fidel e Walter. Contudo, após o término dessa, o professor explorou o que foi dito pelos alunos, fazendo perguntas de verificação sobre as suas justificativas e sobre a ditadura militar latino-americana. As perguntas foram dirigidas aos alunos que atuavam como plateia, sem selecionar nenhum interlocutor em específico para respondê-las. Elas foram respondidas por vários estudantes, entre eles Alba, Nayara, Diego, Felipe e Fabián. O segmento a ser analisado na subseção seguinte tem início quando Dante explora/retoma, após ter feito o mesmo com Ares e Fidel, os argumentos apresentados por Walter. Logo, disponho abaixo um trecho da fala de Walter, já que parte das informações trazidas pelo aluno desencadearam diferentes ações dos participantes da turma 20. Essas informações também serão o ponto de partida para o MPCs que será levado a cabo na interação ao longo do *segmento 3*. Vejamos o que diz Walter:

Transcrição Simplificada 2 - “Yo fraudé los plebiscitos”

- 01 *Yo fraudé los plebiscitos, con mi dinero quedando rico. Yo (volví) los votos con los militares,*
 02 *con los otros militares y compro votos para siempre continuar en el poder ..é... ellos quieren el*
 03 *retorno de la democracia, pero no puede volver porque puedo perder mi comando. Así no puedo*
 04 *(ininteligível) ni hacer nada. Apenas recebo órdenes de mis superiores. No (debe) tener*
 05 *educación trabajo y salud, apenas lo básico para el pueblo que me vota.*

Fonte: elaboração própria.

Nota: transcrição a partir da gravação audiovisual do dia 12/07.

Na fala de Walter, como vemos, há uma contradição. Na linha 01, ele, representando um alto militar da época da ditadura, diz ser responsável por fraudar plebiscitos, isto é, por fraudar uma “consulta ao povo sobre questão específica, geralmente por meio de votação do tipo *sim* ou *não*, referendo” (INSTITUTO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA, 2015, p. 738). Contudo, na linha 05, Walter, após dizer que fraudava plebiscitos, diz também: “*el pueblo que me vota*” (linha 06). Ou seja, cria uma controvérsia, já que se refere a uma votação pessoal, uma votação em candidatos, “*me vota*”, afastando-se da definição de plebiscito trazida aqui. Essa fala de Walter, que parece demonstrar que o estudante não sabe o significado da palavra plebiscito, bem como os demais referentes socioculturais já apresentados nesta subseção, será fundamental para o entendimento do dado “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”.

6.3.2 Excerto 1 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?": quando estudar espanhol é compreender o passado latino-americano

O segmento em questão, como já dito, tem início após Dante e os estudantes lidarem com os referentes socioculturais trazidos pelas apresentações feitas por Ares e Fidel. Feito isso, neste *excerto 1* do *segmento 3*, os participantes darão prosseguimento a essa espécie de prestação de contas/verificação sobre o conteúdo das apresentações, lidando, desta vez, com os referentes mobilizados pela fala de Walter que, como visto na subseção anterior, traz contradições. Sendo assim, veremos neste excerto como, ao fazer perguntas de verificação e insistir na participação dos alunos sobre a apresentação de Walter, transcrita na subseção anterior, Dante abrirá oportunidades para momentos de reflexão sobre o passado latino-americano. Tais oportunidades, que serão abraçadas pelos demais participantes, possibilitarão que as informações equivocadas no discurso de Walter sejam readequadas conjuntamente.

Segmento 3 – Excerto 1

Aula 15 – Data: 12/07/2016: “¿cómo fue la elección en el instituto?”

Início do excerto em minutos e segundos: 06' 59"

Término do excerto em minutos e segundos: 07' 40

01 Dante: y: y: Walter? Walter? qué hace Walter?
 02 (6,2) ((olha para o grupo que está na plateia))

1. Fidel
 2. Walter
 3. Ares
 4. Dante

Direcionamento de olhar

03 Dante: Walter no hace nada?
 04 ????: sí
 05 Érick: fraude:
 06 Alba: es ()
 07 Érick: plebisci[tos]
 08 Nayara: [ple]biscitos (para beneficiar a sí)
 09 Dante: plebiscitos
 10 Manuel: sí
 11 (0,8)
 12 Dante: frau- fraudaba los plebiscitos
 13 (1,3)
 14 Dante: e: por qué por qué será que vean que de que e: a
 15 pesar de que tú dices no Walter en tu: en tu
 16 justificativa
 17 (0,3)
 18 Dante: e: las personas que votan en mí no↑ recuerden que en
 19 las dictaduras las personas no <votaban> en personas
 20 no↑
 21 (0,6)
 22 Dante: lo máximo que ocurría en las dictaduras se llamaban
 23 plebiscitos.
 24 ????: °sí°
 25 Dante: las personas votaban SÍ o NO
 26 (0,6)
 27 Diego: sí sí
 28 Dante: SÍ (.) continuar (.) con el sistema. NO (0,5)
 29 terminar con el sistema
 30 (.)
 31 Dante: está bien? porque si no sería una dictadura (.)a
 32 pesar de que hay muchas dictaduras donde: se vota y
 33 **A** es toda una °ficción°((ouve-se um ruído no corredor
 34 da escola do lado de fora da sala de aula))
 35 Felipe: hola:
 36 (0,9)

Na linha 01, Dante, retoma a apresentação de Walter ao solicitar que os estudantes digam o que seu personagem fazia: “¿y? ¿Walter? ¿Qué hace Walter?”. Ao fazer essa

pergunta, Dante dirige o olhar e o torso aos estudantes que estão em posição de plateia (imagem 1 do *excerto 1*). Tal movimento do professor evidencia que ele busca que os participantes da plateia formulem o que haviam entendido da apresentação de Walter.

Em face da não resposta dos estudantes, após 6,2 segundos de silêncio, um tempo considerável, Dante recicla a pergunta “¿Walter no hace nada?” (linha 03), em tom de provocação, o que demonstra que ele procura incentivar a participação dos estudantes. Alguns deles respondem que sim, mas é Erick que oferece uma das palavras-chave que havia aparecido na apresentação de Walter, a palavra “fraude” (linha 05). Alba também se engaja para produzir uma resposta (linha 06), demonstrando estar orientada para a atividade no piso central. Erick, então, autosseleciona-se mais uma vez e oferece outra palavra-chave oriunda da apresentação de Walter, “plebiscitos” (linha 07). Nayara, linha 08, também contribui para a reconstrução dos argumentos de Walter, demonstrando estar atenta. Na linha 12, Dante ratifica a resposta dos estudantes ao repetir “fraudaba los plebiscitos”, fazendo notório que um mundo em comum entre os participantes havia finalmente se estabelecido.

Na linha 14, após essa mostra do estabelecimento de um mundo em comum, Dante empreende outro movimento. Desta vez, ele problematiza as justificativas trazidas por Walter. Vemos pelas hesitações no turno de Dante “ee por qué será que vean que de que eee...” (linhas 14 a 16), o cuidado que o professor tem para problematizar a fala do aluno, posto que há uma informação a ser corrigida. Essas hesitações e o uso de pergunta “por qué será” evidenciam que Dante busca não desautorizar o aluno, mas encaminhar a fala de Walter para o exame do grupo e para uma readequação. Desse modo, aquilo que foi percebido como informação inadequada é apontado pelo professor “a pesar de que tú dices no Walter en tu, en tu justificativa, e las personas que votan en mí” (linhas 15 a 18).

Em seguida, Dante divide com os estudantes da plateia a responsabilidade pelo conhecimento do período da ditadura a ser corrigido, ao provocá-los com o uso do verbo “recuerden” (linha 18). Justifico novamente minha análise pelo entendimento de que o verbo *recordar* supõe que se a plateia *lembra*, é porque já havia construído em algum momento esse conhecimento.

Na sequência, Dante aponta a inadequação na apresentação de Walter ao atentar para o fato de que, nas ditaduras – que são trazidas aqui como algo passado, pois Dante usa o tempo imperfeito –, “las personas no votaban en personas, ¿no?”. O “no” (linha 20), utilizado em tom ascendente após uma informação que corrige o que foi trazido por Walter

busca, por sua vez, a cumplicidade da plateia. Justifico minha interpretação, pois o advérbio de negação utilizado nessas condições no espanhol funciona como o *né*¹³⁷ do português. Ou seja, é uma busca de confirmação ou de entendimento por parte dos interlocutores.

Feito isso, na linha 22 Dante faz notar que nas ditaduras o que havia eram os chamados plebiscitos, uma prática, talvez, distante da realidade presente dos alunos. Alguns estudantes atestam já saber dessa informação ao dizerem “sí”, em voz baixa na linha 24. Dante, então, prossegue sua fala ao dizer que nos referidos plebiscitos, as pessoas votavam apenas em “sí” e “no”, linhas 25 e 26. Tais advérbios de afirmação e negação, que são ditos em voz alta e com ênfase, apontam para a própria definição da palavra plebiscito já mobilizada na subseção anterior. Diego, na linha 27, evidencia conhecer essa informação: “sí, sí”. Nas linhas 29 e 30, Dante ainda presta esclarecimentos sobre como funcionavam os plebiscitos, expandindo a definição proposta nas linhas anteriores com um exemplo concreto: “Sí, continuar con el sistema. NO, terminar con el sistema”.

Recordemos aqui que todo esse árduo trabalho interacional, conduzido principalmente por Dante, nasce em função da informação conceitual e socioculturalmente equivocada trazida por Walter em sua apresentação. Tal informação foi tornada relevante e corrigida em conjunto pelos participantes. Na linha 31, Dante arremata esse momento de problematização sobre a informação equivocada trazida por Walter ao esclarecer explicitamente que votar não é uma característica comum dos regimes ditatoriais. Isto é, Dante evidencia que votar em um candidato não está no mesmo campo semântico do termo *ditadura*.

Já na linha 32, o docente problematiza sua própria fala ao dizer “a pesar de que hay muchas dictaduras donde se vota y es toda una ficción” (linha 32). Ao fazer isso, ele lança uma espécie de questionamento, que oportuniza aos participantes um olhar mais complexo sobre o que é/pode ser entendido como ditadura, um regime que parecia estar no passado e que vinha sendo estudado desde as quatro aulas anteriores. Esse questionamento cria condições para que possa se desenvolver um MPCs (instante A), já que Dante, ao lançá-lo, não está mais falando apenas do passado. Explico-me no próximo parágrafo.

Até a linha 25, as falas de Dante remetiam diretamente à tarefa que era realizada como atividade, isto é, recompor o passado da ditadura através de uma exposição oral protagonizada pelos estudantes e prestar contas sobre as apresentações que envolviam esse passado recente.

¹³⁷ Fuentes Rodríguez (1993, p. 213) aproxima o uso de *no* usado com entonação interrogativa após o falante ter dado alguma informação ao seu interlocutor, ao uso de “¿verdad?”. A pesquisadora chama a ambos de “*elementos de confirmación*”: “*María ha llegado, ¿no?*”.

Contribuindo para a ideia de que falavam sobre o passado, na linha 12, Dante diz “**fraudaba** los plebiscitos”; na linha 19, “las personas votaban”; nas linhas 22 e 23, “lo máximo que ocurría/llamaban”; e na linha 25, “las personas votaban”. Isto é, utiliza os verbos no *pretérito imperfeito* do espanhol. Contudo, nas linhas 32 e 33 ele faz um comentário e passa a utilizar os verbos no *Presente*: “hay/se vota/es” — (instante A). Ao fazer essa mudança nos tempos verbais, Dante aproxima o conceito de ditadura, construído com a exploração do passado em aulas anteriores, e nesta mesma, dos estudantes. Ao utilizar o *presente*, o docente deixa entrever que sabe que ainda hoje há ditaduras, quer dizer, que esse regime não ficou no passado. A mobilização do conceito de ditadura, trazido do pretérito para o presente cria condições (instante A) para que seja possível um MPCS, pois apresenta uma oportunidade de que os participantes se distanciem da tarefa que era realizada como atividade, podendo passar a lidar, daí em diante, com o mundo social mais próximos a eles. Tal possibilidade terá desenlace nos excertos posteriores.

Logo, a partir da apresentação e análise deste excerto ficou evidente que os participantes estão orientados para a atividade pedagógica em curso, já que não apenas ouvem e direcionam o olhar para Dante, mas participam, contribuindo para a reflexão sobre o período histórico tornado relevante. Essa atividade inicialmente consistia em recompor um referente sociocultural importante do passado latino-americano por meio da prestação de contas sobre a apresentação realizada por Walter. Ao se engajarem nessa atividade, os participantes demonstraram estar interessados em construir conjuntamente conhecimentos sobre esse período da ditadura militar latino-americana.

Vimos, ainda no excerto, que Dante aproveitou as oportunidades surgidas da fala-em-interação de sala de aula, como a apresentação de Walter, para promover instrução sobre esse complexo período vivido na América Latina e sobre um conceito importante para a participação dos estudantes em sociedade, a palavra *plebiscito*. De igual maneira, vimos como ele compartilhou com os alunos a responsabilidade sobre essa instrução, uma vez que não apenas os consultou sobre o que disse Walter, mas os considerou possíveis conhecedores dos referentes socioculturais em jogo, ao utilizar, para referir-se a eles, o verbo *recordar*.

No final do excerto, testemunhamos como a alteração nos tempos verbais do *pretérito* para o *presente*, feitas por Dante, criou condições para que a interação se distanciasse da tarefa que orientava a atividade em curso, abrindo oportunidades para tratar de atualidades. Contudo, essas oportunidades só terão desenlace no *excerto 2*. Logo, entendo que, neste excerto, apesar de os participantes estarem tratando de contextos socioculturais relevantes desde o início do

segmento, ainda não teve início um MPCs, pois eles estão muito orientados para os temas mobilizados diretamente pela ficha com os personagens. Ou seja, a atividade pedagógica era ainda de prestação de contas sobre as apresentações com base na ficha. Vejamos como esse movimento final de Dante do *passado* para o *presente*, iniciado no instante A do *excerto 1*, terá seguimento ao longo do *excerto 2*.

6.3.3 Excerto 2 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”: quando estudar espanhol é explorar o ocorrido logo ali

No *excerto 2* veremos o início de um MPCs no momento em que Dante inserirá, a partir da discussão iniciada no *excerto 1*, um referente sociocultural local e imediato aos participantes. Tal referente acarretará uma mudança nas ações dos participantes e um consequente distanciamento da atividade baseada na tarefa que era realizada no *excerto 1*. Logo, para dizer que neste *excerto* será levada a cabo efetivamente um MPCs, serão identificados na interação, principalmente, os movimentos de *convidar a participar*, *ouvir* e *reconfigurar a atividade pedagógica* em curso.

Segmento 3 - Excerto 2

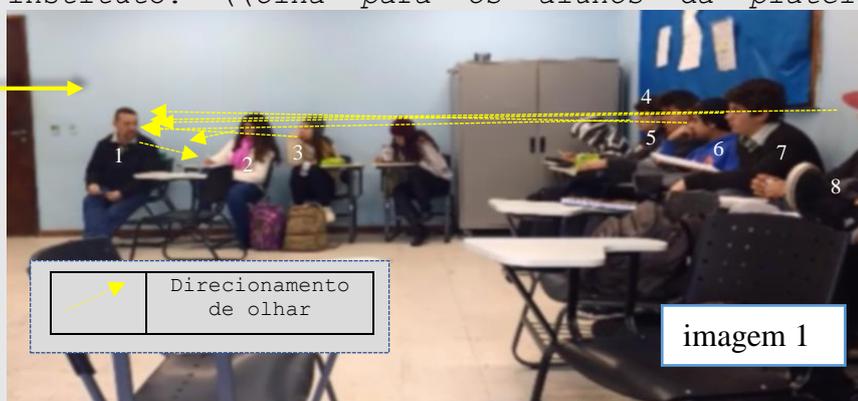
Aula 15 - Data: 12/07/2016: “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”

Início do excerto: 07'41”

Término do excerto: 08'28”

37 Dante: es toda una ficción
38 (0,8)
39 Dante: vieron cómo está siendo cómo fue la elección en el
40 instituto? ((olha para os alunos da plateia))

1. Dante **A**
- Alunos que mantem contato visual com Dante:**
2. Rosario
 3. Nayara
 4. Paco
 5. Antonio
 6. Manuel
 7. Diego
 8. Felipe



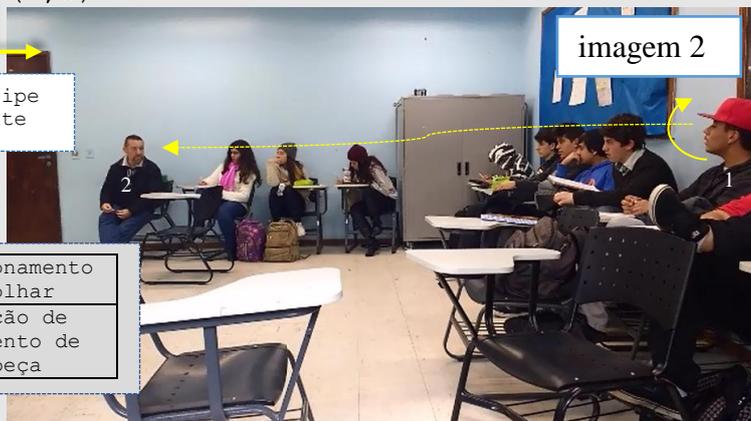
41 Diego: sí ((balança a cabeça verticalmente))
42 Paco: sí ((balança a cabeça verticalmente))

43 Felipe: sí de ã: ((levanta a cabeça que estava baixa e olha
 44 na direção de Dante))
 45 (0,3)

B

1. Felipe
 2. Dante

	Direcionamento de olhar
	Direção de movimento de cabeça



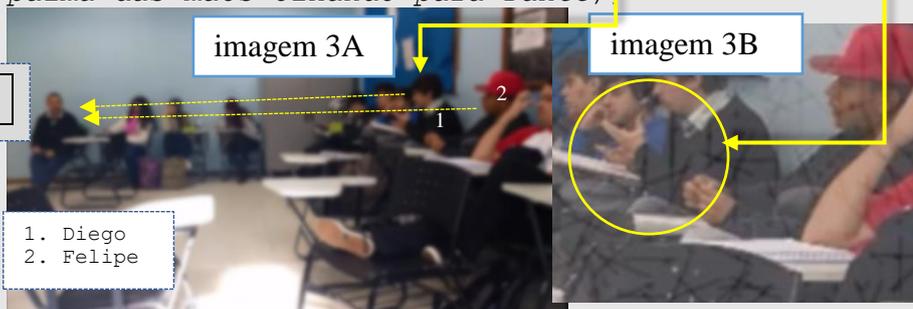
46 Felipe: no: perdón ((baixa a cabeça novamente))
 47 (0,3)
 48 Dante: habla
 49 Felipe: no que: termina de falar que::
 50 (0,7)
 51 Dante: no yo pregunté si ustedes ¿vieron cómo fue la
 52 elección para: rec[tor]
 53 Felipe: [Sí] y:: mas pare: ã me
 54 parece:: (0,8) yo li (0,7) una:: reportaje (1,2)
 55 sobre:: (0,9) que: puede te:r soborno envolvido
 56 (0,9)
 57 Dante: °bueno°-pero por qué?
 58 (0,4)
 59 Felipe: ã?
 60 Dante: por qué puede haber soborno?
 61 (3,2) ((Diego, sentado ao lado de Felipe, abre a
 62 palma das mãos olhando para Dante))

imagem 3A

imagem 3B

	Direcionamento de olhar
---	-------------------------

1. Diego
 2. Felipe



63 Felipe: pra eles ganharem
 64 (0,4)
 65 Dante: sí pero:: en función de qué?
 66 (2,2)
 67 Felipe: °cómo así?°
 68 Dante: NO ES por ejemplo si nosotros votamos
 69 (0,7)
 70 Dante: bien? este año tenemos elecciones no?
 71 Felipe: sí ((Diego, Antonio, Walter e Ares movimentam a
 72 cabeça verticalmente))

Na linha 37, Dante repete o comentário que arremata a explicação sobre os temas *plebiscito*, *votação* e *ditadura*. Em seguida, após 0,8 segundos, ele oferece um *convite à participação* aos estudantes ao perguntar: “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?” (linhas 39 e 40), referindo-se aqui ao IESS. Ao fazer o deslocamento do tema votação na época da ditadura ao tema eleições no IESS, Dante, na linha 37, faz um movimento que se distancia da atividade que estava em curso, que tinha como objetivo explorar conhecimentos sobre o passado latino-americano, e passa a problematizar o presente imediato que está no cotidiano dos participantes. Como vimos na subseção 6.3.1, controvérsias sobre a referida eleição haviam sido tema de discussão na cidade de Porto Alegre desde junho daquele ano. Tal movimento cria uma oportunidade para *reconfigurar* a atividade pedagógica que estava em curso, instante A do *excerto 2*, e de com isso iniciar um MPCS.

Após Dante proferir a pergunta, (“¿vieron cómo fue la elección en el instituto?” linhas 39 e 40), muitos estudantes dirigem seu torso, cabeça e olhar a ele, como é possível ver na imagem 1 do *excerto 2*, parecendo orientarem-se para a nova atividade que se apresenta como oportunidade. Os estudantes manifestam esse alinhamento a Dante também oralmente. Entre os alunos que se orientam para a nova atividade proposta, já que, além de responder verbalmente que sim, fazem movimentos afirmativos com a cabeça, estão Diego, Paco e Felipe (linhas 41, 42 e 43). Ao demonstrarem sua orientação para a pergunta de Dante, fica evidente o aceite dos estudantes ao convite a participar oferecido por ele com a pergunta. Logo, o que se apresentava como uma *oportunidade* de MPCS se efetiva na interação quando Felipe toma a palavra (instante B). Ao fazê-lo, o estudante passará a dominar o piso central. Desse modo, Felipe, na linha 43, começa a falar sobre as eleições no IESS, afastando a interação cada vez mais da atividade baseada na tarefa de apresentação que se desenvolvia no *excerto 1*.

Contudo, apesar de dar início à explicitação das informações que tinha sobre o tema sociocultural imediato proposto por Dante, Felipe desiste na linha 46 – “no, perdón” –, baixando a cabeça e oferecendo nova oportunidade para que Dante tome o turno no piso central e ofereça mais detalhes sobre o assunto em pauta. Dante, por sua vez, encoraja a participação de Felipe ao dizer “habla” (linha 48), o que demonstra que ele está interessado sobre o conhecimento que será trazido por Felipe, que quer *ouvi-lo*. Felipe ainda solicita que Dante continue a sua explicação (linha 49). Entretanto, Dante, mais uma vez, abre espaço para a participação de Felipe e o incentiva a falar, sustentando a sua participação ao repetir a pergunta que havia feito anteriormente (linhas 51 e 52). Quando Dante está a ponto de finalizar a repetição da pergunta (linha 52), Felipe sobrepõe sua fala a dele em tom mais alto, “SÍ” (linha

53), evidenciando aceitar a solicitação de Dante para explicar o que sabe sobre o tema eleições no IESS.

Desse modo, das linhas 53 a 55, Felipe, em espanhol, compartilha com o grupo o que havia lido sobre o tema e retoma a ideia de *fraude*, surgida no *excerto 1* a partir da apresentação de Walter, oferecendo a informação de uma *suposta* irregularidade nas eleições do IESS, ao falar em “soborno” (linha 55). O tema suborno também havia aparecido na apresentação de Fidel, antes do início do *excerto 1* (diário de campo do dia 12/07). Os demais estudantes, bem como Dante, acompanham em silêncio a explicação de Felipe, permanecendo alinhados a ele, o que demonstra que estão atentos ao que ele tem a dizer e ratificam seu direito de deter o turno no piso central.

É importante ressaltar que durante a intervenção de Felipe, da linha 53 a 56, Dante não oferece ajuda a ele no que se refere ao conhecimento linguístico do espanhol, apesar de Felipe demonstrar dificuldades em construir seu turno, o que fica evidente em suas hesitações e pausas, marcadas pelos segundos entre parênteses. Por permanecer em silêncio e alinhado a Felipe durante sua fala, Dante demonstra não atuar como *máquina de corrigir*, permitindo e dando o tempo necessário para que Felipe formule, em espanhol, seus argumentos. Dante só volta a interferir na linha 57, após 0,9 segundos de pausa da fala de Felipe que evidenciam que ele cedeu espaço para que um novo participante tomasse o turno.

Portanto, é possível perceber, pela não interferência de Dante no turno de Felipe, que o professor não destaca as inadequações linguísticas do espanhol presentes na manifestação do discente — “yo li”; “una reportaje”; “ter” —, demonstrando que o conhecimento sobre o referente sociocultural imediato, naquele ali-e-então, é mais relevante que o conhecimento linguístico. Tal atitude de Dante de *ouvir* o argumento de ordem sociocultural e de não corrigir as inadequações de gramática do estudante afasta a aula de espanhol da turma 20 das mencionadas pautas reducionistas tão comuns ao ensino de espanhol na escola brasileira, apontadas no capítulo 2.

De igual maneira, essa atitude, que chamarei propositalmente de *generosa*, de Dante evidencia o compromisso educacional assumido por ele na sala de aula de espanhol da turma 20. Compromisso esse que as OCEM (BRASIL, 2006, p. 88) recomendam ser uma pauta do ensino de línguas, isto é, não objetivar apenas o conhecimento linguístico em sala de aula, mas o uso da linguagem como prática social, e, desse modo, oferecer oportunidades de desenvolvimento da cidadania ao tratar de temas relevantes como política, economia, sociedade, cultura, etc. Esse entendimento da atitude de Dante fica reforçado na linha 57,

quando o professor finalmente intervém, não para corrigir formas da língua espanhola, mas para problematizar o conteúdo de ordem sociocultural trazido por Felipe ao colocar a informação para exame. Nesse sentido Dante formula a questão: “pero, ¿por qué?”.

Felipe manifesta não haver entendido, “ã?”, linha 59. Dante, então, recicla a pergunta de maneira mais completa, evidenciando com mais clareza seu questionamento ou seu convite para que os estudantes, não apenas Felipe, reflitam sobre o ponto em pauta ou questionem a verdade do mesmo “¿por qué puede haber soborno?” (linha 60). É possível perceber que, apesar da discussão parecer centrar-se nas figuras de Felipe e Dante, não são apenas eles que estão orientados para o que se desenvolve no piso central. Como evidência disso, aponto que, após a pergunta de Dante, Diego, com o olhar fito no professor, abre as duas palmas das mãos, um gesto que pode ser interpretado como sinônimo de “como assim?” ou de “não estou entendendo” (imagens 3A e 3B do *excerto 2*). Tal movimentação evidente de Diego demonstra claramente que ele estava pendente da discussão em pauta.

Na linha 63, Felipe oferece uma explicação para a pergunta de Dante, “para eles ganharem”, referindo-se à chapa proclamada vitoriosa. Entretanto, Dante, mais uma vez, a problematiza, fazendo uma pergunta mais específica “¿sí, pero en función de qué?” (linha 65), mais uma vez oferecendo a informação de Felipe para um exame crítico. Felipe, após 2,2 segundos de silêncio, evidencia ainda não entender a pergunta de Dante ao questionar, em volume mais baixo, “¿cómo así?” (linha 67). Dante, então, faz outro ajuste e inicia outro movimento mais complexo do MPCS que está em curso ao formular um exemplo que visa a promover reflexão sobre o tema em pauta “por ejemplo si nosotros votamos” (linha 68). Tal movimento de apropriação da questão *eleições*, que ainda faz parte do mesmo MPCS, terá novo desenlace no *excerto 3*.

Sendo assim, nesse *excerto* vimos como um referente sociocultural próximo foi proposto como tema de pauta por Dante na linha 39 (instante A), sendo aceito pelos estudantes a partir da linha 41 (instante B). Tal referente foi capaz de *reconfigurar* a atividade pedagógica em curso, pois provocou novos alinhamentos e novas estruturas de participação, como é o caso da manifestação de Felipe, linha 43, que desencadeou questionamentos diferentes dos conhecimentos históricos sobre a ditadura que vinham sendo mobilizados no *excerto 1*. Assim, a análise desse *excerto* permitiu demonstrar que quando o MPCS foi finalmente desencadeado na interação, instante B, não foi apenas o professor que teve papel central, mas também os estudantes, como nesse caso, Felipe e Diego.

No *excerto 1*, em movimento muito diferente, os alunos respondiam perguntas de verificação sobre os argumentos de Walter. Tal movimento propiciou momentos de instrução sobre o tema proporcionado pela tarefa que se realizou na atividade: as votações na ditadura militar e um esclarecimento sobre o significado de *plebiscito*. Já no *excerto 2*, ao mobilizar um referente sociocultural próximo, as eleições no IESS, vimos como os participantes se afastaram do roteiro da tarefa que era realizada como atividade no *excerto 1*. Ao fazerem isso, eles transformaram a atividade em curso em um MPCs, uma espécie de parêntese na atividade que era realizada. Desse modo, foi possível perceber que o objeto de aprendizagem no *excerto 2* já não é a ditadura latino-americana, mas a complexidade de um processo eleitoral que foi vivenciado/percebido por participantes daquele ali-e-então. Tal novo objeto promoveu questionamentos sobre o mundo social experienciado por eles. Com isso, a aula de espanhol não foi apenas sobre a história da ditadura, mas uma oportunidade para refletir sobre *hoje*, a partir do *ontem*, e sobre a complexidade que envolve o tema *eleições*. Vejamos a continuação desse MPCs no *excerto 3*.

6.3.4 Excerto 3 “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”: quando estudar espanhol demanda assumir para si os problemas do mundo

No *excerto 3*, a MPCs que foi iniciado no *excerto 2*, tornar-se-á mais complexo quando os participantes têm de lidar com uma situação-problema¹³⁸ hipotética relativa ao tema *eleições*. Na resolução da tal situação, veremos como os participantes demonstrarão estarem engajados na discussão/reflexão sobre as questões de ordem política, portanto sociocultural, que serão tornadas relevantes na interação.

Segmento 3 - Excerto 3

Aula 15 - Data: 12/07/2016: “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?”

Início do *excerto* em minutos e segundos: 08'29"

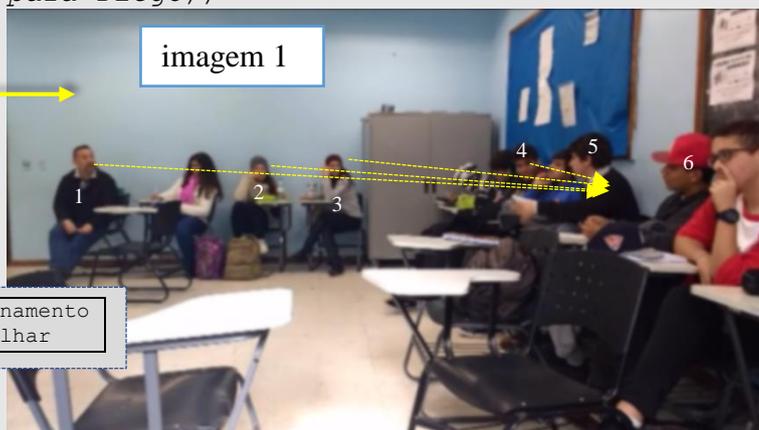
Término do *excerto* em minutos e segundos: 11'59"

73	Dante:	por ejemplo si votamos vamos a elegir a aquí (.)
74		vamos a hacer la elección del mejor amigo
75	Felipe:	a sí
76	????:	haha

¹³⁸ Recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos e tomar decisões

77 Dante: está bien? todos vamos a votar aquí para elegir al
78 mejor amigo de este: de los que están aquí presentes.
79 quién sería el ganador aquí?
80 Manuel: Fabián
81 Dante: no no no digo la persona digo e:: si votamos todos
82 cómo llegamos a un a un final para decidir quién
83 ganó la elección
84 (1,1)
85 Fabián contar
86 Diego: contar
87 Antonio: contar
88 (0,8)
89 Dante: contar lo qué?
90 Diego: °los votos°
91 Felipe: las personas el número de vuetos
92 (0,6)
93 Dante: pero quién gana?
94 Fabián: YO
95 ?????: hahahaha
96 Diego: una persona
97 Dante: una persona que gane cuántos votos? cuántas personas
98 so[>mos nosotros<]
99 Diego: [la mayoría]
100 Dante: tres [cuatro cinco seis]
101 Fabián: [quien ganar más]
102 ?????: [()]
103 Dante: e?
104 (0,6)
105 Felipe: la persona que gane más vuetos ((Nayara. Dante,
106 Charlotte e Antonio voltam o olhar para Felipe e
107 para Diego))

1. Dante
2. Nayara
3. Charlotte
4. Antonio
5. Diego
6. Felipe



108 Diego: que tiene la mayo- la mayoría
109 (0,4)
110 Dante: la persona que <tenga>
111 Diego: tenga
112 (.)
113 Dante tenga el mayor <número> de [votos]
114 Diego: [votos]
115 Dante: sí↑
116 (0,9)
117 Dante: bueno pero: enton-en el sistema no proporcional
118 sería esto no?

119 (0,7)
120 Dante: pero en un sistema que es proporcional (1,1) no
121 sería. imaginemos así (0,5) las mujeres que son
122 menos-minoría en este en esta- en este salón (.) sí?
123 (.)
124 Dante: vamos a imaginar que un voto femenino aquí (.) valga:
125 (.) por tres
126 (2,3)
127 Dante: está bien? el voto de las mujeres vale tres (1,2)
128 aquí. estaríamos en <IGUALDAD> de condiciones para:
129 poder decidir
130 Juan: no
131 Manuel: no
132 Diego: no
133 Felipe: NO
134 Dante: pero tampoco estaríamos en igualdad de condiciones
135 si consideramos género no? que el voto valga uno por
136 uno
137 (0,6) ((Diego move a cabeça verticalmente))
((linhas omitidas))
143 Dante: porque ellos no votarían en una mujer
144 Juan: é (.) confuso
145 (1,2)
146 Dante: no entonces e: entonces son condiciones que tienen
147 que estar claras cuando se hace una- una votación.
148 pero volvamos aquí ahora está bien? ((senaliza com
149 a mão direita para os alunos apresentadores))
150 tenemos los tres culpables porque los otros
151 criminales los otros criminales ellos no tuvieron
152 coraje de venir hoy (.) porque sabían que iban a ser
153 condenados.

Após os participantes explorarem *no excerto 2* a eleição no IESS, na linha 73 Dante aproxima mais os estudantes do tema *eleições* ao lhes oferecer uma situação-problema a ser resolvida por eles, a eleição do melhor amigo na sala. Como já ocorre no *segmento 1*, ele inicia seu turno com a expressão “por ejemplo”, (linha 73), fazendo notório aos participantes que deseja que eles tentem visualizar a situação que será apresentada por ele.

Em seguida, Dante inclui os estudantes, e a ele mesmo, na situação-problema ao utilizar o modo indicativo “si votamos”, linha 73, com o verbo na primeira pessoa do plural, *nosotros* e o advérbio “aquí”. Ao fazer isso, ele cria condições, mais uma vez, para que os estudantes não vejam mais o problema *eleições* como algo referente ao passado (*excerto 1*), ou ao reitor do IESS (*excerto 2*), mas como uma situação que pode ser experienciada por eles mesmos “vamos a hacer la elección del mejor amigo” (linha 74) na sala de aula da turma 20.

Dessa maneira, ao propor uma situação-problema que parece banal, a escolha do melhor amigo da sala, Dante dirige esforços para a reflexão sobre esse tema complexo e mais amplo

que já vem sendo revisitado desde os excertos anteriores, isto é, os diferentes tipos de processo eleitoral. Desse modo, o MPCS que se realizava desde o *excerto 2* se torna mais complexo, posto que o processo eleitoral sobre o qual terão de refletir no *excerto 3*, ainda que seja fictício, envolve os participantes de carne e osso da turma 20 e suas possíveis escolhas naquele ali-e-então: “aquí” (linha 73).

Felipe aceita a proposta de Dante respondendo “sí”, linha 75. Outros estudantes, aos quais não é possível especificar, pois são muitos, igualmente se orientam para essa nova guinada do MPCS ao se manifestarem com risos, linha 76. Em vista dessa demonstração de aceite dos estudantes, Dante resgata, entre as linhas 77 e 79, a situação-problema a ser resolvida – escolher o melhor amigo na sala – e pergunta aos estudantes: “¿quién sería el ganador aquí?” (linha 79).

Manuel, demonstrando fazer sentido da proposta, em tom de brincadeira, responde “Fabián”, linha 80. Recordo aqui que Fabián, como já mencionado, demonstrou muitas participações exuberantes (RAMPTOM, 2008; LOPES, 2015) ao longo de minha geração de dados e era muito popular na turma. Em face da resposta de Manuel, Dante diz “no, no, no”, e afirma que não quer saber a pessoa, mas “cómo” (linha 82) os participantes chegariam a um consenso de quem ganharia as eleições (linhas 81 a 83). Ou seja, Dante indica aos participantes que o assunto é sério, apontando com o seu *cómo* que busca fazer refletir sobre de que maneira se constrói e se legitima um processo eleitoral. Tal pauta de ordem sociocultural e cidadã, um processo eleitoral, excede o conteúdo de ordem linguístico da aula de espanhol e está presente no cotidiano da vida extramuros da escola. Logo, essa pauta recupera os *excertos 1* e *2*, que já tratavam de processos eleitorais diferenciados.

Após 1,1 segundos de pausa, Fabián, que havia sido nomeado anteriormente por Manuel (linha 80), responde “contar” (linha 85). Diego e Antonio repetem o turno de Fabián, ratificando a sua resposta. Ao fazerem isso, os estudantes evidenciam entender que a resposta esperada por Dante era, para eles, óbvia. Assim, fica demonstrado que, no entendimento dos estudantes, a vitória em um processo eleitoral é uma questão de contagem de votos. Contudo, Dante, 0,8 segundos após as manifestações dos estudantes, questiona as suas respostas: “contar lo qué?” (linha 89). Diego, responde imediatamente, em tom baixo e mantendo os olhos fitos em Dante, evidenciando surpresa com a pergunta do professor sobre algo que parece óbvio: “los votos” (linha 90). Felipe complementa, “las personas”, concordando com a resposta de Diego na linha 91.

Entretanto, Dante demonstra ainda não estar satisfeito com as respostas dadas por Fabián, Antonio, Diego e Felipe e pergunta “pero quién gana?” (linha 93), problematizando a questão e oferecendo nova oportunidade para reflexão sobre o tema. Lembremos que a proposta da situação-problema de Dante nasce após a eleição do IESS ter sido tornada relevante no *excerto 2* e de Felipe ter levantado uma *suposta* irregularidade nessa eleição que chegou a ele por meio da leitura de uma reportagem.

Fabián, em tom de brincadeira e em voz alta, responde à pergunta de Dante com um sonoro “YO” (linha 94). Alguns alunos riem (linha 95), Diego diz “una persona” (linha 96). Porém, Dante, na linha 97, mesmo assim, não se mostra satisfeito, posto que segue explorando a questão ao utilizar a resposta de Diego “¿una persona que gane cuántos votos?”. Tais elementos fazem ver que Dante, com a insistência de suas perguntas e a problematização das respostas, procura fazer refletir que nem todos os processos eleitorais são baseados nos mesmos critérios. Na sequência, então, o docente se inclui entre o grupo que deve votar ao utilizar, de novo, o pronome *nosotros* “¿cuántas personas somos nosotros?” (linha 98). Diego, por sua vez, demonstrando estar engajado, sobrepõe seu turno ao de Dante, ainda buscando responder quem ganharia a eleição “la mayoría” (linha 99). A resposta de Diego evidencia que o sistema de votação que conhece e ao qual se refere é o majoritário. Dante, por seu turno, começa a contar quantas pessoas há na sala (linha 100). Fabián e alguns alunos mais sobrepõem seu turno ao dele, demonstrando estarem orientados para resolver conjuntamente a situação-problema proposta.

Em face da interrupção feita pelos alunos, Dante acusa problemas de escuta “¿e?” (linha 103). Após 0,6 segundos de pausa, Felipe, que tem a atenção de vários outros participantes, como Dante, Nayara, Charlotte e Antonio, resume em espanhol as manifestações de Diego e Fabián “la persona que gane más vuetos” (imagem 1 do *excerto 3*, linha 105). Apesar da inadequação na produção do estudante em espanhol (vuetos), Dante não o corrige, evidenciando que, nesse instante, a discussão de ordem sociocultural é mais importante que o código linguístico, como já havia ocorrido em vários instantes ao longo do *excerto 2*. Diego, na linha 108, também se autosseleciona para complementar a resposta de Felipe, “que tiene la mayoría”.

Finalmente, Dante, na linha 110, oferece uma sugestão linguística ao turno de Diego ao substituir o termo “tiene” no indicativo, pelo termo “tenga” no subjuntivo, visto que ele reconhece agora a situação da contagem de votos como uma ideia virtual, uma projeção. Cabe recordar que no turno de Diego não havia equívocos gramaticais, por isso falo que a substituição

do item é uma sugestão do participante mais experiente em língua espanhola. A sugestão é aceita por Diego (linha 111).

Contudo, após verificar pelo testemunho de vários estudantes que eles sabem que em um processo eleitoral quem ganha é quem obtém a maior quantidade de votos, Dante, da linha 117 à linha 131, torna a resposta dos estudantes, “la mayoría”, questionável. Ele faz isso ao falar, nas linhas 117 e 118, em sistema *no proporcional*, isto é, o sistema majoritário de votação no qual vence quem recebe a maioria de votos: “bueno, pero ¿enton-en el sistema no proporcional sería esto no?”. Entretanto, na linha 120, ele aponta que em um sistema *proporcional* seria diferente “pero en un sistema que es proporcional...”. Esse questionamento, que não tem resposta verbal dos estudantes por 1,1 segundos, evidencia que eles não haviam considerado que há outros sistemas de eleição. Desse modo, Dante conclui: “no sería”.

Na sequência, após ver que os estudantes não lhe deram, na interação, elementos que evidenciassem que sabiam o que era um sistema de votação proporcional, sistema do IESS que acabava de ser discutido no excerto anterior, Dante empreende um movimento para explicar os dois conceitos, *proporcional* e *no proporcional*, a partir de exemplos. Assim, nas linhas 122 e 123 ele lança mão de outra situação-problema que visa a exemplificar uma votação baseada no critério da proporcionalidade. Para tal o docente fala da quantidade de mulheres na sala em relação à quantidade de homens “imaginemos así, las mujeres que son menos-minoría en este en esta- en este salón”. Mais adiante, ele levanta a questão de que, para que houvesse igualdade de condições, o voto das mulheres deveria valer por 3 (linha 127), visto que são minoria. Após lançar esse questionamento, Dante pergunta se, ao fazer isto, dar ao voto de mulheres um peso maior, estariam em igualdade de condições para votar, linhas 130 e 131. Juan, Manuel, Diego e Felipe respondem que não, Dante então lhes devolve o problema “pero tampoco estamos en igualdad de condiciones si consideramos género, ¿no?” (linhas 136 e 137). Diego move a cabeça verticalmente, concordando com o que foi trazido por Dante.

Finalmente, após linhas omitidas em que Dante questiona a questão da representatividade e fala que devido ao machismo, em sua opinião, uma mulher não seria eleita (linha 143), Dante ouve de Juan: “é, confuso” (linhas 144). Isto é, o estudante reconhece que um processo eleitoral pode ser algo mais complexo do que apenas estabelecer quem obtém a maioria dos votos.

Da linha 146 em diante, em função do comentário de Juan, Dante expõe que as condições de uma eleição precisam estar claras quando uma votação é feita. Tal comentário-resumo retoma o que se passou no *excerto 1*, que tratava de irregularidades em plebiscitos na época da ditadura, e no *excerto 2*, a polêmica que envolveu a eleição de reitor do IESS. Logo, Dante, no *excerto 3*, ao falar em eleição proporcional, oferece um contraponto à proposição de Felipe (*excerto 2*) sobre o *suposto* suborno. Isto é, o que Dante promove é uma reflexão de que talvez a eleição do IESS tenha sido motivo de discussão na comunidade não pelo fato de uma suposta irregularidade, mas por ser uma eleição que não segue os moldes da eleição majoritária conhecida por todos. Logo, o comentário de Dante na linha 146 esclarece que nem todas as eleições são feitas com base na ideia de *maioria* e que isso nem sempre é injusto, já que leva em conta a representatividade dos votantes. Ao fazer isso, ele retoma indiretamente a polêmica envolvendo o IESS, ao dizer que os critérios de uma eleição devem ser conhecidos pelos eleitores antes do início de qualquer processo eleitoral.

Feito isso, da linha 149 em diante, encerra-se este MPCs, e os participantes retornam à atividade de apresentação que era levada a cabo antes do *segmento 3* no momento em que Dante retoma as apresentações ao dizer “pero volvamos aquí”. Na sequência, haverá a apresentação de um novo grupo, desta vez o grupo composto por Gerardo, Felipe, Diego, Fabián e Juan, grupo 3 da tarefa, que fará a denúncia dos crimes cometidos pelos militares na época da ditadura.

Assim, no *excerto 3*, o MPCs, iniciado no *excerto 2*, e que tinha como foco a eleição no IESS, tornou-se mais complexo quando Dante trouxe para o ali-e-então da turma 20 uma situação-problema abarcando os próprios participantes ao propor a eleição do melhor amigo da turma. Tal situação, que envolvia os alunos como sujeitos, como *votantes*, promoveu oportunidades para desenvolver entendimentos mais complexos sobre processos eleitorais. Digo isso, pois a situação-problema proposta por Dante, e aceita pelos alunos, possibilitou que conceitos como o de *eleição proporcional e não proporcional*, que estavam indiretamente presentes no *excerto 2*, tornassem-se diretamente, nomeadamente, foco de atenção. Logo, os referentes socioculturais trabalhados nos *excertos 1 e 2*, mostraram-se fundamentais para que, no *excerto 3*, os participantes pudessem refletir sobre a complexidade que envolve um processo eleitoral. Processo esse que é uma parte importante da vida social em que estão/estarão inseridos os estudantes e o professor.

No *excerto* em questão também ficou evidente o papel questionador/problematizador de Dante, que, mesmo sem desautorizar os estudantes, já que não corrigia as suas informações,

questionou-os incessantemente ao provocar incertezas com as perguntas que realizava, semelhante aos movimentos do professor que ocorriam nos estudos de Hewitt (2004) e Park (2012). Ao fazê-lo, ele orquestrou uma reflexão mais elaborada sobre o tema em pauta. Ou seja, ao discutirem, refletirem e serem questionados sobre uma votação fictícia na sala, os participantes puderam perceber que não há apenas *uma* forma de eleição e que nem sempre quem recebe a *maioria* de votos é nomeado o vencedor de um processo eleitoral, como ocorreu no caso da chapa C na eleição para reitor do IESS retomado aqui a subseção 6.3.1

Durante essa negociação entre os participantes para resolver uma suposta escolha do melhor amigo da sala, vimos como os participantes demonstraram estar engajados na discussão/reflexão sobre questões de ordem política, portanto sociocultural, que foram tornadas relevantes na interação. Nesse momento, essas discussões sociais tiveram mais importância que as questões de ordem linguística. Sendo assim, ficou evidenciado no dado como a ação dos participantes da turma 20 permitiu que em sua sala de aula fossem criadas oportunidades para o desenvolvimento da cidadania. Justifico essa asserção, posto que os participantes, ao lidarem com problemas de ordem política que excediam o trabalho com o código linguístico e os muros da sala de aula de espanhol, demonstraram privilegiar essas aprendizagens sobre o seu ali-e-então.

6.4 A SALA DE AULA DE ESPANHOL DA TURMA 20 E O ENSINO SOCIOCULTURALMENTE CONTEXTUALIZADO: RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Após revisão de literatura sobre o termo *contextualização* feita no capítulo 3 deste estudo, seções 3.3 e 3.4, recupero a *Figura 2*, que resume os oito critérios que estabeleci para entender uma sala de aula como orientada para a *contextualização sociocultural*. Esses oito critérios serão indicados entre parênteses, um a um, no momento de responder à pergunta 1 de pesquisa com a seguinte referência. Para tal, vejamos novamente a *Figura 2*:

Figura 2 – Contextualização sociocultural



Fonte: elaboração própria.

Retomado esse entendimento do termo, passo a responder, com base na análise dos dados já realizada, a cada uma das quatro perguntas de pesquisa que organizam este estudo. Na sequência, a primeira delas:

Pergunta 1: O ensino de língua espanhola na sala de aula observada pode ser entendido como *socioculturalmente contextualizado*?

A partir da observação, documentação e análise dos 25 encontros da turma 20, pude presenciar que em muitas aulas houve momentos nos quais temas do mundo social mais amplo emergiram (quadro sinóptico das aulas, Apêndice A) durante a realização, pelos participantes, das atividades pedagógicas da aula de espanhol. Esses momentos, quando efetivados na interação, foram chamados aqui de momentos pedagógicos de contextualização sociocultural (MPCSs). Ao olhar para a coleção dos dados, identifiquei 44 ocorrências desse fenômeno ao

longo de minha estada em campo. Porém, também pude perceber que dessas ocorrências, apenas 15, menos intensas e complexas que as apresentadas nos capítulos 5 e 6, foram flagradas antes do dia 09/06. Tal constatação, que fica mais contundente se olharmos para o quadro sinóptico das aulas e para a lista de assuntos tratados pelos participantes organizados no Quadro 6, seção 6.1, indica que é apenas a partir da aula do dia 09/06, em que os participantes se debruçam sobre a importância da música para os movimentos sociais na América Latina, que temas de ordem política, histórica, social, enfim, sociocultural, não apenas aparecem eventualmente, como ocorreu nas aulas anteriores, mas *passam a ser* centrais nas discussões da aula de espanhol (ver linhas destacadas em azul no Quadro 6).

Portanto, entendo que embora em aulas anteriores tenham sido registrados momentos pedagógicos de contextualização sociocultural (15 MPCs), é a partir do dia 09/06, que esses momentos criados para a reflexão sobre o mundo social que dizia respeito ao entorno dos participantes (a escola, a cidade, o estado, o país, a América Latina) passam a ser privilegiados e assumidos pelos participantes como uma preocupação da turma 20 (29 MPCs). Essa intensificação de MPCs a partir dessa data, por sua vez, acompanha o calendário intenso das discussões nacionais sobre política e educação (subseções 6.1.1; 6.2.1 e 6.3.1). Logo, compreendo que tal aproximação da turma 20 a temas socioculturais mais amplos a partir do dia 09/06, possibilitou que seus participantes construíssem conjuntamente, de maneira mais efetiva, um compromisso para a contextualização sociocultural e, por conseguinte, para o ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol. Tal compromisso assumido em conjunto, por seu turno, afastou a sala de aula da turma 20 das três pautas redutoras comuns ao ensino de espanhol no Ensino Médio apontadas no capítulo 3, seção 3.2, deste estudo.

Sendo assim, como é possível recuperar das subseções 6.1.1, 6.2.1 e 6.3.1, o engajamento dos participantes em discutir questões sociais, históricas e políticas – que cresceu ao longo dos encontros, culminando com a aula do dia 06/09, último dia em campo, quando um aluno tido pela turma como brincalhão, Fabián, pede informações sobre a política atual na Argentina, – esteve intimamente ligado aos acontecimentos dessas ordens que eram vivenciados no Brasil, no Rio Grande do Sul e na própria Escola Experimental. Portanto, os dados demonstram uma relação entre o *momento histórico* (Figura 13 e Figura 2) em que estavam situados os participantes da turma 20 e os temas que eram tornados relevantes em sala de aula (critério 1 da Figura 2).

Ao dizerem respeito aos momentos históricos vivenciados pelos próprios participantes, os momentos pedagógicos com foco no contexto sociocultural desenvolvidos nessa sala de aula

valorizaram o *conhecimento prévio* dos estudantes (critério 2 da Figura 2) para que, com eles e a partir deles, fossem construídos conjuntamente novos conhecimentos sobre o mundo social e também sobre espanhol e sobre participação em sala de aula (recordar aqui o segmento 1, quando todos constroem o mapa do Chile no quadro). Logo, nos *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural*, o professor falava, mas os estudantes também. Mais que isso, eles eram ouvidos (PARK, 2012) e ratificados pelo professor e por eles mesmos.

Essa orientação dos participantes para valorizar momentos históricos e contextos socioculturais propiciou que estudantes e professor precisassem, para fazerem sentido da aula de espanhol, integrar conhecimentos geralmente atribuídos a *outras áreas do conhecimento* (critério 3 da Figura 2). Assim, por exemplo, a geografia do Chile foi fundamental para entender a história do golpe militar naquele país (*segmento 1, excerto 2*). De igual maneira, a situação política do Brasil (manifestações a favor e contra o governo Dilma) foi essencial para entender o vocabulário do espanhol, a palavra *olla*, a palavra *huelga*, etc. Essas palavras do espanhol também foram indispensáveis para entender, em espanhol, os bastidores da história do golpe de estado chileno e para estabelecer vínculos entre Chile e Brasil. Portanto, todos esses conhecimentos foram integrados, não havendo uma *hierarquia* a priori entre eles, e sim uma relação de maior ou menor importância em função dos problemas surgidos na sala de aula e dos objetos de aprendizagem destacados pelos participantes na fala-em-interação (critério 4 da Figura 2).

No decorrer dos encontros, pude igualmente acompanhar uma orientação para uma *educação problematizadora* (FREIRE, 2006) (critério 5 da Figura 2), que questiona e reflete sobre os valores da sociedade. Tal orientação também se intensificou quando as discussões passaram a se centrar no mundo social. Sendo assim, entendo que, ao serem questionados por Dante, ao participarem voluntariamente ou quando convidados, ao instruírem e, principalmente, ao fazerem visíveis dúvidas genuínas de ordem intelectual e existencial¹³⁹ (critério 6 da Figura 2), os participantes demonstraram preocupar-se com os temas socioculturais em pauta, já que não só reproduziram conhecimentos enciclopédicos sobre eles, mas expressaram as suas opiniões (Nayara, *segmento 2, excerto 2*/ Álvaro *segmento 2, excerto 2*), refletindo sobre valores da sociedade (Alba, *vinheta 1*/ Antonio e Fabián, *vinheta 3*).

Desse modo, quando engajados nesses momentos que se fundaram sobre as atividades pedagógicas e tiveram foco em referentes socioculturais mais amplos, professor e estudantes se ouviram mutuamente e responderam em função dessa escuta mútua, estando abertos ao *diálogo*

¹³⁹ Refiro-me aqui a Gerardo no *segmento 1, excerto 4* e a Álvaro no *segmento 2, excerto 3*.

(critério 7 da Figura 2) entre eles mesmos e ao diálogo com o mundo social que esteve na sala de aula e também além dela. Sendo assim, no desenrolar dos MPCSSs, a participação de todos se tornou fundamental, já que pude constatar que um simples comentário, se tornado relevante, podia alterar a trajetória das atividades em curso, fazendo a aula de espanhol mais *dinâmica* (critério 8 da Figura 2) e menos previsível.

Portanto, em função de todos esses motivos, entendo que a resposta da questão 1 é *sim*. O ensino de língua espanhola na sala de aula observada pode ser entendido como *socioculturalmente contextualizado*, posto que foi perceptível a atitude dos participantes de privilegiar o mundo social enquanto faziam sentido, tanto local quanto globalmente, da aula de espanhol. Falo em local, pois a cada encontro pelo menos uma oportunidade de MPCSS foi identificada. Falo em global, pois a alta frequência de MPCSSs (44 levados a cabo) nessa sala de aula evidencia uma preocupação a longo prazo dos participantes com questões de ordem sociocultural. Tal preocupação pode ser verificada também ao olhar para a *Quadro 6* (resumo dos encontros da turma 20), para o quadro sinóptico das aulas (Apêndice A) e para os movimentos dos estudantes fora da sala de aula de espanhol, como é o caso do envolvimento dos estudantes com o OcupaExp e da assembleia sobre a ocupação (*vinheta 2*). Tanto a mudança na pauta das aulas a partir do dia 09//06, como o envolvimento dos estudantes da turma 20 em movimentos sociais que eram tornados relevantes em aula (*segmento 2*), evidenciam que a aula de espanhol passou a estar cada vez mais no mundo e o mundo passou a estar mais presente na aula de espanhol ao longo do período em campo. Tal engajamento em questões sociais enquanto fazem aula de espanhol caracteriza na turma 20 uma orientação para o ensino socioculturalmente contextualizado que é visível nas atitudes de seus participantes.

Pergunta 2: Há atitudes pedagógicas identificáveis na fala-em-interação da turma 20 que caracterizam o *ensino socioculturalmente contextualizado*?

2.1 Se sim, que atitudes pedagógicas são essas?

2.2 Se sim, quem as mobiliza?

Ao longo dos três segmentos (1, 2 e 3, capítulo 6) e de duas das vinhetas (1 e 3, capítulo 3) analisadas, ocorrem movimentos dos participantes em direção à construção conjunta de conhecimento (GARCEZ, 2006; SCHULZ, 2007; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, entre outros) não apenas sobre o código linguístico do espanhol, como também sobre noções de

história, de política, de geografia, de sociologia, enfim, sobre noções que determinam a cultura dos povos, portanto, noções socioculturais.

Esses momentos, com início e fim, são os que chamei de momentos pedagógicos de contextualização sociocultural (MPCSs). Os MPCSs, por sua vez, foram desencadeados pelos participantes quando algum referente de ordem sociocultural próximo da experiência vivenciada por eles foi destacado na interação como objeto de aprendizagem. Como surgem a partir de uma atividade pedagógica, os MPCSs contemplam determinadas atitudes pedagógicas visíveis na interação dos participantes que os empreendem. Então a resposta geral desta questão 2 é: *sim*, há atitudes pedagógicas identificáveis na fala-em-interação da turma 20 que caracterizam o ensino socioculturalmente contextualizado. Entre essas atitudes contempladas em um MPCS, destaco: *ouvir, convidar a participar e reconfigurar a atividade pedagógica*. Todas elas foram demonstradas ao longo das análises dos *segmentos 1, 2 e 3*, respectivamente nas seções 6.1, 6.2 e 6.3 e nas *vinhetas 1 e 3*, seções 4.4 e 5.4.

Quando me refiro à atitude de *ouvir*, atento principalmente, mas não unicamente, para o professor, que é comumente quem fala em sala de aula. Entendo que o ouvir atento do professor é uma atitude que demonstra a sua generosidade e preocupação tanto com os seus alunos quanto com a situação de ensino. Desse modo, essa atitude, tão negligenciada pelos professores, teve um grande impacto nas atividades pedagógicas de sala de aula da turma 20, sendo um forte elemento para promover oportunidades de aprendizagem significativa. Quando Dante ouviu, ele considerou o que os alunos disseram e fizeram, como o fizeram os professores dos estudos de Hewitt (2004) e Park (2012). De igual maneira, Dante também, quando ouviu, considerou os contextos mais amplos vividos por eles para conduzir e tomar decisões (SCHÖN, 1983, 2000; PACHECO; PARASKEVA, 1999) sobre as pautas da sala de aula.

Para recordar esses momentos de escuta na turma 20, refiro, por exemplo, no *excerto 2* do *segmento 1*, à atitude de Dante (linhas 48 a 59) de não dizer nada e manter o torso e o olhar voltados para Álvaro enquanto ele e os demais estudantes estavam reconstruindo o mapa do Chile. Nesse momento, Dante se mostrou um expectador atento, um ouvinte atento. No mesmo excerto, vimos como posteriormente, a escuta de Dante também foi evidenciada quando ele retomou os conceitos propostos por Álvaro – o de Cone Sul, por exemplo.

Outro indício desse ouvir atento de Dante aparece no *excerto 2* do *segmento 3*, quando Felipe é ouvido e promove informação sobre o que sabe da eleição no IESS. O turno de Felipe tem muitas hesitações e pausas – bem como o de Álvaro no *excerto 3* do *segmento 2*. Contudo, Dante, não o corrige, permitindo que Felipe prossiga em seus esforços, sem interrupções. Na

sequência, o docente, atestando que ouviu o que disse Felipe, reorientou a discussão em função das suas palavras, passando a problematizar o conteúdo da resposta do estudante, não as inadequações linguísticas, e a instruir a partir dela.

Por sua vez, além de ouvir os estudantes, Dante demonstrou, ademais, que ouvia a situação de ensino. Quando falo em ouvir a situação de ensino, refiro-me, novamente, tanto à atitude do docente de perceber as inquietações de ordem sociocultural relevantes no horizonte dos estudantes, trazendo-as para serem discutidas em sala de aula (golpe de estado, os problemas da educação, as eleições, etc.) (ponto 1) e que geraram engajamento; quanto à de mudar os rumos da aula em função da maior ou menor participação dos discentes (ponto 2).

Para abordar esse primeiro ponto, recordo que até o início de junho as pautas da aula de espanhol não eram *centralmente* relacionadas a temas sociais ou políticos, ainda que eles tenham ocorrido anteriormente a essa aula (15 ocorrências), porém essa situação se transformou à medida que os embates políticos e sociais no Brasil se intensificaram com as crises provocadas pelo processo de impedimento da presidenta e pelas crises na educação que afetaram todo o país. Num movimento de atenção, de escuta a esses temas, possíveis anseios dos estudantes, Dante passou a incluí-los, desta vez *centralmente*, na aula de espanhol, o que provocou mudanças significativas na turma 20.

No que se refere ao segundo ponto, recordo o *excerto 1* do *segmento 1*, quando os alunos realizavam uma atividade de responder perguntas do livro de espanhol. Nesse dia, após perceber que a atividade se havia esgotado pela falta de participação dos estudantes, Dante decidiu parar de fazer responder as perguntas do livro e trouxe para a sala de aula mais informações sobre os bastidores do golpe militar chileno. Essa atitude de *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983, 2000) em função da escuta à situação de ensino, mudou as pautas da aula de espanhol, já que o tema da greve dos caminhoneiros chilenos, que não estava no livro, foi mobilizado. Esse tema acabou, na sequência da interação, por desencadear um MPCs. No *segmento 3*, essa mesma escuta atenta à situação de ensino produziu que outro MPCs fosse iniciado no momento em que Dante, após fazer refletir sobre o significado de plebiscito, percebeu que os processos eleitorais da época da ditadura poderiam não dizer muita coisa, não fazer muito sentido, aos estudantes. Então, a partir de um convite à participação em forma de pergunta, ele trouxe para a discussão da turma a eleição do IESS. Tal discussão, fundada naquela sala de aula e naquele momento, motivou os estudantes a participarem, uma vez que, como conheciam o fato (exploração do conhecimento prévio e do momento histórico), tinham o que dizer.

Outra evidência da escuta de Dante à situação de ensino é o fato de que nem todos os referentes socioculturais propostos por ele foram aceitos pelos estudantes. Esse não aceite exigiu que Dante, após fazer essa escuta atenta à situação de ensino, mudasse o rumo da aula. Vejamos um exemplo disso na Vinheta Narrativa 4 abaixo:

Vinheta Narrativa 4 - *¿Por qué no te callas?*

01 No dia 14 de abril, meu primeiro dia de gravações, instalei as câmeras e observei os alunos
 02 darem vida à aula de espanhol acomodando-se de maneira desordenada na sala enquanto
 03 conversavam entre si. Havia muito ruído. Dante chegou de outra sala, já que tinha aula no
 04 período anterior, e cumprimentou os alunos em espanhol, os alunos responderam também
 05 em espanhol. Após os momentos iniciais em que os alunos já estavam sentados, Dante
 06 chamou a atenção de Antonio que conversava com Manuel. Antonio disse, em espanhol,
 07 que já havia parado de conversar. Dante, então, responde: “Bueno, entonces te callas”
 08 Após segundos de silêncio, ao perceber que os alunos podiam não ter entendido seu
 09 comentário como referência a um episódio histórico, mas como violência, Dante inicou
 10 reparo ao explicar a sua referência relacionada a um episódio da política internacional
 11 dizendo: “Voy a hacer como el rey de España a Hugo Chávez: ¿por qué no te
 12 callas? ¿Está?” Os alunos não sorriram, não fizeram perguntas, comentários nem tampouco
 13 tiveram mudança de postura que indicasse que tinham compreendido a referência exposta
 14 por Dante. Após segundos de silêncio em que os alunos não pareciam estar orientados para
 15 o piso central da interação, Dante reconduziu a aula ao mudar de tópico pedindo que os
 16 alunos pegassem o material que receberam na aula passada.

Fonte: elaboração própria a partir do diário de campo do dia 14/04/2016.

Na Vinheta Narrativa 4, é possível ver que Dante tentou trazer, a partir de um comentário (linha 07), um episódio da política internacional, ocorrido em 2007¹⁴⁰, muito popular entre os países hispânicos, a polêmica envolvendo os, na época, rei da Espanha e presidente da Venezuela. Esse episódio causou crises diplomáticas entre o país europeu e a América Latina, sendo muito comentado em jornais e redes sociais daquele momento. Contudo, ao não se estabelecer um mínimo mundo comum entre o tópico político trazido por ele e os estudantes, que ficou visível por silêncios, Dante reciclou seu comentário ao explicar o episódio e pedir confirmação de entendimento sobre ele: “¿Está?” (linhas 11 e 12). Contudo, o tópico da política internacional, mesmo assim, não foi tornado relevante pelos alunos, causando um momento desconfortável (FRANK, 2010) (linhas 12 e 13), que é concluído quando Dante o abandona (linha 16). Logo, o tópico proposto por Dante, que *poderia* ter aberto um MPCs se fizesse sentido para os estudantes, foi abandonado quando o professor percebeu/escutou que os alunos não privilegiaram seu possível convite a discutir sobre a política internacional que

¹⁴⁰ A frase foi pronunciada durante o XVII Forum Ibero-americana de Chefes de Estado, ocorrido em Santiago do Chile e virou um fenômeno social e da Internet, transformando-se em *memes*, charges e estando na capa de diversos jornais internacionais.

envolvia a Espanha e a América Latina. Desse modo, a vinheta acima, além de explicitar que não é somente Dante quem determina o que é relevante em sala de aula, evidencia que, ao perceber a falta de orientação dos alunos para o tema proposto, *ao escutar a situação de ensino*, Dante muda o rumo da aula.

No que se refere aos estudantes, por sua vez, é possível dizer que, quando faziam sentido dos tópicos de discussão propostos, também ouviram a Dante e aos próprios colegas. Para sustentar tal asserção, recordo que no *excerto 4 do segmento 1*, Gerardo manifesta haver ouvido o docente quando profere a sua pergunta relativa ao referente trazido pelo professor no *excerto 1, a huelga de los camioneros*. Álvaro, por seu turno, também demonstra ouvir ao professor e aos seus colegas, já que, ao perguntar, no *excerto 3 do segmento 2*, sobre a relação entre liberdade de cátedra e direito e deveres dos professores, retoma os referentes discutidos nos *excertos 1 e 2* após um momento em que a discussão parecia ter se esgotado.

Logo, *ouvir* é uma atitude pedagógica fundamental para o desenvolvimento de um MPCs, posto que quando professor e alunos se ouvem, eles se consideram, eles se vêem como sujeitos inseridos em um mundo social que existe e é tornado relevante em sala de aula. Sendo assim, quando se ouviram mutuamente, as atividades de sala de aula já não se organizaram apenas em função do que o professor queria falar, mas também do que o aluno disse, do que o aluno perguntou, do que o aluno sabia, do que o aluno achava, do que alunos e professor projetavam.

Por sua vez, a atitude pedagógica de *convidar a participar* (FRANK, 2010; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012) ocorreu geralmente quando um dos participantes fez alguma pergunta que se diferenciou, ao longo da interação, de uma sequência de exercício de controle e de disciplinamento (Figuras 4 e 5). Logo, os convites à participação promoveram a criação de um espaço efetivo e menos assimétrico entre professor e alunos. Recordo, como exemplo de um claro convite à participação, a pergunta de Dante no *segmento 1, excerpto 2*: “¿se acuerdan el mapa de Chile cómo es?” (linha 31). Tal pergunta, como vimos, gerou diferentes ações dos estudantes que participaram *conjuntamente*, não apenas respondendo, como também desenhando o mapa e dando instruções sobre a localização do país que não haviam sido solicitadas pelo professor. De igual maneira, apesar de ter sido iniciada como uma simples sequência IRA, a pergunta de Dante a Antonio – “¿qué es una huelga, Antonio tú que estás conversando tanto?” (linha 09) – acaba, ao longo da interação, por se tornar um convite a participar, já que não produz apenas disciplinamento, mas também a participação não apenas de Antonio, mas de Manuel.

Esses convites, na turma 20, foram majoritariamente propostos por Dante. Contudo, também houve registro de alunos convidando o professor a participar, a instruir (PEKAREK DOEHLER, 2002), etc. Para exemplificar esses convites de aluno a professor, recorde a pergunta de Álvaro no *segmento 2, excerto 3* “¿ã si las cri, las los niños que están ã reciciendo eses libros didac-didácticos ã ¿será que los pro, los profesores van a ensinar lo que está escrito o encontrarán otra forma de ignorar?” (linhas 193 a 196). Tal pergunta é uma solicitação, um convite a Dante para expor o que pensava, o que sabia a respeito do tema. Nesse episódio, Dante aceitou o convite de Álvaro e trouxe experiências vivenciadas por ele como apoio de seus argumentos. De igual maneira, o docente expandiu as explicações sobre o momento social brasileiro daquele ali-e-então ao mencionar leis no país que queriam/querem criminalizar os professores. Entendo ainda que, no *excerto 4 do segmento 1*, ao proferir a sua pergunta – “¿ã, por qué los camioneros hicieron huelga?” (linhas 157 e 158) –, Gerardo também convidou Dante a promover mais explicação sobre a greve dos caminhoneiros chilenos. Nesse episódio, Dante também expandiu as informações sobre os bastidores do golpe de estado ocorrido no país, tendo a atenção dos estudantes.

Já a atitude de *reconfigurar a atividade pedagógica* em curso é mais ampla, e, por isso, mais difícil de delimitar. Ela também só ocorreu na turma 20 quando as duas primeiras atitudes foram tomadas, isto é, quando professor e alunos se ouviram, convidaram-se a participar e efetivamente participaram. Ao fazerem isso, eles foram transformando aos poucos as atividades pedagógicas que estavam em curso até então, ao promoverem novos alinhamentos em torno a outros objetos de aprendizagem. No *segmento 1*, por exemplo, é possível dizer que a atividade pedagógica *começou* a ser reconfigurada quando Dante lançou o subtópico sobre a greve dos caminhoneiros (instante A). Esse subtópico causou uma mudança de organização da interação e os estudantes pararam de fazer a atividade baseada no livro que faziam até ali. A cada *excerto do segmento 1* essa reconfiguração ficou mais evidente, culminando no *excerto 4*, quando os participantes já não falavam do Chile, mas construíam conhecimento sobre o Brasil de hoje e dos anos 70.

No *segmento 3*, por sua vez, a reconfiguração iniciou-se quando Dante fez a pergunta sobre o IESS: “¿vieron cómo fue la elección en el instituto?” (linha 39). Tal pergunta mudou as estruturas de participação e mudou o que os participantes estavam fazendo até então, ou seja, eles pararam de falar sobre a apresentação de Walter, Ares e Fidel e começaram a falar sobre seu presente imediato, a eleição do IESS comentada na cidade. Tal

movimento é semelhante ao que ocorre nos estudos de Baumvol (2011) e Baumvol e Garcez (2017), referenciados na seção 4.3.3, quando na aula de inglês documentada um personagem de Porto Alegre, o Zé da Folha, surge entre os participantes e passa a conduzir, por alguns instantes, a discussão. Como no *segmento 1* deste estudo, a reconfiguração no *segmento 3* também ficou mais evidente a cada excerto. Desse modo, no *excerto 3* do *segmento 3*, os participantes simularam uma eleição em sala de aula e descobriram a diferença entre voto *proporcional* e voto *majoritário*, algo muito distante do que faziam no *excerto 1*. No final do *excerto 3*, a atividade que havia sido reconfigurada é terminada quando outros estudantes, – que não Ares, Fidel e Walter – passarão a fazer apresentações orais na frente do quadro negro, tendo a Dante e aos demais estudantes como plateia. Logo, a reconfiguração da atividade pedagógica só foi realizada quando os participantes se ouviram, ouviram a situação de ensino, convidaram-se a participar e efetivamente participaram com novas organizações da fala-em-interação em torno a objetos de aprendizagem de ordem sociocultural e também linguística.

Assim, durante a realização dos MPCSSs demonstrados nos capítulos 4, 5 e 6, vimos que Dante, principalmente, *ouveu; convidou a participar* e permitiu/conduziu *reconfigurações da atividade pedagógica*. Porém, ele não foi o único a fazê-lo, já que os alunos tiveram papel crucial em todos esses processos. De igual maneira, durante os MPCSSs, Dante promoveu instrução, mas, igualmente, não foi único a fazê-lo, nem o único a se mostrar competente em relação aos temas tornados relevantes como objetos de aprendizagem. Dante, como todo professor que tem entre suas missões *instruir, falou*, mas, juntamente com os estudantes, também soube a hora de “improvisar” (SCHÖN, 1983, 2000) reflexivamente, de *decidir* e de *compartilhar* responsabilidades quanto aos objetos de aprendizagem emergentes e contingentes. Portanto, essas atitudes pedagógicas não foram mobilizadas *apenas* pelo professor, mas também pelos estudantes. Isso evidencia que, durante a realização de um momento pedagógico de contextualização sociocultural, as assimetrias de sala de aula foram menos rígidas, posto que o professor não foi sempre o único conhecedor dos temas em pauta, sendo as experiências, as inquietudes e os saberes dos estudantes também valorizados no processo de construir conhecimento conjunto sobre o mundo e sobre espanhol nas aulas da turma 20.

Pergunta 3: O ensino de língua espanhola na turma 20 está orientado para a construção da cidadania?

A partir da análise dos dados, é possível inferir que *sim*, a sala de aula da turma 20 está orientada para a construção da cidadania. Chego a essa conclusão, pois, nas aulas observadas, temas de ordem sociocultural próximos aos participantes foram muitas vezes tornados relevantes por eles enquanto buscavam conjuntamente fazer sentido na aula de espanhol no decorrer da realização dos MPCSSs levados a cabo. Nesses momentos, a aula de espanhol não foi apenas um espaço para fazer aprender o código linguístico, mas um espaço que contribuiu para a construção da cidadania, entendida segundo as DCN (BRASIL, 2013) como uma “promessa de sociabilidade”:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a *cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade*, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, *para participarem da construção desse mundo tão diverso?* A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor *uma escola emancipadora e libertadora* (BRASIL, 2013, p. 19, grifos meus).

Segundo o documento, para alcançar a cidadania na Educação Básica, principalmente na sua última etapa, o Ensino Médio, é preciso:

[...] oferecer aos nossos jovens *novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual*, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento *historicamente* acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, *uma chave para o exercício dos demais direitos sociais* (BRASIL, 2013, p. 145, grifos meus).

Assim, entendo que a *contextualização sociocultural*, personificada localmente nos MPCSSs e globalmente nos temas discutidos ao longo dos 25 encontros da turma 20, ofereceu significativas oportunidades de participação (SCHULZ, 2007) em sala de aula. Afirmando isso, pois ao lidarem com referentes socioculturais próximos de suas vivências, os participantes puderam pensar, perguntar e se informar, além de manifestar opiniões sobre eles, tendo, com isso, maior possibilidade de emancipação, pressuposto necessário para a construção da cidadania. De igual maneira, durante a realização dos MPCSSs, ao se autosseleccionarem para participar das discussões propostas pelo professor ou pelo próprio grupo, ou mesmo ao tornarem determinados objetos de aprendizagem relevantes em detrimento de outros (referência à Vinheta Narrativa 4), alunos e professor compartilharam os espaços da sala de aula. Com isso,

estavam construindo *conjuntamente* participação e desenvolvendo, também *conjuntamente*, a *sociabilidade*.

Entendo que esses momentos para a construção da cidadania foram, então, *privilegiados* na turma 20, pois, a partir das análises realizadas, é possível perceber que raramente apenas o código linguístico do espanhol era objeto de aprendizagem. Isso aconteceu em função de que professor e alunos foram, muitas vezes, monitores dos espaços de sala de aula e se ouviram mutuamente, demonstrando estarem interessados em reflexões sobre o mundo social. Essa monitorização mútua fez com que um comentário, uma pergunta, um texto ou um episódio narrado produzissem oportunidades de contextualização sociocultural. Essas oportunidades, quando realizadas na interação, foram capazes de reconfigurar as atividades pedagógicas, produzindo inesperados e esperados fins como a construção não apenas de conhecimento sobre o conteúdo curricular de língua espanhola, mas sobre o currículo da vida.

Para Torres Santomé (1994), a Educação Básica tem o compromisso de desenvolver o senso de responsabilidade moral, política e cívica dos estudantes. Ele diz ainda que não é raro que alunos que finalizam a escolarização com muito sucesso de notas, não sejam capazes de compreender as notícias, a linguagem e os conceitos que usam os meios de comunicação de massa. Logo, para ele, é dever da escola promover as discussões críticas necessárias para o desenvolvimento pleno da cidadania. Na turma 20, essas discussões, como demonstram os dados, foram não apenas promovidas, mas priorizadas, principalmente a partir do dia 09/06/2016, quando o tema movimentos sociais ganhou espaço central nessa sala de aula.

Assim, os dados fazem ver que a aula de espanhol da turma 20, por meio desses movimentos em direção à contextualização sociocultural, apoiou-se no uso da linguagem para a promoção da consciência crítica. Na aula do dia 07/07/2016, por exemplo, quando os alunos estavam organizados em grupos para pesquisar sobre a ditadura militar no século XX, a fim de realizar a apresentação solicitada por Dante – levada a cabo no dia 12/07/2016 –, aproximei-me do grupo de Erick, Nayara, Macarena, Rosario e Paco, que discutia:

Figura 30 – Discussão em grupo prévia à apresentação do dia 12/07/2016



Fonte: acervo do pesquisador.

Nota: gravação audiovisual captada no dia 07/07/2016.

Em seguida, perguntei a eles se já haviam tratado desse tema em outras disciplinas (notas de campo do dia 07/07/2016). Erick, então, disse-me que não, que só tinham tratado de ditadura na disciplina de história, mesmo assim, apenas da ditadura brasileira. Dessa maneira, entendo que essa pauta para a contextualização criada na aula de espanhol propiciou uma visão mais ampla sobre o tema *ditadura*, ao situá-lo no contexto, não apenas do Brasil, mas da América Latina.

Esse mesmo empreendimento da turma 20, falar sobre a ditadura, que durou pelo menos oito encontros (ver Quadro 6), também foi responsável por mobilizar o momento político vivenciado no Brasil daquele ali-e-então (*segmento 1*), momento esse em que era comum ouvir nas ruas, na TV, nos jornais e nas redes sociais as expressões: *golpe de estado*, *governo de direita*, *governo de esquerda*, *comunismo*, *socialismo*, *panelaços*, *manifestações*, *greve*, etc. As reflexões sobre a ditadura, por sua vez, levaram os estudantes e o professor a refletirem sobre a educação no país (*segmento 2*) – ocupações de escolas; leis que criminalizam o professor; polêmicas entre ciência e religião; relações entre ideologia e conhecimento –; e a discutirem diferentes tipos de processos eleitorais (*segmento 3*): plebiscitos; irregularidades eleitorais; eleição proporcional e majoritária; representatividade.

Essas questões, que antes já apareciam nas aulas da turma 20, ainda que de maneira menos contundente, passaram a invadir a turma de espanhol desde o dia 09/06, podendo ser presenciadas por mim a partir do dia 14/06. Logo, essas pautas da turma 20 demonstram que as questões sociais, históricas, políticas, educacionais, enfim, socioculturais passaram definitivamente a não serem alheias aos estudantes ao longo do ano de 2016.

Outra evidência disso, além do engajamento dos participantes nos MPCs e da sua participação no movimento do OcupaExp (iniciado no dia 15/06, um dia após a aula sobre o golpe militar chileno), é a própria transformação do espaço da sala de aula da turma ao longo do ano, como vemos nas imagens abaixo:

Figura 31- Mural do fundo da sala do dia 19/04 (31A); mural do fundo da sala do dia 02/08 (31B)



Fonte: acervo do pesquisador.

Nota: imagens captadas a partir de gravações audiovisuais.

Na imagem 31A vemos o mural da sala vazio, enquanto que a imagem 31B mostra a palavra “Fora”, seguida de uma linha pontilhada em que cabem tanto o número de letras do nome do vice-presidente brasileiro que assume o lugar da presidenta Dilma Rousseff após seu impedimento, já oficializado nessa ocasião, quanto da própria presidenta. Tais evidências não querem dizer que a aula de espanhol tenha sido a única responsável em engajar os alunos politicamente, mas certamente permitem dizer que os estudantes da turma 20 se sentiam *confortáveis* na aula de espanhol, pois os incentivava a construir, além de conhecimentos sobre espanhol, entendimentos sobre política nacional e internacional, imprescindíveis para a inserção dos estudantes na sociedade e para a sua própria emancipação social e intelectual. Se aprender é participar e se participando se aprende (SCHULZ, 2007), e se aprender a participar em discussões mais amplas de maneira crítica é construir cidadania, na aula de espanhol a *contextualização sociocultural*, promovida localmente pela realização de momentos pedagógicos de contextualização sociocultural, foi, sem dúvida, um motor propulsor desse movimento.

Desse modo, entendo que a contextualização sociocultural contribuiu para o desenvolvimento da cidadania dos estudantes da turma 20 ao promover formação de repertório

sobre história, geografia, política, cultura, educação, artes, literatura¹⁴¹, enfim, sobre a sociedade. Nesse sentido, o investimento dos participantes da turma 20 em MPCs propiciou que a vida entrasse na sala de aula de espanhol e reorganizasse, inclusive, as estruturas de participação dentro desse ambiente. Desse jeito, ao fazerem aula de língua espanhola tendo os referentes socioculturais vivenciados por professor e alunos como motores dos temas de discussão, os participantes da turma 20 demonstraram orientar-se conjuntamente para uma educação para a formação crítica, portanto, para uma educação para a construção da cidadania.

Pergunta 4: Se as respostas anteriores forem afirmativas, que relações podem ser estabelecidas entre as práticas realizadas na sala de aula de língua espanhola observada e o *compromisso educacional* que deve assumir o ensino de línguas no Ensino Médio, segundo as OCEM (BRASIL, 2006)?

Dizem as OCEM (BRASIL, 2006) que a disciplina língua estrangeira moderna deve ter objetivos mais amplos na escola do que no ensino de línguas nos cursos de idiomas. Entre eles, está a necessidade de atentar para o compromisso *educacional*. Esse compromisso, segundo o documento, tende a ser cumprido quando o idioma não é aprendido isoladamente, mas em concomitância com “[...] seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos [...]” (BRASIL, 2006, p. 90). Portanto, a aula de línguas que tem em conta esses valores, estaria gerando “[...] oportunidades para o desenvolvimento da cidadania [...]” (BRASIL, 2006, p. 93), posto que eles promovem a reflexão sobre o lugar do aluno na sociedade.

Em acordo com o documento, entendo que, ao não tratarem apenas *de e sobre* língua espanhola, mas *de e sobre* outras áreas do conhecimento e *de e sobre* o mundo *em* língua espanhola, alunos e professor da turma 20 afastaram o seu entendimento de *fazer aula de espanhol* das três pautas redutoras (capítulo 3) que assombram o ensino dessa língua na escola brasileira. Os dados aqui mobilizados demonstraram, como vimos, que os participantes da turma 20 entendiam o estudo da língua espanhola como prática social (BRASIL, 2006) não desvinculada de suas próprias realidades, de seus próprios interesses e de suas próprias experiências. Quer dizer, o estudo do espanhol na turma 20 foi algo vivo, pois a vida extra sala de aula foi tornada relevante pelos participantes na aula de espanhol no momento em que eles atentavam para âmbitos socioculturais mais amplos enquanto aprendiam espanhol.

¹⁴¹ Para uma breve ideia de como tais áreas do conhecimento não contempladas nos *segmentos 1, 2 e 3*, fizeram-se presentes nos MPCs levadas a cabo na turma 20, disponibilizo o quadro sinóptico das aulas no Apêndice A.

Esses âmbitos surgiram tanto a partir de um comentário, da leitura de textos de diferentes gêneros¹⁴² – (biografias, entrevistas, discurso, texto informativo, pesquisas na internet, textos literários, contos infantis, gravuras, verbetes no dicionário, etc.) como da realização de atividades de diferente formato (audições de músicas, exercícios gramaticais, discussões, pesquisas, produção de textos, produção oral, apresentação oral, etc.). Logo, atento para o fato de que em função da tomada de decisões dos participantes enquanto a prática pedagógica acontecia, estavam sendo realizados na turma 20, com base na *contextualização sociocultural*: a) o *letramento*, a partir da leitura e discussões sobre os textos que eram propostos; b) a *interculturalidade*, posto que as discussões e leituras promoviam olhares atentos para os *outros* e para *si*; c) a *educação linguística* ao entender o mundo de diversas maneiras por meio do uso da linguagem e da língua espanhola; e d) um *ensino crítico de línguas*, já que as questões de ordem social trazidas despertaram a reflexão dos estudantes.

Sendo assim, apesar de a língua espanhola sempre ter sido uma preocupação nessa sala de aula – já que os alunos demonstravam estar orientados para aprender espanhol –, a formação integral para a cidadania, também o foi, posto que, ao participarem e promoverem discussões de cunho social e histórico, os participantes demonstraram uma orientação para esses assuntos. Por esse motivo, o conhecimento a ser construído na turma 20 não foi apenas de ordem curricular, mas também de ordem existencial, uma vez que teve base no currículo construído *conjuntamente e contextualizadamente* pelos participantes. Por isso, a partir dos dados, sustento que os movimentos em direção à contextualização sociocultural reconfiguraram a aula de espanhol e o lugar do espanhol na escola. Logo, a aula da turma 20 não foi um espaço para o ensino reducionista onde apenas se repetem estruturas linguísticas ou se vê a realidade dos países de língua espanhola de maneira estereotipada¹⁴³, mas foi um espaço para conhecer o outro e a si mesmo por meio do uso da linguagem, um espaço para resolver dúvidas e inquietações dos participantes por meio da língua espanhola.

Nesse espaço, Alba, uma aluna calada, aprendeu a participar e a sustentar seu discurso diante de Dante, como vimos na vinheta do dia 12/07 (*vinheta 1*). Gerardo, também reservado, passou a se autosselecionar e formular perguntas sobre objetos de aprendizagem destacados por ele (*segmento 1, excerto 4*). Fabián, sempre participativo nas brincadeiras, passou a evidenciar seu interesse por política (*vinheta 3, dia 06/09*). Augusto, outro aluno brincalhão, envolveu-se também, qualificando as suas participações em relação aos temas em pauta como, por exemplo,

¹⁴² Ver quadro sinóptico das aulas da turma 20 no Apêndice A.

¹⁴³ Refiro-me aqui às três pautas redutoras para o ensino de espanhol no Brasil apontadas no capítulo 2.

quando se colocou para explicar a Revolução Cubana (diário de campo dia 14/06), o mapa do Chile (*segmento 1, excerto 4*) ou quando perguntou sobre os rumos da educação (*segmento 2, excerto 3*). Como eles, tantos outros alunos e o próprio professor fizeram aprendizagens ao se reorganizarem constantemente em torno dos objetos de aprendizagem de base sociocultural propostos e tornados relevantes por eles mesmos. Desse modo, na sala de aula observada, construir conhecimento foi sinônimo de aprender a participar e com isso gerenciar o que e sobre o que se queria aprender na sala de espanhol.

Isto é, compreendo que, ao optar por abordar o golpe militar chileno, *segmento 1*, em um momento histórico de crise da democracia no Brasil; ao optar por falar de educação, *segmento 2*, quando o Brasil vive à sombra de movimentos retrógrados que atuam contra a liberdade do professor como o ESP; e ao optar por falar de eleições, quando o grupo acaba de tomar conhecimento de episódios que envolveram um processo eleitoral diferenciado, *segmento 3*, Dante foi sensível aos referentes de ordem sociocultural vivenciados naquele ali-e-então. Ao fazer isso, ele gerou oportunidades para o desenvolvimento da cidadania, cumprindo com a função educacional do ensino de línguas na escola.

Ademais, entendo que, apesar de condutor das pautas, Dante não foi o único responsável pelas discussões surgidas. No *segmento 1*, por exemplo, Manuel, Álvaro, Felipe e Gerardo ganharam protagonismo ao responder (Manuel, *excerto 1*), instruir (Álvaro, *excerto 2*), ao desvendar (Felipe, *excerto 3*) e ao perguntar, (Gerardo, *excerto 4*). No que se refere ao *segmento 2*, também foram protagonistas Juan, Nayara, Fabián – ao manifestarem juízos de valor (*excerto 1*) sobre o tema proposto por Dante – e Álvaro ao manifestar sua opinião e perguntar (*excertos 2 e 3*). Já no *segmento 3*, vários alunos se destacam, entre eles, Felipe que contribui para a pauta em discussão com conhecimentos trazidos de fora da sala de aula. Nesse sentido, os estudantes não apenas ratificaram as pautas de Dante, mas foram responsáveis por apresentar novas oportunidades de desenvolvimento para essas pautas que envolviam temas socioculturais relevantes. Atitudes como as desses estudantes evidenciam que eles também perceberam a aula de espanhol como lugar para aprender muitas coisas, um lugar para a formação integral dos sujeitos. Ao fazerem isso em conjunto, professor e alunos estavam cumprindo com a função não apenas *instrumental*, mas *educacional* do ensino de línguas, já que estavam juntos e conscientemente construindo conhecimento, participação e cidadania.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO PROFESSOR AO EDUCADOR

Esta pesquisa, que nasceu de minha necessidade genuína não apenas como professor ou instrutor de espanhol, mas como pesquisador e, principalmente, como *educador* que atua no Ensino Médio busca: a) promover reflexão sobre o ensino de espanhol nesta etapa escolar; b) oferecer modelos de *boas práticas* do ensino de espanhol na escola brasileira; c) contribuir para formação inicial e continuada de professores de espanhol e de professores de línguas; d) contribuir para formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio; e) colaborar com os meus achados aos estudos sobre interação em sala de aula; f) somar-se aos estudos sobre contextualização do saber ou do currículo; g) ampliar o escasso espaço dos estudos sobre o ensino de espanhol na Linguística Aplicada brasileira.

Visando a cumprir com essas difíceis tarefas, dediquei-me a documentar 25 encontros de uma turma de espanhol do Ensino Médio, a turma 20, de uma escola pública do sul do Brasil, a Escola Experimental. Meus objetivos com isso foram os de: a) entender, a partir da perspectiva de seus participantes, se a sala de aula observada se afastava de um modelo anacrônico para o ensino de espanhol no país apontado pelas OCEM (BRASIL, 2006), chamado por mim de *pautas redutoras* (seção 3.2) para o ensino de espanhol; b) retratar uma sala de aula que se pautasse por um *ensino satisfatório* (GARCEZ, 2013) de língua espanhola na Educação Secundária e que, por isso, cumprisse com a função educacional do ensino de línguas, recomendação das OCEM (BRASIL, 2006). Para tal, o ensino de espanhol documentado não poderia preocupar-se apenas com o código linguístico, mas também com o mundo social vivido por professor e alunos. Isto é, para dar sentido aos meus propósitos, não bastava apenas *falar* de boas práticas de maneira ensaística; em minha tese eu precisava evidenciá-las na sala de aula como sugere Couto (2016). Em função disso, optei pela microetnografia, com incursões na etnografia, como ferramenta a serviço deste estudo, já que os dados de ocorrência natural me permitiriam entender de maneira mais completa essa sala de aula onde boas práticas eram levadas a cabo.

Desde meus primeiros dias em campo, pude perceber que a sala de aula da turma 20 seria profícua para minha pesquisa, uma vez que as aulas não propagavam a ideia de que o espanhol é uma língua fácil (SILVEIRA, 1999; CELADA; GONZÁLEZ, 2000; CAMARGO, 2004; LAGARES, 2010; ZOLIN-VESZ; VILHENA, 2013; ZOLIN-VESZ, 2013), pauta redutora n° 1; nem estavam centradas no ensino de gramática (CAMARGO, 2004;

KANASHIRO; FERNÁNDEZ, 2010; FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006; KANASHIRO, 2007; PARAQUETT, 2009; LAGARES, 2010), pauta redutora nº 2; e nem tampouco apresentavam visões estereotípicas e limitantes dos países que falam espanhol (PARAQUETT, 1998; CAMARGO, 2004; IRALA, 2004; BUGEL; SANTOS, 2010; SILVA; CASTEDO, 2008; PINTO, 2016), pauta redutora nº 3. Portanto, a turma escolhida me pareceu um bom lugar para, por meio de minha pesquisa, lidar com a quarta pauta redutora que destaco nesta tese, a escassez ou a pouca visibilidade dos estudos sobre o ensino de espanhol na Linguística Aplicada brasileira (PARAQUETT, 2009, 2012). Desse modo, meu estudo não é apenas um registro de boas práticas, mas é, além disso, um empreendimento para: a) romper com o isolamento em que se encontram os professores de espanhol no cenário da Linguística Aplicada brasileira; b) romper com as *pautas redutoras* de forma a criar *esforços* (SPOLSKY, 2016) para mudar as *crenças* e *práticas* sobre o fazer ensinar e o fazer aprender espanhol no Brasil como advoga Paraquett (1998; 2006; 2009; 2010).

Minhas hipóteses iniciais, com base em minhas primeiras leituras e em minha própria experiência de professor, apontavam que a *interdisciplinaridade* (JAPIASSU, 1976; POMBO, 2005; LEIS, 2005; FAZENDA, 2011; 2013a; 2013b; entre outros) poderia ser o meio mais eficaz para a ocorrência de boas práticas no Ensino Médio. Tais hipóteses foram reforçadas nos primeiros encontros, já que, na sala de aula da turma 20, conhecimentos de diferentes áreas eram com frequência mobilizados por Dante durante a realização das atividades pedagógicas. Contudo, os dados me demonstraram, obrigando-me a uma reviravolta na pesquisa, que havia outros caminhos que levavam a turma 20 a se afastar das três pautas redutoras e a com isso orientar-se para o desenvolvimento da cidadania. Essa fase da análise também me fez ver que abordar diferentes áreas do conhecimento em sala de aula não necessariamente caracteriza a *interdisciplinaridade*, o que foi, por si, uma descoberta.

Entre esses outros caminhos para as boas práticas – já apontados no parecer do CEB que institui as DCN do Ensino Médio (BRASIL, 1998) –, descobri o da *contextualização*, que parecia ser mais adequada ao documentado em meus dados. Logo, após essa epifania, precisei fazer uma nova revisão de literatura centrada nesse outro termo, tido também como polissêmico (MORGADO; FERNANDES; MOURAZ, 2011; FERNANDES *et al.*, 2015); Essa revisão contemplou tanto os documentos nacionais para o ensino (BRASIL, 1998, 2002a, 2002b, 2006, 2013) como obras de diversos autores preocupados com educação e aprendizagem (RIOSECO; ROMERO, 1997; MORIN, 2003; MAZZEO; RAB; ALSSID, 2003; NIKITINA, 2002, 2006; LOBATO, 2008; MORGADO; FERNANDES; MOURAZ, 2011; FERNANDES *et al.*, 2015,

entre outros). Por meio dela também pude constatar que o termo contextualização, na área de Linguística Aplicada, costuma ser associado ao oferecimento de exemplos para fazer o ensino de vocabulário mais significativo. Tal descoberta, que não condiz com o tipo de contextualização documentado e nem tampouco com as orientações dos documentos nacionais (BRASIL, 1998, 2002a, 2002b, 2006), foi outra das limitações deste estudo.

Em função disso, minha tese buscou aproximar a leitura da contextualização pelo prisma dos documentos nacionais – já que não falo de qualquer âmbito do ensino de línguas, mas do ensino de espanhol na Educação Básica no Brasil – às práticas e discussões sobre o ensino de línguas em Linguística Aplicada. Para tal, me pareceu fundamental não mobilizar somente o termo contextualização, mas encontrar um adjetivo que desse conta do tipo de contextualização à qual estava me referindo. Assim, após a minha defesa de qualificação¹⁴⁴, passei a chamar o tipo de contextualização documentado na turma 20 de *contextualização sociocultural*, como já explicado, e estabeleci, o que já é uma contribuição para os estudos sobre contextualização, oito critérios para reconhecê-la (Figura 2).

Como na turma 20 esses critérios foram, muitas vezes, satisfeitos, foi necessário descrever minuciosamente como a *contextualização sociocultural* ocorria no dia a dia dos participantes enquanto faziam sentido conjuntamente na e da aula de espanhol. Tal procedimento teve a intenção de contribuir para as pesquisas em educação que se interessam/se interessarem por esse fenômeno, posto que como dizem Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), a contextualização é um termo polissêmico e pouco descrito. Fernandes *et al.* (2015) dizem ainda que são os escassos os estudos que estão centrados na contextualização, apesar de ela estar presente no jargão educacional e poder ser identificada em várias metas/metodologias/perspectivas de ensino, como eu mesmo pude constatar ao relacioná-la com o letramento, a interculturalidade, a educação linguística e o ensino crítico de línguas. Recordo que para Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), autores com os quais esta tese se alinha, a contextualização caminha na direção da aprendizagem significativa, pois dimensiona “[...] os processos de ensino-aprendizagem em função de características e interesses pessoais, socioculturais e profissionais dos estudantes [...]” (MORGADO; FERNANDES; MOURAZ, 2011, p. 157). Relembro também, segundo os autores revisados, que a contextualização pode contribuir para reduzir o divórcio escola-vida (LOBATO, 2008) sendo entendida, por isso, como uma maneira de humanizar o conhecimento (MORIN, 2003; NIKITINA, 2002, 2006,

¹⁴⁴ os outros dois adjetivos que somei ao termo contextualização antes da qualificação foram: *macrossocial* e *sociohistórica*.

entre outros). Logo, a escassez de estudos em Linguística Aplicada que tratassem centralmente do termo contextualização, que inicialmente foi percebido por mim como uma limitação, passou a ser o motor propulsor da pesquisa, já que nos dados gerados em campo, pude perceber que essa noção emergia nas ações de participantes de carne e osso da sala de aula de espanhol do Ensino Médio que tive o privilégio de documentar e examinar. Mas como essa “humanização do conhecimento”, a contextualização, aconteceu na turma 20 e o que ela provocou?

Na análise dos dados, identifiquei momentos em que os critérios para entender a contextualização sociocultural se faziam visíveis durante a realização das atividades pedagógicas da aula de espanhol. Nesses momentos, que são uma contribuição de meu estudo tanto para os estudos com foco na interação de sala de aula como para os estudos sobre contextualização, constatei que os participantes se orientavam para lidar com conhecimentos de ordem sociocultural que tinham relação com seus âmbitos de participação na vida social. Tais momentos foram chamados de *momentos pedagógicos de contextualização sociocultural* (MPCSs) e dependiam tanto da exploração de momentos históricos (Figura 13) como de atitudes pedagógicas dos envolvidos, enquanto se orientavam para aprender e ensinar. Entre essas atitudes, identifiquei: *ouvir*, *convidar a participar* e *reconfigurar as atividades pedagógicas*.

Logo, além das contribuições teóricas quanto à contextualização, no plano interacional este estudo dialoga e contribui com:

- a) os estudos de Hewitt (2004) e Park (2012), ao celebrar os instantes de escuta atenta dos participantes de uma sala de aula, já que, na ecologia por mim documentada, foi em função dessa escuta – que não era apenas avaliativa, mas promotora de construção de conhecimento – que estudantes e professor negociavam as pautas da sala de aula e reorientavam as suas participações. Portanto, a atitude pedagógica de ouvir foi crucial para produzir tanto localmente, nas atividades de cada encontro, como globalmente, na construção do planejamento das aulas de espanhol (a partir do dia 09/06), o engajamento dos participantes;
- b) os estudos de Sinclair e Coulthard (1975), McHoul (1978), Lago Bornstein (1990), Sotos Serrano (2001), Cazden (1991), Garcez (2006), Schulz (2007), Conceição (2008) e Frank (2010), entre outros, já que reitera a centralidade da prática de perguntas em sala de aula. Tal centralidade, como demonstra esta tese, pode ser positiva desde que a sequência iniciada com uma pergunta não se desenvolva na interação como um mecanismo unicamente para o exercício do controle e do

disciplinamento (Figura 4). Quer dizer, ficou demonstrado nos dados que uma sequência iniciada com uma pergunta que se desenha em um terceiro turno com a sustentação da participação do interlocutor, a ampliação de sua resposta ou a sua ratificação (Figura 5), pode ser um recurso fundamental para promover participação e, com isso, criar oportunidades para fazer aprendizagem de distintas ordens. Nesse último caso, esse tipo de perguntas foi entendido aqui como um convite à participação (FRANK, 2010). De igual maneira, este estudo, como o de Pekarek Doehler (2002), também demonstrou que não só os professores, mas também os alunos podem convidar a participar em sala de aula. Ter encontrado momentos em que alunos perguntam é algo extremamente positivo para uma educação que se quer emancipadora, já que, como constata Sotos Serrano (2001), os alunos tendem a perguntar muito pouco, principalmente se falamos do Ensino Médio. Logo, as perguntas de Gerardo, *excerto 4 do segmento 1*, e de Álvaro, *excerto 3 do segmento 2*, demonstraram seu engajamento para lidar com os objetos de aprendizagem de ordem sociocultural propostos. De igual maneira, tais perguntas, genuínas, produziram uma guinada no MPCS que era levado a cabo até então, posto que Dante e os demais participantes as ouviram e as sustentaram. Chego a essa conclusão já que Dante, para respondê-las introduziu outros elementos socioculturais, até então não mobilizados, que possibilitaram novos momentos de instrução, ampliando, em espanhol, o repertório sociocultural dos estudantes;

- c) os estudos de Pekarek Doehler (2002), Mori (2002), Mondada e Pekarek Doehler (2004), Baumvol (2011), Pochon Berger (2011), Baumvol e Garcez (2017), posto que evidencia como a reconfiguração das atividades pedagógicas, que no caso deste estudo ocorre enquanto os MPCSs são levados a cabo, pode beneficiar a sala de aula. Tenho esse entendimento, pois ao valorizarem conhecimentos do âmbito sociocultural que lhes faziam sentido e que não faziam necessariamente parte da tarefa a ser realizada, os participantes da turma 20 permitiram que, por instantes, as estruturas de participação de sala fossem menos estanques, contando, inclusive, com momentos de instrução protagonizados por alunos;
- d) as pesquisas de Garcez (2006), Schulz (2007), Abeledo (2008), Conceição (2008), Frank (2010), Baumvol (2011), Pochon-Berger (2011), Garcez, Kanitz e Frank (2012), Abeledo *et al.* (2014), Lopes (2015), Garcez e Lopes (2017) e Baumvol e Garcez (2017), entre outros, posto que esta pesquisa é mais um esforço de

demonstrar que boas práticas interacionais e pedagógicas levadas a cabo pelos participantes de uma sala de aula podem ser capazes de promover construção conjunta de conhecimento. No caso desta pesquisa, isso ocorreu quando os participantes tornaram relevantes e lidaram conjuntamente tanto com os objetos de aprendizagem de ordem sociocultural emergentes, quanto com os relativos ao código linguístico do espanhol, evidenciando uma orientação para a aprendizagem. Tal movimento engajado dos participantes da turma 20, enquanto ocorriam os MPCSSs, apontam como os trabalhos citados, uma relação complexa entre construir conhecimento, participar e aprender. Logo, a construção da participação, flagrada na turma 20 durante a realização dos MPCSSs, é uma evidencia de que os participantes “[...] demonstram que estão aprendendo, isto é, que estão construindo conhecimento em conjunto [...]” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 219) sobre espanhol e sobre o mundo social que os rodeia.

Já no plano pedagógico referente mais especificamente ao ensino de espanhol no Ensino Médio, é possível dizer que durante os MPCSSs, que passaram a se intensificar na medida em que a situação política brasileira se tornou mais complexa no ano de 2016, os participantes demonstraram engajamento, participação, enfim, demonstraram fazer sentido da aula de espanhol na aula de espanhol. Portanto, nesses momentos, mais efetivamente, essa aula não se limitou à aprendizagem do código linguístico, mas fundou espaços para a construção da cidadania a partir da mobilização dos saberes sobre o estar e o ser no mundo. A alta frequência desses momentos, 44 ocorrências efetivadas na interação também foi um indício, então, de que a turma 20 estava efetivamente orientada para um *ensino socioculturalmente contextualizado* de espanhol. Quer dizer, um ensino de língua espanhola com uma pauta para a cidadania. Logo, a disciplina em questão, na ecologia observada, mostrou-se um componente curricular *fundamental* (PARAQUETT, 1998), e não apenas instrumental – a “perfumaria” (RISSO; RETAMAR; CORRAL, 2012) – para entender que existia, pelo menos na aula de espanhol, um compromisso da Escola Experimental em ser “emancipadora e libertadora” (BRASIL, 2013, p. 19), como é orientação das DCN (BRASIL, 2013).

Digo isso, pois toda a vez que os participantes suspendiam por instantes as atividades pedagógicas mais presas às tarefas, durante a realização dos MPCSSs, conhecimentos mais complexos, esperados e inesperados, surgiram, participações inesperadas emergiram mais facilmente e reorientaram as pautas da aula, fazendo ver que esses *parênteses* nas atividades pedagógicas foram significativos. Neles os participantes estavam claramente organizando-se

para fazer aprendizagem sobre espanhol, sobre o Brasil, sobre a Escola Experimental, sobre o Rio Grande do Sul, sobre a América Latina, enfim, sobre o mundo do qual fazem parte. Em razão de evidenciarem atender mais efetivamente às inquietudes de professor e de alunos, esses *parênteses* que valiam a pena, foram cada vez mais privilegiados pelos participantes ao longo do período em campo. Em razão disso, demonstraram ser momentos importantes construídos interacionalmente que afastaram o ensino de espanhol da turma 20 de uma prática *descontextualizada* de “feição monótona e repetitiva” (BRASIL, 2002, p. 147), prática lamentavelmente tão comum nas escolas brasileiras, principalmente no Ensino Médio.

Desse modo, respondo minha pergunta de ordem geral apresentada na seção 1.1: “Se a finalidade da educação brasileira, e do Ensino Médio em particular, vai, segundo as DCN (BRASIL, 2013, p. 145), ‘além da formação profissional e atinge a construção da cidadania’, qual a contribuição do componente curricular língua espanhola nesse processo?” Minha resposta é de que, ao se orientar para o ensino socioculturalmente contextualizado, o componente curricular língua espanhola pode ter muito a dizer sobre aprendizagem de espanhol, sobre aprendizagem significativa e sobre construção de cidadania no Ensino Médio. Entendo, então, a partir dos dados, que na sala de aula observada, o ensino de espanhol contribuiu para o desenvolvimento da cidadania ao promover formação de repertório para a constituição de opiniões mais informadas sobre a história e a sociedade em um momento histórico em que a sociedade brasileira (eventos políticos) e a própria comunidade da Escola Experimental (movimento OcupaExp) estavam confusas e divididas. Portanto, a aula de espanhol foi um lugar para pensar, repensar, ouvir, indagar e compreender a sociedade e o passado do Brasil e da América Latina.

Cabe ainda dizer que, ao trazer referentes socioculturais representativos para a classe, que não foi apenas uma obra do acaso, mas também uma opção do planejamento de Dante (Quadro 6) a aula de espanhol não se tornou aula de sociologia, história, geografia ou qualquer outra disciplina, mas ampliou as discussões associadas a esses outros componentes curriculares, ou trouxe outras visões sobre elas como no caso do tema ditadura relatado por Erick na aula do dia 07/07 (Figura 30). Chego a essa compreensão, pois na turma 20, a língua espanhola e a portuguesa nunca foram deixadas de lado, visto que era por meio delas e com elas que os participantes se orientavam para fazer diferentes aprendizagens. Ou seja, apesar dos distintos objetos de aprendizagem com os quais lidaram ao longo do meu período em campo, a língua era também, e sempre, privilegiada pelos participantes. Logo, minha pesquisa demonstra que é possível ensinar/aprender língua e cidadania, conjuntamente, na escola.

Nessa aula diversa, em que até dinossauros (*segmento 2*) foram base para discussão, o conhecimento a ser construído não se baseou apenas nas instruções de Dante – apesar de o professor ter tido papel fundamental nesse período de confusão, ao trazer acontecimentos históricos que conhecia –, mas também na leitura de diferentes tipos de texto (ver apêndice A), na opinião dos colegas, na negociação dos sentidos e nas experiências de fora da sala de aula (OcupaExp, assembleia sobre o OcupaExp, leitura de reportagens trazidas em sala de aula, etc.).

Desse jeito, ensinar língua espanhola na escola de maneira socioculturalmente contextualizada, como entendi que ocorreu na turma 20, é um caminho *possível* para promover o ensino de língua espanhola voltado para a construção da cidadania, pois, ao explorar pautas relevantes, a aula da turma 20 fez refletir sobre a sociedade para poder, quem sabe, agir de maneira crítica e consciente sobre ela. Portanto, minha pesquisa evidencia que ensinar/aprender línguas de maneira socioculturalmente contextualizada significa, então, por meio da linguagem, promover o conhecimento do outro e de si mesmo mediante custoso trabalho didático de professor e de alunos. Por cumprir com esse pressuposto, a contextualização sociocultural, na ecologia pesquisada, foi capaz de ressignificar o papel do ensino de espanhol no Ensino Médio ao ser promotora de pontes entre os conhecimentos do currículo e os da sociedade. Para isso, bastou aos participantes atreverem-se a oportunizar e a explorar os *parênteses* surgidos e promovidos em sala de aula e a construir o planejamento das aulas seguintes ouvindo esses parênteses. Ao fazê-lo, os participantes entenderam que as portas da sala de aula de línguas podem e devem estar sempre abertas para os acontecimentos do mundo. Logo, a prática documentada é entendida aqui como um modelo de boa prática para o ensino de espanhol, podendo contribuir com as discussões sobre o ensino de espanhol (PARAQUETT, 1998; 2009; 2010; 2012; COUTO, 2016; entre outros) na Linguística Aplicada Brasileira e com a formação inicial e continuada de professores de espanhol e de professores de línguas.

Para ressaltar ainda a relevância da contextualização sociocultural e do ensino socioculturalmente contextualizado, retomo aqui as duas epígrafes que iniciam este estudo, ao dizer que as práticas da turma 20 que aconteciam, não na aula de sociologia nem de história, mas de espanhol, uma disciplina tida como supérflua, basearam-se em uma “[...] *selección de la cultura realizada con el fin de posibilitar la comprensión del pasado y del presente* [...]” bem como “[...] *de sus lazos e interacciones con el resto de la humanidad* [...]” (TORRES SANTOMÉ, 2014, p. 50). De igual maneira, é possível dizer que, na aula turma 20, nos momentos dos *parênteses* que valem a pena, os estudantes tiveram a oportunidade não apenas de saber que Eva viu a uva (referência a Paulo Freire), ou no caso da turma 20, que houve um

golpe militar no Chile, mas puderam pensar em quem trabalhou para esse golpe, digo, para produzir essa *uva*, e quem lucrou com ele, digo, com a *uva*. Essas oportunidades de desenvolver o senso crítico contribuíram para evidenciar, como vimos na seção 5.4, um projeto para a construção da cidadania por meio de um ensino socioculturalmente contextualizado de espanhol.

Contudo, este estudo também trouxe algumas limitações. Entre elas destaco: a) a impossibilidade de minha presença em campo no dia 09/06, dia em que se inicia a falar centralmente de política na turma 20¹⁴⁵; b) as interrupções do campo devido ao período de recesso escolar; c) a qualidade sonora das gravações audiovisuais devido à acústica ruim da sala; d) o posicionamento das câmeras que muitas vezes não foi capaz de flagrar as interações a contento.

Apesar dessas e de outras limitações surgidas ao longo dos quatro anos de pesquisa, compreendo que os achados desta tese sobre a *contextualização sociocultural* como uma prática pedagógica possível para cumprir com a função educacional do ensino de línguas no Ensino Médio destacam que: a) o mundo é fundamental para fazer sentido em aula, principalmente na aula de línguas; b) ouvir é uma atitude fundamental que deve ser privilegiada por todo o professor, mas principalmente pelo de línguas; c) os alunos também podem instruir; d) convidar a participar deve ser uma ação privilegiada em sala de aula se o objetivo é gerar participação; e) reconfigurar a atividade pedagógica pode ser muito positivo para despertar o engajamento dos estudantes; f) promover um ensino problematizador faz com que os alunos não apenas ouçam, mas perguntem; g) as perguntas dos estudantes são fundamentais para a tomada de decisões de curto e longo prazo sobre o currículo; h) descobrir sobre o passado é essencial para entender o presente e projetar o futuro; i) falar de política, história, geografia, economia, não torna a aula de espanhol uma aula de outra coisa se a língua é entendida como prática social; j) construir cidadania é, antes de tudo, entender o seu entorno, sendo a escola, e por que não a aula de línguas, um espaço fundamental para desenvolver esse entendimento.

Esses achados apontam para estudos futuros que estejam interessados: em um ensino de espanhol abrangente e que se afasta de reducionismos e de estereótipos na escola; no ensino de línguas no Ensino Médio; no papel das atitudes pedagógicas de professor e de alunos para o desenvolvimento de boas práticas de ensino; na reconfiguração das atividades pedagógicas como um momento positivo de reorientação das estruturas de participação tradicionais de sala

¹⁴⁵ Tive acesso ao ocorrido nesse dia apenas pelas tarefas de sala de aula que me foram passadas por Dante e por uma conversa informal que tive com ele.

de aula; na discussão sobre construção conjunta de conhecimento; na aprendizagem de língua e cidadania na escola; e, finalmente, na contextualização sociocultural como prática pedagógica em oposição ao ensino fragmentado e de cunho positivista.

Feitas as devidas considerações, finalizo este estudo entendendo o porquê de minha epifania ao chegar ao Ensino no Médio em 2008. Nesse ano fundamental, em que tive todas as minhas certezas profissionais questionadas e precisei me reinventar em função de meu novo público, eu não sabia, mas começava, aos poucos, a deixar de ser professor de espanhol para me tornar, ao me preocupar com a formação *integral* de meus estudantes, em um *educador* que atua, com orgulho, na área de espanhol. Logo, esta tese me ajudou a compreender com mais clareza não apenas o papel das línguas no currículo, mas o papel dos *educadores* que atuam no ensino de línguas e o *compromisso* (PARAQUETT, 2009) do *educador* da área de espanhol, língua de países tão próximos ao Brasil e ao mesmo tempo tão distantes.

Desse modo, entendo que nós *educadores* da área de espanhol temos um compromisso não apenas de ensinar o código linguístico ou as tradições mais conhecidas dos países de língua espanhola, mas temos o papel de dar a conhecer a América Latina, as Américas Latinas, seu passado, seu presente aos próprios latino-americanos brasileiros. Em um mundo onde a alienação, o desinteresse, a fragmentação, desigualdade social e a intolerância crescem a cada dia, descobrir a própria realidade para poder, quem sabe, agir sobre ela, é um tesouro inestimável que só pode ser alcançado com a educação. Ao fazer isso na aula de espanhol, criar oportunidades de conhecer a própria realidade por meio de um ensino socioculturalmente contextualizado, nós, professores, deixamos, como diz Paraquett (1998, p. 127), de ter um trabalho instrumental e passamos a um trabalho “fundamental”. Passamos a ser, além de professores, *educadores*.

REFERÊNCIAS

ABELEDÓ, María de la O López. “¿Te parece que ella se afeitó?”: categorías identitárias de gênero e aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação de sala de aula de língua estrangeira. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 103-117, maio/ago. 2010.

_____. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. *et al.* Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 131-144, jan./jun. 2014.

ACADÊMICOS denunciam ‘golpe’ contra Dilma em congresso em Nova York. **G1**, [São Paulo], 27 maio 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/05/academicos-denunciam-golpe-contradilma-em-congresso-em-nova-york.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ALENCAR, Elisa; GATTOLIN, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. Por que ensinar língua inglesa dentro da perspectiva dos letramento(s) crítico(s)? **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP**, Aquidauana, MS, v. 1, n. 2, p. 234-248, out. 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 15-29, 2001a.

_____. Por uma política linguística de (outras) línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 103-108, 2001b.

ANAYA, Vanessa. La pregunta como procedimiento didáctico en el aula de ELE. **redELE**, Madrid, n. 5, p.1-8, 2005. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:1f760e4c-dd7b-4c79-a296-d3fe0849b752/2005-redele-5-02anaya-pdf.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma Nunes. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 79-102, jul./dez., 2014.

AUR, Bahij Amin. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009. p. 13-89.

AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAGHIN, Débora Cristina Mantelli. **A motivação para aprender LE (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. 1993. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-68, 2005.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Radis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In.: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 119-136. v. 16.

BAUMVOL, Laura Knijnik. **O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____; GARCEZ, Pedro de Moraes. Let's be for real? A reconfiguração de atividades pedagógicas liderada por alunos na sala de aula de inglês como língua adicional. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 201-216, jan./abr. 2017.

BEAVEN, Tita. “¡Pero si no se dice así!”: Un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como lengua mundial. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 10., 1999, Cádiz, España. **Actas ...**, Cádiz: Universidad de Cádiz, 1999. p. 115-122.

BECKER, Idel. **Manual de español**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Berger, Evelyne *et al.* Entre langue-objet et objets de discours: le formatage situe des activités en classe de langue. **Actualités psychologiques**, Lausanne, n. 19, p. 47-53, 2007

BEVILAQUA, Maria Cecília do Nascimento. **A trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996)**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**. 14. ed. Buenos Aires: Emecé, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasil, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério Público Federal. **Caso Lava Jato: entenda o caso.** Brasília, [2017]. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/entenda-o-caso>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

_____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Brasil, 1998. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRIZ, Antonio. Los conectores pragmáticos en español coloquial: su papel argumentativo. **Contextos**, León, España, v. XI, n. 21-22, p. 145-188, 1993.

BRÖCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares.** 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BUGEL, Talia; SANTOS; Hélade Scutti. Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. **Language Policy**, [Cham, ZG, Switzerland], v. 9, n. 2, p. 143-170, May 2010.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____; FLEMING, Mike. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.** Madrid: CUP, 2001.

CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 139-149, jan./jun. 2004.

CARVALHO, Isaías Francisco de; BRIGLIA, Tcharly Magalhães. O texto dramático shakespeariano na aula de língua inglesa do ensino médio. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 306-319, set./dez. 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. 2007. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAZDEN, Courtney. **El discurso en el aula**: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

CELADA, Maria Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maria. Los estudios de Lengua Española en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, (suplemento), p. 35-58, 2000.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. San Francisco, 2017. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Central_Intelligence_Agency>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CLARK, Herbert. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

COMISSÃO do impeachment ouve primeiras testemunhas de defesa. **G1**, São Paulo, 14 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/06/comissao-do-impeachment-ouve-primeiras-testemunhas-de-defesa.html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CONCEIÇÃO, Luciana Echebest. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em:
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 15 maio 2012.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

COUTO, Lígia Paula. **Didática da língua espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2016.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. **Estágios de interlíngua**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 2001. 326f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DAVIDSON, Judy. Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John (Eds.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 102-128.

DIAGRAMA de Venn. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco, USA, 6 set. 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Diagrama_de_Venn>. Acesso em: dia mês ano.

DERECHO. In: DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Madrid, 2017. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=CGv2o6x>>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

DREW, Paul; HERITAGE, John. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, Paul; HERITAGE, John. (Eds.). **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

DURANTI, Alessandro. **Antropología lingüística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. [S. l.]: Oxford University, 1994.

ERICKSON, Frederick. Método cualitativo de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin. **La investigación de la enseñanza II**: métodos cualitativos y de observación. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1989. p. 195-297.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE. Margaret Diane; MILLROY, Wendy Lesley; PREISSLE, Judith (Orgs.). **The handbook of qualitative research in education**. Nova Iorque: Academic Press, 1992. p. 201-225.

_____. **Talk and social theory**: ecologies of speaking and listening in everyday life. Cambridge: Polity Press, 2004.

_____; SCHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Bianca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 215-234.

_____; _____. **The counselor as gatekeeper**: social interaction in interviews. Nova Iorque: Academic Press, 1982.

‘ESCOLA sem Partido’: mapa de projetos de lei. **G1**, [Rio de Janeiro], 8 ago. 2016. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/escola-sem-partido/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2013b.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____ (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. p. 21-32.

FERNANDES, Preciosa *et al.* Sentidos atribuídos ao conceito de “contextualização curricular”. In: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 11., 2015, A Coruña. **Libro de Actas ...** A Coruña: Universidad da Coruña, 2015. p. 581-592.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Conversa com Gretel M. Eres Fernández. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas: Pontes, 2013. p. 131-144.

_____. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, (suplemento), p. 59-80, 2000.

_____; KANASHIRO, Daniela Kawamoto. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 279-291, maio/ago. 2006.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio politécnico: mudanças e paradigmas. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187-206.

FIRTH, Alan; WAGNER, Johannes. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. **The Modern Language Journal**, [New Jersey, USA], v. 91, n. 1, p. 800-819, Dec. 2007.

FONTES, Diana Campos; LIMA, Vanessa Aparecida Alves. A escola segundo alunos do ensino médio de Porto Velho-RO. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 71-79, jan./jun. 2011.

FRANK, Ingrid. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação:** a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. **Produção conjunta de conhecimento em um laboratório de tecnologia:** perguntas como recursos para o enfrentamento de problemas emergentes. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FREIRE, Paulo **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Ana Luíza; GIBK, Cristina; SALIMEN, Paola Guimaraens. Diferentes perspectivas de sucesso interacional no fazer aprender uma segunda língua e de uma língua

adicional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2., 2010, São Leopoldo. **Anais ...** São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. p. 646-647.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. Comportamiento discursivo de *bueno, bien, pues bien*. **ELUA**, Alicante, n. 9, p. 205-221, 1993.

GAN, Zhengdong; DAVISON, Chris; HAMP-LYONS, Liz. Topic negotiation in peer group oral assessment situations: a conversation analytic approach. **Applied Linguistics**, Oxford, UK, v. 30, n. 3, p. 315-334, Sept. 2009.

GARCEZ, Pedro de Moraes A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 1, n. 4, p. 66-80, jan./abr. 2006.

_____. Conversa com Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 215-228.

_____. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (Coord.). **Portugués lengua segunda y extranjera en el Uruguay**. Montevideo: Universidad de la República/Departamento de Publicaciones, 2008a. p. 51-57.

_____. Microethnography in the classroom. In: KING, Kendall; HORNBERGER, Nancy (Eds.). **Encyclopedia of language and education**. 2. ed. Berlin: Springer, 2008b. p. 257-272. v. 10.

_____. Microethnography in the classroom. In: KING, Kendall; LAI, Yi-Ju; MAY, Stephen (Eds.). **Research methods in language and education**. 3. ed. Springer International Publishing, 2015. p. 1-13.

_____; BULLA, Gabriela Silva; LODER, Letícia. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Delta**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

_____; FRANK, Ingrid; KANITZ, Andréia. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 211-224, maio/ago. 2012.

_____; LOPES, Marcela de Freitas Ribeiro. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 65-95, jan./abr. 2017.

_____; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In: RIBEIRO, Bianca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 257-264.

_____; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **Delta**, São Paulo, v. 31, n. especial, p. 1-34, 2015.

- GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia (Eds.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Universidad del Pacífico, 2004. p. 23-55.
- GERHARD, Ana Cristina; ROCHA FILHO, João Bernardes da. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 125-145, 2012.
- GIDDENS, Anthony. **Sociología**. 3. ed. Madrid: Alianza, 2000.
- GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Bianca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13-20.
- GONZÁLEZ, Neide Maria. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In.: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-54. v. 16.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Aracaju, v. 7, n. 11, p. 1-9, 2011.
- GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Bianca. Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-182.
- HERITAGE, John; ATKINSON, John Maxwell. Introduction. In: ATKINSON, John Maxwell; HERITAGE, John (Eds.). **Structures of social action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-15.
- HEWITT, Jim. An exploration of community in a knowledge forum classroom: an activity system analysis. In: BARAB, Sasha; KLING, Rob; GRAY, Jim (Eds.). **Designing for virtual communities in the service of learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. p. 210-238.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA (Org.). **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.
- IRALA, Valesca. A opção da variedade de espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2004.
- JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 8, p. 48-55, 1994.
- _____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JUEGO teatral. In: INSTITUTO CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid, España, 2017. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/juegoteatral.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

JUSBRASIL. **Artigo 26 do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940**. [S. l.], 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=ART.+26%2C+CP.+INIMPUTABILIDADE>>. Acesso em: 15 set. 2017.

KANASHIRO, Daniela Kawamoto; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Consideraciones sobre pruebas de selectividad de español como lengua extranjera. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 259-274, jan./jun. 2010.

_____. (2007) **Do ensino médio ao superior: que ponte os une?** Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola. Dissertação 2007. .224 f. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KANITZ, Andreia; FRANK, Ingrid. Aprendizagem enquanto produção conjunta de conhecimento: avançando tarefas e alcançando entendimentos satisfatórios na fala-em-interação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 111-140, 2014.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIN, Julie. Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship. **Emergence: Complexity and Organization**, Litchfield Park, Arizona, USA, v. 6, n. 1-2, p. 2-10, June 2004.

KOOLE, Tom. The epistemics of student problems: explaining mathematics in a multi-lingual class. **Journal of Pragmatics**, [s. l.], v. 44, n. 13, p. 1902-1916, Oct. 2012.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KULIKOWSKI, María Zulma. La actualidad de la lengua española. **Hispanista**, Niterói, v. 1, n. 2, não paginado, 2000. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21esp.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábolas, 2005. p. 45-52.

LAGARES, Xoán Carlos. A ideologia do pan-hispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. **Políticas Lingüísticas**, Córdoba, Argentina, v. 2, n. 2, p. 85-110, oct. 2010.

_____. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 385-408, jul./dez. 2013.

LAGO BORNSTEIN, Juan Carlos. Conocimiento social y diálogo: bases para una comunidad de investigación. **Educación y Sociedad**, Madrid, n. 7, p. 53-72, 1990.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

_____. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan./abr. 2009.

_____. Pra que estudar inglês, profe?: auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, p. 1-23, ago. 2005.

LENOIR, Yves; LAROSE, François; GEOFFROY, Yvon. Interdisciplinary practice in primary education in Quebec: results from ten years of research issues. **Issues in Integrative Studies**, [s. l.], n. 18, p. 89-114, 2000.

LIMA, José Glauco Smith Avelino; COSTA, Joicy Suely Galvão; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho de Almeida. Ensino Médio e interdisciplinaridade: reflexões sobre o ensino de sociologia. **Holos**, Natal, Ano 28, v. 2, p. 174-183, 2012.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, Campinas, v. 14, p. 199-217, 2009.

LOBATO, Anderson Cezar. Contextualização, um conceito em debate. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, não paginado, maio 2008. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

LODER, Letícia; GONZALEZ, Patrícia; GARCEZ, Pedro de Moraes. Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 117-122, jul./dez. 2002.

_____; JUNG, Neiva. **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2009.

_____; _____ (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

LOPES, Marcela Freitas de Ribeiro. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio**: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____; RETAMAR, Hugo Jesús Correa. Corrección y competencia en el habla-en-interacción del aula contemporánea en Brasil. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 7., 2015, Florianópolis. **Actas ...** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. p. 253-258.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKEE, Numa. Doing, and justifying doing, avoidance. **Journal of Pragmatics**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 602-615, Jan. 2011.

MARSH, David. **Bilingual education and content and language integrated learning**. Paris: Union University of Sorbonne, 1994.

MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia; PORTOLÉS LÁZARO, Juan. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Coords.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. p. 4051-4213. v. 3.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MASON, Jane. **Qualitative researching**. Londres: Sage, 1996.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. A linguística aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhola. **Revista Inventário**, Salvador, 12. ed., p. 2-11, jan./jul. 2013.

MATSUKI, Edgard. Vai ter golpe?: historiadores comparam crise atual com a de 1964. **UOL**, [São Paulo], 12 mar. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/listas/vai-ter-golpe-historiadores-comparam-crise-atual-com-a-de-1964.htm>>. Acesso em: 15 maio 2016.

MAYER, Richard. **Learning and instruction**. Nova Jersey: Pearson Education, 2003.

MAZZEO, Christopher; RAB, Sara; ALSSID, Julian. **Building bridges to college and careers**: contextualized basic skills programs at community colleges. New York: Workforce Strategy Center, 2003. (Reports Descriptive, n. 141). Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473875.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

MCCARTY, Teresa L. Ethnography in language planning and policy research. In: HULT Francis M.; JOHNSON, David Cassels (Eds.). **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. Chichester, UK: Wiley, 2015. p. 81-93.

MCHOUL, Alexander. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, New York, v. 7, p. 183-213, Aug. 1978.

MEHAN, Hugh. The structure of classroom discourse. In: DIJK, Teun Adrianus van (Ed.). **Handbook of discourse analysis**. London: Academic Press, 1985. p. 119-131. v. 3.

MICCOLI, Laura Stella. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.

_____. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-223, 2007a.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007b.

_____. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depths of learners' classroom experiences**. 1997. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - University of Toronto, Toronto, 1997.

MOGHADDAS, Barham. The effect of contextualization on the Iranian EFL learners performance in reading tasks. **International Journal of Educational Science and Research**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 11-20, June 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 13-44.

MONDADA, Lorenza; PEKAREK DOEHLER, Simona. Second language acquisition as a situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. **Modern Language Journal**, [s. l.], v. 88, n. 4, p. 401-518, 2004.

MORENO, Ana Carolina; TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. 'Escola sem Partido': entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei. **G1**, [São Paulo], 3 ago. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>>. Acesso em: 6 out. 2017.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábolas, 2005. p. 14-34.

MORGADO, José Carlos; FERNANDES, Preciosa; MOURAZ, Ana. Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 11., 2011, Guarda, Portugal. **Actas ...** Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2011. p. 155-161.

MORI, Junko. Task design, plan, and development of talk-in-interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. **Applied Linguistics**, Oxford, UK, v. 23, n. 3, p. 323-347, Sept. 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCENTES, Antenor. **Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pimenta Mello, 1934.

NIKITINA, Svetlana. Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. **Journal of Curriculum Studies**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 251-271, June 2006.

_____. **Three strategies for interdisciplinary teaching**: contextualizing, conceptualizing, and problem-solving. Cambridge, 2002. (Interdisciplinary Studies Project/Project Zero).

Disponível em:

<http://www.interdisciplinarystudiespz.org/pdf/Nikitina_Strategies_2002.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle e Heinle, 1999.

O'CONNOR, Mary Catherine; MICHAELS, Sarah. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, Débora (Org.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

OLIVEIRA, Breno Dias. A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no ensino médio: reflexões e proposições. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em:

<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/12_02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 3. ed. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

OSS, Débora Balsemão. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

PACHECO; José; PARASKEVA, João. As tomadas de decisão na contextualização curricular. **Cadernos de Educação FaE/UFPEL**, Pelotas, n. 13, p. 7-18, ago./dez. 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar; MALHEIROS, Márcia Rita; FIGLIOLINI, Márcia Cristina (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

_____. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, São João del-Rei, MG, n. 16, p. 24-29, jul./dez. 2000.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 115-146.

_____. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. **Abehache**, São Paulo, Ano 2, n. 2, p. 225-239, 2012.

_____. Espanhol, língua estrangeira: um objeto fundamental. **Caligrama: Revista de Estudos Românicos**, Pampulha, MG, v. 3, p. 117-128, nov. 1998.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In.: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p 137-156. v. 16.

_____. O papel que cumparamos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 38, dossiê “Diálogos Interamericanos”, p. 123-137, 2009.

PARK, Innhwa. Seeking advice: epistemic asymmetry and learner autonomy in writing conferences. **Journal of Pragmatics**, [s. l.], v. 44, n. 14, p. 2004-2021, 2012.

PEKAREK DOEHLER, Simona. Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. **Mind, Culture and Activity**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 22-44, 2002.

_____; POCHON-BERGER, Evelyne. Developing ‘methods’ for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In: HALL, Joan Kelly; HELLERMANN, John; PEKAREK DOEHLER, Simona (Eds.). **The development of interactional competence**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011. p. 206-243.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

_____. **Language and mobility: unexpected places**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 67-84.

PEREIRA, Antonio Serafim. **Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha: a interdisciplinaridade como princípio inovador**. 2007. 501 f. Tese (Doutoramento em Educación) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España, 2007.

_____. Ensino e interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 837-854, set./dez. 2013.

PEREIRA, Avelino Romero Simões. Interdisciplinaridade. **Boletim do novo Ensino Médio**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 2-3, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Boletimedio4.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

PERIN, Dolores. Facilitating student learning through contextualization: a review of evidence. **Community College Review**, Columbia, v. 39, n. 3, 268-295, 2011.

PESSOA, Rosane Rocha. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 353-372, abr./jun. 2014.

PINHEIRO, Larisse Lázaro Santos Pinheiro; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Efeito retroativo e multimodalidade no Enem: análise de questões de inglês e espanhol. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 136-166, abr. 2017.

PINTO, Carlos Felipe. El estudio del español de América en el contexto de enseñanza del español en Brasil. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 24., 2016, São Paulo. **Actas...** Brasília: Consejería de Educación, 2016. p. 21-36.

POCHON-BERGER, Evelyne. A participant's perspective on tasks: from task instruction, through pre-task planning, to task accomplishment. **Novitas Royal**, Ankara, Turkey, v. 5, n. 1, p. 71-90, 2011.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

PORTO ALEGRE tem protestos contra e a favor do impeachment de Dilma. **G1**, [São Paulo], 17 abr. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/04/porto-alegre-tem-protestos-contras-e-favor-do-impeachment-de-dilma.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 109-128.

_____. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REATTO, Diogo; BISSACO, Cristiane Magalhães. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. **Revista Letra Magna**, [s. l.], Ano 4,

n. 7, p. 1-13, 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

RETAMAR, Hugo Jesús Correa. Língua(s), espaço(s) na escola e plurilinguismo: um desafio para este milênio. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, 6., 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 189-194.

RIBEIRO, Bianca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICHARDS, Jack; SCHIMIDT, Richard. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. 4. ed. Londres: Pearson, 2010.

RIEL, Margaret; POLIN, Linda. Models of community learning and online learning in communities. BARAB, Sasha; KLING, Rob; GRAY, Jim (Eds.). **Designing for virtual communities in the service of learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 16-50.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Departamento Pedagógico, Secretaria de Educação, 2009. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2012.

RIOSECO, Marilú; ROMERO, Ricardo. La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, 1., 1997, Burgos, España. **Actas...** Burgos: Universidade de Burgos, 1997. p. 2-9. Disponível em: <<http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30Z58M4-WQV64-QQ2/Contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Ense%C3%B1anza%20como%20elemento%20facilitador%20del%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>>. Acesso em: 10 out 2017.

RISSE, Claudia; RETAMAR, Hugo; CORRAL, Cristina. Consideraciones sobre el papel del profesor en el aula de español/lengua extranjera en Brasil. In: KRONBAUER, Selenir; SIMIONATO, Margareth (Orgs.). **Articulando saberes na formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 67-85.

ROCHA, Sílvio Jandir da Silva. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 139-163.

ROSA, Eduardo. Debate sobre Escola sem Partido e Escola sem Mordada é interrompido. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 17 ago. 2016a. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/08/debate-sobre-escola-sem-partido-e-escola-sem-mordaca-e-interrompido-7287741.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Estudantes mantêm ocupações em escolas do RS e na Assembleia. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 14. jun. 2016b. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/06/estudantes-mantem-ocupacoes-em-escolas-e-na-assembleia-5987036.html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____; COSTA, Fernanda da. Projetos de lei como o Escola sem Partido colocam o papel do professor em debate. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 17 ago. 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2016/08/projetos-de-lei-como-o-escola-sem-partido-colocam-o-papel-do-professor-em-debate-7284170.html>>. Acesso em: 8 out. 2017.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SAHLSTRÖM, Fritjof. Learning as social action. In: HALL, Joan Kelly; HELLERMANN, John; PEKAREK DOEHLER, Simona (Eds.). **The development of interactional competence**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011. p. 45-65.

SALIMEN, Paola Guimaraens. **A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de línguas estrangeira**: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa Goulart da. The book is (not) on the table: o programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** v. 1, n. 1, p. 1-16, 2012. Disponível em: <https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/24_12.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SCARAMUCCI, Matilde. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

SCHEGLOFF, Emanuel. Conversation analysis and socially shared cognition. In: RESNICK, Lauren; LEVINE, John; TEASLEY, Stephanie (Eds.). **Perspectives on socially shared cognition**. Washington: American Psychological Association, 1991. p. 150-171.

_____. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. **American Journal of Sociology**, Chicago, IL, USA, v. 97, n. 5, p. 1295-1345, Mar. 1992.

_____. **Sequence organization in interaction**: a primer in conversation analysis I. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

_____. Sequencing in conversational openings. **American Anthropologist**, [s. l.], v. 70, n. 6, p. 1075-1095, Dec. 1968.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, p. 145-174, jul./dez. 2014.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

_____. Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores e professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 187-199.

_____; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuándo actúan**. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1983.

SCHULZ, Lia. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: a tomada do turno pelo aluno**. 2004. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SFARD, Anna. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SGARBI, Karina. Porto Alegre registra painéis durante programa partidário do PT. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 23 fev. 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/02/porto-alegre-registra-panels-durante-programa-partidario-do-pt-4982212.html>>. Acesso em: dia 12 jan. 2017.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London; New York: Routledge, 2006.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; CASTEDO, Tatiana Maranhão. Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. **Holos**, Natal, Ano 24, v. 3, p. 67-74, 2008.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira Pinto. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**, Niterói, Ano 5, [s. n.], não paginado, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/interdisciplinaridade__entre__teorias_e_praticas.pdf> Acesso em: 12 set. 2013.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SILVESTRE, Vera Pires Viana. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2014.

SINCLAIR, John McHardy; COULTHARD, Malcolm. **Toward an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

SOTOS SERRANO, María. Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa. Localización: **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, Albacete, n. 16, p. 259-272, 2001

SPOLSKY, Bernard. Language policies: an interview with Bernard Spolsky. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 377-381, Mar. 2016.

STAHL, Gerry. How a virtual math team structured its problem solving. In: **INTERNATIONAL COMPUTER-SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING**, 9., 2011, Hong Kong, China. **Proceedings...** Hong Kong: International Society of the Learning Sciences, 2011. p. 256-263. v. 1. Disponível em: <<http://GerryStahl.net/pub/cscl2011stahl.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

STEIN, Fabíola. **“O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem”**: realização de atividades pedagógicas colaborativas e construção conjunta de conhecimentos na fala-em-interação de sala de aula. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. **Participação em projetos de aprendizagem de uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERNAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Contenidos interdisciplinares y relevantes. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 225, p. 19-24, mayo 1994.

_____. Organización de los contenidos y relevancia cultural. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 447, p. 50-53, jul. 2014.

TRACY, Karen; ROBLES, Jessica. Questions, questioning and institutional practices: an introduction. **Discourse Studies**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 131-152, 2009.

TRILHA, Maurício. Deputado quer proibir “doutrinação política” nas escolas gaúchas. **Beta Redação**, [s. l.], 3 set. 2015. Disponível em: <<http://www.betaredacao.com.br/deputado-gaicho-quer-proibir-o-ensino-sobre-ideologias-politicas-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-89.

URIBE MALLARINO, Consuelo. Interdisciplinarietà en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 73 p. 147-172, enero/jun. 2012.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 77-97, 2012.

_____; PESSOA, Rosane Rocha. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 225-238, maio/ago. 2012.

VALENTE, Rubens. Em diálogos gravados, Jucá fala em pacto para deter avanço da Lava Jato. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1774018-em-dialogos-gravados-juca-fala-em-pacto-para-deter-avanco-da-lava-jato.shtml>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VALLE, José del; VILLA, Laura. Spanish in Brazil: language policy, business and cultural propaganda. **Language Policy**, [Cham, ZG, Switzerland], v. 5, n. 4, p. 371-394, 2006.

VARGAS, Mariana Daré; ZORZO-VELOSO, Valdirene. O Programa Nacional do Livro Didático e as línguas estrangeiras modernas: um olhar sobre o espanhol. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, Ano XXIV, p. 209-216, 2014.

WELP, Ana. Novas perspectivas para a sala de aula de língua adicional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** v. 1, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/09_01.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 2001.

WIDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 815-828, 2013.

_____; VILHENA, Flavia Braga Krauss de. Acuerdo cerrado: (des)construindo o discurso utilitarista sobre a aprendizagem da língua espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 259-269, jul./dez. 2013.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira; MICCOLI, Laura Stella. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

APÊNDICE A - QUADRO SINÓPTICO DAS AULAS COM GERAÇÃO DE DADOS AUDIOVISUAIS DA TURMA 20

Quadro sinóptico das aulas com geração de dados audiovisuais da turma 20	
<p>Aula 1 (14/04) – os estudantes recebem uma <i>tarefa</i> na qual devem atribuir adjetivos a personagens da cultura hispânica e brasileira. Na tarefa constam a imagem do personagem Chaves (mexicano), da modelo Gisele Bündchen (brasileira), do jogador Neymar (brasileiro) e da bruxa da Branca de Neve (versão Disney).</p>	<p>Aula 2 (19/04) – Os estudantes recebem individualmente fichas com a biografias de personagens do mundo hispânico. As fichas são lidas, preparadas e apresentadas aos colegas. Nesse dia foram apresentados os personagens: Maradona (jogador de futebol argentino); Penélope Cruz (atriz espanhola); Malinche (indígena mexicana); Carlos Gardel (cantor rio-platense); Frida Kahlo (pintora mexicana); Rafael Nadal (tenista espanhol); Gabriela Mistral (poeta chilena).</p>
<p>Aula 3 (26/04) - A aula dando é iniciada com explicações sobre o roteiro de um vídeo que deve ser gravado e entregue pelos alunos. O vídeo deve mostrar aspectos do Brasil para estrangeiros. Em seguida continuam as apresentações anteriores. Personagens apresentados: Cantinflas (comediante mexicano); Athualpa (imperador inca); Sara Montiel (atriz e cantora espanhola); Che Guevara (médico e guerrilheiro argentino); Rigoberta Menchú (ativista indígena guatemalteca); Gabriel García Márquez (escritor colombiano); Miguel de Cervantes (escritor espanhol); Evita Perón (primeira dama e personalidade argentina); Pedro Almodóvar (diretor de cinema espanhol); Fernando Botero (pintor colombiano).</p>	<p>Aula 4 (28/04) - Dante dá mais instruções sobre o vídeo mencionado na Aula 3. Em seguida, ele propõe uma nova atividade: os alunos devem construir autobiografias. Durante a realização da tarefa há instrução sobre o tempo verbal <i>Pretérito Indefinido</i>. O português é tornado relevante a partir de uma pergunta sobre o espanhol feita por Felipe. Os alunos e Dante refletem sobre a variação linguística do português a partir do espanhol.</p>
<p>Aula 5 (03/05) - Dante explica outra vez sobre o roteiro do vídeo, tomando os minutos iniciais da aula. Após a explicação, o grupo assiste a um videoclipe da canção <i>Mil horas</i>, do cantor espanhol Alex Ubago. Na letra da música os estudantes devem marcar os referentes que encontram do tempo passado. O exercício é corrigido e o vocabulário esclarecido. A canção propicia perguntas referentes a conhecimentos de geografia. Dante e os estudantes cantam a canção. A aula termina com a discussão de aspectos linguísticos presentes na música.</p>	<p>Aula 6 (05/05) – Os estudantes chegam à aula cantando a canção do dia anterior. Dante propõe nova atividade na qual os alunos respondem a perguntas do seu dia a dia em uma espécie de entrevista usando o <i>Pretérito Indefinido</i>.</p>
<p>Aula 7 (07/05) - Os alunos se reúnem em duplas e organizam uma entrevista aos personagens hispânicos que apresentaram nas aulas 2 e 3. Eles assumem a identidade desses personagens para responder às perguntas por eles formuladas. A organização das entrevistas dura a aula inteira.</p>	<p>Aula 8 (10/05) - Os estudantes apresentam as entrevistas criadas na aula anterior com os personagens hispânicos. Após a entrevistas, são exploradas questões de ordem linguística que levam a momentos de instrução como a diferença de uso de pronomes formais e informais, léxico, uso de conjunções e formas verbais no passado.</p>
<p>Aula 9 (12/05) - Dante fala sobre o cuidado com os trabalhos a serem apresentados e sobre a importância que deve ser dada às tarefas. A aula gira em torno da mostra dos vídeos mencionados a partir da Aula 3. Em cada vídeo há uma reflexão sobre a cultura brasileira e aquilo que se diz sobre essa cultura (estereótipos). Neles os alunos assumem o papel de um estrangeiro ou de um brasileiro que fala sobre o país. Nesse dia são vistos os vídeos dos alunos: Fidel y Gerardo (um cubano entrevistado sobre suas impressões sobre os</p>	<p>Aula 10 (17/05) - Continuação da apresentação dos vídeos Macarena e Mariela: ao invés de falarem do Brasil falam de estereótipos sobre alemães; Alba, Cristina e Rosario: falam de estereótipos sobre os gaúchos (“Toman el mate todos los días”). Após breve discussão dos vídeos, a aula termina com instrução linguística sobre regras ou formas do espanhol que apareceram.</p>

<p>brasileiros); Walter e Fabián (falam sobre a natureza exuberante do país); Miguel e Antonio (ironizam frases feitas como “Todo brasileiro gosta de festas”); Ares (fala da comida brasileira e que o país não é só futebol e mulheres); Paco (fala que o Brasil não é somente uma coisa, mas muitas).</p>	
<p>Aula 11 (19/05) - Nesta aula os alunos recebem exercícios sobre verbos no passado que são realizados e corrigidos. Cada frase lida durante a correção contém léxico sobre a cultura hispânica. Dante expande explicações sobre cultura trazida pelas frases durante a correção.</p>	<p>Aula 12 (14/06) - Aula sobre os movimentos sociais no século XX, que se inicia com a Revolução Cubana (Álvaro explica o que sabe), trata de Socialismo e Comunismo (Cristina pergunta a diferença entre os dois conceitos) e termina com o golpe militar chileno. Linha de tempo completa na seção 6.1.1 – “¿se acuerdan el mapa de Chile?”</p>
<p>Movimento <i>OcupaExp</i> toma a escola durante 2 semanas em busca de melhores condições físicas de ensino. Alunos da turma 20 fazem parte do grupo de ocupantes</p>	<p>Aula 13 (05/07) – <i>Segmento 2</i>, linha de tempo completa na subseção 5.3.1. Após o término do <i>segmento 2</i>, os são divididos em grupo e passam a observar uma tarefa do livro didático que mostrava <i>slogans</i> da época da ditadura argentina e brasileira. Dante e os estudantes constroem entendimento sobre os <i>slogans</i>. Os alunos divididos em grupos, passam a iniciar uma atividade baseada em uma ficha entregue por Dante. Nessa ficha constam tipos da época da ditadura: defensores dos direitos humanos, militares, juízes, presos políticos, etc. Eles devem pesquisar no celular sobre a história de seus personagens, assumir suas identidades e apresentar argumentos que justifiquem seus atos ao grande grupo.</p>
<p>Aula 14 (07/07) - Os alunos se reúnem nos grupos organizados na aula anterior para construírem os argumentos a serem apresentados ao grande grupo. Os argumentos devem ser organizados em textos individuais. Aproximo-me de um dos grupos e pergunto se já haviam estudado a ditadura em outras aulas. Erick me responde que algo em História, mas só sobre o Brasil (diário de campo do dia 07/07/2016).</p>	<p>Aula 15 (12/07) – <i>Segmento 3</i>, linha de tempo completa na subseção 5.4.1 - Os alunos apresentam os argumentos construídos para o grande grupo. Dante amplia e problematiza os argumentos trazidos pelo estudantes e novos temas são tratados como: o voto direto, a condenação de presos que dizem ter doenças mentais; o significado de corrupção, a relação entre religião e movimentos totalitários.</p>
<p>Aula 16 (14/07) - Apresentação do <i>Pretérito Perfecto Compuesto</i> como tema de estudo. O português e o inglês são mobilizados na interação. A aula termina com exercícios de uso do passado estudado contextualizado em frases sobre a ditadura chilena e argentina. Durante a correção os contextos das frases são ampliados.</p>	<p>Aula 17 (02/08) - Dante retoma o <i>Pretérito Perfecto Compuesto</i> e o português é trazido novamente como recurso comparativo.</p>
<p>Aula 18 (09/08) - Dante traz uma salsa de Olga Tañón, cantora de Porto Rico. Estudantes marcam os verbos no passado presentes na canção e a cantam. Dante pergunta onde fica Porto Rico. A partir das respostas é introduzido o tema da colonização espanhola na América e da perda das colônias no final do século XIX. Na tarefa entregue por Dante há também um texto sobre "El estallo del Maine", feito histórico que culmina com a perda de Porto Rico da Espanha para os Estados Unidos.</p>	<p>Aula 19 (11/08) - A aula inicia com questões relativas ao texto "El estallo del Maine", que é reconstruído oralmente por vários alunos que complementam uns a explicação dos outros. Para entender o episódio histórico, a geografia é mobilizada bem como conceitos como <i>guerra x guerrilla</i>. A reflexão sobre o texto também problematiza a noção de identidade dos países latino-americanos ao assumirem gentílicos como <i>boricua</i>, <i>charrua</i>, <i>quéchua</i>, <i>guarani</i>. O Brasil é trazido à discussão e se reflete sobre como o elemento nativo indígena não é valorizado no país.</p>
<p>Aula 20 (16/08) - Alunos recebem e corrigem no quadro frases sobre o uso do pretérito estudado. Após isso, Dante fala da importância do gênero <i>conto</i> para a América Latina e entrega aos estudantes um conto de Antonio Skármeta, <i>La composición</i>. O conto trata do</p>	<p>Aula 21 (18/08) - O conto da aula anterior é lido em voz alta. Após a leitura os alunos respondem perguntas de interpretação que retomam a história da ditadura chilena já estudada em aulas anteriores. Os estudantes demonstram entender o texto e o contexto da ditadura. As perguntas que os alunos fazem tem</p>

período da ditadura chilena visto pelos olhos de um menino. O texto é lido em silêncio até o final da aula	mais a ver com o vocabulário do espanhol trazido pelo texto.
Aula 22 (23/08) - Dante apresenta, a partir do conto de Skármeta, a estrutura de um conto tradicional que é dividida em quatro partes: situação inicial; surgimento do conflito; processo de solução; acontecimento final. Após identificarem esses pontos no conto de Skármeta, os estudantes sugerem contos infantis que conhecem. Eles dividem esses contos nos quatro pontos estudados. A aula termina quando os estudantes são apresentados a uma imagem que será foco da aula seguinte: <i>La fusión de dos culturas</i> . Dante apenas mostra a imagem, uma pintura mural mexicana, mas não fala nada sobre ela.	Aula 23 (25/08) - Os estudantes recebem um texto, ao qual devem ordenar de acordo com as quatro partes de um conto vistas na aula anterior. Junto ao conto, recebem a mesma imagem vista no final da aula anterior. A partir da imagem, eles devem escrever sua interpretação sobre ela espanhol. Os estudantes trocam seus textos e os leem em voz alta. As interpretações estabelecem as relações de poder entre as duas figuras que aparecem na imagem, o dominante, associada ao europeu ou norte-americano e o dominado, associado ao latino-americano. Na sequência Dante retoma as descobertas dos alunos nos textos.
Aula 24 (01/09) - Dante fala sobre pinturas murais mexicanas e sobre a colonização espanhola no México para contextualizar a figura vista na aula passada. Feito isso, a turma recebe um texto sobre Teotihuacán, uma cidade asteca abandonada. O tema central é a história da cidade e os estudantes dão início à atividade buscando definições de palavras que constam no texto em um dicionário virtual e monolíngue de espanhol. As palavras definidas permitem que se trate de temas de história e geografia, necessários para o entendimento do texto. Fala-se da fusão de culturas, dos processos de estabelecimento e domínio de um povo e da relação entre religião e política. Dante intervém constantemente ampliando instruções sobre geografia, história e cultura, além, é claro, de língua espanhola.	Aula 25 (06/09) - Os estudantes recebem intercambistas de Florianópolis e da Argentina e fazem perguntas de interesse genuíno a eles. Uma das perguntas é reflexo da situação atual do país e das aulas anteriores: “”¿Cómo es la política en tu país? Fala-se ainda sobre variação linguística no português, costumes diferentes entre Argentina e Brasil, diferenças culturais e estereótipos.

Fonte: elaboração própria.

**ANEXO A - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO SEGUNDO O MODELO DE
JEFFERSON**

notação	descrição da notação	interpretação da notação
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
palavra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior (“volume” alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor (“volume” baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
haha	(serie de h's)	riso
.h	(h's precedidos de pontos)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas, sem intervalo
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncios (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos e texto em itálico)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: elaboração própria a partir de Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 272).

ANEXO B – CANÇÃO HERMANO DAME TU MANO**Canção *Hermano, dame tu mano***

(trabalhada no dia 09/06/2014, aula anterior ao dia 14/06/2016)

Cantora: Mercedes Sosa

Compositores: Damián José Sánchez, Jorge Luis Sosa

Hermano dame tu mano vamos juntos a buscar
una cosa pequeñita que se llama libertad
esta es la hora primera, este es el justo lugar
abre la puerta que afuera la tierra no aguanta más.

Mira adelante, hermano, es tu tierra la que espera
sin distancias, ni fronteras que pongas alta la mano
sin distancias, ni fronteras esta tierra es la que espera
el clamor americano, levanten pronto la mano al señor de las Cadenas.

Métale a la marcha, métale al tambor
métale que traigo un pueblo en mi voz,
métale a la marcha, métale al tambor
métale que traigo un pueblo en mi voz.

Hermano dame tu sangre, dame tu frío y tu pan
dame tu mano hecha puño que no necesito más,
esta es la hora primera este es el justo lugar
con tu mano y mi mano hermano empecemos ya.

Mira adelante, hermano, en esta hora primera
y apretar bien tu bandera, cerrando fuerte la mano
y apretando a tu bandera en esta hora primera
con el puño americano le marque el rostro al tirano y el dolor se quede afuera.

Métale a la marcha, métale al tambor
métale que traigo un pueblo en mi voz,
métale a la marcha, métale al tambor
métale que traigo un pueblo en mi voz.

ANEXO C – POWER POINT APRESENTADO POR DANTE NA AULA DO DIA

09/06/2016

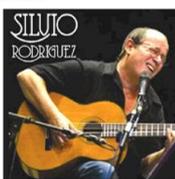
Canción Protesta: la música de la revolución



Desde tiempos lejanos, los movimientos reivindicativos de causas sociales han contado entre sus armas con la música. La guerra, el racismo, la desigualdad, el autoritarismo y la corrupción gubernamental son algunos de los temas que han inspirado la Canción Protesta hasta el día de hoy.



Silvio Rodríguez, uno de los mayores exponentes del género, define al trovador como "un poeta con guitarra".





Es un género de creación poética y musical que apareció conectado con los movimientos de izquierda, con claros objetivos ideológicos. Es un género que tiene como objetivo crear conciencia, especialmente en la clase media y obrera, para generar un cambio radical de las estructuras socioeconómicas.



La mayoría de estas canciones han sido escritas por intelectuales y artistas de clase media, muchos de ellos universitarios. La Canción Protesta toma como base el folclor tradicional y popular de cada país y lo transforma en un medio para denunciar las injusticias sociales y el conformismo político.



Ya en el medioevo existía la figura del cantante o trovador que cantaba contra las monarquías absolutas o injusticias sociales, con letras que hablaban en el mismo lenguaje del pueblo. Sin embargo, se puede decir que la Canción Protesta, como se conoce hoy en día, nace en Estados Unidos en la década de los treinta, como eco en España durante la época de la Guerra Civil, en donde se cantaba en contra del régimen de Franco.



En los años sesenta y setenta tuvo su época de máxima expresión, especialmente en Estados Unidos, Francia, España y América Latina, lugares en los que estaban sucediendo procesos sociales como la Revolución Cubana y en donde surgieron artistas que se oponían a los regímenes dictatoriales y las imposiciones del sistema en distintos países. El género se desplegó principalmente en el Cono Sur, pero ha sido cultivado en toda Suramérica y Centroamérica.



Los años sesenta, setenta y ochenta serían los de mayor auge de la Canción Protesta, luego conocida como Nueva Canción Latinoamericana. El género ha estado ligado a las luchas políticas y muchos de sus representantes fueron censurados en sus países por los gobiernos de turno.







Hay en día la música latinoamericana sigue siendo un medio importante para ejercer el activismo social.





Canción Protesta: la música de la revolución

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor/a,

Por meio deste termo, solicitamos a sua participação no projeto de pesquisa de doutoramento *O Ensino de Línguas no Ensino Médio: uma perspectiva interdisciplinar*, coordenado pelo Prof. Hugo Jesús Correa Retamar e orientado pelo Prof. Pedro de Moraes Garcez. Essa pesquisa tem como objetivo investigar como e o que se aprende em uma sala de aula de línguas adicionais/estrangeiras que adota uma perspectiva interdisciplinar no Ensino Médio. Para a realização da investigação, o pesquisador realizará observações e gravações de audiovisuais da sala de aula de línguas adicionais/estrangeiras que será objeto da pesquisa, e na qual você é ministrante. As observações e as imagens serão utilizadas para a realização de diários de campo e transcrições que possibilitarão a documentação e análise dos dados a serem gerados.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação da sua identidade, você será referido nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimo, e as suas imagens serão tratadas para que o seu rosto não possa ser facilmente reconhecido. Os resultados da pesquisa, com vistas a contribuir para a qualificação do Ensino Médio, serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de difusão. Além das gravações, serão realizados pelo pesquisador diário e notas de campo, que serão utilizados para as análises. As gravações serão armazenadas por 5 anos, com subsequente destruição, ou mais, dependendo dos interesses e justificativas da pesquisa em acervo sob responsabilidade do Professor Pedro de Moraes Garcez, orientador da pesquisa, na sala 203 do Prédio administrativo do Instituto de Letras da UFRGS. Sua utilização, em investigações futuras, à qual terão acesso o pesquisador e seu orientador e bolsistas e pesquisadores por eles autorizados, estará sujeita obrigatoriamente a nova submissão ao CEP/UFRGS, que será imediatamente comunicado sobre quaisquer efeitos adversos ou fatos relevantes que possam alterar o andamento da pesquisa.

Eu, _____, pelo presente Termo de Assentimento, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, dos objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse. Fui, igualmente, informado de que:

- receberei resposta sobre quaisquer perguntas ou esclarecimentos a quaisquer dúvidas que se refiram aos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- terei a liberdade de retirar meu consentimento à minha participação, a qualquer momento da pesquisa, sem justificativa, sem que isso me traga prejuízo;
- não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao referido projeto de pesquisa.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado referente à sua participação no estudo, por favor, entre em contato com o orientador da pesquisa:

Prof. Pedro de Moraes Garcez.
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala
203 – Câmpus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto
Alegre, RS
Telefone: (51) 3316-7080
E-mail: pingarcez@pq.cnpq.br

Ou com o pesquisador:

Prof. Hugo Jesús Correa Retamar
Colégio de Aplicação – Sala 225 – Câmpus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 - 43815- Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308 – 6990
E-mail: hugo.retamar@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS/ Prédio da Reitoria – 2o andar – Câmpus Central/ Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060– Porto Alegre, RS. Telefone: (51) 3308- 3738. E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre ____/____/____
Atenciosamente,

Professor Pedro de Moraes Garcez PhD (PPG-
LETRAS/UFRGS)

participante: _____

Hugo Jesús Correa Retamar - Me. (PPG-LETRAS/UFRGS)

ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR



TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado participante,

Por meio deste termo, solicitamos a sua participação no projeto de pesquisa de doutoramento *O Ensino de Línguas no Ensino Médio: uma perspectiva interdisciplinar*, coordenado pelo Prof. Hugo Jesús Correa Retamar e orientado pelo Prof. Pedro de Moraes Garcez. Essa pesquisa tem como objetivo investigar como e o que se aprende em uma sala de aula de línguas adicionais/estrangeiras que adota uma perspectiva interdisciplinar no Ensino Médio. Para a realização da investigação, o pesquisador realizará observações e gravações de audiovisuais da sala de aula de línguas adicionais/estrangeiras que será objeto da pesquisa, e da qual você é participante. As observações e as imagens serão utilizadas para a realização de diários de campo e transcrições que possibilitarão a documentação e análise dos dados a serem gerados.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação da sua identidade, você será referido nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimo, e as suas imagens serão tratadas para que o seu rosto não possa ser facilmente reconhecido. Os resultados da pesquisa, com vistas a contribuir para a qualificação do Ensino Médio, serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de difusão. Além das gravações, serão realizados pelo pesquisador diário e notas de campo, que serão utilizados para as análises. As gravações serão armazenadas por 5 anos, com subsequente destruição, ou mais, dependendo dos interesses e justificativas da pesquisa em acervo sob responsabilidade do Professor Pedro de Moraes Garcez, orientador da pesquisa, na sala 203 do Prédio administrativo do Instituto de Letras da UFRGS. Sua utilização, em investigações futuras, à qual terão acesso o pesquisador e seu orientador e bolsistas e pesquisadores por eles autorizados, estará sujeita obrigatoriamente a nova submissão ao CEP/UFRGS, que será imediatamente comunicado sobre quaisquer efeitos adversos ou fatos relevantes que possam alterar o andamento da pesquisa.

Eu, _____, pelo presente Termo de Assentimento, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, dos objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse. Fui, igualmente, informado de que:

- receberei resposta sobre quaisquer perguntas ou esclarecimentos a quaisquer dúvidas que se refiram aos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- terei a liberdade de retirar meu consentimento à minha participação, a qualquer momento da pesquisa, sem justificativa, sem que isso me traga prejuízo;
- não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao referido projeto de pesquisa.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado referente à sua participação no estudo, por favor, entre em contato com o orientador da pesquisa:

Prof. Pedro de Moraes Garcez.
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala
203 – Câmpus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto
Alegre, RS
Telefone: (51) 3316-7080
E-mail: pmgarcez@pq.cnpq.br

Ou com o pesquisador:

Prof. Hugo Jesús Correa Retamar
Colégio de Aplicação – Sala 225 – Câmpus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 - 43815- Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308 – 6990
E-mail: hugo.retamar@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS/ Prédio da Reitoria – 2o andar – Campus Central/ Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060- Porto Alegre, RS. Telefone: (51) 3308- 3738. E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre ____/____/____
Atenciosamente,

participante: _____

Professor Pedro de Moraes Garcez PhD (PPG-
LETRAS/UFRGS)

Hugo Jesús Correa Retamar - Me. (PPG-LETRAS/UFRGS)

**ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESPONSÁVEL LEGAL)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado responsável legal,

Por meio deste termo, solicitamos a sua participação do estudante pelo qual você é o responsável legal no projeto de pesquisa de doutoramento *O Ensino de Línguas no Ensino Médio: uma perspectiva interdisciplinar*, coordenado pelo Prof. Hugo Jesús Correa Retamar e orientado pelo Prof. Pedro de Moraes Garcez. Essa pesquisa tem como objetivo investigar como e o que se aprende em uma sala de aula de línguas adicionais/estrangeiras que adota uma perspectiva interdisciplinar no Ensino Médio. Para a realização da investigação, o pesquisador realizará observações e gravações de audiovisuais da sala de aula de línguas adicionais/estrangeiras que será objeto da pesquisa, e da qual é participante seu dependente legal. As observações e as imagens serão utilizadas para a realização de diários de campo e transcrições que possibilitarão a documentação e análise dos dados a serem gerados.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação da identidade de seu/sua dependente legal, ele/ela será referido nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimo, e as suas imagens serão tratadas para que o seu rosto não possa ser facilmente reconhecido. Os resultados da pesquisa, com vistas a contribuir para a qualificação do Ensino Médio, serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de difusão. As gravações serão armazenadas por 5 anos, com subsequente destruição, ou mais, dependendo dos interesses e justificativas da pesquisa em acervo sob responsabilidade do Professor Pedro de Moraes Garcez, orientador da pesquisa, na sala 203 do Prédio administrativo do Instituto de Letras da UFRGS. Sua utilização, em investigações futuras, à qual terão acesso o pesquisador e seu orientador e bolsistas e pesquisadores por eles autorizados, estará sujeita obrigatoriamente a nova submissão ao CEP/UFRGS, que será imediatamente comunicado sobre quaisquer efeitos adversos ou fatos relevantes que possam alterar o andamento da pesquisa.

Eu, _____, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação de meu/minha dependente legal, _____, neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento ou coerção, dos objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse. Fui, igualmente, informado de que:

- receberei resposta sobre quaisquer perguntas ou esclarecimentos a quaisquer dúvidas que se refiram aos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- terei a liberdade de retirar meu consentimento à participação de meu/minha dependente legal, a qualquer momento da pesquisa, sem justificativa, sem que isso lhe traga prejuízo;
- meu/minha dependente legal não será identificado(a) quando da divulgação dos resultados e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao referido projeto de pesquisa.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado a seu/sua dependente legal referente à sua participação no estudo, por favor, entre em contato com o orientador da pesquisa:

Prof. Pedro de Moraes Garcez.
Prédio Administrativo do Instituto de Letras –
Sala 203 – Câmpus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3316-7080
E-mail: pmgarcez@pq.cnpq.br

Ou com o pesquisador:

Prof. Hugo Jesús Correa Retamar
Colégio de Aplicação – Sala 225 – Câmpus do
Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 - 43815- Porto
Alegre, RS

Telefone: (51) 3308 – 6990
E-mail: hugo.retamar@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS/ Prédio da Reitoria – 2o andar – Campus Central/ Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060– Porto Alegre, RS. Telefone: (51) 3308- 3738. E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre ____/____/____

Atenciosamente,

Professor Pedro de Moraes Garcez PhD (PPG- participante: _____
LETRAS/UFRGS)

Hugo Jesús Correa Retamar - Me. (PPG-
LETRAS/UFRGS)