

Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos

Doris Cristina Vicente da Silva Matos¹

Resumo: O presente artigo pretende estabelecer relações entre a formação de professores de espanhol no Brasil, a perspectiva intercultural e a elaboração de materiais didáticos. Com a escolha desses três eixos, defendo que a educação, de maneira ampla, pode e deve incorporar práticas interculturais e, na aula de língua estrangeira, cabe aos professores a promoção dessas práticas. Uma das possibilidades é através da escolha de materiais didáticos que incitem à reflexão sobre temáticas de conflito em nossa sociedade, de modo que, com as discussões travadas em sala de aula, sejam estabelecidas práticas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural nos contextos de ensino básico.

Palavras-chave: formação de professores; perspectiva intercultural; materiais didáticos; língua espanhola.

Abstract: This article seeks to establish relationships between Spanish teacher education in Brazil, intercultural perspective and the development of teaching materials. With the choice of these three areas, I argue that education, broadly, can and should incorporate intercultural practices and, in the foreign language classroom, it is up to teachers to promote such practices. One possibility is through the choice of teaching materials that encourage reflection on themes of conflict in our society, so that, with discussions in the classroom, teaching practices concerned with cultural diversity in the contexts of elementary education are established.

Keywords: teacher education; intercultural perspective; teaching materials; spanish language.

¹ Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Email: profadoris_ufs@yahoo.com.br.

Introdução

As investigações na área de Linguística Aplicada (LA) têm se voltado a distintos objetos de estudo nos últimos anos e a formação de professores continua sendo um campo fértil de investigação pelos desdobramentos que pode revelar. Cada vez mais, verificamos a urgência de novos parâmetros em pesquisa para a LA que estejam atentos às necessidades globais e locais na era da tão proclamada globalização. Tais necessidades globais, às quais me refiro, são práticas de pesquisa focadas no caráter político e transformador da educação, condzentes com o que preconizam os atuais estudos em LA, o que leva uma série de teóricos da área a defender a necessidade de um novo olhar atento ao caráter emancipatório da disciplina. Apresentar alternativas para nosso mundo em prol de uma vida social mais justa e ética está, mais do que nunca, na agenda da LA contemporânea.

Seguindo esta corrente, pensar em ensino de línguas estrangeiras é uma tarefa complexa, principalmente quando se foca na formação de professores de espanhol em nosso país. O que observo a partir de minhas vivências nesse âmbito é que muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila esse imaginário e, com base nessa aquisição rotula a língua que está aprendendo. Se esse ciclo é algo comum em nosso sistema de ensino da educação básica, mais grave é quando ocorre no nível de formação de professores.

Mota (2004: 39) indica que, ao agir dessa maneira, os professores posicionam-se como veículos de manipulação ideológica da cultura estrangeira, desconhecendo, assim, a possibilidade de um trabalho que vise ao enriquecimento cultural. Esse quadro não ocorre somente no ensino de línguas estrangeiras, pois talvez seja um modelo de importação do ensino de nossa língua materna e, se é sabido que a documentação oficial orientadora do currículo escolar (BRASIL, 1998; 2002; 2006) sugere o ensino de línguas através de temas transversais (BRASIL, 1998) e temas geradores (BRASIL, 2006), além da possibilidade de uso de uma perspectiva intercultural, insistir em reproduzir modelos que já demonstraram ser inapropriados é motivo de muita preocupação. Para isso busco a raiz do problema e uma delas pode estar na formação de professores.

Formar professores de línguas estrangeiras no Brasil é, dentre outros aspectos, fazer com que se rompa com a visão tradicional de ensino como repositório de conteúdos e caminhar em direção a uma visão de ensino como educação. O aspecto educacional do ensino de línguas estrangeiras tem relação direta com a compreensão do conceito de cidadania, que deve ser trabalhada também no ensino de línguas estrangeiras.

Em face dessa breve discussão, o presente artigo pretende estabelecer relações entre a formação de professores de espanhol no Brasil, a perspectiva intercultural e a elaboração de materiais didáticos. Com a escolha desses três eixos, pretendo provocar reflexões sobre a necessidade de produção de materiais que possibilitem a construção de ações pedagógicas orientadas por uma postura crítica, política e comprometida com práticas sociais interculturais.

Formação intercultural de professores de espanhol

A realidade complexa e os desafios que constituem o sistema educativo demandam um novo perfil de professor e uma formação que o respalde. É necessária a formação de docentes comprometidos, competentes, capazes de educar, de ensinar valores em um contexto de constantes mudanças e com alunos culturalmente heterogêneos. Esse perfil inclui diferentes tipos de conhecimento e funções relativas às tradicionalmente assumidas, as quais revelam a necessidade de uma formação de professores mais completa, integral, renovada não somente em seus conteúdos, mas também em suas estratégias, condições, espaço etc.; uma formação que se desenvolva em um contexto multicultural² e prepare os futuros docentes para atender adequadamente à diversidade cultural e fazer dessa diversidade o centro dos programas de formação, de maneira profunda, incidindo no modo como os professores enfrentam a realidade de suas aulas.

Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva intercultural está baseada no reconhecimento da diversidade cultural, não somente de grupos minoritários, mas de todos os membros da sociedade. Além desse reconhecimento, as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudança social.

Para atuar sob uma perspectiva intercultural, o professor precisa entender que as sociedades são constituídas heterogeneamente e cada indivíduo possui suas características e que, apesar de algumas poderem ser agrupadas por meio de um fio condutor que apaga as suas diferenças, cada indivíduo será único. Manifestações de discriminação, racismo ou xenofobia precisam ser combatidas e distanciadas do convívio escolar. Portanto, para isso, o professor não

² As políticas multiculturais se referem à constatação da existência de diversas culturas no mesmo espaço geográfico. Entretanto, essas políticas não estão preocupadas com a interação entre estas culturas, aspecto tratado pela interculturalidade (MATOS 2014: 98).

pode cultivá-las, pois para promover a perspectiva intercultural ele tem de ser, antes de tudo, intercultural.

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate à atitudes de discriminação para com o outro. Para sua concretização, é necessário que se repense a própria formação dos professores e, por outro lado, todos os envolvidos no contexto escolar precisam contribuir, de maneira que o currículo, os planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos, avaliações e outros componentes do processo pedagógico estejam concebidos sob uma ótica que privilegie as atitudes críticas e de entendimento entre as pessoas para a construção de um mundo mais justo. Como a parte que me compete é a da formação de professores, concentro-me nas relações ocorridas dentro da escola, mas a perspectiva intercultural também deve ser vista fora desse ambiente, como uma maneira de viver a vida, entendendo como nos constituímos e como o outro se constitui.

Com objetivo de repensar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras a partir dessa realidade, vem aumentando, nos últimos anos, o número de pesquisas que buscam refletir sobre o papel político e social do ensino-aprendizagem de línguas, privilegiando questões em torno da diversidade cultural, das relações de poder e da construção das identidades. Não obstante, quando nos referirmos à temática cultural, ainda se pode constatar que esse tema ainda ocupa um lugar marginal nas investigações. Essa marginalização, presente há muito tempo nos centros de pesquisas de línguas estrangeiras, teve seus reflexos nas práticas da sala de aula. Mendes (2008: 57) aponta para a emergência de se incluir, na pedagogia de línguas, “a dimensão cultural que envolve o processo de ensino/aprendizagem, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas muitas vezes distintas”.

De fato, nota-se que as práticas pedagógicas e muitos materiais didáticos utilizados em sala de aula ainda reproduzem visões reducionistas e preconceituosas da noção de cultura. Silva (2008a: 178) menciona o fato de o professor estar “fadado a usar um livro imperfeito”, sendo sua tarefa, então, preencher suas lacunas e corrigir suas deficiências. Por isso, faz-se necessário reformular as bases teóricas que sustentam nosso trabalho e construir novos conceitos e novas abordagens de se ensinar e aprender línguas estrangeiras, privilegiando a diversidade cultural e a realidade de nossos alunos.

Sendo assim, os educadores na sociedade contemporânea devem saber utilizar a potencialidade da diversidade para melhorar a aprendizagem e preparar os alunos para viver em uma sociedade complexa, diversa e multicultural. O mundo atual oferece múltiplas oportunidades para a interação ou diálogo entre culturas (MENDES 2007: 132) e a construção identitária (MOITA LOPES 2006; HALL 2006): uma dessas possibilidades de interação se dá por meio da língua em sua dimensão individual e social.

Contudo, para iniciar esse processo, devemos pensar principalmente na formação dos professores e na sua atuação futura como gestores de mudanças, considerando-se seu papel na perpetuação ou mudança dos estereótipos existentes no imaginário dos alunos (e muitas vezes dos próprios professores). Almeida Filho (2008: 100) aponta para a necessidade de se adotar um modelo reflexivo de formação, em que o docente “se organiza com sistematicidade para refletir/pensar(-se)/analisar(-se) sobre o ensinar ou o aprender”. Corroborando essa necessidade, Leffa (2008: 354) indica o perfil desejado do professor de línguas estrangeiras, afirmando que este deve ser “reflexivo, crítico e comprometido com a educação”. Já Celani (2008: 39) aponta para o fato de que a prática reflexiva isolada não basta, pois “é necessário que inclua [...] uma participação crítica, [...] a responsabilidade com a cidadania”. Assim sendo, formação de professores e reflexão crítica estão atreladas ao processo de ensino de línguas/culturas.

Defendo a formação intercultural de professores de línguas estrangeiras como proposta para a mediação neste mundo culturalmente diverso, em que o diálogo entre as diferentes culturas é necessário para o entendimento e aproximação a partir de outra língua. Para que essa formação seja possível e de fato intercultural, Mendes (2011) aponta que os planejamentos, os materiais e as orientações para a formação desses professores devem ser culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação. Mesmo se tratando de ensino de línguas, estas não ocupam o lugar central como objeto de aprendizagem: dentro da perspectiva intercultural, a língua “passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação” (MENDES 2011: 140).

Muitas vezes a questão cultural é abordada pelo professor em seu planejamento como curiosidades a serem inseridas separadamente da questão linguística, mas a interculturalidade não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura em particular. Simplesmente, o fato de conhecer peculiaridades de uma dada cultura não implica que teremos uma compreensão dessa cultura a ponto de conseguir estabelecer um diálogo intercultural. Trabalhando desta maneira, o professor age como um propagador de estereótipos culturais e não garante uma cooperação efetiva dentro da sala de aula.

Uma das possíveis explicações para o professor agir assim seria o que ele traça como objetivo em seu planejamento e aulas. O docente que separa língua de cultura, provavelmente, pensa a língua como um sistema abstrato que deve ser dissecado em sua composição para ser compreendida, ou seja, vê língua como estrutura. Essa é somente uma das explicações possíveis, pois há muitos outros fatores que implicam essa tomada de posição, quais sejam: o escasso tempo para preparação das aulas; o número elevado de turmas; as exigências

da direção da escola; a necessidade de seguir fielmente o livro didático da escola, o qual nem sempre é escolhido pelo professor; ou, até mesmo, a falta de preparação do profissional, dentre outras dificuldades.

Atirar pedras nos professores não é uma atitude plausível nesses casos: acredito que a chave para a mudança está principalmente na reestruturação da formação inicial e continuada nas universidades, de modo que se esteja atento às perspectivas críticas e ao que chamo aqui de formação intercultural. A nós, docentes das licenciaturas, nos cabe a tarefa de formar profissionais capacitados para atuar neste mercado de trabalho que se expande cada vez mais, professores que sejam críticos e capazes de atender à diversidade em todas as suas manifestações, atuando como mediadores culturais e como gestores de mudanças em uma sociedade complexa, principalmente quando nos referimos à educação.

Destacando a formação de professores de língua espanhola, Paraquett (2010: 148) formula a seguinte pergunta aos formadores: “Estamos preparados para ajudar nossos alunos de forma a que vejam a língua/cultura espanhola como uma língua que lhes permitirá viver em sociedades cada vez mais pluriculturais?” Segundo a autora, se a resposta for afirmativa, somos professores interculturais, pois teremos entendido que, como postulam García Martínez et alii (2007: 134):

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas ... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ et alii 2007: 134).

Seria interessante que os cursos de graduação em Letras com habilitação em língua estrangeira, onde se formam professores aptos a lecionar em escolas de ensino básico, repensassem e reformulassem os planos político-pedagógicos de maneira que a perspectiva intercultural estivesse presente em suas disciplinas e respectivas ementas. Acredito que é na formação inicial que se deva refletir e teorizar sobre estas questões, pois se o próprio professor possui estereótipos relacionados à língua/cultura, como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um verdadeiro diálogo intercultural? A resposta está no tipo de formação que terá esse professor.

Assim, os docentes precisam estar atentos ao que ocorre dentro e fora de sua sala de aula para poder exercer de maneira política sua profissão. A escola nunca foi homogênea, mas hoje em dia a palavra diversidade nunca foi tão proclamada e acentuada como podemos perceber dentro e fora do âmbito acadêmico. De acordo com Maher (2007: 67):

[...] a inclusão do “diferente” está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras. Se antes era mais fácil ignorar a diversidade que sempre caracterizou o ambiente educacional no país, hoje, a sua atual amplitude força os pesquisadores e educadores a ter que admiti-la, a ter que colocar a diversidade em sua agenda. Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior (MAHER 2007: 67).

Podemos perceber que a diferença está no cerne de todo processo social e não poderia deixar de estar na escola também. Como destaca Mendes (2008: 65), ser e agir de modo intercultural “inclui a atitude de contribuir para que esse mundo que enxergamos, com todas as suas diferenças, transforme-se, torne-se também nosso, faça-nos os mesmos, diferentes”. Para promover o diálogo intercultural não é necessário ser o outro, mas entender o outro em sua completude, compreender que as diferenças não precisam ser foco de conflitos, já que são inerentes à condição humana, e saber lidar com elas é o que vai determinar a validade de nossa ação intercultural.

Esse entendimento sobre a essência do diálogo e ação intercultural deve perpassar invariavelmente a formação dos professores de línguas que atuarão nas escolas. Mais uma vez, Mendes (2011: 139) ressalta que:

[...] (as) situações de contato linguístico-cultural assumem contornos mais favoráveis ao desenvolvimento de relações, de fato, interculturais, quando os planejamentos, os materiais e as orientações para a formação de professores são culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação.

Todos os professores, tanto os da universidade como os do ensino básico, devem ser conscientes de seu papel nesta sociedade, de qual é seu papel político, para poder também exigir seus direitos e poder realizar um trabalho de qualidade dentro das universidades e escolas: “O que nos compete é formar professores de forma a dar-lhes condições de exercerem com qualidade e criticidade o seu trabalho” (PARAQUETT 2009: 7). Para que não se reproduzam desigualdades sociais, nós, educadores, entendemos que o ensino não pode estar desvinculado da realidade social, cultural e política e nos cabe, através do

diálogo, possibilitar mudanças entre culturas onde não exista a convivência pacífica entre as várias identidades.

Material didático intercultural de língua espanhola

Nas últimas duas décadas, as pesquisas em LA sobre o ensino de línguas têm se dedicado a vários objetos, dentre eles, o material didático. As investigações abarcam diversos tipos de material como, por exemplo, livros didáticos, apostilas, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas etc. Estudiosos da área defendem a ampliação dessas pesquisas, como Coracini (1999: 17), que esclarece que “assim, como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LD, era de se esperar que os linguistas aplicados lhe concedessem um espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área”. Rojo (2013: 164) indica que os resultados de suas pesquisas recentes têm apontado para a “relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes”. Apesar desse interesse nas investigações em LA, Barros e Costa (2010: 90) alertam que “a bibliografia de estudos que tratam do processo de elaboração de materiais para o ensino de língua estrangeira não é extensa”, o que reafirma a necessidade de ampliar as pesquisas na área.

Seguindo o viés defendido neste artigo, a formação intercultural do professor de línguas passa pela reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no ambiente escolar e, dentre estas práticas, está o trabalho com materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula. Uma vez que o material e a língua estrangeira são mediadores culturais entre os participantes do processo pedagógico e mundos culturais diferentes, é de fundamental importância que o professor possua autonomia suficiente para (re)construí-lo através da perspectiva intercultural. Dessa maneira, para que as escolas se tornem espaços de transformação social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, a relação entre a formação de professores e o processo de elaboração de materiais precisa ser construída e pautada no desenvolvimento da perspectiva intercultural.

Os materiais não podem ser vistos como a única ferramenta didática nesse contexto, mas como uma das possibilidades de desenvolver um eficiente trabalho pedagógico. Contudo, os professores precisam estar preparados para, de maneira crítica, saber escolhê-los, reescrevê-los, complementá-los, adaptá-los e usá-los para atender às necessidades de seus alunos. Assim, a escolha do material didático para sala de aula é fundamental e necessita seguir alguns critérios, que não sejam os de interesses econômicos, como, por exemplo, os das editoras, mas sim os da comunidade escolar, mais particularmente, do grupo específico de alunos.

Almeida Filho (2013: 13) propõe uma reflexão acerca do processo de produção e uso de material didático:

Produzir um material de ensino equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões. Escrever uma partitura inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor de conteúdos previstos para as unidades (ALMEIDA FILHO 2013: 13).

As ações premeditadas pressupõem que todo material está marcado por um conceito e traz, de forma explícita ou implícita, a concepção filosófica, teórica e didático-metodológica de quem o produziu, cuja abordagem de ensinar também contempla “um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas” (ALMEIDA FILHO 2013: 16). Esses aspectos serão refletidos no emprego do material em contextos de ensino-aprendizagem, marcando também seus usuários ou receptores.

O mercado de materiais didáticos de língua estrangeira no Brasil sofreu uma mudança desde que houve a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2008, através do qual foi possível a inscrição de materiais didáticos de inglês e espanhol para seleção e adoção nas escolas públicas de todo país. O PNLD é um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem como finalidade a execução de políticas para o desenvolvimento de programas e projetos que visem à melhoria da educação em nosso país. Apesar de ser um programa antigo, a inclusão de línguas estrangeiras é recente. Os primeiros editais, de 2008 e 2009, foram publicados, respectivamente, para o PNLD do Ensino Fundamental (EF) 2011 e para o PNLD do Ensino Médio (EM) 2012. Os editais seguintes, de 2011 e 2013, foram publicados respectivamente para o PNLD do EF 2014 e para o PNLD do EM 2015.

Em termos de política educacional, a inclusão do componente curricular língua estrangeira no PNLD é um avanço, pois um grande investimento financeiro é feito para que livros didáticos sejam distribuídos nas escolas públicas pelo Brasil afora. Esses investimentos visam à qualidade das obras e que alunos e professores brasileiros possam dispor de ferramentas essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Sobre o processo de revisão dos livros didáticos do PNLD, Silva (2008a: 169) explica que:

[...] se realiza com a ajuda de técnicos, mestres e doutores de várias partes do Brasil, examina os livros do mercado editorial, observando se eles veiculam

conceitos corretos, se têm uma orientação metodológica moderna, se educam os alunos para a cidadania etc., enfim, se estão minimamente de acordo com os princípios que devem nortear o ensino no Brasil.

E quais seriam os princípios que devem nortear o ensino no Brasil, especialmente o da língua espanhola? Ao tomar o ensino de uma língua estrangeira como espaço de encontro e diálogo entre culturas, as relações travadas no contexto escolar poderão tanto promover como distanciar este encontro. Quando falo em cultura na aula de língua estrangeira, não me refiro à celebração folclórica da diversidade de países ou nações através de suas características estereotipadas. Em um mesmo país ou nação há o embate de mais de uma cultura, se reconhecemos a diversidade cultural e social como elementos constitutivos das sociedades modernas. As sociedades são, em sua essência, culturalmente heterogêneas, e reconhecer e valorizar esta característica são passos para um olhar intercultural que esteja centrado no desenvolvimento das pessoas para a prática da cidadania.

As línguas estrangeiras possuem um papel educativo, de fomento da formação humana dos alunos, de acordo com o indicado no Art. 35 Inc. III da LDB (1996), que trata de uma das finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A educação tem, assim, a finalidade de desenvolver plenamente o educando com seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (LDB 1996).

No capítulo 4 das OCEM (2006)– Conhecimentos de Espanhol –, que tem por objetivo estabelecer orientações para o ensino da língua espanhola no Brasil, reafirma-se esse papel educativo da disciplina e apontam-se alguns caminhos para entendermos os princípios que devem nortear seu ensino, como um gesto de política linguística: (1) expor os alunos à alteridade, diversidade e heterogeneidade da língua espanhola e das comunidades que a falam; (2) levar os alunos a verem-se e constituírem-se como sujeitos a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença e ao reconhecimento da diversidade; (3) expor os alunos à variedade do espanhol sem estimular a reprodução de preconceitos e estereótipos; (4) articular muitas vozes, de maneira que as variedades não sejam simplificadas; (5) valorizar o papel da língua materna na aprendizagem de uma língua próxima como base da estruturação subjetiva; (6) entender o português como um fato natural do aprendizado da língua espanhola; (7) voltar o ensino da gramática para o papel que ela desempenha nas relações

interpessoais e discursivas; (8) desenvolver a competência comunicativa³; e, (9) desenvolver a competência (inter)pluricultural⁴.

Esses princípios podem orientar a tarefa dos professores na escolha do livro escolar a ser adotado, ou no momento da elaboração de um material, caso os docentes não possuam livro didático, ou mesmo porque eles acreditem na necessidade de criar material sob medida para os objetivos definidos do seu grupo de alunos. Barros e Costa argumentam sobre as vantagens de o professor elaborar material próprio:

[...] possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público ao qual se destina; mais coerência entre a perspectiva metodológica do professor e as atividades propostas; liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos; maior densidade no tratamento dos temas; inclusão de conteúdos e aspectos do idioma e de suas culturas que os manuais geralmente não trazem (variação linguística, diversidade cultural, relação/contraste com o português etc.); maior dinamismo e possibilidade de mudanças, reformulações e atualizações, já que podem ser concebidos de modo a possibilitar a constante reconstrução (BARROS; COSTA 2010: 91).

A habilidade de criar e adaptar material é um dos fatores importantes para que a finalidade educativa do ensino de línguas se concretize. Concomitantemente, será pouco eficaz ter um material pensado de acordo com as propostas educacionais brasileiras se o professor não teve uma formação pautada nos supracitados pilares. Isso confirma minha convicção de que a formação intercultural dos professores de espanhol é fundamental para criar ou adaptar materiais didáticos sensíveis a essa perspectiva.

Uma proposta de esquema de Unidade Didática (UD)

Uma proposta de estrutura para a criação de material próprio seria o que os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 97) propõem como “sequên-

³ O desenvolvimento da competência comunicativa é vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro (BRASIL 2006: 151).

⁴ A competência (inter)pluricultural é o que se denomina de perspectiva intercultural neste artigo.

cia didática” que orientaria o trabalho do professor, a partir de conteúdos mais condizentes com as necessidades pedagógicas traçadas, pois se define como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esta proposta foi criada especificamente para o ensino/aprendizagem de produção de textos, e, destarte, a “sequência didática” é um instrumento essencial para o desenvolvimento da postura crítica e argumentativa do aluno, pois entende-se o aprendizado como processo. A seguir, a estrutura de uma sequência didática, sob a visão dos autores:

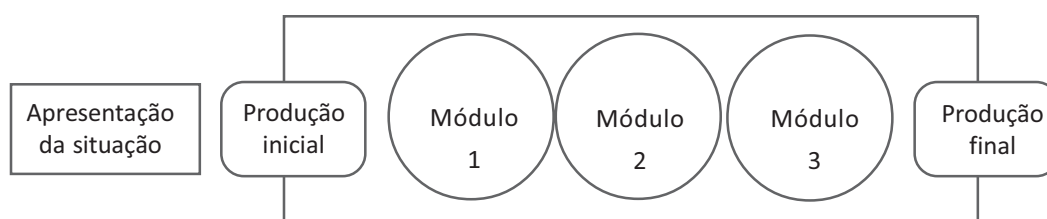


Figura 1 - Sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004: 98)

Conforme é possível observar na figura, a sequência didática é um conjunto de atividades progressivas, iniciada pela apresentação da situação, na qual se detalha o cenário de interlocução, realizado por meio do gênero selecionado. Em seguida, a produção inicial de um texto, que servirá de referência para o professor identificar os caminhos a serem seguidos. Após o levantamento das principais necessidades dos alunos, são elaborados os módulos que contemplarão atividades diversificadas sobre os diversos elementos constituintes dos gêneros que ainda não foram apreendidos pelos alunos. A sequência didática termina com uma produção final, na qual o aluno poderá utilizar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Cristóvão, ao tratar das sequências didáticas para o ensino de línguas, aponta as seguintes vantagens:

- a) permite um trabalho integrado; b) pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) com aqueles do contexto específico (Projeto Político-pedagógico ou planejamento anual); c) contempla atividades e suportes (livro, *internet* etc.) variados; d) permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo; e) possibilita a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos; f) adapta-se em razão da diversidade das situações de comunicação e das classes (CRISTÓVÃO 2009: 309-310).

Acredito que a proposta de sequência didática é adequada como uma das possibilidades para pôr em prática em sala de aula os princípios que devem

nortear o ensino de espanhol no Brasil apresentados anteriormente. Contudo, neste artigo, opto pelo termo Unidade Didática (UD), como forma de apresentar não somente uma sequência, mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, nos textos e atividades e, por fim, na reflexão final. Todas as etapas perpassam pela avaliação do processo e esta avaliação vai ser útil para que o material seja modificado, caso o professor perceba necessidade no decorrer de sua utilização. As experiências com a língua/cultura que os alunos estão aprendendo serão construídas de acordo com sua vivência. A figura abaixo resume tal proposta:

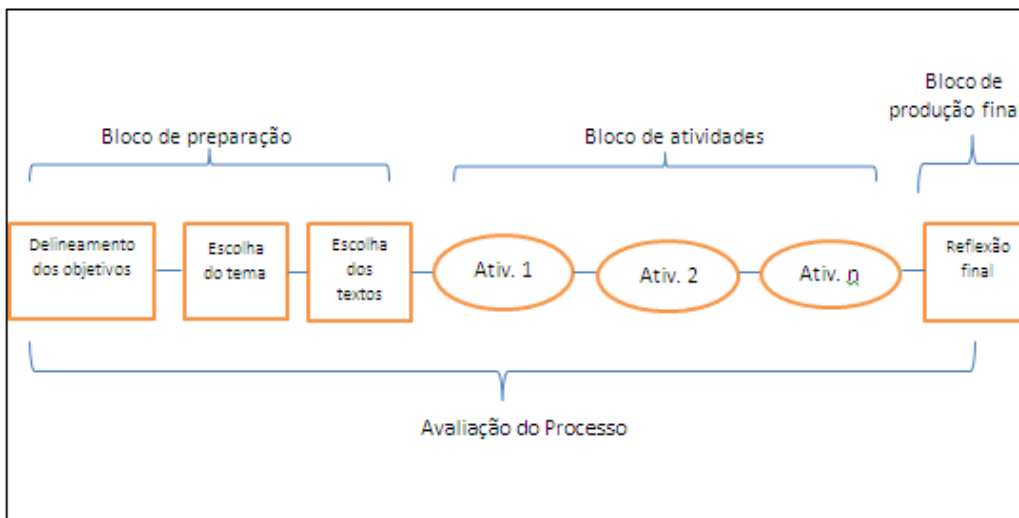


Figura 2 - Esquema de Unidade Didática (MATOS 2014: 121)

Para propiciar a elaboração da UD, primeiramente é necessária a preparação de três blocos, que coincidem com o planejamento: o da preparação, o das atividades e o da produção final. No bloco da preparação, delineiam-se os objetivos da UD para que o professor tenha um norte e uma visão do que deseja que os alunos alcancem até a produção final. Escolhe-se o tema sobre o qual será desenvolvida a UD e selecionam-se os textos para o desenvolvimento do tema, privilegiando-se o uso de textos autênticos para abordar os gêneros textuais. No bloco de atividades, o professor vai delinear quantas atividades sejam necessárias para concretizar os objetivos traçados, priorizando as que promovam o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos alunos.

Por fim, no bloco de produção final, o professor elabora uma atividade de reflexão, que possa dimensionar se os alunos obtiveram êxito nos objetivos traçados no início. Durante todo o processo de produção e aplicação da UD, o professor precisa avaliar seu andamento, para que qualquer problema detectado possa ser solucionado no decorrer de sua elaboração ou aplicação. A característica principal da UD é a sua flexibilidade, pois o professor precisa estar livre para adequá-la às necessidades que possam surgir.

Características de uma UD sob a perspectiva intercultural

Passo agora a apontar algumas características para a elaboração de uma UD para o ensino do espanhol, pensada sob a perspectiva intercultural. Após traçar os objetivos e escolher o tema a ser trabalhado, será preciso evitar textos impregnados de estereótipos, preconceitos e exclusões culturais, que apresentem aos alunos interesses que não sejam democráticos nem educativos. Caso um texto desse teor seja levado para a sala de aula, é necessário que o professor o problematize, de maneira que o discurso seja analisado criticamente e não perpetue ainda mais o apagamento das vozes já excluídas ou silenciadas.

Uma dessas vozes seria as dos países de língua espanhola da América Latina, que durante muitos anos foram invisibilizadas nos materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino do espanhol nas escolas. Hoje em dia, essa perspectiva mudou bastante, pois os livros analisados pelo PNLD seguem critérios que eliminariam um livro baseado nesta concepção, ou seja, um material que não fomentasse a heterogeneidade constitutiva dos povos hispânicos. Lessa (2013) chama atenção para o papel político do professor de espanhol na construção de memórias e identidades como construções discursivas e processuais que operam para o desenvolvimento da ideia de pertencimento que um grupo de indivíduos usa para estabelecer relações com outros:

Chamo atenção, então, para o papel ético dos professores – que também são autoridades e formadores de consciência e cidadania, e fazem escolhas sobre o material usado em sala de aula. São opções de ordem política, que vão influenciar a formação dos aprendizes. Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas periféricamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias (LESSA 2013: 25).

Assim, caso o professor se depare com um material que não fomente as múltiplas vozes do mundo hispânico, ou que as trate com simplismo, cabe a ele problematizá-lo, pois o ensino de línguas também é um meio de realizar o exercício do poder, sempre marcado por ideologias explícitas e implícitas. O trabalho a partir da heterogeneidade que marca a língua espanhola e as comunidades hispanofalantes auxilia no reconhecimento da diversidade tanto cultural quanto linguística e, cabe ao professor, atuando como um mediador de conflitos, refutar qualquer tipo de preconceito ou estereótipo que adentre o ambiente escolar. Um professor que atue assim é um professor intercultural, capaz de conduzir seus alunos não só a serem competentes linguística, mas também interculturalmente.

A problematização dos temas que considere conflituosos pode ser realizada através de atividades desenvolvidas a partir dos textos escolhidos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) defendem que o ensino seja pautado na interdisciplinaridade e na transversalidade, o que modifica a visão do ensino como transmissão de conteúdos fragmentados. Com relação à língua estrangeira no currículo escolar, sua aprendizagem proporcionará não só a apreensão de conteúdos linguísticos, como também o engajamento discursivo dos alunos nos contextos em que participarem.

Para trabalhar sob esta perspectiva, o professor pode elaborar atividades para envolver discursivamente os alunos e uma das possibilidades é fomentar o letramento crítico, que “[...] propõe a avaliação dos discursos produzidos na sociedade, a contextualização dos sentidos e a mobilização dos sujeitos para fazerem escolhas” (BAPTISTA 2010: 119). Tais estratégias podem gerar “[...] atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas” (BAPTISTA 2010: 123). Assim, o engajamento nas atividades que envolvam a leitura em sala de aula pode se tornar um espaço aberto para a valorização da diversidade cultural, sendo esse processo conduzido por textos que estimulem o senso crítico e de cidadania dos alunos, de maneira que estes estejam preparados para construir a negociação de significados.

Assim, a função do professor é crucial no desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE 2008), devendo sempre refletir sobre seu próprio papel em nossa sociedade, preocupado em entender as necessidades e a realidade do seu ofício. Ferreira (2006) afirma que não basta terminar o curso de graduação para se tornar professor, sendo necessário refletir criticamente sobre o significado de ser professor em seu ambiente de trabalho e levando em consideração as características de sua comunidade. Para a autora, a forma como os docentes ensinam influenciará as oportunidades futuras de vida dos alunos, pois:

[...] o que é discutido em sala de aula e como é discutido, possivelmente fará a diferença no comportamento de alunos perante a sociedade e, em particular, na visão desses alunos com relação à família, raça, etnia, gênero, classe, sexualidade e idade (FERREIRA 2006: 36).

É interessante que o professor intercultural esteja atento à sua influência na vida dos alunos, analisando criticamente todos os passos do processo pedagógico, dentre os quais fazem parte os materiais didáticos. A escolha dos temas, textos e atividades utilizadas em sala de aula tem uma repercussão que, na maioria das vezes, não é vista de imediato, mas vai refletir nas atitudes futuras dos alunos. A forma como os professores conduzem os conflitos travados

em sala de aula, levantados tanto a partir dos textos quanto das relações humanas em ebulição no ambiente escolar, tem um peso preponderante na formação do senso crítico dos alunos.

Os materiais didáticos, nessa perspectiva, precisam ser elaborados levando-se em consideração os possíveis diálogos travados na interação social e, no momento de sua utilização, o professor intercultural vai atuar como mediador cultural dos conflitos que possam surgir do embate de ideias. As experiências de aprendizagem devem ser significativas, partindo-se do conhecimento que os alunos já têm sobre o mundo que os cerca, para, a partir daí, ampliá-lo em direção ao reconhecimento e entendimento da diversidade cultural. A mesma autora, ao referir-se às características dos materiais didáticos interculturais, defende que é preciso:

Aprender a ser e a viver com o outro. Essa é a perspectiva essencial que deve orientar a elaboração de materiais interculturais para o ensino de línguas, e essa aprendizagem não é só do aluno, mas também do professor, como mediador principal de mundos linguístico-culturais diferentes que estão em interação. Adotando essa forma de aprendizagem, a língua, mais do que um sistema composto por dados e suas regras de combinação, passa a representar a instância a partir da qual podemos estar no mundo, de diferentes maneiras e com diferentes modos de identificação (MENDES 2012: 376).

Estar no mundo e aprender a ser e a viver com o outro ultrapassa a noção de cultura como algo estanque ou imutável, que pode ser aprendido a partir de amostras da língua que celebram somente o exótico e as manifestações artísticas. Tudo que reflita um modo de viver em sociedade é cultura e, como característica, é cambiante a partir dos encontros estabelecidos em seu meio. Como cultura e identidade são conceitos atrelados, entendo que são construídas e (re)construídas nas práticas cotidianas, nos encontros interacionais estabelecidos entre os indivíduos, o que afeta a compreensão de quem somos na vida social contemporânea (MOITA LOPES 2003: 15). Para Moita Lopes (2003: 25), “aprendemos a ser quem somos como mulheres, heterossexuais, negros, professores etc. nas práticas discursivas em que agimos com outros e que têm, portanto, uma base sócio-histórica e cultural”.

A escola tem papel importante na construção e reconstrução do significado do que somos na vida contemporânea, pois o posicionamento dos participantes desse ambiente de interação, do qual fazem parte os professores e os alunos, vai refletir diretamente nos discursos construídos fora dela, logo a sala de aula de línguas, como a de espanhol, deve ser vista como um dos espaços em que isso ocorrerá. Moita Lopes (2002: 199) esclarece que nas salas de aula

de línguas o que se faz “é aprender a usar a linguagem para agir no mundo social”.

Na perspectiva intercultural, os indivíduos agem no mundo social através do diálogo com o outro e do entendimento da diversidade cultural que caracteriza cada pessoa. Assim, é importante que se incluam, nas práticas desenvolvidas nas aulas de línguas, modos de viver e estar no mundo que possam fomentar a discussão e reflexão sobre o mundo plural em que vivemos. Para isso, nos materiais utilizados deve figurar a representação dos diversos grupos sociais, sem valorizar algum determinado grupo de forma positiva ou negativa, mas apresentando a diversidade como característica constituinte das sociedades.

Nesse mesmo sentido, Silva (2008b: 196), ao referir-se ao currículo escolar afirma que “o discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui”. É justamente esse discurso que vai nos construir como sujeitos e influenciar no que nos transformamos. Assim, um professor intercultural não pode pensar o currículo somente como uma listagem de itens, mas como algo muito mais amplo que deve abarcar as diversas identidades socioculturais que circulam em nossa sociedade, as quais estão sendo cotidianamente questionadas. Nesse contexto, os materiais não podem omitir a realidade social com a qual, diariamente, os alunos convivem dentro e fora da sala de aula.

Quando os autores de livros não se preocupam com esses e outros tipos de questões, ocorre o que Siqueira (2012: 325) denomina a celebração do “mundo plástico” no livro didático de línguas estrangeiras, que distancia cada vez mais a escola do mundo real, pois, muitas vezes, há a opção por tratar de temas supostamente neutros que não gerariam conflito ou confronto de ideias. A partir da inclusão de livros de espanhol no PNLD, esses materiais são cada vez menos de “plástico”, no sentido dado pelo autor, já que os critérios de seleção são tão rigorosos quanto sua aprovação, e a educação cidadã está entre os aspectos a serem analisados.

Um material didático intercultural precisa ostentar uma posição de combate à suposta neutralidade, pois parte do pressuposto de que os conflitos são necessários para o entendimento do nosso mundo em contínua mudança e saber lidar com eles determina se estamos agindo interculturalmente ou não. Freire (1987) já indicava que toda neutralidade assumida é uma opção escondida e a educação nunca pode ser neutra, incluindo-se aí o ensino de línguas estrangeiras, que precisa problematizar as relações de poder constituídas no discurso dominante.

Considerações Finais

Em suma, para elaborar um material intercultural para o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, é preciso primeiro assumir o caráter político do ofício do professor para que se possam direcionar as práticas pedagógicas ao entendimento da diversidade cultural que determina nossas diferenças. Dessa maneira, tanto o professor quanto o material trabalhariam em prol da promoção do diálogo e integração com o outro que é apresentado nas interações discursivas travadas na sala de aula. Atitudes de discriminação ou preconceito devem ser combatidas e substituídas pela celebração das diferenças, como integrantes das identidades que nos constituem e que estão em constante ebulição. Assim, um material intercultural precisa de um professor intercultural para que, juntos, possam promover mudanças na educação, em especial, no ensino de língua espanhola.

Para que isso seja possível, os cursos superiores que tratam da formação de professores precisam atentar para essas questões, reformulando os seus projetos político-pedagógicos, se preciso for, para que se alcance a preparação de um perfil de professor que atenda às necessidades de melhoria da qualidade do ensino e da formação integral dos nossos jovens estudantes. É preciso, como indicam os PCN (1998; 2002) e as OCEM (2006), prepará-los, de fato, para serem capazes de relacionar o conhecimento teórico à prática, elaborando reflexões críticas e construtivas em prol do exercício da cidadania.

Portanto, não podemos descansar diante do desafio que representa o trabalho de oferecer um ensino de língua espanhola no Brasil com profissionais realmente preparados e capazes de despertar a consciência crítica e a participação cidadã dos nossos jovens no cenário sócio-político brasileiro através do diálogo intercultural. Concluo o texto, porém, deixo a discussão para os professores e futuros professores de língua espanhola que atuam ou atuarão nas escolas de ensino básico de nosso país, almejando que as salas de aulas se transformem em um espaço de descoberta, diálogo e compreensão, vistas sob uma perspectiva intercultural.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: _____. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008, p. 97-108.

_____. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. *Mate-*

riais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Coleção Explorando o Ensino*. V. 16. Espanhol: ensino médio. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.) Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119-136.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Coleção Explorando o Ensino*. V. 16. Espanhol: ensino médio. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.) Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-118.

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

_____. *Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: _____. *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 1999, p. 17-26.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305- 344.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. Cascavel: Assoeste, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GARCÍA MARTINÉZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

MAHER, Terezinha M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. Tese de Doutorado: Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: _____. *Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 2011, p. 139-158.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.). *Discursos de Identidades. Discurso como espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

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

MOTA, Katia Maria Santos. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Katia; SHEYERL, Denise (Orgs.) *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, v.1, p. 35-60.

PARAQUETT, Márcia. *Sobre el alcance de la lei 11.161 en el nordeste brasileño: escojas y posibilidades*. Conferência apresentada no II Congresso Nordestino de Espanhol. (Mimeo), 2009.

_____. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de español para brasileiros*. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Lingüística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Myrian Barbosa da. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: A formação do professor e o livro didático. In: MENDES, E; CASTRO, M. L. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008b, p. 190-207.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.