UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PPG – EDUC – *Campus* I/Salvador/BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ROGÉRIO SOARES DE OLIVEIRA

QUESTÕES DE IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PRODUZIDOS NO BRASIL

SALVADOR
2008

ROGÉRIO SOARES DE OLIVEIRA

QUESTÕES DE IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PRODUZIDOS NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Kátia Maria Santos Mota.

SALVADOR
2008

O48 Oliveira, Rogério Soares de.
Questões de identidade e pluralidade cultural em livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil / Rogério Soares de Oliveira. – Salvador: UNEB/PPG-EDUC, 2008.
141f. ; anexos.

Orientadora: Kátia Maria Santos Mota.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade.
Bibliografia: p. 137-140.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Linguagem e educação. 3. Livro didático. 4. Educação – Livros didáticos. 5. Pluralismo cultural. I. Título.

CDD 468.07

ROGÉRIO SOARES DE OLIVEIRA

QUESTÕES DE IDENTIDADE E PLURALIDADE CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PRODUZIDOS NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 02 de junho de 2008

BANCA EXAMINADORA

_____

Drª. Kátia Maria Santos Mota – Universidade do Estado da Bahia (Orientadora)

_____

Drª. Ana Célia da Silva – Universidade do Estado da Bahia

_____

Drª. Márcia Paraquett Fernandes – Universidade Federal Fluminense

Dedicatória

À minha mãe: mãe, mulher e inspiração para minha vida.
A meus irmãos e minha sobrinha Laura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Dr. Hans, Irmão Samuel e demais amigos espirituais. Só nós sabemos o quanto foi difícil chegar aqui.

À minha orientadora, professora Kátia Mota, pela confiança, pelo estímulo, pelos conhecimentos compartilhados, pela dedicação e pelo acolhimento nos finais de semana de orientação e descontração.

Aos autores dos livros *El arte de leer Español*, professoras Terumi Villaba e Deise Cristina Picanço; e *Síntesis: curso de lengua española*, professor Ivan Martín, pela atenção prestada e doação do material para pesquisa.

Às professores Márcia Paraquett e Ana Célia da Silva, que participaram da Banca Examinadora e do Exame de Qualificação, pelas contribuições feitas ao trabalho.

Aos professores e funcionários do PPG/EDUC., pelos ensinamentos e presteza.

A Adriana Castro, Beto de Castro, Alessander Ferro, Nair, Stelita e a todos os amigos que sempre acreditaram em mim e me incentivaram.

Aos colegas e amigos Rosa, Irandir, Florisvaldo, Leide e todos que ofereceram atenção, carinho, ombro e material para estudo.

A todos aqueles que, de alguma forma, me estimularam durante este trabalho e torceram por esta vitória.

RESUMO

Diante da atual realidade na qual se configura um cenário marcado pelo rompimento de fronteiras culturais e por se entender o mundo como um universo mais unificado, faz-se mister refletir sobre as concepções de cultura existentes nesse contexto. Na contemporaneidade, o mundo está cada vez mais marcado pela multiculturalidade das sociedades, pelo enfraquecimento de antigos referenciais culturais e pela multiplicação de afirmações identitárias. O ensino de línguas estrangeiras é uma oportunidade para inserir o aluno nesse universo planetário de uma aparente cultura on-line, mas que, cada vez mais, vem a reforçar identidades diversas. Nesse sentido, a dissertação aqui apresentada, além de promover espaço para uma discussão acerca dessas questões próprias da contemporaneidade, apresenta os resultados de uma pesquisa feita com dois livros didáticos de espanhol selecionados para integrarem o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: *El arte de leer Español* e *Síntesis: curso de língua española*. A referida pesquisa versou sobre as seguintes questões: De que forma os manuais didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol produzidos no Brasil contemplam: a) a pluralidade cultural do mundo hispânico?; b) a afirmação da(s) identidade(s) latino-americana(s)?; e c) a interação com a formação identitária do aluno brasileiro? Para tanto, adotamos a metodologia da análise qualitativa e a técnica de análise de conteúdo, tomando como indicadores de análise as seguintes categorias: espaços geográficos e territórios culturais explorados nos textos; as identidades dos personagens anônimos e famosos que circulam nos livros; e as atividades didáticas relacionadas às questões culturais propostas aos alunos. A partir das análises pode-se concluir que os livros selecionados dão diferentes respostas às questões propostas para esta pesquisa. O livro *Síntesis: curso de lengua española*, não explora, de fato, a pluralidade cultural do mundo hispânico, tem seus personagens marcados por identidades não latino-americanas e não promovem, através das atividades relacionadas a questões culturais, nenhuma interação com a formação identitária do aluno brasileiro. Ao passo que, o livro *El arte de leer Español* explora a multiplicidade de espaços geográficos e territórios culturais do mundo hispânico, além de trazer referenciais do Brasil e de outros lugares. Além disso, o livro prioriza identidades latino-americanas e promove, em muitas atividades, a interação com as culturas e identidades dos aprendizes brasileiros de espanhol.

Palavras-chave: pluralidade cultural, identidade, interculturalidade, livro didático, ensino de espanhol.

RESUMEN

Ante la realidad actual en la que se configura un mundo con un escenario marcado por la ruptura de fronteras culturales y por entenderse como universalmente más unificado, se hace necesario reflexionar sobre las concepciones de cultura que existen en ese contexto. La enseñanza de lenguas extranjeras es una oportunidad de incluir al alumno en ese universo de una aparente cultura *on line*, pero que cada vez más viene a reforzar las diversas identidades. En este sentido, la disertación aquí presentada, además de promover una discusión acerca de esas cuestiones propias de la contemporaneidad, presenta los resultados de una investigación hecha en base a dos libros didácticos de español, seleccionados para integrar el Programa Nacional del Libro para la Enseñanza Secundaria: *El arte de leer en español* y *Síntesis*: *curso de lengua española.* La referida investigación trató de las siguientes cuestiones: De qué forma los manuales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del español, producidos en Brasil, contemplan: (a) la pluralidad cultural del mundo hispánico; (b) la afirmación de la(s) identidades latinoamericanas y (c) la interacción con la formación de la identidad del alumno brasileño. Para ello, adoptamos la metodología del análisis cualitativo y la técnica de análisis de contenido, tomando como indicadores de análisis las siguientes categorías: espacios geográficos y territorios culturales explotados en los textos; las identidades de los personajes anónimos y famosos que circulan en los libros; y las actividades didácticas relacionadas con las cuestiones culturales propuestas a los alumnos. A partir de los análisis se puede concluir que los libros seleccionados dan distintas respuestas a las cuestiones propuestas para esta investigación. El libro *Síntesis: curso de lengua española* no explota, de hecho, la pluralidad cultural del mundo hispánico, sus personajes están marcados por identidades no latino-americanas y no promueven, a través de las actividades relacionadas a cuestiones culturales, ninguna interacción con la formación de la identidad del alumno brasileño. En cambio, el libro *El arte de leer español* explota la multiplicidad de espacios geográficos y territorios culturales del mundo hispánico, además de incluir referencias a Brasil y otros lugares. Más allá de eso, este libro prioriza las identidades latinoamericanas y promueve, en muchas de las actividades, la interacción con las culturas e identidades de los aprendices brasileños de español.

Palabras clave: pluralidad cultural, identidad, interculturalidad, libro didáctico, enseñanza de español.

LISTA DE ABREVIATURAS

Língua Estrangeira .....LE
Segunda Língua L2
Espanhol como Língua Estrangeira .....E/LE
Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio .....PNLEM
Livro Didático .....LD
Parâmetros Curriculares Nacionais .....PCN
Ministério da Educação e Cultura .....MEC

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema de Julia Calzadilla……..…77
Figura 2 - Mapa de Latinoamérica……..79
Figura 3 - Variantes hispanoamericanas……...80
Figura 4 - La Nación, Domingo, 2/01/2005……...82
Figura 5 - Revista Viva, 21/11/2004. ……83
Figura 6 - GALEANO, Eduardo. Esta es América, y al sur la nada……..85
Figura 7 - *Viva, Revista Clarín, 21/11/2004*……..88
Figura 8 - *El arte de leer Español*……89
Figura 9 - ROCHA, Róger Perez de la. *Niños de la calle*. Detalle, Nicaragua……91
Figura 10 - *Malabares para sobrevivir*……92
Figura 11 - La Nación Revista, 21/12/2004……...93
Figura 12 – Actividades……97
Figura 13 – Actividades……99
Figura 14 – Actividades……..100
Figura 15 – Actividades……..101
Figura 16 – Actividades……..103
Figura 17 – Actividades……..104
Figura 18 – Actividades……..105
Figura 19 – Actividades……..107
Figura 20 – Actividades……..108
Figura 21 – Texto……110
Figura 22 – Mapa……111
Figura 23 - Textos publicitários……112
Figura 24 - SALGADO, Sebastião. Transporte de água em Piauí, 1983.....114
Figura 25 - ARAÚJO, Ana. Brasil. Imagens……117
Figura 26 - Biografía Che Guevara……..118
Figura 27 – Texto……121
Figura 28 – Actividades……..122
Figura 29 – Actividad……..123
Figura 30 – Actividad……..125

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO AO LEITOR..... 10
1.1 Pontos Introdutórios..... 10
1.2 Em Busca da Justificativa..... 13
1.3 Perguntas que Constituem a Pesquisa..... 16
1.4 As Peças da Dissertação..... 17

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 19
2.1 Os Caminhos de Partida..... 19
2.2 Definição do *Corpus* 24
2.2.1 Os Livros Didáticos em Seleção 26
2.3 Trajetórias da Pesquisa 29

3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE CULTURA E IDENTIDADE..... 31
3.1 A Cultura, um Enfoque Multifacetado 31
3.2 A Identidade no Contexto da Pluralidade e Diversidade Cultural 36
3.3 Contexto Latino-americano: espaços culturais e identitários 43
3.4 Sociedade Globalizada, Cultura e Educação 48

4 CULTURA E CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 55
4.1 O Papel e o Lugar da Cultura no Ensino de Língua Estrangeira 55
4.2 O Universo Cultural Hispânico na Sala de Aula de Espanhol como Língua estrangeira..... 63
4.3 Algumas Palavras sobre o Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: qual o lugar da cultura? 67

5 PERCURSOS DE ANÁLISE..... 74
5.1 Considerações em Destaque..... 74
5.2 Enfoque Primeiro - *El arte de leer español*..... 74
5.2.1 Alvo A: espaços geográficos e territórios culturais..... 74
5.2.2 Alvo B: identidades culturais dos personagens..... 86
5.2.3 Alvo C: atividades didáticas e interculturalidade..... 91
5.3 Enfoque Segundo - *Síntesis: curso de lengua española*..... 109
5.3.1 Alvo A: espaços geográficos e territórios culturais..... 109
5.3.2 Alvo B: identidades culturais dos personagens..... 116
5.3.3 Alvo C: atividades didáticas e interculturalidade..... 119

6 A FINALIZAÇÃO E OS PONTOS DE REFLEXÃO..... 127

7 REFERÊNCIAS..... 137

8 ANEXOS..... 141

1 APRESENTAÇÃO AO LEITOR

> *Cultura (...) é diversão e arte, para qualquer parte (...). É também direito e emprego, catarse e renda, identidade e transformação. Ela representa o que somos, pensamos, sentimos, queremos. Faz com que a gente seja (e queira) mais*.[1]

1.1 Pontos Introdutórios

Ensinar uma língua estrangeira ou segunda língua[2] (doravante, LE e L2) não é uma preocupação recente. Em sua trajetória, vários foram os caminhos metodológicos indicados para que o processo de ensino-aprendizagem de um idioma, até então estrangeiro, ocorresse de forma efetiva, o que significa, dentre outras coisas, ir além da aprendizagem de estruturas gramaticais da língua, na tentativa de se construir uma nova identidade cultural, não substitutiva daquela própria do aprendiz, mas de outras possibilidades de representação social.

A pesquisa relacionada à observação de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LE e L2 vem sendo ampliada progressivamente. As novas concepções de linguagem, evidentes em pesquisas na área da Lingüística são, sem dúvida, uma das justificativas para o grande interesse em investigações de aspectos sócio-culturais, principalmente no campo da Lingüística Aplicada. Além disso, outro fator que pode ser apontado tem a ver com a impossibilidade de se entender a vida na contemporaneidade sem que nos preocupemos com as relações de contatos interculturais e os fatores que caracterizam este contexto. A produção científica

---

[1] "Planos do Governo para a cultura no Brasil." Palestra proferida pelo Ministro Gilberto Gil na Câmara do Comércio Suíço-brasileiro, São Paulo, no dia 22 de novembro de 2004. In: Revista Democrática – Revista de Política e Cultura – Brasília/DF: Fundação Astrogildo Pereira, 2004.

[2] Língua estrangeira trata-se de uma língua que não é falada no país. Uma língua estrangeira é usualmente estudada para comunicação com estrangeiros que falam a língua, ou para a leitura de materiais impressos na língua.
No uso da lingüística aplicada norte-americana, "língua estrangeira" e "segunda língua" são geralmente tomadas como sinônimos. No uso britânico, geralmente é feita uma distinção entre língua estrangeira e segunda língua.
a) uma língua estrangeira é a língua ensinada como um conteúdo escolar, mas que não é usada como meio de inserção nas escolas nem como língua de comunicação dentro de um país (por exemplo, no Brasil, o Espanhol trata-se de uma língua estrangeira).
b) uma segunda língua é uma língua que não é nativa em um país, mas que é largamente usada como meio de comunicação (por exemplo, na educação e no governo) e que é habitualmente usada ao lado de outra língua ou línguas.

nesta área é de grande importância por contribuir para a ampliação da percepção de como o homem contemporâneo se relaciona socialmente.

Diante da atual realidade na qual se configura um cenário marcado pelo rompimento de fronteiras culturais e por se entender o mundo como um universo mais unificado, faz-se mister refletir as concepções de cultura existentes nesse contexto. Na esfera cultural, a globalização não pode ser associada à idéia de homogeneização e, apesar dos "novos valores e legitimações" (ORTIZ, 1994, p. 18), o mundo está cada vez mais marcado pela multiculturalidade das sociedades, pelo enfraquecimento de antigos referenciais culturais e pela multiplicação de afirmações identitárias.

No cenário educacional, essas reflexões são ainda mais pertinentes tendo em vista o papel que a escola desempenha na formação de cidadãos críticos, sujeitos ativos nesse universo diverso, apesar do ideal global. O ensino de LE é uma oportunidade para inserir o aluno nesse universo planetário de uma aparente cultura *on-line*, mas que cada vez mais vem reforçando identidades diversas.

Como já destacamos, há, no Brasil, muitos estudos feitos no que se refere à abordagem cultural no processo de ensino-aprendizagem de LE. Esses estudos ressaltam a relevância dos estudos culturais no direcionamento para "desestrangeirizar" (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 12) a nova língua, a língua do outro. Entender a cultura como via de acesso a uma LE não significa, em absoluto, oferecer aos alunos blocos de conteúdos gramaticais com pinceladas de referências culturais - quase sempre carregadas de estereótipos - para preencher as seções destinadas aos conteúdos culturais.

Não se pode negar que o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa[3], que foi inicialmente apresentado por Hymes, na década de 60, não tenha redirecionado os discursos e as práticas no ensino-aprendizagem de LE. Nessa nova perspectiva teórico-metodológica, o aluno aprendiz de uma língua-alvo é levado a usar estratégias de comunicação e análise do seu próprio discurso,

[3] Definimos competência comunicativa a partir das contribuições de M. Canale (1983), que definia este termo como o conjunto de outras sub-competências: sub-competência gramatical, sub-competência sociolingüística, sub-competência discursiva e sub-competência estratégica. Estes conceitos serão trabalhados de forma mais específica em outro capítulo desta dissertação.

familiarizando-se com a realidade cultural à qual está sendo exposto, passando a usar a nova língua não apenas para transmitir e receber mensagens, mas para utilizá-la como instrumento a fim realizar ações e produzir efeitos de sentido em uma situação concreta. Nesse sentido, a proposta que aqui se apresenta torna-se relevante pelas contribuições que poderá trazer às reflexões sobre uma abordagem cultural no ensino de LE, especialmente no que tange à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE).

Sobre o ensino de língua espanhola, é importante considerar que, na atual conjuntura na qual está inserida a aprendizagem deste idioma no Brasil – marcada pela inclusão obrigatória dessa língua nos currículos da educação básica (Lei 11.161/2005)[4] - esta pesquisa também ganha força pela oportunidade de se analisar a produção editorial brasileira destinada ao ensino do referido idioma. Além disso, também podemos considerar importante o fato deste trabalho proporcionar um olhar mais crítico sobre questões referentes à cultura e como estas vêm sendo tratadas nos livros didáticos (doravante LD) que são utilizados por professores de espanhol em escolas públicas do país.

As últimas décadas revelam, no ensino das LE, as concepções de uma abordagem mais aberta a entender que a aprendizagem de uma língua não se limita a estudos formais marcados por uma postura tradicional. Como já destacamos, os enfoques comunicativos – caracterizados por um ideal de contextualização e interação – introduzem, a partir dos anos 80, no Brasil, a concepção de um processo de ensino-aprendizagem significativo que entende a língua como uma ferramenta capaz de promover a socialização dos sujeitos. Isso mostra que estudar uma LE, pelo menos teoricamente, não é mais concebido como forma de autoritarismo e subserviência político-ideológicos.

Dessa forma, a abordagem cultural - idéia que entende a cultura como elemento indissociável dos estudos da língua estrangeira - se mostra presente nas apresentações dos manuais didáticos e nos discursos de autores que pretendem

[4] A Lei número 11.161/2005, no seu Art. 1º define que o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. O § 2º deste mesmo artigo faculta a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries. (ANEXO 1)

rever o tratamento para questões culturais e promover um olhar crítico sobre a cultura do outro numa tentativa de revitalização das identidades culturais dos aprendizes. No entanto, na prática, a idéia de uma abordagem cultural ainda é incipiente e marcada por equívocos e propostas didáticas que não traduzem uma postura crítica frente a contatos interculturais. O **cantinho da cultura** foi criado e durante muito tempo apareceu [ou ainda aparece?] no final dos manuais didáticos, geralmente carregados de ilustrações, músicas, poemas, curiosidades e outros elementos que, na maioria das vezes, só se limitam a apresentar um produto cultural do mundo estrangeiro. Além dessa visão totalmente desprovida de um posicionamento crítico-reflexivo, pode-se acrescentar que esses elementos culturais apresentados quase sempre foram marcados por valores culturais hegemônicos e/ou estereotipados, o que contribui para um olhar equivocado e/ou preconceituoso sobre o outro ou até mesmo sobre si.

Na contemporaneidade, muito se tem falado em multiculturalismo e, nessa linha de pensamento, a proposta de uma abordagem multicultural surge como alternativa de ampliação de percepções. Mota (2004) destaca que esta abordagem pode ser definida através de uma pedagogia que pretende "recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multiculturais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores" (idem, p. 41). Dessa forma, os sujeitos ganham espaço e são sensibilizados a perceberem as múltiplas vozes que permeiam o universo social, desconstruindo a idéia de monoreferencialidade e percebendo que o mundo é diversamente igual.

1.2 Em Busca da Justificativa

O que nos motivou a realizar esta pesquisa sem dúvida foram as nossas experiências na condição de professor de E/LE na educação básica e no ensino superior, experiência esta com alunos nos mais diferentes níveis de aprendizagem da língua, movidos por diversos motivos para estarem ali, imersos num contexto formal de ensino-aprendizagem deste novo idioma. Também apontamos como fator

motivador deste trabalho o curioso interesse que sempre tivemos em relação ao universo cultural do mundo hispânico que, durante muito tempo, principalmente quando aluno de graduação, se revelava estritamente como sendo o mundo da Espanha. Enquanto pesquisador, na busca por uma postura investigativa, as questões culturais no processo de ensino-aprendizagem de E/LE sempre nos despertaram interesse, quer por alimentar nossos desejos em seguir desvendando esse outro lugar, quer por já termos iniciado nossas reflexões em torno da tão discutida relação língua-cultura. Acerca dessa relação, nos parece que a mesma está distante de ser superada, pois, cremos que, de modo geral, tanto nos LD quanto nas aulas dos professores, o verdadeiro significado de uma abordagem cultural para ensino-aprendizagem de LE ainda precisa ultrapassar os limites entre o teórico e o prático.

Quando aluno, o fato de termos tido, na graduação, uma professora de nacionalidade espanhola influenciou significativamente para que o interesse pela língua-cultura hispânica fosse, predominantemente, na perspectiva dos modelos que nos foram apresentados, ou seja, na perspectiva peninsular. Embora cidadão latino-americano, o mundo cultural hispânico que nos soava aos ouvidos estava distante dos nossos vizinhos. O desejo em superar distâncias e desbravar o que ainda nos era desconhecido foi crescente e, certamente, as festas, os costumes, as características de linguagem, a forma de organização social e tudo mais que traduz o que entendemos como cultura, só se encontrava nos referenciais oferecidos pelo mundo europeu. Um exemplo bastante claro disso foi a insistente e quase sempre desastrosa tentativa de pronunciar **ce**, **ci** e **z** de forma interdental, como fazem os madrilenhos e que muito depois descobrimos que essa é uma característica lingüística da minoria da população da Espanha, sem falar na América Hispânica, que não apresenta essa marca fonética no uso da língua.

Os LD aos quais tivemos acesso durante a graduação também nos convidavam, na maioria das vezes, a fazer uma visita aos tão famosos museus de Madri, à belíssima construção de Galdi [nos referimos à Catedral da Sagrada Família], nos falavam da festa dos touros como uma marca das festividades espanholas, além de comidas típicas daquele lugar, sua arte, seus pintores e a

forma de ser do povo espanhol, sempre na percepção limitada e generalizada apresentada nos materiais didáticos. Ainda preso às primeiras sensações, não nos dávamos conta de que o universo hispânico poderia ser muito maior do que aquele com o qual tínhamos contato e isso significaria ir além de comer *paella*, tomar vinho durante o almoço ou *hechar la siesta*, costumes estes tomados como referenciais culturais e mostrados como se isso, até mesmo na Espanha, fosse comum a todos os cidadãos. Os livros não nos apresentavam, com grande entusiasmo, aos nossos vizinhos americanos de língua-cultura também hispânica. Lembramos que, nas raras vezes em que se falava da América hispânica, esta era tomada para atender a alguma seção que tratasse de curiosidades lingüístico-culturais.

Outro aspecto a ser destacado é que, como professor e pesquisador, o interesse pelas questões culturais se amplia, principalmente por percebermos que, apesar dos avanços oriundos de uma concepção que não vê o ensino-aprendizagem de uma LE apenas como o desenvolvimento de uma competência gramatical, mas também como o despertar para uma perspectiva sociocultural, essa idéia ainda está longe de sair do universo acadêmico e, de fato, ser traduzida na sala de aula, nas práticas dos professores e nas propostas pedagógicas presentes nos LD produzidos para o ensino do espanhol.

Ensinar-aprender uma LE deve ir além das informações e práticas do conhecimento relacionado a aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos; ensinar uma língua-cultura estrangeira é promover interações sociais, trocas de informações e conhecimentos das realidades culturais em contato. Ao discutir a função que tem o aprendizado de uma LE, Coracini (2007, p. 152) destaca o papel desta no universo contemporâneo marcado pelo discurso da globalização, porém vai além nas suas reflexões ao considerar que

> A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo conseqüências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos

> saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos.

Nesse sentido, é importante destacar o papel do professor no amadurecimento do aprendiz para que este contato não seja apenas com o novo código lingüístico, mas também com outras formas de ser, de estar e de pensar. Quanto a isso, Coracini (idem) defende que a aprendizagem de uma LE deve trazer oportunidade para que, neste intercâmbio intercultural, haja reconfigurações identitárias e rearranjos subjetivos. Nessa perspectiva, aprender uma língua-cultura se converte na possibilidade de compartilhar outras formas de ver o mundo e a si próprio, o que pode proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer outros sistemas de valores e refletir acerca dos que lhes são próprios. Assim, os estudos sobre elementos culturais nos contextos de ensino-aprendizagem de LE assumem a importância que lhe é devida, visto que a cultura, nessa abordagem, é o convite não só para aprender outra língua, mas para a construção de um diálogo intercultural.

A partir dessas considerações, destacamos que, no universo da pesquisa, sobretudo na área da Lingüística Aplicada - área da Lingüística de natureza interdisciplinar - muito se tem discutido acerca do conceito de cultura, de uma abordagem multicultural e intercultural no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, apesar desse amadurecimento teórico, entendemos que ainda há espaço para reflexão e discussão sobre o que realmente se entende por abordagem cultural e como, de fato, esta é representada nos LD produzidos no Brasil para o ensino E/LE a brasileiros.

1.3 Perguntas que Constituem a Pesquisa

Considerando os avanços no que se refere a uma reflexão mais crítica quanto à abordagem cultural no ensino de LE, bem como a importância que o espanhol vem ganhando no Brasil, nos propomos a verificar como as questões relativas aos conteúdos culturais vêm sendo tratadas no ensino deste idioma no país. De forma mais concreta, nossa pesquisa parte dos seguintes questionamentos: De que forma os LD para o ensino-aprendizagem de espanhol produzidos no Brasil contemplam:

a) a pluralidade cultural do mundo hispânico; b) a afirmação da(s) identidade(s) latino-americana(s); e c) a interação com a formação identitária do aluno brasileiro? Por entendermos o papel que o LD exerce no contexto escolar, como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, optamos por buscar responder aos nossos questionamentos à luz da análise de alguns LD que são utilizados pelos professores da educação básica, especificamente, professores do ensino médio.

No intuito de buscarmos responder às questões de pesquisa aqui apresentadas, verificamos, nos livros selecionados, a presença dos espaços geográficos e dos territórios culturais que são apresentados; também lançamos um olhar investigativo em torno das identidades de famosos e anônimos que circulam nestes espaços e, finalizando, observamos se as atividades que são propostas nestes livros promovem a inter-relação cultural entre a cultura do universo hispânico e a do aluno brasileiro.

1.4 As Peças da Dissertação

A dissertação está dividida em seis capítulos, incluindo o introdutório, o conclusivo, acrescidos das referências e anexos. Os capítulos se ordenam na seguinte lógica de organização:

O capítulo 1, intitulado *Apresentação ao leitor*, corresponde à apresentação da dissertação. Neste capítulo, estão contidos os elementos que constituem a nossa problemática de pesquisa. Após a introdução, apresentamos a justificativa do trabalho, o que revela, além dentre outras coisas, a nossa aproximação do objeto de pesquisa. Além disso, também explicitamos os objetivos, as questões de pesquisa e a estrutura que demos a esta dissertação.

O capítulo 2, *Procedimentos Metodológicos*, traz os aspectos metodológicos sobre os quais nos baseamos para desenvolver a pesquisa. Neste capítulo apresentamos três seções: a) *Os caminhos de partida* – onde delimitamos e justificamos o tipo de pesquisa adotada, bem como a técnica de pesquisa utilizada; b) *A definição do corpus* – seção na qual expomos os critérios utilizados para definir o corpus de pesquisa e, além disso, ainda nesta seção, de maneira geral,

discorremos acerca dos livros selecionados; c) *Trajetórias de pesquisa*, última seção deste capítulo mostra, passo a passo, o percurso que fizemos para desenvolver esta pesquisa.

O capítulo 3, intitulado *Aproximações teóricas sobre cultura e identidade*, trata-se de um capítulo que está pautado em quatro pilares conceituais: cultura, identidade, pluralidade cultural e interculturalidade. Este capítulo está organizado em três seções: A primeira - *A cultura, um enfoque multifacetado* – apresenta alguns conceitos já formulados por estudiosos acerca do termo cultura, além de um percurso histórico quanto à evolução deste conceito. A segunda seção - *A identidade no contexto da pluralidade e diversidade cultural* – retoma e amplia a discussão acerca do termo cultura ao apresentar outros três elementos conceituais co-relacionados: identidade, pluralidade e diversidade cultural. A terceira seção, organizada sob o título: *Contexto latino-americano: espaços culturais e identitários*, apresenta um panorama das áreas culturais latino-americanas e uma discussão acerca dos limites identitários do continente dentro de uma perspectiva cultural contemporânea. Concluindo o capítulo, a quarta seção - *Sociedade, cultura, globalização e educação* – nos leva a pensar sobre a cultura dentro de uma sociedade globalizada, situando nossa pesquisa historicamente e, de forma mais específica, já nos direciona a aplicar as questões culturais na educação.

O capítulo 4, *Cultura e contexto de aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira*, promove uma reflexão sobre o conceito de língua-cultura e a aprendizagem de E/LE, assim como o papel que desempenham os conteúdos culturais nesse contexto de aprendizagem. Neste mesmo capítulo, discorremos sobre o lugar do LD na aprendizagem de LE, além de promovermos uma reflexão sobre as questões culturais nos LD de espanhol.

O capítulo 5, intitulado, *Percursos de Análise*, está dedicado à apresentação e análise do *corpus* a fim de elicitar conteúdos direcionados às questões desta pesquisa. Neste capítulo, a análise dos dados dialoga com referenciais teóricos selecionados para ajudar a construir o que podemos chamar de mapa cultural do mundo hispânico. **Que mundo é este que se revela nos LD para o ensino-aprendizagem de espanhol? Configura-se como um mundo plural? De que**

forma as identidades dos falantes de espanhol se revelam? Como os olhares do aluno brasileiro da rede pública de ensino percebem essa construção identitária? Nesse sentido, o tratamento pedagógico dado aos conteúdos culturais nestes livros é discutido, assim como o tipo de interação que se estabelece entre a cultura estrangeira e a formação identitária do aluno.

O capítulo 6, apresentado com o título de A Finalização e os pontos de reflexão aponta para as considerações finais do trabalho. No entanto, sem a pretensão de que sejam de ordem conclusiva, procuram contribuir para a construção de um saber de cunho científico, somando esforços aos trabalhos já realizados, além de apontar caminhos para que o professor de LE [espanhol, no caso] possa fazer um melhor uso dos materiais que lhes são acessíveis e, com a sua contribuição, promover um estudo ainda mais reflexivo sobre a língua-cultura espanhola.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa. O capítulo está dividido em três partes, a saber: na primeira parte, será apresentada a base teórica que sustenta a metodologia adotada no trabalho; na segunda, será exposta a delimitação do *corpus* definida para procedimentos de análise dos LD previamente selecionados; na terceira e última parte, serão mostrados os procedimentos de análise utilizados para levar a cabo a pesquisa aqui apresentada.

2.1 Os Caminhos de Partida

Ao se predispor a trilhar os caminhos da pesquisa, o pesquisador deve considerar a complexidade de aspectos que estão em jogo neste trabalho e as dificuldades que certamente enfrentará para dar conta de sua tarefa. Nesse sentido, definir claramente o arcabouço teórico, bem como as diretrizes metodológicas será de suma importância para que possa sentir-se seguro durante todo o processo de construção do projeto.

Por esta razão, para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por um tipo de pesquisa qualitativa, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo e da modalidade também qualitativa de interpretação desses dados. Nesse sentido, vale ressaltar que a opção pela pesquisa qualitativa se justifica pelo fato de acreditarmos que esta é a mais adequada para alcançar os objetivos propostos, nos dando respostas aos questionamentos inicialmente apresentados.

No que tange à pesquisa qualitativa, podemos destacar que esta abordagem tem sua origem, no campo das ciências sociais, no final do século XIX e, inicialmente, caracterizava-se pela oposição ao método de natureza quantitativa, já que, este, seguidor de uma tradição positivista, utilizava um tratamento experimental dos dados, por meio da manipulação de variáveis, além de medirem e estudarem a realidade de forma isolada. Ao tratar da pesquisa qualitativa, Nascimento (2002) destaca a contribuição da **sociologia compreensiva**, a qual entende que o estudo

dos fenômenos sociais exige posturas metodológicas distintas daquelas seguidas pelas ciências físicas e matemáticas. Assim, a pesquisa experimental, de natureza positivista e quantitativa, que já apresentava grande dificuldade em responder a questionamentos das ciências humanas, dá lugar a outra perspectiva metodológica de fazer pesquisa nas ciências sociais: a pesquisa qualitativa. Numa definição bastante precisa Minayo (apud NASCIMENTO, 1998, p. 36) afirma que a pesquisa qualitativa lida com

> o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao fazer uma distinção entre a pesquisa experimental e a pesquisa qualitativa, Nascimento (2002) nos apresenta alguns elementos que consideramos relevantes para justificar nossa opção pela pesquisa qualitativa. Ao fazer esta comparação, a autora diz que a pesquisa experimental se fundamenta no positivismo, enquanto que a pesquisa qualitativa tem seu fundamento filosófico na dialética e na fenomenologia. Sobre a base dialética, Nacimento diz que a pesquisa qualitativa “herda a concepção de que por ser dinâmica a realidade é constitutivamente mutável e contraditória [...]” (idem, p. 91). Ainda com base nesta diferenciação, a autora destaca que

> Da fenomenologia a pesquisa qualitativa apropriou-se da concepção de que para conhecer o real é preciso ultrapassar o âmbito das impressões imediatas, ou seja, ver além das aparências, alcançar a essência da realidade fenomênica (ibidem).

No intuito de ampliarmos nossa visão acerca da pesquisa qualitativa, nos valemos das idéias de Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 11-13) quando definem cinco características que marcam essa concepção metodológica de pesquisa: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento – supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo

investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo; como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é chamado de “naturalístico”; b) Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, de situações, de acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são freqüentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes; c) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; d) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, ou seja, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo; e, finalizando, e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

No que tange às características apresentadas acerca da abordagem qualitativa, é oportuno salientar que, nesta pesquisa, identificamos os itens que correspondem à descrição dos dados coletados (item **b**) e o significado atribuído às coisas (item **e**), como marcas bastante caracterizadoras do trabalho de pesquisa que aqui se apresenta. Os LD selecionados serão analisados a partir do extrato que obtivermos das mensagens presentes nos textos e atividades pedagógicas propostas, sempre procurando dialogar com referenciais teóricos. Além disso, o significado será sempre um elemento a ser capturado nas diversas mensagens presentes no material coletado dos LD em análise.

Para obter os dados dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, o pesquisador tem à sua disposição algumas técnicas que buscam garantir a

racionalidade comunicacional ao trabalho investigativo. Em nosso caso, por trabalharmos com análise de livros didáticos, utilizamos a análise de conteúdos como técnica de pesquisa mais adequada. Berelson (apud NASCIMENTO, 2002, p. 83-84) define a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. Dessa maneira, a técnica de análise de conteúdo pode ser vista como um cabedal de técnicas metodológicas capazes de assegurar objetividade e sistematização e, mais especificamente no caso da pesquisa qualitativa, contribui por auxiliar nas interpretações de dados ideológicos de uma fala.

Franco (2005, p. 13), ao apresentar algumas idéias sobre as bases teóricas que sustentam a análise de conteúdo, destaca que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Ainda sobre as bases que caracterizam esta técnica de pesquisa, vale ressaltar que a mesma leva em conta as condições contextuais em que são produzidas essas mensagens. A autora ainda destaca que a inferência é outro elemento caracterizador da análise de conteúdo. Para Franco,

> O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.) (2005, p. 25).

Nesse sentido, a análise de conteúdo tem duas funções importantes na pesquisa: uma relacionada à verificação de hipóteses; e outra, mais diretamente relacionada à inferência, refere-se ao que está por trás das mensagens manifestas. Analisar LD é uma das possibilidades de se empreender a análise de conteúdo mais adequadamente.

Nascimento (2002) destaca que, do ponto de vista metodológico, a análise de conteúdo pode ser organizada em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Entende-se a **pré-análise** como o período de organização e sistematização das idéias, da escolha dos documentos a serem analisados, da retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como da elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação final. Constituem-se etapas da fase de pré-análise *a* **leitura flutuante***; a* **constituição do corpus**, feita pela escolha dos documentos; a **formulação das hipóteses** [embora nem sempre sejam estabelecidas nesta etapa]*;* a **referência aos índices e elaboração dos indicadores** a serem adotados na análise.

Após a pré-análise, segue a **exploração do material**, etapa que corresponde à fase em que os dados brutos do material são levados à codificação [procedimentos de recorte, colagem e classificação] para se alcançar o núcleo de compreensão do texto.

A terceira etapa, que se refere a*o* **tratamento dos resultados obtidos e interpretação,** diz respeito ao momento em que os dados brutos são submetidos a operações estatísticas a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. A partir destas informações, o pesquisador propõe suas inferências, de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos. Faz parte ainda desta etapa a **inferência e interpretação** e correspondem, como o próprio termo já traduz, ao processo de análise, ou seja, momento em que o pesquisador lançará mão do seu poder de interpretar os dados que lhe estão à disposição.

Ainda no que se refere à interpretação dos dados obtidos, Nascimento (2002) destaca os modelos quantitativos e qualitativos como possibilidades de serem adotados, mas, evidentemente, essa eleição se dará em decorrência do tipo de investigação proposta e dos objetivos da pesquisa definidos. No caso de uma opção pelas vias da interpretação quantitativa, o pesquisador, através de recursos estatísticos, vai representar na sua interpretação por meio dos dados coletados. No entanto, se utilizado o modo qualitativo, há três formas de proceder à interpretação: a) **emparelhamento** (estratégia em que os dados obtidos são associados ao modelo teórico que fundamenta a pesquisa); b) **a análise histórica**, em que o autor também utiliza o referencial teórico para mostrar a evolução de um fenômeno, mas diferente

do modelo apresentado anteriormente por fazer uma seleção dos aspectos mais significativos, capazes de explicar um discurso ou um conteúdo; e c) **construção interativa de uma explicação**, através da qual o pesquisador utiliza sentido e inter-relação entre as unidades e entre as categorias buscando explicações lógicas para o fenômeno interpretado.

Apesar de termos apresentado uma possibilidade de caminho a ser seguido na análise de conteúdo, isso não significa que todos os trabalhos devam seguir este roteiro. Acreditamos que, dependendo da investigação e do problema, o pesquisador poderá tomar outros rumos para desenvolvimento de sua pesquisa.

Diante do exposto, estamos certos de que a opção metodológica que caracteriza esta pesquisa foi por nós justificada e atende aos propósitos deste trabalho. Na seqüência, apresentaremos, de forma mais detalhada, o *corpus* definido para a pesquisa e os procedimentos metodológicos para análise e interpretação dos dados.

2.2 Definição do *Corpus*

É inquestionável o papel que o LD desempenha no processo de ensino-aprendizagem e aqui com especial atenção à sua importância no contexto de aprendizagem de LE. Esta importância se dá principalmente porque o material didático funciona como um ponto de apoio para o professor já que, em muitos casos, o LD é a única fonte a que ele tem acesso para organizar-se no âmbito do currículo e do planejamento de suas aulas. Na realidade educacional brasileira, desde que foi sancionada a lei 11.161/2005, que torna obrigatório o oferecimento do espanhol enquanto opção de aprendizagem de uma LE, o LD tem se tornado uma ferramenta de auxílio ainda mais importante para muitos professores ainda inseguros quanto aos conteúdos a serem trabalhados, às atividades a serem propostas e à avaliação a ser aplicada ao seu grupo de alunos.

A opção por trabalhar nesta pesquisa com LD se explica por várias razões: primeiro porque acreditamos que, por mais que utilizemos outro material na sala de aula, o LD tem um papel muito forte, principalmente no que se refere ao ensino de

espanhol - como já colocamos anteriormente – e também porque, com a crescente produção editorial brasileira na área do ensino-aprendizagem deste idioma como língua estrangeira, urge um trabalho mais apurado de análise daquilo que é produzido no país para o ensino dessa língua estrangeira aos estudantes brasileiros da educação básica.

Quanto à definição dos LD de espanhol a serem selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa, vale ressaltar que, inicialmente, havíamos pensado em utilizar como critério de seleção a intenção explícita destes, desde a sua apresentação, em trabalhar com questões culturais em suas unidades didáticas. Entretanto, como o número de livros que, teoricamente, se comprometem a trabalhar com os tais conteúdos culturais, principalmente adotando a perspectiva de pluralidade cultural, é bastante significativa, descartamos essa possibilidade. Outro critério que pensamos foi o de analisarmos livros de espanhol adotados nas escolas particulares do município de Ilhéus, já que, na ocasião, nenhuma das escolas públicas, que oferecia espanhol, adotava um LD. No entanto, essa possibilidade também foi rechaçada por termos observado que em todas as escolas privadas do município, no ano de 2007, o único material didático adotado era o módulo, material esse que não é do nosso interesse de pesquisa no momento. Finalmente, como o nosso foco de interesse estava nas questões de identidades e pluralidade cultural no ensino de espanhol no Brasil, optamos por trabalhar com os LD selecionados pela comissão para avaliação das obras inscritas para o processo de seleção de material didático de língua espanhola[5]. Essa iniciativa do então Secretário da Educação Básica, Francisco das Chagas Fernandes, atende à portaria[6] que dispõe sobre a aquisição e distribuição de material didático de língua espanhola. Inicialmente tomamos os quatro LD selecionados[7]; no entanto, durante a pesquisa descartamos

[5] A referida comissão foi constituída pela Portaria nº 27, de 28 de novembro de 2005. (ANEXO 2)
[6] Portaria nº 3,771, de 25 de outubro de 2005, publicada no DOU 27,10,2005, páginas 131 e 132, seção I
[7] Segue as referências dos livros selecionados pela Comissão:
VILLALBA, Terumi Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **El arte de leer español**. Curitiba: Base Editora, 2005.
MARTIN, Ivan Rodrigues. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2005.
BRIONES, Ana Isabel et alii. **Español ahora**. São Paulo: Moderna, 2005.

dois deles, que eram organizados em três volumes cada um, e optamos por delimitar o *corpus* para dois destes livros. Além da extensão do material a ser analisado, outros fatores contribuíram para que delimitássemos o *corpus* em dois LD e um deles foi o fato de que, durante a fase exploratória, percebemos que estes dois livros nos trariam a possibilidade de uma análise contrastiva em relação às questões de pesquisa propostas por nós propostas.

Definidos os critérios de seleção do material, iniciamos a pré-análise dos dois LD selecionados, os quais formariam o *corpus* definitivo a ser analisado na construção deste trabalho. Na fase exploratória do material, foram escolhidos textos e atividades que tinham relação com as questões culturais. É importante destacar que os livros são da autoria de professores-pesquisadores brasileiros e foram pensados para o ensino-aprendizagem de E/LE a estudantes brasileiros. Também é merece ser considerado o dado de que os dois livros são publicações exclusivas de editoras nacionais, o que está em consonância com os critérios que haviam sido pensados anteriormente e que se justifica uma vez que sempre foi nossa intenção trabalhar com o contexto do ensino de espanhol no Brasil para estudantes brasileiros.

A partir das considerações feitas, destacamos, a seguir, as referências quanto aos LD selecionados, que chamaremos de **alvo**, para análise nesta pesquisa:

Alvo 1: VILLALBA, Terumi Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **El arte de leer español**. Curitiba: Base Editora, 2005.

Alvo 2: MARTIN, Ivan Rodrigues. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2005.

Diante do exposto, acreditamos ter, de forma sucinta, mas objetiva e clara, apresentado, nesta seção, não só o que denominamos delimitação do *corpus*, mas, não menos importante, o percurso seguido para a referida definição. Na próxima seção, ainda de forma geral, discorreremos acerca dos livros selecionados para esta pesquisa.

BRUNO, Fátima Cabral; MENDONZA, Maria Angélica Costa Lacerda. **Hacia el español**. São Paulo: Saraiva, 2005.

2.2.1 Os Livros Didáticos em Seleção

Ainda na introdução desta dissertação deixamos claro que na pesquisa aqui tratada, tomamos para análise os LD selecionados por uma comissão de avaliadores, os quais, além de outros materiais didáticos, selecionaram quatro livros didáticos para o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). É oportuno ressaltar, mais uma vez, que estes livros não foram distribuídos ainda para os alunos do ensino médio, mas enviados para escolas públicas estaduais a fim de que sejam usados pelos professores de espanhol que ali desempenham as suas atividades docentes no ensino deste idioma.

Enfocando os livros-alvo dessa pesquisa, o primeiro, intitulado *El arte de leer Español*, está direcionado a estudantes do ensino médio, o qual **traz uma proposta de trabalho interdisciplinar** através da qual procura articular, nas suas doze unidades didáticas, conhecimentos das mais variadas áreas como, por exemplo, Sociologia, Biologia, História, Geografia, Literatura, dentre outras. Nesse sentido, diferentemente de outros livros, este se organiza a partir de temas que revelam o paradigma de transversalidade[8], como orientam os PCN. Sobre a transversalidade, é oportuno salientar, porém, que os PCN ressaltam que trabalhar na perspectiva deste paradigma não se trata de criar uma disciplina à parte, mas que os temas transversais devem ser incorporados às áreas já existentes.

Outro aspecto que merece destaque é a concepção de linguagem defendida pelas autoras desde a apresentação do livro - **linguagem como prática social** - representativa de uma realidade em processo, com mudanças constantes e não condicionada apenas por aspectos lingüísticos. Assim, as autoras constroem o conceito de leitura e justificam a ênfase que será dada a esta habilidade.

[8] Segundo as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), a inserção dos temas transversais tem o objetivo de promover a educação para a cidadania e, para isso, a apresentação e a reflexão dos alunos diante de questões sociais é importante. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto — Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Além disso, devemos destacar que as autoras, desde a apresentação do livro para os professores, expressam como elas entendem e o que propõem para o ensino de língua espanhola a este grupo ao qual o livro está direcionado. Apontam que oferecer o estudo desta língua vai além do fato de atender a uma tendência internacional, que caracteriza o cenário contemporâneo, mas, sobretudo, elas expressam que o estudo da língua é oportunidade para promover, através de práticas sociointeracionais, a interação com um universo cada vez maior de pessoas. Nesse sentido, a proposta expande-se para além de uma simples apresentação da cultura hispânica aos aprendizes de espanhol, mas, por meio dos temas selecionados, o livro pretende colocar estes alunos em contato com temas familiares ao seu contexto (escolar ou não), no intuito de buscar ampliar, nestes alunos, a compreensão do mundo e de si mesmo. Nas próprias palavras das autoras, elas afirmam que

> Al incluir temas que tienen relación con los cambios que sufre la sociedad mediática actual, queremos tangenciar las disciplinas y los contenidos propios de esa etapa de la Enseñanza, como Sociología, Biología, Salud, Ecología, Tecnología, además de la Geografía, de la Historia y de la Literatura, sin obviamente profundizarlos mucho. Más que presentar un panorama de la cultura hispánica, nuestra idea es poner el alumno en contacto con temas comunes a su entorno – escolar o no – buscando alargar su comprensión de mundo y de sí mismo (PICANÇO; VILLALBA, 2006, p. 3-4).[9]

O segundo livro a ser analisado - *Síntesis: curso de lengua española* - também está direcionado a alunos do ensino médio, além de poder ser utilizado por estudantes universitários, como destaca o autor na apresentação do material. Ainda na apresentação, fica posto que estudar uma língua é muito mais do que aprender estruturas gramaticais e comunicativas; **estudar uma língua é se dispor ao contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar e de viver**. Além disso, ainda é declarado que o livro também tem a intenção de

[9] Ao incluir temas que têm relação com temas que sofrem a sociedade midiática atual, queremos tangenciar as disciplinas e os conteúdos próprios dessa etapa do Ensino, como Sociologia, Biologia, Saúde, Ecologia, Tecnologia, além da Geografia, da História e da Literatura, sem obviamente aprofunda-los muito. Muito mais que apresentar um panorama da cultura hispânica, nossa idéia é colocar o aluno em contato com temas comuns ao seu contexto – escolar ou não – procurando ampliar sua compreensão de mundo e de si mesmo (Tradução nossa).

despertar no aluno o interesse pelo mundo hispânico e suas variadas manifestações culturais, independentemente da importância econômica do país em destaque. Dessa forma, pelo que foi colocado na apresentação do material, espera-se que o mesmo, no decorrer de suas unidades didáticas, faça valer uma concepção de língua que não se limite a aspectos gramaticais e que a cultura dos povos hispânicos possa ser percebida pela sua multiplicidade de manifestações. De forma mais precisa, o autor declara que

> [...] conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar y de vivir. Por eso, el libro tiene también la intención de despertar en el alumno el interés por el mundo hispánico y sus variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país que se trate (MARTIN, 2005, p. 3).[10]

Quanto à estrutura, o livro é dividido em vinte e cinco unidades didáticas, além de trazer um resumo gramatical e um glossário no final do livro e testes que devem ser realizados ao final de cada cinco unidades. São seções que aparecem em cada uma das unidades: *Diálogos, Gramática Básica, Para leer y compreender, De todo un poco, Para oír y comprender, ¿Conversamos un rato?, Y ahora, la redacción e ¡Divíertete!* A organização do livro, a partir das seções elencadas, nos chama a atenção pela forma como o autor materializa a sua concepção de língua, isto é, ênfase nos aspectos estruturais da língua no que concerne ao sistema lingüístico. Sintetizando, a partir da leitura exploratória dos dois materiais analisados, constatamos que em ambos há uma intenção explícita no reconhecimento da importância às questões culturais no ensino de E/LE, porém fica evidente que no primeiro livro o tratamento pedagógico dado ao ensino da cultura é mais efetivamente desenvolvido através dos conteúdos e atividades propostas, o que não acontece com o segundo livro.

---

[10] Conhecer outra língua é muito mais que aprender estruturas gramaticais e comunicativas: é se dispor ao contato com culturas de outros povos, com outros modos de pensar e de viver. Por isso, o livro tem também a intenção de despertar no aluno o interesse pelo mundo hispânico e suas variadas manifestações culturais, independentemente da importância econômica do país que se trate (Tradução nossa).

2.3 Trajetórias da Pesquisa

Como já foi dito anteriormente, do ponto de vista metodológico, a análise de conteúdo, é composta por três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos dados, inferência e interpretação. Etapas estas que nos serviram de orientação no procedimento de pesquisa adotado para este trabalho.

A pré-análise do material se deu através da observação dos livros como um todo, o que nos proporcionou uma visão geral do conteúdo presente em cada um deles, mas sem perder de vista o interesse pelos aspectos relacionados às questões culturais e de identidade. Nesta etapa, observamos o que estava posto na apresentação para o professor e para o aluno em cada um dos livros, procurando, de forma mais objetiva, identificar a concepção de cultura e a abordagem subjacente quanto ao ensino de conteúdos culturais. Em seguida, demos início ao que alguns autores chamam de **leitura flutuante**, o que nos ajudou a definir as categorias que poderiam vir a ser utilizadas como indicadores de análise desses livros didáticos. Assim, ficaram evidentes as seguintes categorias de análise: a) espaços geográficos e territórios culturais explorados; b) identidades de personagens famosos e anônimos; c) atividades pedagógicas relacionadas a conteúdos culturais propostas no LD.

Definidas as categorias passamos mais uma vez à exploração do material, a fim de selecionar textos que trouxessem elementos de conteúdo que melhor retratassem as categorias identificadas em cada um dos livros, separadamente. Como inicialmente pensamos em trabalhar com pesquisa qualitativa e quantitativa, até fizemos a codificação e classificação dessas categorias em tabelas. No entanto, no decorrer do processo, percebemos que a pesquisa quantitativa, pela própria natureza de um dos livros selecionados, não daria conta de nos fornecer dados estatísticos significativos que pudessem ser utilizados de forma a fazermos uma análise mais precisa do material. Em conseqüência, obedecendo a um maior rigor científico, optamos por adotar a pesquisa qualitativa como definidora e norteadora deste trabalho, utilizando, como já foi mencionado, como suporte a análise de conteúdo enquanto técnica de investigação.

Para verificar as questões-chave de pesquisa, anunciadas no início dessa dissertação, passamos a analisar alguns textos e atividades selecionadas das mais variadas unidades didáticas dos livros analisados. Para tanto, foram considerados elementos como gêneros e tipos textuais, autoria, autenticidade, fontes de divulgação e, principalmente, os conteúdos elicitados. Quanto às atividades didáticas, além de analisar suas funções na seção em estudo, observamos também a relação que estas atividades (não) mantinham com o aluno, estudante de E/LE.

Após a análise dos livros em separado, sempre considerando as mesmas categorias, traçamos um paralelo entre eles para mostrar, de maneira ainda mais clara, como cada um respondia aos nossos questionamentos de pesquisa. Diante disso, traçamos nossas considerações não só no que se refere ao tratamento que cada um deles dá às questões culturais vinculadas ao universo hispânico, mas também como respondem aos problemas propostos nessa dissertação.

No capítulo seguinte, fazemos uma discussão acerca do complexo e multifacetado conceito de cultura, bem como de outros elementos conceituais importantes para construção das bases teóricas desta pesquisa.

3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE CULTURA E IDENTIDADE

> *Nós, professores e alunos, não estamos preparados para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento nas quais, por um momento, não somos capazes de nos reconhecer e, por vezes, de reconhecer o outro (e, portanto, de compreendê-lo); situações que provocam confrontos internos, contradições e conflitos que resultam do trabalho do inconsciente, trazendo deslocamentos pela aceitação do outro, da diferença, da não-coincidência de si consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz e do que se tem intenção de dizer (Authier-Revuz apud CORACINI, 2007, p. 158).*

3.1 A Cultura, um Enfoque Multifacetado

Pelas diversas definições já atribuídas à cultura, é sempre muito difícil discutir este termo e, ao mesmo tempo, tudo o que a ele está relacionado. No entanto, para iniciar nossas reflexões, apresentaremos, de forma sucinta, algumas das várias perspectivas através das quais a cultura pode ser tomada. Para tanto, recorreremos às contribuições das diversas áreas sobre as concepções de cultura, procurando sempre fazer um diálogo com cada uma delas. Questões conflitivas como diversidade cultural, pluralidade cultural, interculturalidade e identidade,

inevitavelmente, também estarão sendo postas para reflexão uma vez que estão intimamente relacionadas aos conceitos de cultura. Consideramos que tratar estas questões, através do olhar do educador, torna-se um exercício crítico-reflexivo, o qual será salutar para o amadurecimento das bases teóricas que norteiam este trabalho de pesquisa.

Numa perspectiva epistemológica, o termo cultura pode ser definido, segundo Claval (2002, p. 21), a partir de várias acepções: Numa primeira definição, a cultura é vista como um "conjunto de práticas, de conhecimentos e de valores que cada um recebe e adapta a situações evolutivas". Assim, a cultura pode ser percebida como uma representação individual, resultante da experiência de cada pessoa e uma representação social, resultante dos processos de interação.

Outra concepção define a cultura como "um conjunto de princípios, regras, normas e valores que deveriam determinar as escolhas dos indivíduos e orientar a ação" (CLAVAL, 2002, p. 21.). Vista desta forma, a cultura torna-se imutável e "é útil para compreender a componente normativa dos comportamentos, mas as regras são interpretadas tanto para justificar escolhas diversas como para motivá-las" (ibidem).

Uma terceira concepção define a cultura "como um conjunto de atitudes e de costumes que dão ao grupo social a sua unidade [...]", tendo um "papel importante na construção das identidades coletivas" (CLAVAL, 2002, p. 21). Na soma destas concepções, podemos perceber a cultura, enquanto patrimônio, que "transmite valores morais e estéticos, ideologias, história, códigos e símbolos [...] um rico patrimônio elaborado por seus ancestrais que as novas gerações recebem." (MONTALBÁN, 2004).

No que tange à relação do homem contemporâneo e a consciência acerca da cultura, Montalbán destaca que,

> Para o homem contemporâneo, compreender que o fato cultural se perpetua, que continua a partir de uma troca dialética entre a tradição e a revolução, é a própria essência da cultura. A cada época corresponde uma tradição cultural que se choca com a consciência crítica do momento; e deste choque entre o patrimônio cultural que herdamos e a consciência crítica emana a possibilidade de uma continuidade (idem).

Ainda pensando sobre as tantas possibilidades de compreensão semântica que o termo cultura pode nos trazer, consideramos importantes as contribuições de Cuche (1999), na obra *A noção de cultura nas ciências sociais*, quando o autor apresenta vários dos significados a partir dos quais se pode entender este termo. Cuche faz uma retrospectiva para mostrar a evolução do sentido da palavra cultura, desde o século XII, na França, quando o termo figurava "[...] o cuidado dispensado ao campo ou ao gado ou parcela da terra cultivada". No século XVI, o termo já ganhara outro significado e então a cultura passa a ser vista como "a ação de cultivar a terra". Na segunda metade do século XVI o termo **cultura de espírito**, criado para designar o desenvolvimento de uma faculdade, não foi muito bem aceito pela sociedade acadêmica. A partir daí, o termo passa a ser bastante usado sempre seguido de um complemento; como exemplos podem ser destacados: a "cultura das letras", a "cultura das artes", a "cultura das ciências" etc. Ainda em evolução, o termo passa a designar formação e educação do espírito, conceito este que pode ter gerado a idéia de cultura como conhecimento formal, que se adquire na escola. Fechando esta viagem pelas significações que o termo cultura já ganhou no curso de sua evolução, Cuche destaca a importância do Iluminismo para a criação de uma acepção mais ampla do termo, passando o mesmo a representar o caráter distintivo da espécie humana. Dessa forma, a cultura se afirma como a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história (1999).

Laraia (2005, p. 25) destaca que a cultura teve sua primeira definição científica em 1871, feita por Edward Taylor, fundador da antropologia britânica que, entendendo a cultura como comportamento apreendido - independente de uma herança genética – a define como "[...] o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Dessa forma, podemos destacar que, apesar das muitas acepções ao termo, a cultura é entendida como o conjunto de características de um grupo social. A cultura, nesse sentido, representa uma forma de vida, própria a este grupo – que o distingue de outros grupos – a qual

inclui os significados, os valores e as idéias e o reflexo deles nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes, na forma de ser, de pensar, no uso de determinados objetos etc. Acreditamos ser esta, apesar de não a única, a definição de cultura que, em todas as áreas do mundo científico, foi e é utilizada como forma de se definir parâmetros para se pensar em cultura.

Se ao longo do século XX os estudos acerca da cultura lhe trouxeram uma proliferação de conceitos em todas as áreas das ciências sociais, não poderia ser diferente o interesse da Antropologia Lingüística para também buscar conceituar este termo e entendê-lo a partir das suas relações com a língua. Nesse sentido, recorremos às contribuições de Duranti (apud COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29-32), que destaca seis visões acerca da cultura por ele propostas.

Considerada como a mais comum, a primeira visão proposta por Duranti acerca da cultura a define como **algo distinto da natureza** e, por esta razão, a cultura é percebida como um bem que é transmitido através das gerações. Dessa forma, o processo de socialização - que vai também incluir a aquisição lingüística - molda as formas de pensar, de falar e de agir, o que vai determinar os padrões aceitáveis numa comunidade. Para esta visão, "[...] a língua categoriza o mundo natural e cultural e fornece pistas importantes sobre como estudar práticas e crenças culturais particulares" (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29).

A segunda concepção proposta por Duranti defende uma **visão cognitiva de cultura**, ou seja, a cultura é transmitida como conhecimento de mundo, assumindo o importante papel de compartilhar certos padrões de pensamento e modos de compreender o mundo. No entanto, apesar do conhecimento ser algo partilhado, ele não reside da mesma forma em diferentes indivíduos, ainda que convivam numa mesma comunidade. Sendo assim, pessoas que embora convivam numa mesma família, poderão ter idéias diferentes sobre crenças culturais, habilidades diferentes para práticas cotidianas e formas diferentes de resolver problemas. Em razão disso, poderíamos dizer que, em muitos casos, as práticas lingüísticas podem transmitir a falsa idéia de uma homogeneidade cultural quando, por exemplo, falamos em americanos, brasileiros ou japoneses, como se fossem grupos monolíticos.

A visão semiótica da cultura, a qual a compreende enquanto comunicação aparece como terceira perspectiva conceitual proposta por Duranti. Pensada dessa forma, as manifestações culturais são formas de comunicação. É pertinente destacar que, nesta percepção de cultura, são importantes as contribuições de Geertz, em *A interpretação das culturas*, pois, nesta obra, o autor ressalta que "[...] a cultura não existe por si, não se realiza como fenômeno isolado, mas se constitui por meio de uma teia complexa de significados" (1989, p. 28). A definição deste antropólogo nos traz a possibilidade de refletirmos acerca do contexto social em que se constrói a cultura. Apesar da complexidade da rede de relações que se estabelece, marcada pelos traços distintivos que caracterizam cada indivíduo ou grupo, é justamente aí que se constrói a cultura.

A quarta visão acerca da cultura aponta que esta pode ser entendida como **forma de mediação**, o que traduz que a cultura, como atividade mediadora, é representada como uma expansão da língua como instrumento mediador. "Expressões lingüísticas são ferramentas que nos permitem conceituar e refletir acerca de eventos enquanto nos fornecem os meios para interagir com outros." (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 31).

As idéias defendidas pelo pós-estruturalismo traduzem a quinta concepção acerca da cultura. Destarte, **a cultura é descrita como um sistema de práticas**, não totalmente interno nem totalmente externo. Igualmente, a língua não é um sistema autônomo, mas trata-se de um sistema definido por processos sócio-políticos; é um conjunto de sistemas recorrentes de disposições e expectativas compartilhadas em comunidade.

Na sexta visão sobre cultura, dentro da perspectiva apontada por Duranti, esta é entendida como **um sistema de participação.** Nesse sentido, é pertinente destacar que

> "Essa noção de cultura, permite estudar como as línguas são usadas, já que falar uma língua é ser capaz de participar em interações com um mundo maior que nós próprios como indivíduos e maior do que aquilo que podemos ver e tocar" (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 32).

Após termos apresentado, dentro dos limites próprios deste trabalho, um painel acerca das muitas definições atribuídas à cultura, fazemos referência a Mendes (2005, p. 51-52), quando expõe seu ponto de vista acerca da cultura e com o qual corroboramos. A autora destaca que a cultura

> a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
> b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
> c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
> d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas.

Ampliando, e até mesmo reforçando algumas das concepções acerca do que representa a cultura, Rodriguez (2005, p. 18-19) aponta o que chama de uma série de características que definem o conceito de cultura. Para o autor, **a cultura é arbitrária**, o que implica a idéia de que cada cultura tem seu próprio modelo de comportamento cultural; trata-se de **um sistema compartilhado** por um grupo de pessoas, embora isso não signifique a ausência de variações no interior deste mesmo grupo; **se compõe de categorias**, que servem para seus membros poderem classificar realidades; é um **comportamento adquirido**; enquanto comportamento adquirido, constitui **uma força de fixação e persistência** que possibilita moldar nossas vidas; a cultura é também uma **realidade viva**, que muda continuamente; e, para concluir, o autor diz que a cultura é **opaca**, ou seja, a parte da cultura que percebemos é imensamente inferior à totalidade de sua essência.

Nesse sentido, os diversos conceitos e/ou características acerca da cultura que foram aqui expostos nos servem de referência para que, dentro de uma ótica social, entendamos e defendamos a idéia de que **significação**, **complexidade**,

heterogeneidade e **dinamicidade** são palavras-chave que norteiam nossa concepção do que vem a ser cultura.

Dessa forma, por esta pesquisa tratar de questões referentes aos aspectos culturais, entendemos que estas reflexões são importantes para que tenhamos clareza e deixemos explícitas as bases teóricas que nortearam a pesquisa e análise dos livros didáticos, corpus de nossa pesquisa e objeto de estudo dessas dissertação.

3.2 A Identidade no Contexto da Pluralidade e Diversidade Cultural

Atualmente, falar em cultura é assunto que está sempre em destaque nos diversos campos de estudo. Da mesma forma, falar em pluralidade ou multiplicidade, diversidade e identidade cultural é objeto de interesse não só de estudiosos do universo acadêmico, mas também de diversos setores da sociedade que se dizem interessados em discutir estas questões. Apesar de o termo pluralidade cultural estar em destaque, no título desta pesquisa, entendemos que, quando se discute questões que envolvem o universo cultural é inevitável não falar também em identidade e diversidade.

O debate sobre a pluralidade, a diversidade e a identidade cultural nos coloca diante de um problema central da existência humana: as várias formas de relações entre indivíduos, culturas, povos, etnias e grupos sociais. Dessa forma, além dos desafios da própria convivência aos quais estes grupos estão sujeitos, a escola, como instituição social, também deverá se preparar para, através de suas práticas pedagógicas, buscar possibilidades a fim de que o múltiplo e o diverso convivam num contexto sem violência, sem hierarquias, sem preconceitos, sem inclusões perversas, sem subordinações econômico-sociais e sem exclusão cultural.

Entendemos o termo **pluralidade cultural** como a configuração da existência de várias culturas. Nesse sentido, podemos falar em pluralidade de religião

(católicos, protestantes, islâmicos, entre outros), de nacionalidade (japoneses, italianos, brasileiros etc.) ou de cor (brancos, negros, mulatos, amarelos e vermelhos, por exemplo), dentre outras. A pluralidade cultural que faz do mundo um lugar rico em convivências, incluindo as tradições, os costumes, os valores, as crenças, a educação e, em resumo, tudo o que é criado e manifestado pelo homem. A pluralidade cultural torna-se presente no cotidiano como algo essencial e, ao nosso olhar, enriquecedor. É a pluralidade que faz cada indivíduo único e diferente.

Ainda no intuito de trazer uma definição do que representa a pluralidade cultural numa sociedade, nos reportamos a Silva (2000, p. 100-101) que, ao tratar das questões da identidade e da diferença na perspectiva dos estudos culturais, estabelece um paralelo entre a multiplicidade e a diversidade.

> Tal como na matemática, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Neste sentido, a multiplicidade, termo usado por Silva, é considerado pelo autor como um processo dinâmico responsável por estimular as diferenças dentro deste universo múltiplo. De forma mais prática, a multiplicidade é responsável pela formação de uma concepção mais voltada para perceber o mundo dentro de uma ótica multicultural, o qual pode ser representado por uma variedade de vozes e discursos. Entendida dessa forma, a concepção que defende a idéia de cultura no plural está pautada na possibilidade de uma pluralidade de culturas, de diversos sistemas de referência e de significados variados e heterogêneos entre si.

Dentro de uma perspectiva freiriana, mais especificamente revelada através da *Pedagogia da Esperança*, a pluralidade cultural é uma característica das sociedades pós-modernas e é oriunda dos processos de globalização. Nesta perspectiva, pluralidade cultural não pode se confundir com a multiculturalidade, pois enquanto a primeira é o conjunto natural das várias vozes que permeiam um mesmo

universo social, a multiculturalidade está relacionada a um fenômeno pensado, trabalhado historicamente. Souza, ao tratar desta questão, afirma que “a multiculturalidade só acontecerá como resultado de uma construção desejada política, cultural e historicamente. É diferente da pluriculturalidade que não é resultado de uma ação intencional, voluntária, e politicamente construída” (2002, p. 138). Ao tomarmos como base teórica para reflexão o pensamento de Freire, entendemos a pluralidade como um processo natural em que as diferentes culturas, ou mesmo traços culturais de uma única cultura nacional convivem num mesmo espaço, ainda que, em muitos casos, esses múltiplos traços culturais se interpunham em situações de justaposição, de dominação e de subalternidades. O desafio, nesse sentido, seria transformar a pluriculturalidade (pluralidade cultural) por meio do diálogo entre culturas, em multiculturalidade.

O modelo pluricultural vai de encontro à perspectiva unicultural, a qual seria caracterizada pela existência simultânea de dois grupos culturais: um considerado hegemônico e dominante e outro socialmente visto como minoritário. Esses grupos formados pelas chamadas minorias deveriam subjugar-se ao grupo dominante com o objetivo de, futuramente, se configurar em um único grupo culturalmente homogêneo. Neste sentido, a assimilação das culturas minoritárias pelo grupo dominante provocaria o desaparecimento das culturas dominadas, ocorrendo assim o que se denomina etnocídio.

Por entendermos ainda tão complexas essas relações que movem as sociedades contemporâneas é que acreditamos que, por isso, a pluralidade cultural tenha se tornado um dos grandes temas abordados por diversas áreas e, dentre elas, destacamos a Educação. Apesar dos discursos que pregam a tolerância para com as diferenças que permeiam esse universo social tão plural, ainda é desafio para todos, em especial para os educadores, desenvolver, de fato, uma proposta que contribua para a o desenvolvimento de uma consciência mais tolerante nos alunos.

Face ao que foi exposto, entendemos ser pertinente salientar que, nesta dissertação, através do capítulo destinado à análise dos livros didáticos selecionados, procuraremos questionar se estes tratam as questões culturais que

envolvem o universo hispânico de acordo com uma perspectiva pluricultural. É nosso interesse observar se a concepção de cultura hispânica que se revela no material didático ainda se mostra representativa de um pensamento unicultural, como durante muito tempo persistiu nas coleções de LD para ensino de espanhol, ou se, atualmente, este universo é apresentado como sendo múltiplo, plural na sua essência.

A diversidade cultural é um termo bastante novo e tem sua origem na terminologia ambientalista como sendo paralelo à diversidade biológica. Pode-se dizer que essa diversidade é um dos temas mais evocados na sociedade contemporânea e que, em muitos casos, o mesmo é utilizado de forma simplista e sem nenhum olhar crítico acerca do seu real significado. Tratado como um *slogan*, freqüentemente, a expressão procura atender a uma necessidade de se pensar numa sociedade mais justa, que reconheça e comungue, pacificamente, com o diverso.

Antes mesmo de se travar uma discussão acerca do que se entende por diversidade cultural, retomamos a discussão referente ao conceito de cultura. Existe cultura sem diversidade? Poderíamos imaginar uma cultura brasileira no singular? Na concepção de cultura que permeia os debates acerca dos estudos culturais na contemporaneidade, ainda se poderia falar em cultura sem **s**? Esses questionamentos nos parecem fundamentais para tratarmos sobre o tão complexo termo **diversidade cultural** na atualidade. Viana (2005, p. 115) afirma que “[...] o nosso grande desafio é desfazer as ilusões que o conceito de cultura, como ele é empregado no senso comum, criou acerca da vida cultural.”.

Termos como multiculturalismo, transculturalismo e sincretismo cultural são bastante utilizados quando se fala em diversidade cultural. Viana (idem) ainda destaca que esses termos têm como pressuposto a existência de algumas coisas que se misturam ou que, na perspectiva de uma utopia politicamente correta, deveriam conviver em harmonia, sem que uma não interferisse na outra. Entretanto, como estabelecer as fronteiras que separariam essas diferentes culturas? Seria isso possível? Não há como demarcar territórios já tão próximos. O próprio ser humano, no cotidiano, vivencia culturas diferentes e assume diferentes identidades.

A diversidade cultural propriamente dita seria produzida pelo intercâmbio de culturas diversas, sem medo da ação do novo, do outro, do transformador. Ao contrário disso, posturas ideológicas que não admitem esse hibridismo correm o risco de caírem na *apartheid*, pensamento esse que defende, de todas as formas, que a separação entre os grupos étnicos seria o melhor caminho para manter as diferenças culturais. Para ampliar esta reflexão, nos voltamos ao pensamento de Arditi (2000) quando trata da problemática da vida em um mundo múltiplo e, da presença de uma política da diferença que reivindica uma igualdade para grupos subordinados e/ou marginalizados, o que atualmente é compreendido como o direito de ser diferente. No entanto, Arditi ainda nos chama a atenção para o fato de que, apesar desse ideal de aparente libertação, em muitos casos, essa diferença não é igualmente válida, pois, em lugar de aceita-la, os grupos se fecham e formam, assim, o que Arditi, ao fazer referência a Visker, chama de "cordões culturais". Nesse sentido, a política da diferença, que deveria promover a hibridização das culturas, a mistura das diferenças, acaba por promover a segregação das mesmas. O resultado disso pode ser revelado através de duas tendências menos atrativas dessa política de identidade: O essencialismo e o endurecimento das fronteiras em relação aos dialetos culturais. O primeiro traduz uma concepção que entende que toda identidade é construída, esta reduz a autodefinição de cada grupo a sua mínima expressão. O caso do endurecimento das fronteiras culturais também vem contribuir para um ideal de auto-suficiência, de segmentação das culturas e resistências às misturas. Tanto no caso do essencialismo quanto no endurecimento das fronteiras, o que se pode observar é a formação de obstáculos que tentam impedir a confluência mútua entre as culturas e o estímulo à criação de mundos cada vez mais fechados. Nesse sentido, o que deveria ser um movimento a fim de reparar injustiça e discriminação, passa a adotar uma postura separatista e, de certa forma, ainda que inconsciente, auto-suficiente.

Não se pode falar em diversidade cultural sem que, implicitamente, não se fale em identidade cultural, termo que Hall (2005), tão bem discute à luz do que ele denomina "modernidade tardia", destacando que a sociedade pós-moderna é marcada pela configuração de um sujeito fragmentado, agente e vítima da

construção de uma identidade igualmente fragmentada, a qual é marcada não só pela descentração de seu lugar no mundo social e cultural, mas também pela constituição de si mesmo enquanto cidadão desse complexo universo.

Hall (idem) apresenta três concepções de identidade: a) a partir da visão do sujeito do Iluminismo; b) do sujeito sociológico; c) e do sujeito pós-moderno. Nesse sentido, entender a identidade cultural na pós-modernidade é considerar os traços que marcam este sujeito não possuidor de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para Hall, "[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao 'eu' coerente" (2005, p. 13, destaque do autor). No entanto, o sujeito do Iluminismo acreditava numa concepção individualista acerca do homem e de sua identidade. Nessa perspectiva, o homem, indivíduo centrado e unificado, era dono de uma identidade fixa e uniforme. Além disso, Hall ainda destaca o homem sociológico como sendo um indivíduo formado a partir das suas relações com outros indivíduos, em sua vida social. Não sendo um ser autônomo, sua identidade é construída por meio de processos de interação com outros indivíduos do seu mundo.

Ainda tentando entender o que viria a ser identidade, Woodward (2000) se reporta ao ensaio *Identidade cultural e diáspora,* no qual Hall (2005), ao examinar as diferentes concepções de identidade cultural, argumenta que o sujeito fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica. Nesse sentido, Woodward define duas formas diferentes de se entender a identidade cultural: uma que reflete a busca para recuperar a verdade sobre o passado na unidade de uma história e de uma cultura partilhada; e outra, a segunda, mais simpática aos olhos de Hall, pautada no "tornar-se".

> A posição de Hall enfatiza a fluidez da identidade. Ao ver a identidade como uma questão de 'tornar-se', aqueles que reivindicam a identidade não se limitaria a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum (WOODWARD, 2000, p. 28).

Vista desta forma, as identidades são sempre flutuantes; elas resgatam, fazem-se e refazem-se por meio de um dinâmico processo de ressignificação contínua, através do qual, ao contrário do que geralmente pensamos, não estão em jogo apenas traços convergentes de indivíduos e grupos, mas, justamente em oposição, estão em jogo diferenças, aspectos que, marcando o que não somos nos ajudam a entender o que somos. Assim, o que nos produz a sensação de **brasilidade**, que constrói a nossa identidade, não são apenas os elementos que internamente nos aproximam, mas, mais que isso, o que nos marca como brasileiros é o que nos faz diferentes de outros. Para Woodward, as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social (idem, p. 39).

Retomando à ilustração sobre a nossa brasilidade, poderíamos chegar à conclusão de que incluir ou excluir seria uma forma de dizer o que somos e o que não somos. Quem pertence a este universo que, apesar de diferenças internas de vários tipos, é ou não brasileiro. O jogo entre **nós** e **eles** é uma constante na construção das identidades, que, mesmo dentro do **nós**, muitas vezes encontramos **eles**, ou seja, mesmo dentro da perspectiva de uma aparente identidade nacional, não podemos falar em homogeneização, de simetrias identitárias. Sobre a construção de possíveis identidades nacionais, Silva (2000, p. 84) faz referência ao que Benedith Anderson denomina “comunidades imaginadas”, uma vez que se faz necessário criar laços imaginários que permitam ligar pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum sentimento de ter qualquer coisa em comum.

Nessa perspectiva, é pertinente destacar que as diferenças culturais, marcas das identidades, podem ser percebidas de forma harmoniosa - marcada pela tolerância e o respeito mútuo - como também podem ser geradora de conflitos, chegando a proporções desastrosas. Numa sociedade em que a pluralidade cultural e as diferenças são tão presentes, cabe refletirmos acerca das relações que podem ser estabelecidas e as implicações das mesmas nas sociedades modernas. Assim sendo, utilizamos a classificação proposta por Clanet (1990), e adotada por

Fernando Albuquerque Costa, que distingue quatro perspectivas diferentes para essas relações: a perspectiva assimilacionista, a segregação ou *apartheid* cultural, a mestiçagem cultural e a integração pluralista.

A perspectiva assimilacionista das relações culturais entende que um determinado grupo cultural minoritário é assimilado quando se torna semelhante ao grupo cultural dominante. Através de um processo de deculturação, os membros pertencentes à cultura minoritária esquecem os traços da sua cultura de origem e, simultaneamente, adquirem os da cultura dominante. Dessa forma, tal perspectiva ideológica considera algumas culturas superiores às outras, em que as culturas consideradas mais fracas assumem um papel passivo em relação às culturas consideradas superiores.

Uma outra perspectiva, a denominada de segregação ou *apartheid* cultural, traduz a idéia de que cada conjunto cultural deve desenvolver-se separadamente, de forma simultânea, de acordo com suas características próprias. Os grupos culturais coexistem num mesmo espaço, mas com um mínimo de contatos entre si. Sobre essa perspectiva, tratamos anteriormente quando nos referimos a Arditi e seu estudo publicado no texto denominado *El reverso de la diferencia*.

A terceira das perspectivas apresentadas se refere à mestiçagem cultural, a qual entende que as culturas em contato se misturam e chegam a uma síntese nova em que aparecem traços culturais inéditos. No entanto, Clanet faz referência a Thomas (1985) para dizer que, de modo geral, o que surge é o que ele denomina "amálgama cultural" o que revela a superioridade dos traços de uma das culturas presentes em relação à(s) outra(s).

Concluindo, a última das perspectivas se refere à integração pluralista, que defende a coexistência de grupos culturais minoritários no seio de um grupo cultural dominante. Na opinião de Clanet, trata-se de um conceito que "remete por um lado para a idéia de interdependência entre cultura dominante e culturas minoritárias e, por outro lado, para uma idéia de reparação, de recriação e de renovação do sentido e da coerência de uma globalidade" (1990, p. 64).

A partir das reflexões aqui propostas, passamos à seção seguinte, na qual discutiremos acerca dos espaços culturais e das identidades nos contexto latino-

americano, considerando as considerando um novo olhar acerca do que essa questão representa no cenário contemporâneo.

3.3 Contexto Latino-americano: espaços culturais e identitários

Ao tratar sobre as relações culturais latino-americanas, no contexto do que se convencionou chamar de modernidade tardia, Pizarro (2006) apresenta as denominadas áreas culturais que marcam este contexto. Vale ressaltar que, para a autora, os anos 60 iniciam, na América Latina, um período de transformação no que se refere à expressão nos imaginários sociais, que agora se mostravam avessos à visão imperial dos Estados Unidos. Nesse período, os impactos da Revolução Cubana foram significativos para que grupos de intelectuais dessem início, em solos latino-americanos, às discussões no que tange aos problemas do continente. Essa referência histórica, longe de pretender fazer uma discussão mais profunda, apenas nos situa num período considerado por Pizarro como a modernidade periférica tardia no continente latino-americano.

Após contextualizar historicamente o início da modernidade tardia neste continente, Pizarro destaca, à luz da história das culturas, algumas áreas culturais no continente latino-americano, as quais foram delineadas, com maior clareza, ao longo da segunda metade do século XIX. Na seqüência, apresentaremos, a partir das contribuições desta autora, estas áreas, bem como os aspectos culturais que marcam cada uma delas.

A primeira área cultural definida corresponde à **área mesoamericana e andina**, a qual tem seu perfil próprio e se estende desde o norte do México ao longo da Cordilheira dos Andes, cruzando pela América Central. Essa região é marcada pela história e memória das culturas indígenas que, mais do que representar diferenças étnicas – cultura maia, asteca, incaica – representam um caráter específico ao desenvolvimento posterior da dinâmica transcultural.

O Caribe e a Costa Atlântica correspondem à segunda área de interesse apontada. Este espaço abarca o arquipélago das Antilhas e a costa atlântica, que se estende até uma parte importante do Brasil. O tráfico de escravos trouxe a esta

região marcas culturais africanas, além de episódios de rebelião – trincheiras defensivas, quilombos e guerras de resistência negra na Jamaica.

O Atlântico Sul corresponde à terceira área cultural à qual se refere Pizarro. Geograficamente, esta ela abarca a região que vai do sul do Brasil - desde São Paulo e a parte norte da Argentina - até Buenos Aires. Esta região é caracterizada por ser uma zona cultural de imigração e está ligada a grandes centros internacionais. Considerada uma das regiões mais urbanizadas do continente, esta área do Atlântico Ssul incorpora, no campo da sua cultura ilustrada, não só aspectos da vanguarda européia como também anglo-saxônica.

O Brasil é considerado, nos estudos disciplinares da história da cultura, como sendo uma área detentora de diversas subáreas culturais e, além disso, pela sua colonização, é definido como um grande parêntese na América hispânica. Nessa perspectiva, este país, nas suas diversas zonas, se constitui numa imensa área representativa de um rico universo pluricultural.

Outra área cultural latino-americana apresentada, desprovida de unidade geográfica, mas de estrutura cultural similar, é a cultura das grandes planícies, a qual corresponde ao páramo mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e o pampa argentino. Essa região é marcada pela cultura tradicional popular, geralmente oral, mas também escrita. Um exemplo dessas manifestações é a literatura de cordel brasileira atual, a mexicana e a chilena do início do século.

Pizarro ainda destaca que os processos sociais que a modernidade tardia latino-americana experimenta, determinam hoje uma nova área cultural: os latinos nos Estados Unidos. Nas últimas décadas, com o processo de migração em que cerca de 30 milhões de latinos passaram a viver em terras estadunidenses, criou-se uma área extraterritorial. Trata-se de uma cultura que se incorporou ao sistema da cultura de massa norte-americana e também internacional que produziu impactantes mudanças, sobretudo na música.

Além de todas essas áreas, Pizarro ainda destaca a Amazônia como sendo não apenas um reservatório ecológico e guardião da biodiversidade, mas, além disso, se constitui num reservatório cultural para os países dos quais ela faz parte. É salutar considerar que o resgate da história amazônica é de grande importância para

a história geral do continente e para o conhecimento de nós mesmos enquanto latino-americanos. Em sábias palavras Pizarro destaca que a Amazônia é “Mais do que a densidade histórica e mítica, a Amazônia é hoje preservatório de formas diversas de vida e de diferentes relações com o mundo.” (PIZARRO, 2006, p. 66) A Amazônia é também um lugar de festividades, um lugar de movimentos e lutas sociais, é um lugar de missões e evangelizações de todo tipo. Ainda nas palavras de Pizarro a Amazônia é para nós e para o mundo hoje “[...] um centro de elaboração cotidiana de cultura, de densidade histórica e de imaginários” (ibidem).

Apesar de termos apresentado, à luz da história das culturas, uma cartografia das áreas culturais latino-americanas descritas por Ana Pizarro, a autora ressalta que não se pode falar em isolamentos, ou seja, se por um lado a América Latina não pode ser compreendida como um espaço cultural homogeneizado, não se pode dizer também que este continente está formado por um conjunto de áreas culturais isoladas. Para ilustrar o que este fenômeno representa na contemporaneidade, Pizarro utiliza a metáfora da heteronímia, de Fernando Pessoa e faz uma conexão entre a criação feita pelo poeta português e a cisão entre unidade e multiplicidade que caracterizará a modernidade tardia latino-americana. De forma mais concreta, melhor percebemos esse jogo metafórico quando a autora destaca:

> A heteronímia que faz com que a América Latina seja a área andina, mas não apenas ela, mas outras áreas, simultaneamente. A heteronímia se expressa na irreverência cultural de Borges, própria do mundo do Atlântico sul, zona de imigração, porém que não seja ao mesmo tempo, e que se diga com freqüência que ela é a parte ‘européia’ da América, deixando de lado que é um dos modos desta cultura, entre outros, de se apropriar, criativamente, da Europa (2006, p. 15).

Se por um lado a globalização, da forma generalizada como é tratada, parece querer homogeneizar, por outro, reforça as resistências ao que Pizarro chama “americanizações”. Isso significa que este processo, na América Latina, tem diferentes direções. Junto ao termo globalização, que no campo cultural tem trazido em evidência termos como hibridização e transculturação, surge a idéia de que em termos de espaços culturais, estes não são marcados pela uniformidade no continente latino-americano. É certo que as áreas culturais e suas representações

simbólicas e imaginárias não desaparecerão, mas, por outro lado, não estão fechadas em si mesmas, imunes a influências culturais próprias de outros espaços. Pizarro destaca:

> Esta nova situação do continente, originada a partir do seu acelerado processo de inserção no sistema internacional nas últimas décadas, condicionou o surgimento de uma longa série de reflexões. Por sua profundidade e natureza profundamente díspar, as tentativas de compreensão dos últimos anos em seu conjunto encerram o perigo de generalizações. Parece-me, por exemplo, que a situação do Peru, da Venezuela, do México, d Brasil u do Chile, isto é, das diferentes áreas culturais – andina, caribenha, do Atlântico Sul, luso-americana, entre outras – em sua pluralidade de vínculos e de sistemas culturais tradicionais e emergentes, apesar de suas vinculações, evidencia notórias diferenças (2006, p. 51).

Ainda tratando da questão cultural e identitária da América Latina não podemos deixar de fazer referência aos estudos de García Canclini (1997), sobretudo no que tange às reflexões propostas acerca das identidades nacionais no continente latino-americano. Caracterizando a América Latina enquanto um espaço marcado por “culturas híbridas”, Canclini faz-nos compreender como é possível a convivência entre culturas tão diferentes, muitas vezes também contraditórias. Nesse cenário traçado por Canclini, o tradicional, o moderno, o culto, o popular e as culturas de massa convivem num espaço cultural híbrido, não mais caracterizado tão somente pela mistura de raças (mestiçagem) ou religião (sincretismo). Em suas próprias palavras, Canclini destaca que,

> Num continente em que 70% da população vivem nas cidades, formadas em grande parte por migrantes recentes que ainda mantém crenças e hábitos rurais, e onde, por outro lado, as relações capitalistas, a cultura eletrônica e às vezes o turismo são presenças cotidianas para os que continuam em zonas rurais, tradicional e o moderno já não podem mais ser concebidos como entidades independentes. Se tanto as culturas homogêneas como as populares são agora híbridas, se neste sentido é inegável que vivemos numa época pós-moderna, tempo de “bricolage”, onde se cruzam várias épocas e culturas antes esquecidas, a tarefa do investigador não pode escolher entre a tradição e a modernidade. Pelo contrário, se trata de entender por que somos na América Latina essa mistura de memórias heterogêneas e inovações bruscamente interrompidas (1997, p. 48).

Nesse contexto marcado pela multiplicidade cultural que caracteriza este continente, não poderíamos também falar em **identidade latino-americana**, pelo menos num sentido de uniformidade, de homogeneidade, mas devemos considerar que neste espaço, agora percebido e entendido como um espaço híbrido, estarão presentes "aspectos da cultura de diferentes grupos indígenas, e africanos, dos europeus, dos orientais, dos jovens, dos velhos, de mulheres e homens, da cultura erudita e da popular, do artesanato e da informática, da arte e da ciência etc." (CANDAU, 2002, p. 32).

Ainda defendendo um espaço contemporâneo o qual se apresenta cada vez mais híbrido, Burke (2003) destaca que "Não existe uma fronteira cultural nítida ou firme entre grupos, e sim, pelo contrário, um *continuum cultural*" (p. 2, destaque do autor). Dessa forma, destaca a globalização (cultural) enquanto fenômeno que envolve hibridização e ao qual não há como reagir. O autor ainda destaca que os reflexos dessa hibridização cultural se revelam na música, na religião, na linguagem, no esporte, nas festividades etc. Diante do exposto, somos convidados a refletir, enquanto professores de LE, acerca do nosso papel neste quadro social que se apresenta, pois não podemos estar indiferentes a essa realidade que marca as sociedades contemporâneas. Como ensinar língua-cultura sem que levemos em conta nos nossos planejamentos, nas nossas aulas, nos materiais didáticos que selecionamos e/ou produzimos essas discussões? Se não tomarmos consciência desta nova realidade que se configura, continuaremos entendendo que as culturas não se entrecruzam, que as identidades são fixas e que as fronteiras que as separam são e continuarão sendo definidas apenas pelos limites do Estado-nação. No entanto, é pertinente destacar que Canclini (idem), ao definir o conceito de hibridismo não o toma na perspectiva de produto, algo já acabado, mas um fenômeno que está em constante processo.

Diante do que foi discutido, acreditamos que falar em América Latrina é estar referindo-se a um continente marcado por dois movimentos contemporâneos: O primeiro deles seria compreendido pelo intuito de manutenção de algo que fosse próprio do **local** e nessa representação os artefatos culturais, por exemplo, constituiriam a herança que deveríamos preservar. O segundo, na via oposta,

estaria o **global**, o que é exposto todos os dias, o que nos faz não apenas latino-americanos, mas, além disso, nos faz cidadãos do mundo. Na contemporaneidade, a consonância entre o local e o global é o que marca a noiva ordem social e faz com que os espaços e as identidades percam o tom da definição precisa. Nesse sentido, as noções convencionais de identidade são desestabilizadas, pois enquanto as definições clássicas de identidade as definiam a partir do estabelecimento de oposições, no mundo atual essas polaridades não são tão claramente demarcadas.

3.4 Sociedade Globalizada, Cultura e Educação

As transformações na ordem mundial, datadas do século XX, são as grandes responsáveis pelo crescente interesse em se discutir as questões culturais, bem como as implicações destas na constituição dos sujeitos modernos. Atrelado a isso, pode-se perceber que, nos padrões de uma educação contemporânea, é necessário também pensar a educação formal desde uma dimensão cultural a qual vislumbre a inserção da escola, de fato, neste processo de mundialização, que vai além de questões econômicas, mas também inclui as de ordem cultural.

A globalização é definida por Sacristán (2003) como sendo “[...] as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos, países e povos dos mais próximos aos mais afastados lugares do planeta” (p. 45). Assim, o mundo globalizado é um mundo em rede, é um mundo com muitas possibilidades de comunicação, cujas partes se conhecem entre si, se influenciam reciprocamente, se apóiam e/ou se opõem. Nesse mundo, o global e o local se interpenetram; o que acontece a uma pessoa repercute sobre as demais. Essa trama é o resultado dos poderosos sobre os que estão em inferioridade de condições, de hibridizações culturais, substituições, justaposições etc.

Do ponto de vista sociológico, a globalização pode ser concebida a partir de três características: a) ela é plural; b) não linear e c) não é recente. O fenômeno da globalização é bastante complexo e não deve ser visto como um movimento

silenciador das diferenças na sociedade, como ação de mão única, nem como algo de inexpressiva importância no contexto social, mas, como bem destaca Candau, “É preciso, portanto, penetrar na teia dos muitos significados e implicações desse processo [...]” (CANDAU, 2002, p. 15). Ainda sobre a globalização, Sacristán (2003, p. 45) acrescenta que este fenômeno não é novo, mas talvez agora a novidade resida no fato de que agora se produza em escala mais ampla, de ser mais evidente em alguns aspectos, especificamente, de ter se acelerado graças às tecnologias da comunicação. Conseqüência disso é que vivemos num mundo inter-relacionado que nos aproxima física e simbolicamente de todos, em relação ao que nos une, mas também em relação ao que nos separa.

> Damo-nos conta da existência de um mundo globalizado no qual se produzem aproximações e transferências de cultura, mas no qual, ao mesmo tempo, também se tornam próximos os contrastes e os motivos para os enfrentamentos decorrentes das desigualdades (p. 47).

Ao tratar dos desafios que terá a escola nas teias da globalização, Candau destaca a identidade e as diferenças culturais como sendo dois aspectos a serem considerados pela escola nesse novo contexto. Ao se referir à identidade, Candau (ibid) propõe as seguintes indagações: “[...] Que concepção de identidade a escola deve estimular, reforçar ou até debater? Como articular, no interior do espaço pedagógico, as diferentes pluralidades identitárias sem comprometer a função formadora que lhe é específica?” (CANDAU, 2002, p. 26).

Dentro de uma perspectiva sociocultural, que se revela cada vez mais multifacetada, entendemos que é realmente um desafio para a escola tratar destas questões. No entanto, também entendemos que já passou da hora de todos os que estão imbuídos pelo trabalho docente e pedagógico, entender que não se pode mais falar que a escola é uma só, que os alunos são iguais e que, portanto, as práticas não podem ser diferenciadas. Sobre o desafio de trabalhar **com** e **a** diversidade cultural na escola, Candau destaca que o currículo assume um papel fundamental neste trabalho. Nesse sentido, o olhar sociocultural do espaço escolar é retomado pela autora à luz das reflexões de Dayrell:

> Trata-se de perceber a escola como espaço sociocultural, construído no cotidiano das práticas escolares, abrindo dessa forma a possibilidade de se pensar o processo educativo escolar como sendo heterogêneo, fruto da ação recíproca entre sujeito e instituição, capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento dos alunos e alunas como sujeitos socioculturais (apud CANDAU, 2002, p. 27).

Entendemos que a escola que não se abre para compreender que seu espaço é caracterizado por um universo diverso, seja do ponto de vista social, econômico, sexual, de gênero e lingüístico, por exemplo, continuará desempenhando um papel excludente para todos aqueles que de alguma forma estão à margem do que socialmente se constituiu como o aceitável, o padrão, o correto. Diante disso, a escola, como uma representante institucional das sociedades e que convive diariamente com essa pluralidade de visões, deveria buscar alternativas para atender às singularidades que permeiam o seu universo.

Nesse sentido, as sociedades globalizadas, planetárias, contemporâneas e tudo mais que adjetivem este universo tão sedutor, mas não menos complexo, exigirá posturas educacionais que estejam afins com essa nova visão de mundo e de sujeito. Portanto, a educação deverá ter por finalidade favorecer nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual em que estão inseridas, além de perceber os desafios que essa nova realidade lhes impõe, e de preparar-se para atuarem de forma ativa nesse processo. Sacristán tão bem destaca que

> A educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar a tendência a especialização que os faz em pedaços [...]. Para entender o mundo interconectado, é preciso proporcionar conhecimentos vertebrados entre si. [...]. Essa é uma nova forma de “educar para a vida” (2003, p. 57-58).

Apesar disso, poderíamos sinalizar que um dos grandes equívocos da escola na contemporaneidade, é, infelizmente, o de ainda se reconhecer, na prática, como um espaço de homogeneização, entendendo que os sujeitos que convivem nesse ambiente são iguais e que, por conta disso, desconsiderando as diferenças que

caracterizam esses indivíduos, assumem posturas que prezam pela uniformização. Para melhor demonstrar essa visão da escola, Dayrell (2001) salienta que,

> [...] independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidade. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização dos sujeitos como alunos, corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal (p. 139).

A diversidade na escola geralmente é entendida a partir da ótica da diversidade cognitiva, em que são criadas as formas de classificação (bom aluno e mau aluno), bem como pela ótica do comportamento (disciplinado ou indisciplinado; obediente ou desobediente etc.). Nesse sentido, ainda que no discurso isso não seja tão explícito, na prática as diferenças de ordem afetiva e social são desconsideradas, ficando o fracasso dos alunos justificado pelos professores apenas por conta de fatores relacionados ao cognitivo.

Dessa forma, a educação deve dar conta, em suas propostas pedagógicas, do universo diverso que caracteriza as sociedades contemporâneas, apesar da aparente idéia de homogeneidade. As diversas formas de ser, sentir e pensar, que traduzem as diferenças culturais e caracterizam as identidades, devem ser vistas com atenção. Boaventura (2001) defende que

> a escola projetada para os próximos anos deve intensificar a compreensão pela comunicação dos idiomas modernos, pelas ligações e interações entre culturas diferenciadas e pelos valores de uma educação que os aproxime. Para tanto, são desprezados os paradigmas mecânicos e enfatizadas as abordagens pluri e multidisciplinar (p. 30).

Além disso, cabe também uma reflexão em torno das concepções de cultura que marcam as diferentes formas de pensar a educação formal na nova ordem social. É importante ampliar tais concepções para que a escola não seja mais um espaço de exclusão dos indivíduos que nela buscam ferramentas para a sua socialização e afirmação identitária.

Se entendermos a cultura como um sistema complexo, dinâmico, flutuante, plural, diverso e tantos outros adjetivos que demonstrem a riqueza desse conceito, temos que estar sensíveis para perceber, no âmbito das relações interculturais, que na transposição de elementos de uma cultura para outra, poderá haver modificações e reelaborações que poderão gerar outros sentidos, trazendo outros matizes específicos ao elemento importado. Diante disso, nos valemos do pensamento de Hall, quando afirma que "[...] à medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas." (2000, p. 74). Assim, a partir dessas reflexões, é possível entender porque a pesar de todo um cenário caracterizado pelas marcas de unificação, a homogeneização cultural seria impossível, já que cada grupo social reinventaria as influências recebidas.

Além disso, vale também ressaltar a importância das expressões culturais no ambiente escolar e sobre a presença dessas expressões, bem como das manifestações artístico-culturais na educação. Nesse sentido, sobre a presença das manifestações, Araújo (1996, p. 109) afirma que a mesma

> mobiliza a sensibilidade e o espírito lúdico dos educandos e educadores, possibilitando a revelação da plasticidade do corpo, em seus ritmos e movimentos, impulsionando o despertar da subjetividade numa atmosfera de abertura, leveza, fluência e confluência da afinidade e energia que instauram um ambiente educativo prazeroso e criador. Essa ambiência na sala de aula tinge o saber de saber, o aprendizado de sentido, a educação de significado para a vida. Além disso, as manifestações artístico-culturais dos contextos específicos vão sendo afirmadas e revitalizadas, num processo de relação das mesmas com a alteridade, com a diversidade de outras culturas.

Para reforçar este argumento, nos reportamos a Gadotti (2000) por ressaltar a importância da escola para a integração multiétinica, multirracial e multicultural, ainda que isso não seja um produto exclusivo do trabalho escolar. Na contemporaneidade, a educação multicultural e intercultural pretende preparar o aluno para atuar num contexto social marcado pelo aumento no número de referenciais culturais disponíveis a ele. Para caracterizar melhor esse contexto e entender o papel que a escola nele desempenha, Gadotti argumenta que,

> Com a internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, o número de referenciais culturais à disposição do aluno é cada vez maior. A educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes (2000, p. 16).

No Brasil, a temática referente à pluralidade cultural é prevista através dos PCN e está relacionada à valorização das características étnicas, culturais dos diferentes grupos sociais que convivem em território nacional. Além disso, a temática – considerada um dos temas transversais sugeridos – propõe uma crítica às relações discriminatórias e excludentes, que, infelizmente, caracterizam a sociedade brasileira. A temática em evidência ainda propõe que a escola ofereça ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil e entender que se trata de um país complexo, certamente pela sua diversidade; multifacetado e muitas vezes paradoxal, como podemos comprovar através de fragmento do próprio documento:

> Este tema propõe uma concepção de sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não quer dizer negar características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano (BRASIL, 1999, p. 18).

Quando trabalhamos o ensino de línguas estrangeiras, essa concepção acerca do diverso/múltiplo - que caracteriza os ambientes pluriculturais - está sempre em evidência, ou pelo menos deveria estar. Ao ensinarmos e/ou aprendermos uma outra língua-cultura, temos que levar em consideração as múltiplas possibilidades de ser e viver desse novo grupo com o qual passamos de alguma forma, a conviver. Deve-se entender que, apesar dos referenciais culturais poderem apresentar traços de uma cultura nacional, isso está longe de significar homogeneização ou uniformização cultural. No ensino-aprendizagem de uma LE deve-se considerar a pluralidade lingüístico-cultural levando em consideração não só

as múltiplas e diferentes formas de representação cultural dentro de um mesmo país, mas também de outros países deste universo lingüístico-cultural (neste caso o hispânico).

Face ao que foi exposto, entendemos como pertinentes as considerações feitas sobre o conceito de cultura nos diversos momentos de sua evolução, bem como as idéias acerca de pluralidade, de diversidade e de identidade cultural discutidas neste capítulo. Além disso, corroboramos como sendo incontestável a responsabilidade da escola na construção de uma percepção mundial das realidades, abandonando a visão limitada no que tange ao universo cultural que caracteriza as sociedades na contemporaneidade. Acreditamos que somente reconhecendo a pluralidade como característica dos espaços sociais e, nestes espaços, a diversidade cultural que marca as inter-relações entre grupos, é que se poderão formar sujeitos críticos e conscientes do papel que desempenham na construção de um mundo mais harmonioso para eles e para todos que estão a eles interconectados.

Outro aspecto que merece destaque em nossas considerações finais a este capítulo é que, na contemporaneidade, há, pelo menos nos discursos veiculados nos mais diferentes setores de pesquisa, uma preocupação considerável com a cultura e, inevitavelmente, com os termos que estão a ela relacionados. Atualmente se fala muito na necessidade de entender a cultura como elemento caracterizador dos indivíduos e dos grupos aos quais ele pertence. Também, dentro desta mesma perspectiva, defende-se a idéia de que o indivíduo é múltiplo, possui várias identidades e, que as sociedades contemporâneas vêm passando por um processo de descentralização, de hibridização e que estas são múltiplas, são plurais. Neste contexto, são reforçados os discursos da multiplicidade cultural, do respeito às diferenças e das relações interculturais.

Se considerarmos o universo cultural hispânico, destacaremos dois aspectos que são pertinentes nesta discussão: um é entendermos que os limites culturais deste universo vão além dos elementos culturais do contexto espanhol peninsular, o que incluiria a tão esquecida América hispânica como um *novo* mundo a ser descoberto. Outro aspecto é que, mesmo se falando em contexto cultural latino-

americano, não se pode perder de vista a pluralidade cultural que marca essas representações sociais e culturais do povo hispânico, representações essas que, na contemporaneidade são ainda mais hibridas. Então, face ao que foi considerado, o papel da educação como pluralidade é levar os alunos a terem um senso crítico em relação à diversidade cultural. Assim, o educador tem que estar preparado para lidar com alunos de outras culturas que têm um idioma diferente e pensamento peculiar, tendo em vista lidar com esses alunos sem desprezá-los, ou lhes impor uma cultura diferente.

4 CULTURA E CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

> *[...] é possível fazer com que ensinar e aprender línguas e culturas, interagir com pessoas de diferentes mundos culturais, seja mais do que uma simples troca de informações e explicações vazias, mas fazer da experiência primeira que confirma a nossa existência, uma construção conjunta, partilhada, feita a muitas mãos. Esse vasto mundo que nos abriga, inclui, portanto, entre outras coisas, as línguas com as quais nos comunicamos e todos os aspectos que envolvem o seu uso, desde as regras que regulam um simples pedido de desculpas, até a formulação de nossas idéias mais complexas e particulares (MENDES, 2005, p. 161).*

4.1 O Papel e o Lugar da Cultura no Ensino de Língua Estrangeira

Após termos mostrado uma pequena trajetória sobre a evolução do conceito de cultura, além de termos mostrado como este conceito e todas as questões a ele relacionadas se apresentam nas sociedades contemporâneas, discutiremos, neste capítulo, o papel e o lugar da cultura na aprendizagem de E/LE, não só levando em consideração o tratamento pedagógico dado a essas questões nas aulas de espanhol, mas também, à luz de alguns estudos já realizados, analisando como o aspecto cultural se apresenta nos LD para ensino-aprendizagem desse idioma no Brasil.

É importante destacar que discutir enfoques culturais não é uma tarefa das mais fáceis. Como discutimos anteriormente, muitas são as definições e conceitos que cercam o termo **cultura**, uma das idéias conceituais, e quem sabe seja a mais comum faz alusão a um conjunto de tradições e costumes de uma comunidade, à forma de viver e aos valores morais de um povo. No entanto, apesar de muitas vezes não ser assim considerada, a língua também é um dos grandes representantes da cultura de uma comunidade. Pelo fato de cultura e língua estarem intimamente relacionadas, espera-se que, na aprendizagem de uma LE, a cultura tenha sempre um papel importante. No entanto, apesar disso, não é o que vem se revelando na maioria dos métodos de ensino. O que observamos com freqüência é que, embora estejam estudando uma outra língua, uma outra forma de comunicação, é notória a falta de conhecimento que os alunos têm da cultura de outros povos e também da cultura da língua que está sendo estudada. Nesse sentido, nos vem o questionamento acerca da real função desta nova língua-cultura no processo de formação educacional de jovens e adultos numa sociedade globalizada. Muitas vezes o discurso que se adota no contexto educacional é o de que nas sociedades contemporâneas - tão competitivas- aprender outra língua seria uma oportunidade para melhor qualificação e, em conseqüência, melhores condições para este mercado. Entretanto, para nós, aprender uma LE significa muito mais que isso.

Aprender outra língua-cultura é entrar em contato com outros saberes, outras formas de ser e de agir, e por isso, este processo é muito mais significativo do que por vezes o fazemos. Coracini (2007) defende que “[...] A língua chamada

estrangeira tem uma função formadora atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente [...]" (p. 152). Coracini não despreza a **função utilitária** deste aprendizado, mas acrescenta que, além desta função, a aprendizagem de outra língua pode trazer outras significações para o aprendiz, significações estas que podem mexer com estruturas profundas da subjetividade do sujeito. A autora defende que

> Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo conseqüências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos do sujeito, novos saberes – não tão novos para não serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (ibidem).

Não podemos deixar de destacar que a língua materna (LM) tem uma contribuição significativa para esse possível mal-estar que pode ser gerado por todo este processo de rearranjos e reestruturações do **eu identitário** do sujeito em oposição ao **ele**, que marca a língua deste outro, a qual, neste processo de ensino-aprendizagem, passa a ser **nossa**. A língua-cultura, que é do estrangeiro, passa a ser a língua-alvo do aprendiz e, nesse jogo de interconexões, não há como não haver, em alguns momentos, conflitos entre o **eu** e o **ele**, mesmo que, por vezes, não perpassem o campo do inconsciente. Ainda sobre esta experiência, Coracini "[...] demonstra que há fortes hipóteses que tentam explicar a resistência inconsciente ao aprendizado de uma língua estrangeira pelo medo da perda da identidade" (2007, p. 153).

Ao falarmos de resistência, não poderíamos deixar de fazer referência ao medo, sentimento que pode causar bloqueio em muitos aprendizes de uma LE ou L2. Melman (apud CORACINI, ibidem) aponta o medo como um fator muito presente no processo de aprendizagem de uma LE e uma L2. O medo se revela a partir do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos ou mudanças, como exemplos de situações

traumáticas, causadoras muitas vezes de bloqueios na aprendizagem e que reforçam em nós a idéia de que aprender outra língua-cultura não é um processo tão simples como poderia ser se entendêssemos que o mesmo se restringiria à apreensão de estruturas deste novo código.

Na perspectiva de uma relação dialógica entre a língua-cultura do aluno aprendiz e da língua-cultura da língua-alvo, se processa uma relação à que se denomina **intercultural**. Nesse sentido, este termo representaria, geralmente, a relação entre indivíduos que não fazem parte da mesma nacionalidade, não têm a mesma origem social, étnica, de gênero etc. Mendes (2005, p. 109) destaca que, no ensino de línguas estrangeiras, a interculturalidade seria um termo referente aos modos de compreender o **outro** e a sua língua nacional. No entanto, a autora, citando Kramsch, ainda destaca que o termo intercultural pode ser utilizado também como "[...] o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, étnicos, sociais, de gênero, sexuais etc." (idem, p. 110). Além disso, o termo, como declara a autora, também pode estar relacionado ao diálogo ente culturas minoritárias e culturas dominantes, como também pode estar relacionado ao caso de bilingüismo e biculturalismo. Sem desprezar as definições que aqui foram apresentadas, mas considerando a amplitude de possibilidades para sua interpretação, defenderemos a idéia de que, no caso do ensino-aprendizagem de língua-cultura estrangeira, o fenômeno intercultural se constitui na intercomunicação entre universos lingüístico-culturais distintos. Nessa intercomunicação, apesar dos possíveis conflitos que podem dela emergir, como já discutimos anteriormente, o professor deve estar atento para criar um ambiente em que haja, por parte do aprendiz, uma maior abertura para o contato com essa outra cultura, livrando-se de qualquer postura etnocêntrica, que só reforce preconceitos diante do que aos olhos do aluno se mostra diferente.

Apesar de tudo isso, alguns autores ainda criticam a necessidade de incluir questões culturais no ensino-aprendizagem de LE ou L2. Moita Lopes (1996), por exemplo, questiona o ensino de cultura e nos convida a analisar alguns casos com bastante cuidado. O autor destaca como exemplo, o caso dos alunos que têm

objetivos outros para aprender o idioma - como seria o caso da aprendizagem instrumental, por exemplo - e não demonstram intenção em aprender a língua como forma de integração. Moita Lopes (idem) fala em “justificativa social” para o ensino de LE e, nessa perspectiva, defende a idéia de que talvez fosse mais produtivo realizar um ensino mais pragmático, com objetivos mais simples e mais possíveis de serem alcançados. No entanto, esse não é o pensamento de toda a comunidade acadêmica e, para nós, essa é uma discussão superada, uma vez que acreditamos que, se partimos do pressuposto de que a cultura não pode ser separada da língua(gem), não há como não levar às aulas e, conseqüentemente, aos materiais didáticos nelas utilizados, aspectos de uma outra língua-cultura que o aprendiz está estudando. Defendemos o pressuposto de que independente das razões pelas quais o aluno aprenda uma LE, devemos contemplar aspectos culturais para que seja despertada no aprendiz uma consciência sociocultural necessária para que ele se aproxime e se permita conhecer outra cultura.

Embora ainda haja pontos em conflito quanto à importância do elemento cultural no ensino-aprendizagem de LE, os estudos teóricos revelam uma mudança de concepção no que tange ao conceito de competência comunicativa e, conseqüentemente, do papel da cultura no desenvolvimento deste conceito. Oliveira (2007) faz uma sistematização da evolução do conceito de competência, desde as idéias de competência e desempenho propostas por Chomsky. Para este autor a competência (lingüística) correspondia ao conhecimento estrutural e normativo da língua, enquanto que o desempenho deveria ser compreendido como o uso real da língua em situações concretas de comunicação. A partir dessa definição, Hymes (1979) redefine esse conceito defendido por Chomsky e propõe a dicotomia entre competência e atuação. Nessa nova perspectiva, proposta por Hymes, a língua ganhará função social e isso redefine a idéia de competência, anteriormente proposta por Chomsky. Será considerado competente comunicativamente o estudante que tiver noção não só do conhecimento sistêmico, normativo e estrutural da língua, mas que também saiba adequá-la ao **para quem**, **quando**, **onde** e **de que maneira** falar.

À luz da nova concepção de língua(gem) e competência comunicativa proposta por Hymes, Canale e Swain (1980), revista em 1983 por Canale, são propostas quatro sub-competências reveladoras de elementos e habilidades necessárias para a formulação da uma definição mais precisa do termo competência comunicativa: sub-competência gramatical, sub-competência sociolingüística, sub-competência discursiva e sub-competência estratégica. Essa definição vem sofrendo ampliações, mas, de forma geral, o que podemos destacar é que ser competente comunicativamente não significa dispor tão somente do conhecimento estrutural da língua e das normas que regulam seu funcionamento no que se refere aos elementos morfossintáticos, ao conhecimento semântico e fonético-fonológico. É necessário, no entanto, que o aprendiz seja também capaz de usar esses elementos na produção de textos orais e escritos coesos, coerentes e corretos; que possam usar estratégias para superarem dificuldades que surjam durante a comunicação; e que tenham noção das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreendendo o contexto social em que este idioma está sendo utilizado.

Diante do exposto, percebe-se que, atualmente, dentro de uma concepção mais comunicativa, o ensino de línguas vem passando por uma reconfiguração, principalmente no que tange à concepção do que é língua e de como se ensina-aprende uma LE ou L2. Nesse sentido, várias propostas que entendem língua e cultura como elementos intimamente relacionados, vêm tentando redirecionar posturas historicamente marcadas por uma abordagem que estabelecia a língua como um conjunto de códigos totalmente desprovido de caráter social. Dentre essas propostas, ressaltamos as contribuições de Mendes (2000), quando propõe uma **abordagem culturalmente sensível**; uma abordagem que nos faz repensar o tratamento à cultura no ensino de línguas estrangeiras, tratamento quase sempre marcado pela descontextualização, por uma concepção que trata a cultura de maneira isolada, estereotipada e sem nenhuma relação com os aspectos lingüísticos. Mendes ainda destaca que

> este enfoque poderá nos auxiliar a sedimentar a conscientização dos profissionais que atuam nesta área de que não se pode fazer/ construir um

> ensino descontextualizado, apartado de todos os aspectos culturais que envolvem a aprendizagem de línguas, quer no ambiente em que a língua é falada ou fora dele (2000, p. 105).

A questão do ensino de língua é bastante intrigante, pois, se por um lado os aspectos culturais são banidos das aulas de LE, por outro, quando trabalhados, são expostos de forma bastante limitada, estereotipada e quase sempre em caráter informativo. Como exemplo disso, podemos fazer alusão a LD que, durante muito tempo, se restringiam - nas seções destinadas a este fim - a explorar elementos relacionados à alimentação, lazer, atividades do cotidiano, tudo isso tratado como se todos pensassem de forma comum, fizessem as mesmas coisas e falassem da mesma maneira.

Apesar de ainda não acreditarmos que chegamos a uma situação em que, de fato, os discursos tenham se materializado de forma positiva quanto ao tratamento às questões culturais nas aulas e nos LD de LE, podemos observar que o tratamento às questões culturais tem ganhado mais espaço nas aulas e nos livros didáticos de LE e L2. No entanto, nos resta pensar e pesquisar sobre como esses elementos vêm sendo propostos nos LD e que tipo de tratamento é dado a eles nas aulas de LE.

A idéia de uma cultura homogênea e estereotipada é típica de uma sociedade que, apesar de proclamar, não está ainda preparada para trabalhar **a** e **com** as diferenças, fato este que se revela nas abordagens metodológicas adotadas, nas aulas dos professores e nos livros didáticos utilizados. A pluralidade e a diversidade cultural são temáticas para inúmeros trabalhos, congressos, discursos políticos, mas, de fato, isso não se concretiza nas situações mais típicas do cotidiano escolar. Como destaca Coracini,

> A bem da verdade não estamos preparados para lidar com a heterogeneidade que nos constitui e que constitui todo sujeito; heterogeneidade que [...] não pode e não deve ser eliminada, sob pena de desconsiderarmos, ou anularmos, o sujeito, isto é, não estamos preparados para enfrentar a alteridade, no sentido lacaniano de que, sempre e inevitavelmente nos vemos no e pelo espelho do olhar do outro; outro que

> sou eu e eu que é um outro (Rimbaud: je est um autre), outro que me habita; que está dentro de mim, que me perturba de dentro e não de fora, ou melhor, de dentro e de fora, de um fora que é dentro... (2007, p. 157).

A pluralidade cultural é uma marca que caracteriza praticamente toda sociedade no contexto moderno e, dentro dessas sociedades, diferentes formas de pensar, agir, sentir e ser estão em constante contato, o que constitui a teoria da circularidade cultural. Nesse sentido, apesar do relativismo cultural que considera como de igual valor as diferentes visões de mundo que circulam numa sociedade, não se pode desconsiderar a diversidade que compõe esse cenário.

Estudos mais recentes comprovam que os chamados enfoques comunicativos introduziram algumas mudanças nas concepções de ensino de línguas estrangeiras e, aqui mais especificamente, no âmbito do tratamento às questões culturais nas aulas e nos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Apesar das narrativas próprias do multiculturalismo, reveladas através da pedagogia da tolerância, que passa a dar lugar a grupos antes silenciados no livro didático, Mota (2004, p. 40) salienta que "[...] esses avanços culturais ainda são bem incipientes, pois em nada interferem na formação da consciência crítica de cidadania." Isso pode ser percebido através não só dos conteúdos culturais que são selecionados, mas, principalmente, no tratamento metodológico dado a eles. Seções destinadas a tais conteúdos socioculturais, muitas vezes isolados e de caráter meramente informativos, são características que marcaram durante muito tempo os livros didáticos para o ensino de LE. Ainda no que se refere a este tratamento metodológico aos conteúdos culturais, Santomé (apud MOTA, 2004, p. 40-41) faz referência ao **currículo turístico**, o qual se caracteriza por cinco tipos de enfoque:

> a) a trivialização – os conteúdos culturais dos grupos não majoritários são abordados com superficialidade e banalidade, como sendo aspectos turísticos: costumes alimentares, folclore, formas de vestir, rituais festivos, etc.; b) o souvenir – decorar a sala com objetos multiculturais, ou apresentar uma música de alguma tradição desconhecida, como atividade extra do semestre ou planejar algumas poucas tarefas escolares lembrando a existência dessas culturas, sem nenhuma preocupação em implementar condições de produção de uma leitura crítica; c) celebrações étnicas – quando o estudo da diversidade cultural não faz parte do cotidiano da escola, mas, de forma descontextualizada do currículo central,

> celebra-se, por exemplo, o dia do índio; d) a estereotipagem – práticas discursiva que inculcam estereótipos culturais; e) a tergiversação – quando se enquadram como naturais às situações de opressão, tipo “isso houve porque faz parte da natureza humana” ou não confrontando a questão, dando respostas evasivas.

As diferentes concepções de cultura, desde as mais clássicas, até as mais contemporâneas, incidem sobre as diferentes formas de lidar com esse elemento nas aulas de LE. Kramsch (apud SOBRAL; JOUET-PASTRÉ, 2004, p. 224-226) fala em três modelos para o estudo de uma língua, literatura e cultura estrangeira: O primeiro deles seria o modelo estruturalista que apresenta a cultura como “[...] uma entidade monolítica que pode ser analisada e destrinchada como se fosse uma mera coleção de fatos.” Nessa perspectiva, é possível ensinar a cultura estrangeira simplesmente tomando como base a apresentação de fatos considerados relevantes sobre a mesma. Um segundo modelo para o ensino da cultura faz referência ao aspecto social que “[...] leva em conta a complexa natureza do fenômeno cultural e reconhece que toda cultura varia em uma mesma sociedade, dependendo de uma vasta gama de limitações contextuais” (SOBRAL; JOUET-PASTRÉ, ibidem). Dessa forma, os espaços de aprendizagem vão além de relatos dos fatos considerados importantes, mas ampliam a visão crítica do aluno à medida que os mesmos são estimulados a perceberem a multiplicidade de sentidos, a multireferencialidade de saberes e formas de ser, ver e sentir. Se o modelo social já traz grandes contribuições às novas perspectivas para a criação de uma verdadeira abordagem cultural, o terceiro modelo apontado, o modelo sócio-semiótico, é de grande valia por estimular o estudante a “[...] procurar mensagens e valores não-aparentes que são transmitidos através de atitudes que enfrentamos na vida cotidiana” (idem, p. 229).

No que se refere ao professor, sabemos que este desempenha um papel importante para que os alunos tenham uma percepção diferente do que normalmente têm acerca do que significa aprender uma outra língua-cultura. Nesse sentido, Serrani (2005) fala sobre o perfil profissional ao que ela denomina “professor de língua como interculturalista” (p. 15). Para a autora, este professor corresponde a um profissional apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e de contradições sociais. Nessa

proposta interculturalista, Serrani ainda destaca a necessidade de sempre se partir da cultura de origem, assim, o contexto cultural de partida (do aprendiz) se relacionaria ao contexto alvo. Serrani acrescenta que essa proposta é de ordem política lingüístico-cultural e educativa e objetiva

> a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas; b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; e c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de língua (2005, p. 22).

Se tomarmos os pressupostos defendidos pelos PCN para o ensino de LE, verificamos que, sobre a linguagem, eles a definem como "a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilha-los em sistemas arbitrários de significação" (p. 50). Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de uma LE deve promover a aproximação com o desconhecido, no intuito de promover a sensibilização dos alunos para com as diferenças lingüístico-culturais. Sobre essa questão, vale ressaltar que para os PCN:

> ao conhecer outra(s) língua (s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 1999, p. 152).

Diante do exposto, acreditamos que é preciso entender que a abordagem cultural no ensino de LE deve estar em consonância com as novas concepções de educação já que a mundialização é um fenômeno social que interfere no conjunto de manifestações culturais da sociedade. No âmbito das discussões que envolvem os processos civilizatórios e sua relação com a educação, o fato de querer entender como a cultura é vista, pensada e sentida nas aulas de LE é de grande contribuição para os estudos nas áreas da Educação e da Lingüística Aplicada.

4.2 O Universo Cultural Hispânico na Sala de Aula de Espanhol como Língua Estrangeira

Desde que apareceu nos currículos, na década de 40, o idioma espanhol entrou na história do ensino de LE no Brasil, apesar de naquela época o cenário educacional, no que se refere ao ensino de línguas, tenha sido marcado pelo inglês e pelo francês. Considerada a língua de autores consagrados e o idioma de um povo que protagonizou grandes histórias de conquistas no ocidente, o espanhol estava pronto para se tornar uma disciplina a compor o currículo do ensino básico no país.

Na década de 60, observa-se que, no Brasil, devido às mudanças no contexto mundial e, por isso, ao prestígio que o inglês assume internacionalmente, bem como as reformulações no cenário educacional brasileiro, tanto o espanhol quanto o francês perdem lugar de importância no currículo nacional.

Na década de 80, o *monolingüismo* era uma espécie de característica que marcava o ensino de LE no Brasil. O inglês, nesse contexto, era para muitos alunos apresentado como a única possibilidade de se estudar um outro idioma, principalmente se estivermos falando das instituições públicas de ensino do país, quadro este que só vai se modificar, pouco a pouco, a partir da década de 90, com a redemocratização da América Latina e com o advento do Mercosul. A partir daí, o que se observa é o crescente interesse pelo estudo do espanhol e, por isso, do seu oferecimento enquanto disciplina obrigatória ou optativa nas escolas públicas e privadas do Brasil.

A importância de termos feito essa pequena referência histórica no que se refere ao ensino do espanhol no país, é no intuito de mostrarmos que, apesar de ter sido o Mercosul o principal fator a favorecer esse interesse crescente pelo ensino-aprendizagem do idioma no cenário educacional brasileiro, isso não significou que a América Hispânica tenha sido a referência lingüístico-cultural a ser utilizada pelos professores pelos autores na produção de LD de espanhol. Camargos (2003) argumenta que isso se deve a dois fatores: primeiro, a falta de uma política clara e eficiente de difusão lingüístico-cultural entre os países que compunham o Mercosul; e segundo, porque, ao contrário do que não foi feito pelos países do Mercosul, a Espanha se empenhou em promover a difusão do **idioma de Cervantes** pelo Brasil e por tantos outros países. Como exemplo de medidas para difusão tomadas pela

Espanha, citamos a fundação do Instituto Cervantes[11], com sede em Madri e filiais em outros grandes centros urbanos. Isso significou que, junto com a proposta de ensino do idioma e difusão da cultura, com isso a Espanha propaga em outros países o que eles consideram a norma culta do seu idioma, a variante padrão deste e, conseqüentemente, a cultura hispânica de referência.

Tomando como base essas reflexões, fica claro por que no ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil os elementos culturais – quando trabalhados – geralmente se encarregavam de oferecer aos alunos aspectos que marcavam a cultura peninsular. Além disso, é importante destacar que outro fator que marcou o processo de ensino-aprendizagem do espanhol, assim como de outras línguas, foi a concepção de língua que, por muito tempo, esteve – e pode ainda estar – subjacente à prática de muitos professores e também constatada na abordagem de muitos LD de LE. A este respeito, Mendes (2005), ao se referir à necessidade de não dissociar a língua da cultura na pedagogia de línguas, faz uma referência ao ensino do espanhol e propõe os seguintes questionamentos:

> A necessidade de não se dissociar língua e cultura na pedagogia de línguas torna-se mais evidente quando a língua em questão não é o inglês, ainda que consideremos o espanhol, que, ao lado do inglês, tem assumido cada vez mais a função de língua de comunicação mundial. Como é possível estudar espanhol como língua estrangeira se não a compreendermos como fenômeno cultural, marcado por especificidades da própria estrutura da língua, enquanto língua-cultura, e outras que fazem ser diferente a depender do ambiente na qual é falada? E se o espanhol que está sendo ensinado é uma das variantes latino-americanas e não a variante européia? Devemos tratá-lo como a mesma língua, ainda que diferente? Como podemos desconsiderar a cultura por trás da língua u a língua por trás da cultura [...]? (2005, p. 101).

Entendemos como provocadores e salutares os questionamentos propostos pela autora uma vez que estes são capazes de promover uma reflexão acerca de aspectos pertinentes quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem de uma

[11] O Instituto Cervantes trata-se de uma instituição pública criada na Espanha no ano de 1991 com o objetivo de difundir a cultura espanhola e hispano-americana, bem como fomentar o ensino deste idioma. Neste mesmo ano foi assinado o tratado de Assunção (Mercosul) e fundado o Instituto Cervantes de São Paulo, no Brasil. A segunda sede foi fundada no Rio de Janeiro, em 2000. Depois da assinatura da lei 11.191/05, mas sedes foram previstas e algumas já inauguradas: Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Belo Horizonte, Florianópolis, Recife e Salvador.

LE, especificamente, o espanhol. O primeiro deles trata diretamente da concepção de língua que pode estar sustentando este processo. Por vezes, restrita a um conjunto de estruturas e normas gramaticais para memorização, a língua não é trabalhada como fenômeno social e cultural. Outra questão que é proposta, através dos questionamentos feitos por Mendes, tem relação com as variantes do espanhol, especialmente no que se refere às variantes européias e hispânicas. Essa discussão torna-se relevante pelo que a variante européia representou e/ ou ainda representa para muitos professores de espanhol, para alunos aprendizes desse idioma e para os LD utilizados para o aprendizado deste idioma.

Ainda merece destaque a reflexão que Mendes nos propõe ao fazer a relação língua-cultura e cultura-língua, a qual ser uma relação de interdependência, sempre considerada e valorizada pelo professor e pelo estudante, não só de espanhol, mas de qualquer outra língua que venha a ser estudada. É através dessa relação que o aprendiz – comunicativamente competente – vai se fazer sensível às diversas possibilidades de interpretação de elementos implícitos na linguagem, poderá fazer uso socialmente conveniente de palavras e expressões, além de poder fazer adequações aos mais diferentes contextos para que possa ser compreendido em todas as situações reais de comunicação.

Ainda sobre essa questão, mas tratando especificamente do ensino-aprendizagem do espanhol para alunos brasileiros, Godoy (2001) destaca que o desenvolvimento da competência comunicativa se daria, de fato, a partir do momento em que consideremos, enquanto professores, não só o conhecimento da competência gramatical, mas também da competência pragmática e cultural. Nesse sentido, além de não apenas se limitar a ensinar aspectos gramaticais da língua ou dar aos alunos listas de palavras para memorizarem, o professor deverá fazer com estas estruturas e estas palavras assumam, efetivamente, um significado social e contextual. Para a autora,

> Si queremos que el alumno brasileño logre una buena competencia comunicativa del español debemos ayudarle a comprender y aprender no sólo las diferencias morfosintácticas y semánticas entre el perfecto y el

> indefinido en el español, o entre el indefinido del español y el pretérito perfecto del portugués, sino también las diferencias pragmáticas y culturales entre el español y el portugués y, además, las diferencias pragmáticas y culturales existentes en diferentes países de lengua española. O sea, el alumno no se enfrenta solamente a la tarea de aprender una nueva información sobre el léxico, la gramática y la pronunciación, sino que tiene que adquirir nuevos elementos simbólicos de una comunidad diferente. Las nuevas palabras no son simplemente nuevos rótulos para viejos conceptos, la nueva gramática no es simplemente una nueva manera de arreglar y ordenar palabras, y las nuevas pronunciaciones no son solamente maneras 'diferentes' de articular sonidos. Todo ello forma parte de las características culturales de otra comunidad etnolingüísticas (idem, p. 326).[12]

No intuito de ilustrar, com sugestões bem concretas, Godoy também aponta procedimentos que podem ser tomados pelos professores a fim de promover, na aula, um ambiente propício para o entendimento da língua espanhola, não apenas como conjunto de estruturas e palavras, mas como um instrumento de comunicação caracterizado por diferentes possibilidades de discursos que se organizam em torno dos mais variados contextos sociais de uso. Além disso, defende que entender as implicações dessas várias formas de expressão e usá-las, adequadamente, torna-se um importante aspecto a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem do espanhol. Quanto a esse aspecto, Godoy discorre que,

> En la enseñanza del español sería muy útil que el profesor planee introducir textos y diálogos, comentando lo que es normal en el habla, en el discurso, y qué temas son de "mal gusto" en la(s) cultura(s) hispánica(s); qué importancia social tiene una determinada charla; propias de qué registro (formal, familiar, juvenil, grosero, etc.) y de qué dialecto son las expresiones encontradas; qué es lo que se considera cortés; qué es lo conveniente de acuerdo con el contexto; qué es lo que podría causar risa, rabia, bromas o alguna otra reacción en el hablante nativo en una situación real (2001, p. 327).[13]

[12] Se quisermos que o aluno brasileiro alcance uma boa competência comunicativa do espanhol, devemos ajudá-lo a compreender e aprender não só as diferenças morfossintáticas e semânticas entre o perfeito e o indefinido no espanhol, ou entre o indefinido do espanhol e o pretérito perfeito do português, mas também as diferenças pragmáticas e culturais entre o espanhol e o português e, além disso, as diferenças pragmáticas e culturais existentes em diferentes países de língua espanhola. Ou seja, o aluno não se confrontará apenas com a tarefa de aprender uma nova informação sobre o léxico, a gramática e a pronúncia, mas tem que adquirir novos elementos simbólicos de uma comunidade diferente. As novas palavras não são simplesmente novos rótulos para velhos conceitos, a nova gramática não é simplesmente uma nova maneira de arrumar e organizar palavras, e as novas pronúncias não são somente maneiras "diferentes" de articular sons. Tudo isso forma parte das características culturais de outra comunidade etnolingüística (Tradução nossa).

[13] No ensino do espanhol seria muito útil que o professor planejasse introduzir textos y diálogos, comentando o que é normal na fala, no discurso e quais assuntos são de "mau gosto" na(s) cultura(s)

Longe de pretendermos encerrar por aqui nossas reflexões sobre o ensino da língua-cultura espanhola no Brasil, passamos a analisar o papel que os LD de espanhol tiveram na história do ensino desse idioma em território nacional e como estes LD tratavam as questões culturais do universo cultural hispânico.

4.3 Algumas Palavras sobre o Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: qual o lugar da cultura?

O LD, como já foi colocado em outro momento deste trabalho, assume um papel de fundamental importância como um guia em grande parte das salas de aula de LE, pois, o mesmo muitas vezes é visto como as verdades que devem ser ensinadas. Nesse sentido, o LD torna-se uma autoridade no ambiente escolar, sendo mesmo capaz de domar a figura até então máxima deste contexto: a do professor.

Inicialmente gostaríamos de destacar que, no que se refere à análise de LD, ainda é muito pouco o que se produz em termos de pesquisa nesta área no Brasil. Embora existam estudos mais freqüentes quanto ao LD de inglês, no caso de espanhol as pesquisas publicadas ainda estão bastante voltadas para a análise de elementos de ordem lingüística e metodológica. Quanto às questões que envolvem o tratamento cultural nos LD de espanhol, não encontramos, disponível em rede, nenhum trabalho que pudesse ser mencionado e até mesmo consultado como fonte de pesquisa bibliográfica.

Entretanto, apesar disso, tomamos como referência as contribuições trazidas por Rogério Casanovas Tilio, por meio de sua tese de doutorado intitulada *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Neste trabalho o autor tem como objetivo explícito investigar o discurso dos livros didáticos para o ensino de inglês como LE e sua relação com a

---

hispânica(s); que importância social tem uma determinada conversação; próprias de que registro (formal, familiar, juvenil, grosseiro etc.) e de que dialeto são as expressões encontradas; o que se considera formal; o que é conveniente de acordo com o contexto; o que poderia causar riso, raiva, brincadeiras ou alguma outra reação no falante nativo em uma sociedade real (Tradução nossa).

construção de identidades sociais dos alunos. O autor, neste trabalho, busca: a) verificar como estes livros representam sócio-discursivamente o mundo e os contextos culturais relacionados à língua alvo; b) observar em que medida oferecem oportunidades de voz aos alunos; e c) como situam-se em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Ainda é destacado que a referida pesquisa adota uma teoria de linguagem de base sistêmico-funcional, uma perspectiva sócio-interacionista de ensino e aprendizagem e uma abordagem crítica de discurso e de cultura.

Quanto à relação livro didático e questões culturais no ensino-aprendizagem de LE, o autor faz referência a Kramsch para destacar que "o livro didático pode ser visto como um ambiente ideal cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência lingüística e cultural" (KRAMSCH apud TILIO, 2006, p. 124). Dessa forma, ainda utilizando Kramsch como suporte teórico, Tilio destaca que o LD é o produto de cinco culturas: a cultura da língua ensinada; a cultura do aprendiz; a cultura do país onde o livro foi publicado; a cultura da sala de aula; e a intercultra, mostrando que, a aprendizagem de uma língua estrangeira perpassa por estágios de aquisição da cultura e da língua ensinada.

Ainda no que se refere às contribuições deste trabalho, para que se posa entender como, de fato, as questões culturais são tratadas na maioria dos LD de LE, Tilio destaca que

> Os livros didáticos se propõem a transmitir, de acordo com suas apresentações, introduções e manuais do professor, aquilo que chamam de conhecimento cultural relevante. Entretanto, em geral, não tratam cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente. Tratar de questões culturais na maioria dos livros significa apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes, e comida do grupo cultural da língua estrangeira ensinada, muitas vezes perpetuando até certos preconceitos [...] (2006 p. 125-26).

Outro trabalho ao qual gostaríamos de fazer referência é a dissertação de mestrado defendida por Cassiane Leonor Sartori Pereira, intitulada *Os aspectos culturais no livro didático de língua inglesa como língua estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Convergências ou divergências?* Neste trabalho a autora

tem como objetivo estabelecer uma relação entre os aspectos culturais vinculados aos textos do *livro Inglês: Série Brasil* e as propostas dos PCN. Por meio da análise interpretativa dos textos presentes nas unidades didáticas do referido livro, a autora chegou à conclusão que, considerando os aspectos culturais em geopolítica do inglês; o conteúdo interdisciplinar; a cultura visível e o mercado de trabalho; os resultados apontaram que os pressupostos indicados pelos PCN eram respeitados em alguns dos textos propostos pelo LD.

Não diferente de outras disciplinas, no caso do espanhol, sabe-se que o LD tem um papel importante no sistema educacional e, para o professor, este serve como apoio ou mesmo a única fonte de que ele dispõe para organizar-se não só na construção do seu plano de curso e na estruturação das suas aulas, como também na elaboração de exercícios e provas. Isso pode ser percebido e comprovado por nós em muitas das escolas que visitamos em supervisão de estágio de alunos de graduação em Letras.

É salutar ainda considerarmos que o LD está presente ao longo da história da educação não só no Brasil, como também em tantas outras sociedades e, enquanto instrumento de formação política e ideológica, o mesmo carrega em seus conteúdos os **valores e verdades** que lhes são convenientes. No caso dos LD de espanhol, os conteúdos que estão vinculados aos aspectos culturais, por muitas vezes, têm hierarquizado estes aspectos tornando sempre a referência cultural da Espanha como modelo de vida e a variante lingüística do espanhol peninsular, o de prestígio.

A questão cultural, objeto de nosso interesse nesta análise está bastante em voga atualmente. No Brasil, apesar das muitas pesquisas voltadas para análise de questões metodológicas subjacentes aos LD, tem crescido o interesse por trabalhos de pesquisa voltados para aspectos como cultura, identidade e tudo que está relacionado a esse universo sedutor e complexo. Acerca disso, não podemos negar que o fenômeno da globalização, já discutido em outro capítulo, tem um papel importante nesse crescente interesse, pois uma vez que a globalização propõe a união econômica de blocos e encurtamento de distâncias culturais, é claro que essas questões serão objeto de interesse para discussão.

Por estarmos inseridos nesse contexto de debates sobre identidade e cultura, nos dedicaremos, neste trabalho, a analisar de que forma os LD que estão sendo produzidos no Brasil, por autores brasileiros, contemplam a pluralidade cultural que marca o universo hispânico, as identidades latino-americanas e se estes mesmos livros, através das atividades que propõem para explorarem as questões culturais e de identidade, promovem a interação entre as identidades que são apresentadas e a formação identitária do aluno brasileiro aprendiz de espanhol, proveniente da rede pública de ensino.

Mesmo antes de nos dedicarmos à análise sistemática de LD, na percepção de professor, já podíamos perceber que a maior parte dos LD que circulava no mercado e nas escolas aos quais tínhamos acesso, seguia um padrão de homogeneização. Esse padrão quase sempre apresentava uma estrutura em que os aspectos gramaticais e os diálogos não só ocupavam grande parte do material, como também serviam de base para a organização das unidades didáticas. É claro que isso está diretamente relacionado a uma perspectiva de linguagem, de língua e de ensino-aprendizagem que não entende o uso desses elementos como práticas sociais e que se prende, majoritariamente, às questões estruturais de sistematização lingüística.

Com o advento das abordagens de cunho comunicativo, é notório que há um discurso defensor da idéia de que a cultura é indissociável da língua e, se não na prática, na teoria tem trazido algumas mudanças aos LD de LE. Nesta nova perspectiva, o ensino de uma língua-cultura parte do princípio de que a língua não é apenas um conjunto de estruturas estranhas que são apresentadas e ensinadas aos alunos, mas como um conjunto de significados que perpassam o âmbito do apenas lingüístico e invade o social.

Na tentativa de percebermos a relação abordagem comunicativa e abordagem cultural, bem como a representação de ambas no LD de Espanhol, tomamos algumas análises feitas por Paraquett (2000), no artigo intitulado *Da abordagem estruturalista à comunicativa: Um esboço histórico do ensino de Espanhol/LE no Brasil*. No trabalho Paraquett apresenta a história do Espanhol no Brasil, à luz da análise de alguns livros didáticos de espanhol que circulam no país a

partir da década de 70. A fim uma melhor compreensão, a autora define como três as etapas que marcam o ensino do Espanhol no país: A **primeira etapa**, marcada pela chegada ao Brasil do livro *Español en Directo*, de Aquilino Sánchez, Manuel Rios e Joaquin Dominguez, publicado pela SGEL editora, ainda que propusesse a aprendizagem do espanhol de maneira completa e eficaz, não considerando apenas o aspecto estrutural da língua, não possibilitava, segundo Paraquett, tal realização, uma vez que, como mesmo destaca a autora,

> O método estruturalista manteve-se preso a uma proposta de ensino que se pautava no conhecimento (ou fixação) de estruturas gramaticais e a aquisição de um léxico descontextualizado de situações reais ou 'naturais', sem preocupar-se com a comunicação nem com a inventiva do aprendiz (2000, p. 187).

Além disso, em conclusão à análise do referido livro, Paraquett também destaca que o que predominava neste livro era o estudo do espanhol da Espanha, perspectiva esta que rechaçava as demais manifestações lingüístico-culturais do mundo hispânico. Dessa forma, a América Latina de língua-cultura hispânica se manteve, por muito tempo, praticamente anulada.

A **segunda etapa** na história do ensino de espanhol no Brasil, correspondente ao meado da década de 80, promove algumas mudanças, principalmente por conta das orientações comunicativas para o ensino de LE. Especificamente no caso de espanhol, o livro *Antena I,* elaborado pela equipe *Avance*, da Universidade de Múrcia – Espanha - e assinado pelo mesmo Aquilino Sánchez, além de Juan Manoel Fernández e María Carmen Dias, traz, já no seu discurso, uma postura comunicativa para o ensino do espanhol. Como uma das novidades, Paraquett destaca o fato de o contexto cultural já ser esboçado. Não obstante, apesar desta novidade que o livro revela, Paraquett não consegue deixar de perceber que, mesmo neste ensaio "cultural" (destaque da autora), o que se pode notar é que o mundo lingüístico-cultural que se revela nas unidades é ainda o mundo da Espanha. A autora destaca que

> A América Espanhola aparece superficialmente e como terra e cultura de outrem. Acho mesmo que não poderia deixar de ser diferente uma vez que esses materiais eram produzidos para os muitos centros de línguas que se fortaleciam na Espanha e que se especializavam no ensino do espanhol como língua estrangeira, em seu próprio território (2000, p. 188).

A década de 90 marca o início da produção editorial brasileira no que se refere aos livros didáticos de LE produzidos no Brasil, por autores e para alunos brasileiros, o que corresponderia, neste estudo de Paraquett, à **terceira etapa** do processo de ensino deste idioma em território nacional. Como análise, a pesquisadora traz o livro *Hacia el Español*, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendonza, publicado em 2000, pela editora Saraiva. Dentre os aspectos que são apontados como positivos e o que nos interessa mais diretamente por conta do nosso trabalho de pesquisa, destacamos a abordagem cultural que, segundo Paraquett, é própria da proposta apresentada no livro. A preocupação com as variantes, a atenção à alteridade e a presença de contextos culturais do variado mundo hispânico são aspectos louváveis na obra. Finalizando seu estudo, Paraquett destaca o papel que tem os manuais didáticos em tentar diminuir as irrealidades que são próprias de contextos de aprendizagem distantes de onde se fala a língua.

Acerca da questão cultural nos LD, Mota (2004) em estudo feito sobre os modelos de multiculturalismo propostos por Peter McLaren (2000), faz uma discussão compreensiva destes modelos por meio da análise de livros didáticos. A pesquisadora destaca que, numa visão conservadora de multiculturalismo, encontramos textos e imagens ilustrativas de diversas culturas que circulam nas unidades pedagógicas, mas o foco principal da lição permanece sendo aqueles valores culturais socialmente privilegiados, servindo a cultura periférica como transição para a cultura central e assim **camuflar** a inclusão cultural. Na visão considerada humanista liberal por McLaren, Mota destaca que os materiais pedagógicos se destinam à educação de classes populares no sentido de promover a inclusão social, mas, acabam reforçando os discursos vigentes e, para exemplificar, a autora aponta os livros de inglês feitos para trabalhadores imigrantes nos Estados Unidos. Na chamada visão liberal de esquerda, o programa de ensino seleciona textos que apresentam conteúdos culturais do grupo subalterno ao qual os

alunos pertencem, revelando que, o que poderia ser entendido como uma política de valorização acaba, implicitamente, promovendo a segregação, preservando uma perspectiva monoculturalista. Finalizando, apresentamos a perspectiva crítica/revolucionária, ainda proposta por McLaren, que seria aquela que estaria comprometida com o ideal transformador da escola. Mota sugere como proposta para os LD, a concepção crítica/ revolucionária por ser esta uma perspectiva defensora da idéia de que a escola desempenha um papel transformador. Ainda no que se refere à perspectiva multicultural dentro de uma concepção crítico/ revolucionária, Mota, na mesma obra, faz alusão a Banks (1993, p. 23) a fim de destacar os quatro campos de ação do modelo de educação multicultural: a) integração de conteúdos; b) construção de conhecimento; c) pedagogia da equidade; d) empoderamento da cultura escolar.

Após termos tecido algumas considerações acerca das questões culturais no contexto de ensino-aprendizagem de LE, focando o lugar ocupado e o papel por elas desempenhado, passaremos, no capítulo seguinte, à análise dos LD selecionados para esta pesquisa.

5 PERCURSOS DE ANÁLISE

5.1 Considerações em Destaque

Os livros didáticos selecionados para esta análise, como já foi dito, passaram por alguns critérios de seleção prévia e, posteriormente, procedemos à análise dos mesmos a partir das categorias definidas, a saber: 1) Espaços geográficos e territórios culturais; 2) Identidades culturais dos personagens, considerando tanto os famosos quanto os anônimos; 3) Atividades propostas com enfoque em questões

culturais. Também queremos destacar que cada uma dessas categorias de análise se converterá em seções deste capítulo.

No intuito de melhor estruturar a apresentação dessas análises, primeiramente trabalhamos apenas com o livro *El arte de leer español*, em todas as categorias e, em seguida, passamos para o livro *Síntesis: curso de lengua española*, considerando os mesmos critérios. Em seguida, elaboraremos um quadro comparativo entre os dois livros. Neste capítulo, apresentamos os resultados das nossas investigações a fim de que, no capítulo conclusivo, possamos delinear as considerações finais vinculada às perguntas de partida de pesquisa.

5.2 Enfoque Primeiro - *El Arte de Leer Español*

5.2.1 Alvo A: espaços geográficos e territórios culturais

Quando falamos em **espaços** e **territórios** nos sentimos em meio a um campo minado, pois, ao contrário do que nos possa parecer, esses termos estão carregados de possibilidades de classificação e interpretação. Além disso, vale destacar que o termo território pode ser tomado considerando seu aspecto político, econômico ou cultural. Dentre as várias concepções, nos reportamos a Haesbaert (2004)**,** por analisar o território com diferentes enfoques, elaborando uma classificação em que se verificam três vertentes básicas: 1) **jurídico-política**, segundo a qual "o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal"; 2) **cultural(ista)***,* que "prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço": 3) **econômica***,* "que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho" (HAESBAERT apud SPOSITO, 2004, p. 18). Ainda no que tange à concepção cultural acerca do território, Haesbaert (2002) fala sobre a dificuldade de se estabelecer as fronteiras entre a concepção política e a concepção cultural de território e ainda destaca as relações de poder como elemento constante

na produção simbólica que domina nosso tempo. Nesse sentido, o autor conclui afirmando que “[...] mesmo os geógrafos que destacaram as tradições políticas do território não ignoraram suas bases culturais simbólicas” (p. 27).

Na contemporaneidade, marcada pelo discurso da desterritorialização, Haesbaert (idem) enfatiza a necessidade de se entender o momento em que vivemos como sendo o da consolidação de novas formas de organização territorial. Ainda destaca que

> [...] uma das características centrais dessas novas territorialidades é sua imbricação com processos múltiplos, diferenciados, complexos, de identificação social, ou seja, tão importante quanto os processos econômicos de desterritorialização é a dinâmica simbólico-cultural que ajuda a moldar as territorialidades emergentes (idem, p. 31).

Além dessa idéia, tomamos as importantes contribuições de Milton Santos quando faz uma diferenciação entre espaço e território e alerta os leitores para que não confundam estes dois termos. O autor caracteriza território com uma abordagem política, considerando-o como “o nome político para o espaço de um país” (SANTOS, 2003, p. 19). O espaço, muito mais amplo, seria a totalidade, englobando a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. Por outro lado, no desenrolar da História, o território passa a ser formado a partir da apropriação humana de um conjunto natural pré-existente. Dessa forma, ademais dos aspectos políticos, Milton Santos também destaca a importância dos aspectos sociais, econômicos e culturais.

A partir dessas considerações, salientamos que a noção de espaço e de território que trabalhamos surge a partir das contribuições destes autores, ou seja, **espaço** (geográfico) como representativo das totalidades, englobando o territorial, a paisagem e o social; o **território** tomado na perspectiva da apropriação humana destes espaços e, por isso, leva em conta aspectos sociais, econômicos e culturais.

Nos LD selecionados, a observação à (não) exploração de diferentes espaços e territórios é importante para se analisar e perceber até que ponto estes materiais contemplam a pluralidade cultural do universo hispânico no que se refere aos aspectos geográficos, bem como à multiplicidade nas suas manifestações culturais. Dessa forma, veremos como em cada um dos livros em estudo, essas questões são

representadas, principalmente à luz dos textos que neles aparecem, sejam estes diálogos, imagens ou de outra natureza.

O livro *El Arte de leer Español*, no que tange à exploração de espaços geográficos e territórios culturais, é bastante variado, pois, de forma geral, não se restringe aos centros de Madri ou de outros espaços de prestígio político-econômico. Este livro, diferente de todos os que já vimos enquanto professores de E/LE, nos convida, em cada uma das suas unidades, a um passeio pelo universo geográfico-cultural hispânico. O mais interessante disso é que, também ao contrário de outros materiais, essa viagem em nada tem a ver com atitudes ensaiadas de turistas que vão a algum país hispânico e que, por isso, querem **aprender** coisas da cultura estrangeira. No decorrer desta análise, veremos como este livro constrói o mapa cultural do mundo hispânico.

Observemos a seguir, o poema *Cantar a los niños latinoamericanos y caribeños*, texto que integra a primeira unidade do livro, intitulada *Identidad*:

¡MIRA!

La lengua que hablamos es también nuestra marca de identidad.

Cantar a los niños latinoamericanos y caribeños

Iba el niño corriendo por la selva,
corre corre por puertos y por calles,
por llanuras, montañas y por valles,
por los ríos, el sol, la cordillera.

Lleva lleva en sus manos un poema
de una punta a la otra de los Andes,
mientras busca a su hermano de los mares
borrando las fronteras, las fronteras.

Muchacho que llevaba entre sus brazos
un pedazo de sueño, de un gran sueño,
un pedazo de canto, de un gran canto.

¡Que se hace verdad en el momento
en que unidos hermanos con hermanos
se funden en un beso, en un gran beso!

Figura 1 - Poema de Julia Calzadilla.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 13.

Este texto da poetisa cubana Julia Calzadilla, além de trazer para a sala de aula espaços latino-americanos e caribenhos, não comuns nos livros com os quais já tivemos contato, traz a idéia de espaços variados que se caracterizam por elementos como selvas, ruas, montanhas, vales e rios, além da cordilheira (Andes) que deixa de ser, aqui, mero aspecto geográfico e assume seu lugar como território cultural. O correr de uma ponta a outra dos Andes e levar consigo o sonho de romper as fronteiras e unir os irmãos, pode ser também o intuito de percebermos os espaços, que hoje não são mais estanques e habitados por pessoas indiferentes às demais. Nessa ótica, o livro manifesta, já na sua primeira unidade, uma sensibilidade para perceber e explorar espaços e territórios dantes esquecidos ou subjugados a outros espaços e territórios hegemônicos.

Em uma análise mais detalhada, poderíamos investigar a predominância de autores provenientes de espaços mais centrais ou periféricos. No caso do poema que acabamos de ler, notamos que o mesmo dá visibilidade a uma autora cubana, o que certamente demonstra a intenção das autoras do livro em trazer para este material não só escritores já consagrados e oriundos de zonas de prestígio internacional.

Complementando o texto apresentado, num contexto oportuno ainda para se discutir a identidade cultural, encontramos um mapa da América Latina (Vide página 78), seguido de uma relação de países onde o espanhol é a língua materna. Ao lado, em tamanho bem menor do que normalmente aparece nos livros tradicionais, visualizamos um mapa da Espanha. O que nos chama a atenção neste primeiro momento (considerando a imagem) é que, além de localizar países hispano-americanos, o aluno é levado a pensar na relação de proximidade entre o latino-americano e o brasileiro da mesma forma em que a Espanha perde lugar de destaque nesse cenário. Ademais, na mesma seção de atividades, o livro sugere que o aluno investigue a presença de línguas, consideradas minoritárias, localizadas em diversas regiões da Espanha, além de chamar a atenção para as línguas esquecidas que sobrevivem no território latino-americano. Nesse sentido, o livro expande a consciência multicultural do aluno, chegando até a sugerir uma discussão sobre o papel social que o Brasil representa no universo hispânico.

É importante não deixarmos de registrar que, por conta do prestígio que o espanhol – geralmente a variante de Madri – exerce, outras línguas, como o catalão, o vasco e o galego, por exemplo, ficam esquecidas e a idéia que se tem é a de que, na Espanha, a língua espanhola é a única possibilidade lingüística de comunicação, ocultando-se, assim, toda uma história de construção identitária e de luta para a preservação e o reconhecimento dessas línguas como marcas culturais do país. Observe a imagem abaixo:

Figura 2 - Mapa de Latinoamérica.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 14.[14]

[14] A presença deste mapa também tomado como elemento para análise dos espaços geográficos e territórios culturais explorados no livro *El arte de leer Español* não representa a concepção de territórios culturais com a qual trabalhamos e que foi exposta no capítulo 3, através dos estudos de

O texto que apresentamos a seguir está presente na segunda unidade do livro *El Arte de leer Espanol*. A unidade tem como título *La lengua española* e, além de trazer dois outros textos que exploram a questão histórica da língua e de mostrar como esta se faz presente nas sociedades hoje, mostra um outro texto, bastante interessante a nosso ver, que discute as variantes hispano-americanas:

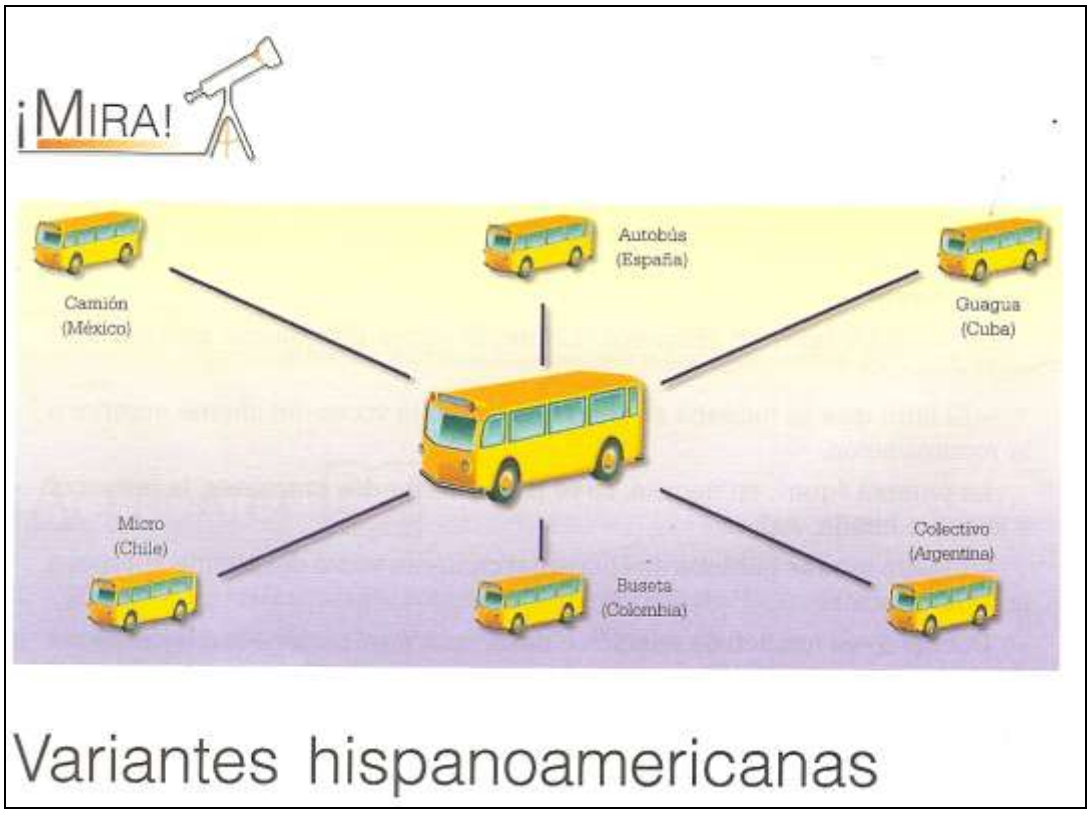


Figura 3 - Variantes hispanoamericanas.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 30.[15]

O texto acima nos apresenta a imagem central de um ônibus seguido de outros ao seu redor e, cada um deles, dependendo do país correspondente, recebe um termo específico daquela zona. A partir das informações que apreendemos do texto, consideramos dois aspectos importantes: o primeiro está relacionado aos espaços que são explorados. Além da Espanha, aparecem referências a Cuba,

Ana Pizarro. Acreditamos que, na contemporaneidade, a América Latina carece de um mapa que, de fato, represente as áreas culturais deste continente tal como descreveu Pizarro.

[15] Texto na íntegra (ANEXO 3).

Argentina, Colômbia, Chile e México, o que reforça a idéia de pluralidade de espaços em que este idioma se faz presente e, por isso, precisa ser considerado no corpo de um livro didático. O segundo aspecto, também de suma importância, é a leitura que se pode fazer quanto à disposição das figuras no texto. Observa-se que o veículo que está no centro é um ônibus que não pertence a nenhum lugar, ou seja, não aparece como representativo de nenhuma região. Dessa forma, o texto permite que o aluno faça suas inferências a partir do seu conhecimento de mundo, ou seja, da sua própria língua e, se tivesse que aparecer alguma palavra que traduzisse o significado do que a imagem lhe representa, certamente poderia ser **ônibus**, **buzu**, **marinete** ou qualquer uma reveladora de um universo já conhecido pelo aluno, a partir das experiências que ele já possui.

O texto ainda nos deixa pistas de que, intencionalmente, as autoras não quiseram colocar o termo *autobús*, acompanhado do nome **Espanha** no centro da imagem. No entanto, ainda que não apareça no centro, esta referência se constitui, assim como as demais, nas diversas possibilidades que este aluno terá de se referir ao termo, o que faz com que não haja uma sobreposição do referencial peninsular sobre outras variantes. Além da imagem, segue também um texto verbal escrito através do qual é dada uma explicação sobre uma consensual divisão de regiões lingüísticas que caracteriza a América Espanhola: México e sul dos Estados Unidos; Caribe; Região andina; Região rio-platense e Região chilena.

Dando um salto até a unidade número 12, intitulada *Fiestas y tradiciones*, podemos perceber, por meio das diversas manifestações culturais que são apresentadas, a pluralidade de espaços que são explorados. Iniciando a unidade com a passagem do Ano Novo, o texto *Formas de celebrar según las culturas* (p. 194), nos coloca em contato não só com o universo hispânico, mas também faz referência a outros países onde a celebração dessa festa é uma tradição.

Além das comemorações ao ano novo, o carnaval – tão culturalmente presente no Brasil - e que certamente será lembrado pelos alunos, mesmo os que não apreciam a festa, é outro componente cultural trabalhado na unidade. Na mesma perspectiva, essa festa é vista como elemento cultural em lugares como em Calnali (México), onde se converte como uma das celebrações mais importantes

deste povoado mexicano. Além disso, a unidade ainda traz o carnaval típico de Cotabambas – Peru – festa trazida e imposta pelos espanhóis, mas que ganhou uma identidade própria da região. Na mesma unidade ainda aparecem referências a um costume andino para a Semana Santa; e as celebrações de Natal na Venezuela e na Argentina.

Outro exemplo de exploração dos diversos espaços geográficos e territórios culturais neste livro pode ser percebido na unidade 6, que traz como título *El mundo urbano*. Nessa unidade, além de colocar o aluno em contato com um dos temas mais discutidos na contemporaneidade – a globalização – as autoras destacam espaços os mais variados para mostrar de que forma este fenômeno se apresenta nas grandes cidades. O primeiro texto dessa unidade aborda a temática do turismo e traz informações sobre Gramado e Canela – cidades localizadas no sul do Brasil. A seguir, observe parte do texto que aparece na p. 88:

¡MIRA!

Turismo

A 110 kilómetros de Porto Alegre

Desniveles de las serranías gaúchas

En la Región de las Hortensias, Gramado y Canela muestran otro Brasil, ondulado y más europeo

Figura 4 - La Nación, Domingo, 2/01/2005.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 88.[16]

A partir do que foi destacado, pode-se observar que o texto que introduz uma unidade a qual o objetivo é tratar do tema urbanização, nos revela dois espaços latino-americanos no Brasil: Gramado e Canela. Essas cidades apresentam

[16] Texto na íntegra (ANEXO 4)

características próprias de uma região que, embora esteja situada no território brasileiro, possui fortes características de outras culturas (italiana e alemã, por exemplo), aproximando-se do continente europeu no que se refere não só às marcas físicas do seu espaço geográfico, como também às marcas culturais. A unidade é interessante por tratar da problemática das cidades e sua relação com o processo de globalização na contemporaneidade. Isso nos faz reforçar a idéia de que, realmente, na atualidade, não podemos fechar as possibilidades de representação cultural de uma região e até mesmo de um país. As fronteiras que separam não só os países, mas as áreas culturais na América Latina são cada vez mais frouxas e este aspecto é resultante de uma percepção cada vez mais global das relações econômicas e culturais.

Ainda nos referindo à análise do texto em destaque, é importante considerar que mais uma vez o aluno brasileiro tem, neste livro, não só a oportunidade de conhecer outros mundos, mas também é levado a conhecer o seu próprio espaço geográfico e cultural. Nesse sentido, subtende-se que a língua espanhola não seria elemento de separação, não estaria ali para delimitar espaços e territórios como se este outro código tivesse o poder de enrijecer essas fronteiras, mas, ao contrário disso, o aluno transita entre esses dois mundos. Nesta mesma perspectiva, a língua espanhola vai aparecendo como um código cada vez mais próximo, cada vez mais conhecido, cada vez mais de propriedade deste aluno até então estrangeiro no uso desse idioma.

Nesta mesma unidade, especificamente na página 100, a globalização ainda é discutida na perspectiva de fazer-nos compreender como esse fenômeno pode ser revelado principalmente nos grandes centros urbanos. A estratégia de antecipação do texto se apresenta para o aluno através de um desenho sugestivo da globalização, sugerindo que o mesmo faça associações entre a imagem e o fenômeno da globalização. Poderíamos imaginar que a globalização engole as cidades? Estaríamos todos sendo devorados por este processo de massificação? Seja qual for a interpretação, o aluno vai recorrer às suas idéias de conhecimento de mundo. A seguir, apresentaremos parte do texto:

Figura 5 - Revista Viva, 21/11/2004.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 100.[17]

A imagem dos arranha-céus, representantes dos muitos espaços urbanos, principalmente dos grandes centros, nos remete à idéia de poder que emerge de muitos dos que são agraciados por este processo de globalização. O texto trata de um tema universalmente vivenciado e discutido não só no país do aluno brasileiro, nem do mundo hispânico, mas trata-se de um fenômeno mundial, realidade de muitos países, apesar de sabermos que seus benefícios não são igualmente distribuídos. Além disso, o texto revela a relação do homem com o ambiente urbano, mostrando que o espaço geográfico não se delimita apenas ao contexto hispânico

[17] Texto na íntegra (ANEXO 5).

nem ao contexto nacional do aluno, mas a qualquer outro espaço do mundo contemporâneo.

Acerca do espaço americano, a unidade 9, cujo título é *América... América*, é introduzida com uma tela do pintor brasileiro Cândido Portinari (*Descubrimiento*), texto que inspira a discussão do tema; surpreendentemente, é a contribuição de um brasileiro que oferece elementos para se compreender a América. Nesse sentido, o livro amplia os horizontes da cultura convencionalmente dita americana para além das fronteiras dos Estados Unidos.

Em seguida, apresenta a figura de Cristóvão Colombo, como personagem emblemático do descobrimento da América, porém, além deste, traz também um texto que foge da história oficial, já que está carregado de conteúdos referentes à história de vida privada do personagem (texto na íntegra em anexo).

Ainda nesta unidade, passamos para um outro texto, intitulado *Esta es América y al sur la nada*, do uruguaio Eduardo Galeano, que nos coloca frente a frente com dois espaços de realidades tão díspares. As fotos selecionadas para ilustrar o texto são reveladoras de dois espaços de grandes contradições e que, inquestionavelmente, encontram lugar para serem representados e discutidos, criticamente, numa aula de língua espanhola. Pensar nesta diversidade que vai desde as diferenças geográficas, passando pelas contradições sócio-econômicas e políticas, além de perceber a multiplicidade de manifestações individuais e sociais, que se revelam através de um cenário cada vez mais plural, é, sem dúvida, o caminho para se pensar em um estudo de espanhol mais crítico e reflexivo. Na seqüência, apresentamos a imagem que ilustra o texto de Galeano:

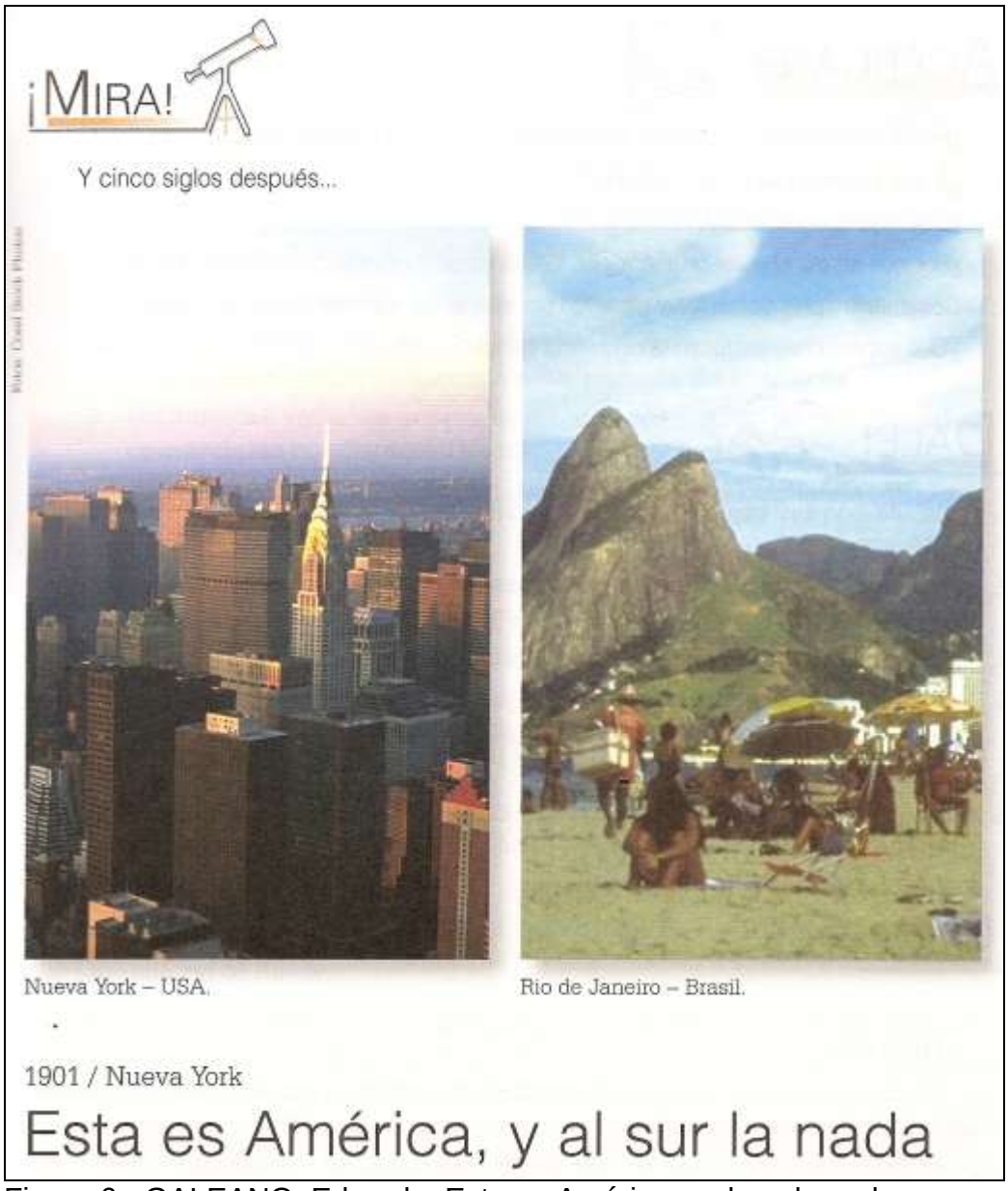


Figura 6 - GALEANO, Eduardo. Esta es América, y al sur la nada.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 143.[18]

Além das imagens, é pertinente salientar que, na seqüência, o texto vai discutir a questão das diferenças entre a sub-América do sul e o poder dos Estados Unidos e de outros países europeus. A partir do que o título sugere, podemos perceber que ao nos referirmos à América, nos recordamos de que geralmente este termo é compreendido como se estivéssemos falando dos Estados Unidos, o que

[18] Texto na íntegra (ANEXO 6).

faz com que outros países desse continente pareçam anulados, subjugados à supremacia de um espaço geográfico. É importante ressaltar que, no texto, Galeano ainda destaca que a América Latina representa um arquipélago formado por pátrias bobas, organizadas para o desvínculo e treinadas para se desarmar. Se pensarmos na postura hegemônica com a que sempre se valorizou tudo que vem da Espanha, entendemos, perfeitamente, como se manifestam essas relações de poder sobre os diferentes espaços e territórios. Tudo que vem de **lá** é melhor. O estudante brasileiro aprendiz de espanhol, durante muito tempo, só pôde conhecer os espaços e penetrar os territórios de uma cultura hispânica européia. Seria e será esta a razão pela qual por muito tempo e possivelmente ainda tenhamos uma preferência pelo (espanhol) que vem de lá (da Espanha)?

Esta seção teve como objetivo analisar alguns espaços geográficos e os territórios culturais explorados nas unidades didáticas do livro *El arte de leer Español.* Dando continuidade às nossas análises investigativas, pelos exemplos aqui expostos, e em muitos outros similares, constatamos que as autoras promovem o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os espaços e territórios não só do mundo hispânico, mais também dos demais países que circulam nos contextos internacionais. Assim, entendemos que ensinar espanhol vai além das fronteiras culturais dos falantes deste idioma, mas rompe fronteiras e ganha outros mundos.

5.2.2 Alvo B: identidades culturais dos personagens

Ao tratarmos de questões referentes às identidades culturais que estão presentes nos LD em análise, é importante que retomemos, a título de sustentação para o nosso olhar investigativo, algumas considerações teóricas que são relevantes. Dessa forma, toda a nossa reflexão acerca das perspectivas conceituais que o termo **identidade cultural** traz, será à luz do que ele representa na contemporaneidade.

Já foi dito em outro momento, um dos fenômenos que nos fazem repensar a questão da cultura e da identidade, sem dúvida, é a globalização. Este fenômeno vai muito além de intercâmbios de ordem econômica, mas inclui também as

aproximações de ordem cultural. Enquanto fenômeno de aproximações, a globalização, ao passo que aproxima cria uma sensação de desequilíbrio, de desajuste entre o homem e o outro e/ou entre o homem e ele mesmo. Como já afirmara Hall (2005), as sociedades não podem ser mais vistas como iguais – se é que já foram algum dia – e, dessa forma, não se pode pensar numa identidade mestra, numa forma de ser que seja tomada como referência. Quando falamos em identidade, vale destacar que consideramos não só as que são marcadas por questões de nacionalidade, mas, além delas, incluímos aspectos de raça, sexo e profissão, por exemplo. Nessa perspectiva, não poderemos discutir as identidades culturais presentes nos livros em análise tão somente considerando se elas estão atreladas a habitantes que moram na Argentina, no Peru, na Espanha ou em qualquer outro país de língua espanhola. Isso prova que seria impossível falarmos em identidade e cultura numa ótica de singularidade, restringindo-nos a identidades/culturas nacionais sem nos atentarmos para os valores, hábitos, crenças do povo que habita numa mesma nação, por exemplo. Além disso, não podemos deixar de considerar, também, o aspecto dinâmico das culturas e das identidades que, com o contato com outros povos, outras nações e até mesmo com outros grupos sociais, tendem a influenciar e serem influenciados.

Apesar de, tradicionalmente, a base de construção ideológica acerca da identidade seja o Estado-nação, a partir de referenciais nacionais, por meio dos quais são criadas referências culturais e identitárias, não será esta nossa perspectiva ao analisar estes aspectos nos livros selecionados. Corroboramos com a idéia de que o processo de globalização vem colocar em xeque a idéia sociológica clássica de identidades nacionais e que, por esta razão, o próprio conceito de cultura nacional está em crise.

Para sistematização dos conceitos tomados como base para nosso trabalho de análise, destacamos as idéias de Coracini (2007, p. 367-368), quando a autora faz alusão a três aspectos que devem ser considerados ao discutir a questão cultural frente ao processo de globalização: O primeiro destes conceitos é o de culturas, que pode ser definido “como sistemas complexos e evolutivos, na medida em que são (re)interpretados em permanência por indivíduos cujos interesses podem ser

divergentes, segundo o sexo, a geração, os lugares na estrutura social etc" (CUCHE apud CORACINI, 1999, p. 112), considerando ainda os sistemas híbridos em que se realizam tais negociações. Outro conceito posto em reflexão é o de identidade individual ou social como algo não estável, não homogêneo e em constante transformação. O terceiro conceito tomado por Coracini é o de sujeito como lugar de dispersão, atravessado pelo inconsciente.

No que se refere à análise acerca dos aspectos de culturas e identidades que são representados, nos apoiamos em Coracini (2007, p. 364) quando a autora fala sobre a importância do livro didático de língua estrangeira na formação do imaginário de professores e alunos a respeito da cultura do outro, do estrangeiro e justifica esta idéia considerando apoiando-se na citação de Zarate:

> a) que a mídia, grande formadora de opiniões, está freqüentemente voltada para a realidade de uns poucos países, em especial daqueles que detêm o poder econômico mundial (como os EUA); e b) que raramente o professor de LE tem a oportunidade de viajar para o país onde se fala a língua que ele ensina e, então, vivenciar a cultura do outro através de suas próprias experiências (apud CORACINI, 2007, p. 364).

Após as oportunas considerações, iniciaremos, de forma objetiva, a análise de alguns dos textos que estão presentes em unidades do livro *El Arte de leer Español*. Iniciamos, então, com um texto que aparece na primeira unidade, denominada *Identidad,* ilustrada com a foto a seguir, associada ao texto escrito.

Figura 7 - Viva, Revista Clarín, 21/11/2004.
Fonte: El arte de leer Español, 2006, p. 21.[19]

O texto que segue a imagem, intitulado *Será por eso que lo quiero tanto*, publicado, originalmente, pela *Viva, Revista Clarín*, em 21/11/04, nos coloca em contato com a história de vida de duas irmãs esportistas: Serena e Vênus Williams. Serena, campeã pelo campeonato de US Open 99 e Vênus, Wimbledon, 2000. Além de mostrar o êxito das irmãs, o texto reforça o papel da família, na figura do pai, no sucesso das filhas. A escolha pela presença de uma família negra num LD de língua estrangeira, para nós, configura-se como um posicionamento ideológico não encontrado comumente nos LD de espanhol. Salvo alguns casos esporádicos, não é comum a presença deste grupo étnico nas páginas de um livro didático, principalmente quando relembramos que, na maioria deles, o referencial de família é quase sempre o europeu, da Espanha. Além disso, devemos considerar que, para um livro que não está carregado de imagens de pessoas, o negro aparece em pelo menos mais três outras unidades. Vejamos mais uma ocorrência:

[19] Texto na íntegra (ANEXO 7A 7B).

Figura 8 - *El arte de leer Español*, 2006. p. 212.

Esta imagem aparece na unidade 12, *Fiestas y tradiciones*. Nesta imagem, aparece, novamente, a figura do negro na condição de um vencedor, aqui um capoeirista baiano, reconhecido e sua mulher – que não é negra – grávida e argentina; são personagens representativos de uma nova ordem social nas identidades étnicas e a possibilidade de inclusão de casamentos inter-étnicos, fatos esses que também não são comumente tratados nos LD de E/LE.

Ao lado da imagem do casal, aparece também a fotografia de uma colombiana, professora universitária que, por razões de estudos, vive agora na Argentina. São essas realidades tão diversas que retratam identidades igualmente múltiplas que se fazem presente no livro *El arte de leer Español*.

Ainda sobre esta condição da mulher (e do homem) no século XXI, o texto da p. 17 – unidade 1 – convida o aluno brasileiro a pensar em questões referentes ao papel do homem e da mulher na família e, mais especificamente, em casa. Diante da questão *¿Como ves el cambio en la función estricta de padre y madre,* o aluno, aprendiz de espanhol, é convidado a pensar nas relações de gênero que

predominam na sociedade contemporânea, além de avaliar as possíveis transformações nos papéis sociais.

Ainda no livro *El Arte de leer Español*, encontramos, na unidade 3 - denominada *La escuela de la vida* - personagens que também circulam no universo hispânico, silenciados socialmente, e que geralmente estão ausentes dos livros didáticos. Já na apresentação desta unidade didática, uma tela de Roger Perez de la Rocha, intitulada *Niños de la calle*, Nicarágua, nos estimula a pensar na realidade dos meninos de rua, que não é só realidade do Brasil, mas também de outros países. Para o estudante, aqui pensado na figura do aluno de espanhol, se deparar com imagens como esta pode lhe trazer a idéia de um mundo que, embora injusto, lhe parece real, carregado de múltiplas identidades (esquecidas, por vezes). É possível que imagens como as que aparecem na tela de Roger Perez não sejam as mais comuns nos LD, uma vez que muitas destas passariam longe das mazelas que afligem muitas das sociedades contemporâneas, sejam estas hispânicas ou não.

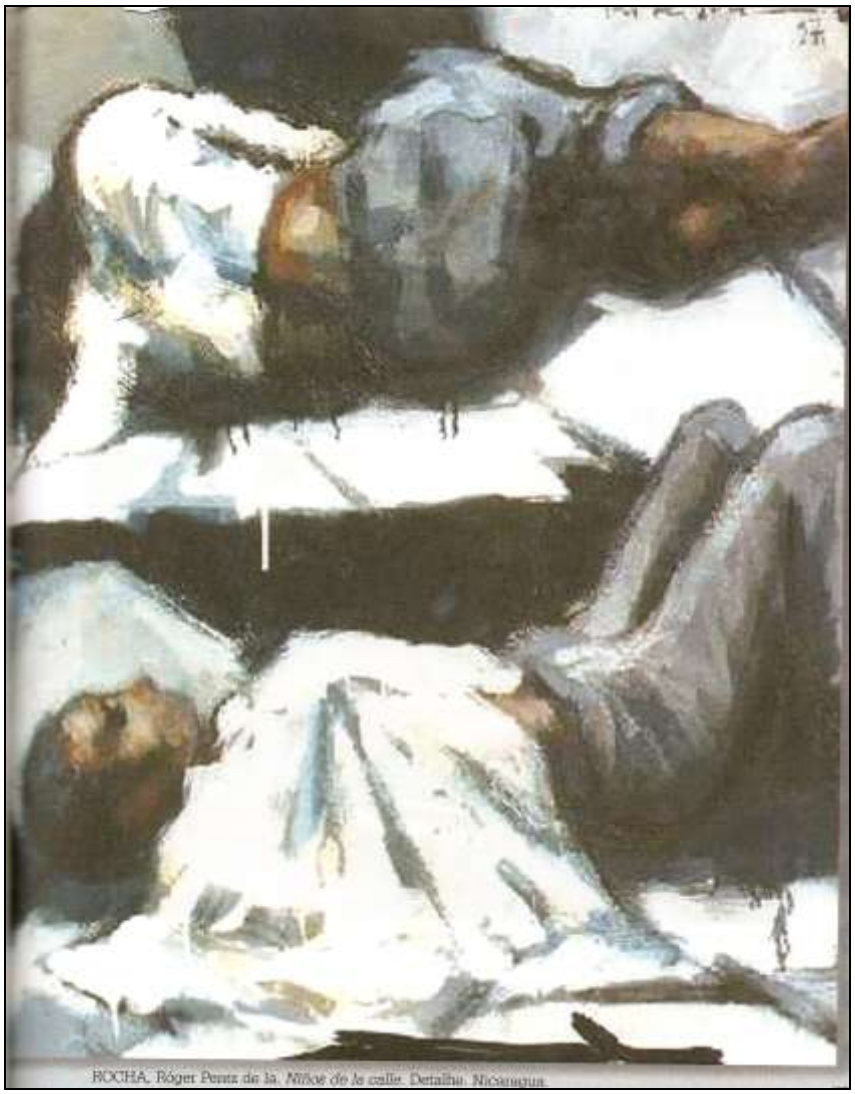


Figura 9 - ROCHA, Róger Perez de la. Niños de la calle. Detalle, Nicarágua.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 37.

Na mesma *Escuela de la vida* outras identidades são reveladas. Por meio de duas imagens ilustrativas de dois outros textos, o aluno brasileiro, a quem este livro didático se destina, é levado a perceber que nem todos do universo hispânico que lhe está sendo apresentado têm um emprego formal, uma vida sócio-econômica estável ou uma família bem estruturada. As figuras de dois personagens, até então anônimos, contribuem para que este aluno brasileiro seja apresentado a outras formas de identificação profissional: o malabarista de trânsito – encabeçando o título

do texto *Malabares para sobrevivir*[20] *e,* em seguida, a própria imagem de outro personagem, até então anônimo, Juan Carlos Dias, vendedor ambulante, ex-alcólatra.

Figura 10 - *Malabares para sobrevivir.*
Fonte: El arte de leer Español, 2006, p. 38.

Aqui temos a representação de outras identidades que não só existem no universo hispânico, mas são identidades que podem estar em todos os mundos e que esperam ser conhecidas e reconhecidas. O fato de estarem presentes neste livro didático amplia a percepção dos nossos alunos acerca deste universo cultural ao qual ele está sendo imerso, desfazendo antigos estereótipos sobre este novo mundo, sobre o outro e sobre ele mesmo.

[20] Texto na íntegra (ANEXO 8).

A história do vendedor ambulante Juan Carlos Dias além de contribuir para pensar na diversidade de condições em que podem viver um indivíduo, nos coloca em contato com um homem que, vencendo todos os obstáculos que lhes foram postos pela vida e pela sociedade, afirma, na condição de vendedor ambulante, que sabe como desempenhar seu trabalho e que este deve ser feito com respeito.

Outros personagens que habitam este universo hispânico, carregado de múltiplas identidades, aparecem na figura de imigrantes que, por diferentes razões (estudo, trabalho e família), foram viver na Argentina, como destaca o texto. A imagem do imigrante, que passa a conviver com outros grupos, em outro lugar, é importante para pensarmos nas relações interculturais que podem advir dessa interação. A presença de imigrantes ou temas a eles relacionados é muitas vezes conflitante. No entanto, da forma como aparecem no livro, representam outra possibilidade de relação. No texto *Mi primera Navidad en Argentina*[21], o que se pretende mostrar é que vários motivos podem justificar a atitude de mudar-se para outro país e que, embora convivendo numa outra sociedade, raízes são preservadas e outras formas de ser e de viver podem ser aprendidas e/ ou respeitadas.

Figura 11 - La Nación Revista, 21/12/2004.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 211.

[21] Texto na íntegra (ANEXOS 9A e 9B).

Além de serem imigrantes, os personagens que aparecem no texto são homens, mulheres, brancos, negros, anônimos ou não, convivem de forma pacífica em outros espaços, antes estrangeiros, mas que agora também fazem parte de suas identidades. A unidade didática, como foi organizada, além de trabalhar questões referentes a festas e tradições, dá voz a um grupo geralmente silenciado nos LD. O fato de este material trazer a figura do imigrante para uma discussão que vai além das festas e tradições – tema da unidade – é bastante salutar, pois é oferecida a oportunidade para o aluno pensar acerca dessas identidades com as quais convive, poderá conviver ou até mesmo tornar-se um deles em algum momento de sua vida.

A próxima seção é dedicada a apresentar a análise das atividades didáticas relacionadas às questões culturais propostas no LD em análise.

5.2.3 Alvo C: atividades didáticas e interculturalidade

Um dos aspectos que podem ser observados quando analisarmos um livro didático, mesmo que não seja uma análise tão sistematizada, é a forma como são tratados os conteúdos culturais nas atividades didáticas propostas. Já pudemos identificar, em muitos casos, livros que, embora até trouxessem aspectos culturais em suas unidades, nas atividades que propunham limitavam-se à identificação e/ou informação sobre elementos culturais ou, em casos mais graves, desconsideravam completamente qualquer referência cultural em detrimento, por exemplo, de aspectos gramaticais.

Dessa forma, na terceira parte constitutiva da análise dos livros com os quais estamos trabalhando, nos dedicaremos a verificar, através das atividades didáticas que os mesmos propõem, se elas promovem uma experiência intercultural, enfatizando as dinâmicas de interação entre as culturas estrangeiras e a formação identitária do aluno brasileiro.

Mendes (2005) dedica um capítulo de sua tese à definição de uma **Abordagem Comunicativa Intercultural** (ACIN). Nesse sentido, a autora define

três princípios para que se possa compreender melhor o que significa o esforço de agir de modo intercultural. A seguir, faremos um panorama destes princípios, uma vez que eles são importantes para a construção das bases desta análise.

O primeiro desses princípios diz respeito ao modo como vemos o outro, diferente de nós e o mundo à nossa volta. Sobre este princípio, Mendes destaca a importância dele para que os aprendizes sejam incentivados a assumir uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como avaliem criticamente os seus posicionamentos e atitudes durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem. No entanto, esta realidade, como salienta a autora, vai depender de como este aluno explora o **outro**, o diferente dele e a língua-cultura que está aprendendo. Como destaca Mendes,

> Numa abordagem de ensino intercultural, desse modo, cada participante envolvido no processo de ensino-aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e do outro com o qual está dialogando. No entanto, para que este diálogo seja possível e funcione verdadeiramente como meio de integração intercultural é necessário que vejamos o mundo à nossa volta de modo a propiciar isso (2005, p. 157).

O segundo princípio discutido por Mendes relaciona-se ao modo como nos posicionamos no mundo e compartilhamos nossa experiência. Nesse sentido, este princípio tem a ver com o tipo de sujeito que sou e de como construo o conhecimento do/no mundo em que estou. Mendes destaca que este princípio sustenta a idéia de que, numa perspectiva intercultural, além de conhecer o outro com o qual me relaciono, é também importante perceber que as minhas atitudes vão ser guiadas pelo modo como *estou* e como *sou* no mundo.

O terceiro destes princípios, e o que justifica, mais diretamente, a nossa opção por analisar as atividades propostas a partir de conteúdos culturais, é definido por Mendes como aquele que está relacionado aos dois anteriores e que, ao mesmo tempo, deles depende para que funcione. Este princípio está relacionado ao modo como nós interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. Quando pensamos nos livros didáticos para o ensino de LE, especificamente nas propostas de atividades, percebemos que grande parte dos materiais ainda trabalha numa

perspectiva bastante tradicional de ensino. Essas abordagens, de cunho tradicional, se revelam no ensino de LE por meio de práticas pedagógicas que não têm assegurado, de fato, a interação entre a língua-cultura materna e a estrangeira.

Ainda sobre a importância de se empreender um ensino que promova a interação ente culturas, Mendes ressalta que,

> Para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE/L2, dessa forma, possa permitir aos seus participantes vivenciarem experiências autênticas na/com a nova língua-cultura, é muito importante a interação e o contexto no qual a interação tem lugar. No entanto, é necessário que essas experiências aconteçam em mão dupla, em situação de verdadeiro diálogo de culturas, de modo a transformar o ambiente da sala de aula, ou o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade (2005, p. 163).

Nesse sentido, ensinar e aprender uma língua estrangeira através do diálogo entre diferentes culturas é o que caracteriza a perspectiva intercultural, a qual vem ganhando importância para aqueles envolvidos neste processo. O ensino da língua-cultura estrangeira dentro de um contexto e numa abordagem dialógica é o que vem sendo defendido para que, realmente, possamos pensar numa interação em sala de aula. No que se refere ao ensino de língua estrangeira, a interculturalidade seria o elemento revelador de uma postura a qual promove o diálogo entre culturas, estando os sujeitos abertos a aceitarem o outro, bem como a sua experiência de vida.

Diante das considerações feitas, retomamos a análise do livro *El Arte de leer Español*, agora com atenção especial para as atividades propostas referentes aos elementos culturais. Nosso objetivo é analisar se essas atividades, da forma como foram organizadas, podem promover a interação entre as culturas hispânicas e a formação identitária deste aluno.

O livro *El Arte de leer Español* apresenta, no manual destinado aos professores, um tópico referente à sua organização. Numa pequena introdução, antes de apresentar as seções que irão compor cada unidade, as autoras destacam que as atividades propostas no livro têm o objetivo de exemplificar um conjunto de conteúdos considerados significativos no processo de interação sócio-verbal, o que, segundo elas, possibilitará uma reflexão sobre a representação, a expressão, a

contextualização e a compreensão. Além disso, as autoras ainda destacam que essas atividades não terão fim em si mesmas, mas possibilitarão diversas formas de manifestação do conhecimento, seja ele em processo ou já sistematizado. Elas também salientam que as atividades, de cunho investigativo, proporcionarão a ampliação de informações sobre a intertextualidade e sobre os diferentes tipos de linguagens e que, por isso, favorecerão a apreensão da diversidade cultural e discursiva do universo hispânico. Dentre as muitas atividades propostas nesse livro, selecionamos uma amostragem que possa contribuir para dar respostas às nossas indagações.

Retornando à primeira unidade didática desse livro, cujo tema central é *identidad*, percebe-se que nela se discute bastante a questão da língua como marca identitária do indivíduo. É possível observar que as atividades apresentadas nesta unidade não se limitam a informar aos estudantes onde se fala espanhol, por exemplo, mas, além disso, elas promovem uma interação entre este novo universo que é mostrado ao aluno e a própria formação identitária dele como brasileiro. Dessa forma, mesmo se tratando de um material cuja finalidade é mostrar elementos **da** e **na** língua espanhola, há espaço para se pensar na língua e na cultura brasileira. Vejamos a tarefa a seguir:

3. Colorea en tu cuaderno cada país hispanohablante con un color identificatorio.
4. ¿Y Brasil? Discute con tus colegas sobre la relación entre el latinoamericano y el brasileño.
5. Aparte del portugués y español, ¿qué otras lenguas se hablan en América Latina? ¿Dónde se hablan esas lenguas?
6. Según la Constitución Española, el idioma oficial del Estado es el español cuya base es el castellano. Pero existen otras lenguas que son usadas en sus respectivas comunidades autónomas.

   Busca un mapa de España e identifica en qué comunidades autónomas se habla el catalán, el euskera(vasco) y el gallego.

Figura 12: Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 14.[22]

[22] Questão 3: Pinte no seu caderno cada país hipano-falante com uma cor identificatória.
Quês tão 4: E o Brasil? Discuta com seus colegas a relação entre o latino-americano e o brasileiro.

Optamos por mostrar a atividade a partir da questão de número três, pois a partir dela percebemos que a possibilidade de interação entre as culturas hispânicas e brasileiras são mais evidentes. O aluno brasileiro é visto como sujeito que ocupa um lugar neste universo e percebe que, além de conhecer o outro, ele, por meio da atividade, volta-se a si mesmo, localizando-se espacial e culturalmente neste novo mundo que lhe está sendo mostrado. Além disso, devemos ressaltar que, por ser considerado um grupo de minoria, o indígena, por exemplo, tem sua língua e cultura subjugada ao espanhol e ao português, o que, muitas vezes, faz com que este aluno, falante nativo do português e aprendiz de espanhol, desconheça outras possibilidades de comunicação lingüística e de expressão cultural no contexto latino-americano.

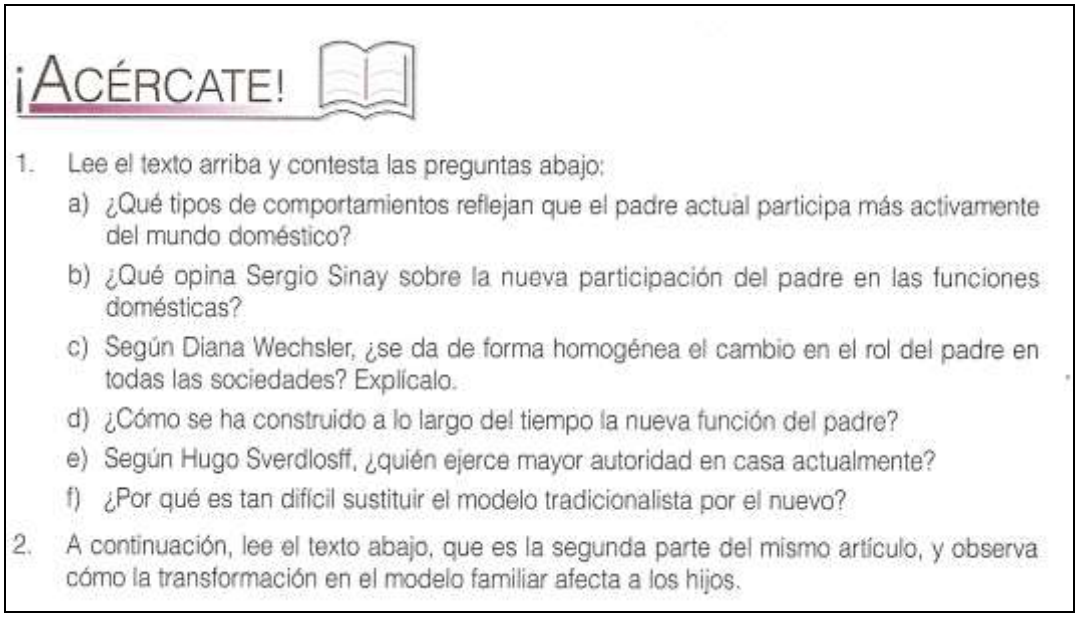
Em continuação, e ainda na mesma unidade, enfocamos a forma como o livro explora, na perspectiva das atividades que propõe, o eixo temático sobre a família no século XXI, assim como os papéis desempenhados pela figura do pai e da mãe nesta família. As atividades contemplam as seções: *¡Mira!*, *¡Acércate!* e *¡Dale!*, e convidam o aluno a observar, se aproximar e produzir opiniões. A seguir, apresentamos um fragmento do texto e suas atividades:

Questão 5: Além do português e do espanhol, que outras língua são faladas na América Latina? Onde essas línguas são faladas?
Questão 6: Segundo a Constituição Espanhola, o idioma oficial do Estado é o espanhol cuja base é o castelhano. Entretanto, existem outras línguas que são usadas em suas respectivas comunidades autônomas. Procure um mapa da Espanha e identifique em que comunidades autônomas se fala o catalão, o euskera (vasco) e o galego. (Tradução nossa)

Figura 13 - Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 17-18.[23]

A partir do que podemos analisar, o que nos chama a atenção nesta atividade é a forma como o aluno é inserido na discussão proposta. Inicialmente o livro mostra uma situação que durante muito tempo foi a mais comum nas famílias (pai trabalhando e mãe em casa) e, em seguida, destaca que tal realidade não é a única possível, já que as sociedades contemporâneas passaram por mudanças de toda ordem e que isso impulsionou uma reconfiguração nas formas de organização social da família contemporânea. Vejamos a próxima atividade proposta ainda sobre a questão da família:

[23] Texto na íntegra (ANEXOS 10A e 10B).



¡ACÉRCATE!

1. Lee el texto arriba y contesta las preguntas abajo:
   a) ¿Qué tipos de comportamientos reflejan que el padre actual participa más activamente del mundo doméstico?
   b) ¿Qué opina Sergio Sinay sobre la nueva participación del padre en las funciones domésticas?
   c) Según Diana Wechsler, ¿se da de forma homogénea el cambio en el rol del padre en todas las sociedades? Explícalo.
   d) ¿Cómo se ha construido a lo largo del tiempo la nueva función del padre?
   e) Según Hugo Sverdlosff, ¿quién ejerce mayor autoridad en casa actualmente?
   f) ¿Por qué es tan difícil sustituir el modelo tradicionalista por el nuevo?
2. A continuación, lee el texto abajo, que es la segunda parte del mismo artículo, y observa cómo la transformación en el modelo familiar afecta a los hijos.

Figura 14 – Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 18.[24]

Após a leitura do texto, já na seção *¡Acércate!*, os alunos são levados a refletir sobre o texto, não só no que se refere à sua organização interna, mas também sobre os aspectos sócio-históricos que sustentam sua compreensão. Concluindo este estudo, a seção *¡Dale!*, dessa mesma unidade traz uma atividade através da qual, em grupos, os alunos são levados a pensar nas diferenças entre organizações familiares. Mais especificamente, a atividade pede que os alunos reflitam e discutam com seus colegas como são os modelos de família na comunidade deles. Além disso, a atividade ainda propõe que estes alunos discutam se este modelo de família, próprio de sua região, está relacionado a possíveis questões de colonização e imigração que possam ter havido em suas cidades. Na seqüência, as atividades

[24] Questão 1: Leia o texto acima e responda às perguntas abaixo:
a) Que tipos de comportamentos refletem que o homem atual participa mais ativamente do mundo doméstico?
b) Qual a opinião de Sérgio Sinay sobre a participação do homem nas funções domésticas?
c) Segundo Diana Wecsler, se dá da mesma forma as mudanças do papel do homem em todas as sociedades? Explique.
d) Como se tem construído, ao longo do tempo, a nova função do homem?
e) Segundo Hugo Sverdlosff, quem exerce maior autoridade em casa hoje?
f) Por que é tão difícil substituir o modelo tradicional pelo novo?
Questão 2: Na seqüência, leia o texto abaixo, que é a segunda parte do mesmo artigo, e observe como a transformação no modelo familiar afeta os filhos (Tradução nossa).

referentes a este texto são concluídas, mas a temática em voga continua sendo discutida na unidade didática.

Um outro aspecto acerca das atividades que merece destaque se refere às variantes lingüístico-culturais que o livro apresenta. Sobre isso, gostaríamos de salientar que, na segunda unidade deste livro, intitulada *La lengua espanhola*, é proposta uma atividade que nos parece bastante interessante por levar o aluno não só a reafirmar as diferenças lingüístico-culturais, mas, sobretudo, discuti-las procurando entender o que promove estas diferenças. Passemos à atividade:

¡ACÉRCATE!

1. ¿Qué es voseo? Explícalo y pon un ejemplo.
2. Lee la tira de Mafalda y observa el uso del voseo. ¿Cómo sería si Mafalda usase el español de España?

Da um ejemplo:

10 años con Mafalda, Editora Lumen, pg. 186.

¡DALE!

1. ¿Conoces a algún hispanoamericano/español en tu barrio/región que te pueda dar ejemplos del léxico particular de su país? Pon algunos ejemplos.
2. En equipo:

   Pídanle que les cuente alguna historia relacionada con sus costumbres, tradiciones, fiestas, gastronomía, música, historia, etc., y organicen las informaciones en un panel para exponerlo en el mural de tu colegio.
3. Las variantes regionales no son curiosidad lingüística, sino el reflejo de la cultura de cada pueblo. Discute con tus colegas sobre el tema, teniendo en cuenta que la lengua es una manifestación cultural.

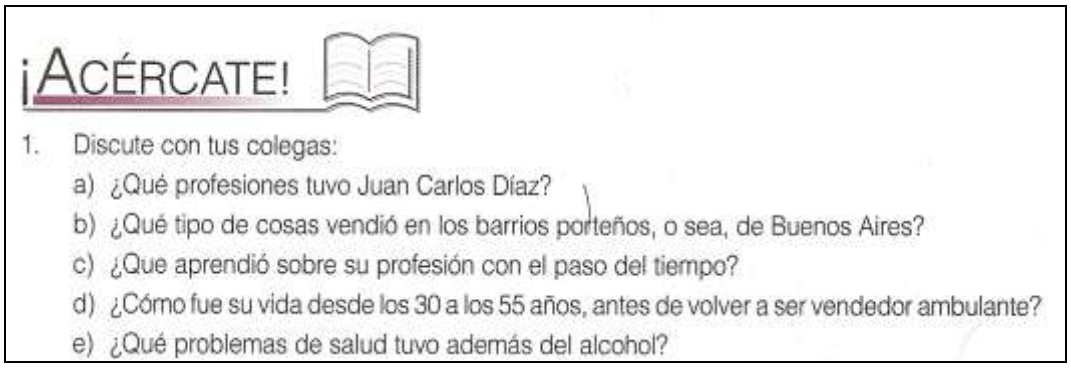
Figura 15 - Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 31-32.[25]

Entender as variantes regionais como marcas culturais do espanhol é bastante significativo para este aluno que, mesmo na sua língua materna, muitas vezes se sente marginalizado por não trazer à escola a variante considerada de

[25] **Primeiro bloco**
Questão 1: O que é o *voseo*? Explique e cite um exemplo.
Questão 2: Leia a tira de Mafalda e observe o suo do voseo. Como seria se Mafalda usasse o espanhol da Espanha?
Segundo bloco
Questão 1: Você conhece algum hispano-americano/ espanhol no seu bairro/ região que possa te dar exemplos do léxico específico do país dele? Cite alguns exemplos.
Questão 2: Em equipe:
Peça-lhe que lhes conte alguma história relacionada com seus costumes, tradições, festas, gastronomia, música, história etc., organize as informações em um cartaz para ser exposto no mural da sua escola.
Questão 3: As variantes regionais não são curiosidade lingüística, mas o reflexo da cultura de cada povo. Discuta com seus colegas sobre o tema levando em conta que a língua é uma manifestação cultural (Tradução nossa).

prestígio. No que tange especificamente aos estudos de língua espanhola, em que geralmente a variante de Madri é considerada a de referência, a atividade apresentada é muito boa porque dá importância também às variantes hispano-americanas, mostrando a esse aluno que essas não são em nada inferiores à peninsular, embora geralmente essas variantes sejam tratadas nos LD apenas nas seções destinadas a expor algum aspecto relacionado às *curiosidades de la lengua*. Descobrindo que a língua espanhola não tem apenas uma variante – a de Madri – o aluno também tem a possibilidade de entender que o **outro** ao qual este aprendiz está conhecendo também não é homogêneo, como por muitas vezes pode lhe ter sido retratado. As diferenças de todas as ordens existem tanto **aqui** quanto **lá** e saber reconhecê-las é o primeiro passo para um diálogo entre **nós** e **eles**.

Na terceira unidade – *Escuela de la vida* – o texto *Kiosco ambulante* traz a figura até então anônima de Juan Carlos Díaz, um vendedor ambulante que após passar por experiências bastante difíceis, encontrou na profissão uma forma de viver bem. Após a leitura do texto, duas atividades são propostas aos alunos: Na primeira, o aprendiz é motivado a conhecer mais este personagem do livro, personagem que é do livro e é também do mundo real. Nela são propostas questões para compreender o texto e aproximar ainda mais o estudante da vida deste vendedor ambulante. Vejamos a atividade:



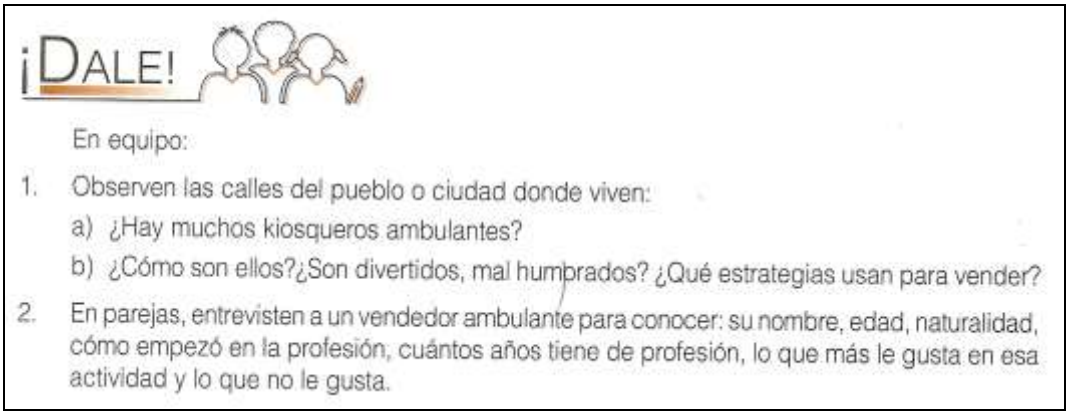
¡ACÉRCATE!

1. Discute con tus colegas:
   a) ¿Qué profesiones tuvo Juan Carlos Díaz?
   b) ¿Qué tipo de cosas vendió en los barrios porteños, o sea, de Buenos Aires?
   c) ¿Que aprendió sobre su profesión con el paso del tiempo?
   d) ¿Cómo fue su vida desde los 30 a los 55 años, antes de volver a ser vendedor ambulante?
   e) ¿Qué problemas de salud tuvo además del alcohol?

Figura 16 – Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 44.[26]

[26] Questão 1: Discuta com seus colegas:
a) Que profissões teve Juan Carlos Dias?
b) Que tipo de coisas vendeu nos bairros portenhos, ou seja, de Buenos Aires?

Após ser envolvido no universo deste personagem, o aluno, através da atividade seguinte, tem a oportunidade de refletir acerca da sua própria realidade social. O livro sai do universo estrangeiro e faz o aluno analisar seu contexto social de vida, o que proporciona um diálogo entre aquilo que parece ser de **lá**, espaço possível de ser tão distante de sua vida, mas que, em muitos casos, pode ser a própria realidade de **cá**, deste aluno que, numa aula de espanhol, pode não só conhecer as formas de ser e viver de outros, mas também de reconhecer o que também lhe é próprio, seja considerando sua identidade individual ou social.



¡DALE!

En equipo:

1. Observen las calles del pueblo o ciudad donde viven:
   a) ¿Hay muchos kiosqueros ambulantes?
   b) ¿Cómo son ellos?¿Son divertidos, mal humorados? ¿Qué estrategias usan para vender?
2. En parejas, entrevisten a un vendedor ambulante para conocer: su nombre, edad, naturalidad, cómo empezó en la profesión, cuántos años tiene de profesión, lo que más le gusta en esa actividad y lo que no le gusta.

Figura 17 – Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 46.[27]

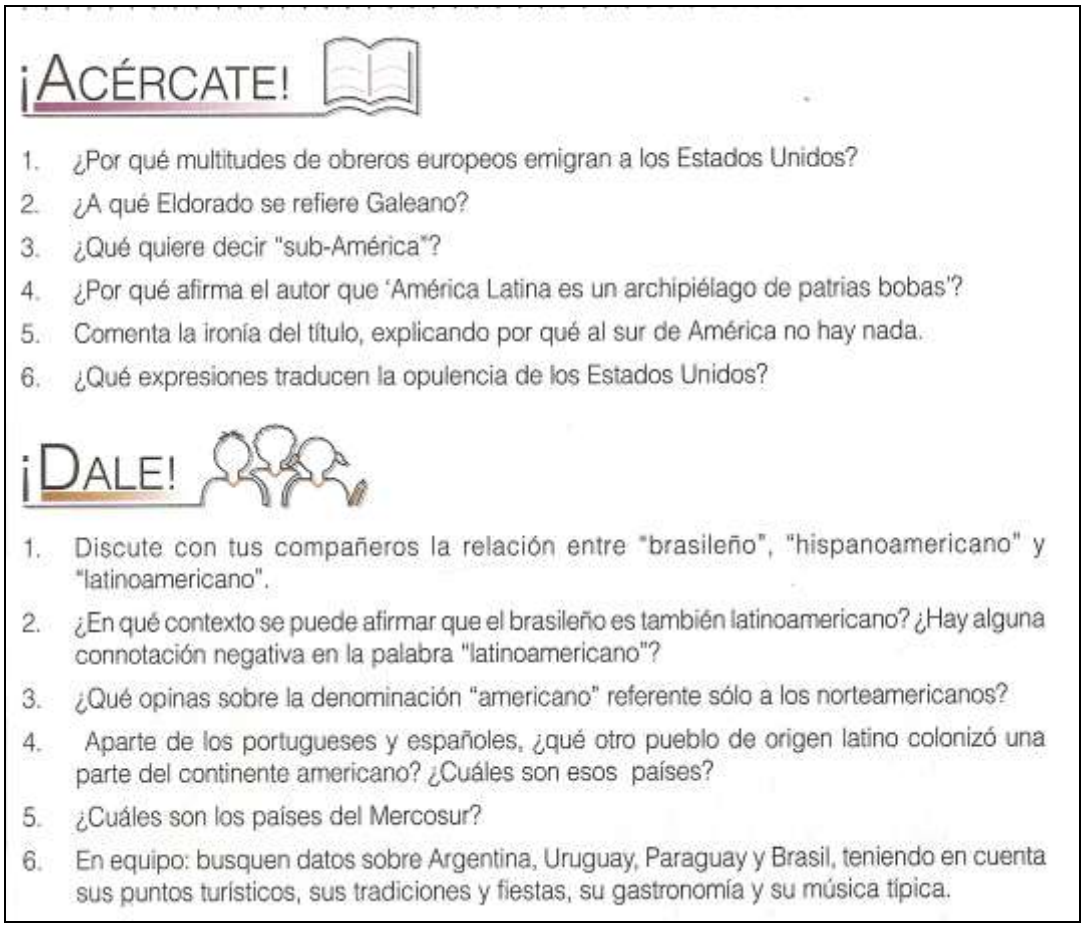
Na nona unidade, apresentada sob o título de *América... América* o brasileiro aprendiz de espanhol é convocado a pensar acerca das diferenças geográficas, socioculturais e políticas que permeiam os diferentes espaços deste continente. A partir do tema da unidade, as autoras, através de um texto de Eduardo Galeano, já

---

c) Com o passar do tempo, o que aprendeu sobre sua profissão?
d) Antes de voltar a ser vendedor ambulante, como foi sua vida dos 30 aos 55 anos?
e) Que problemas de saúde teve antes do álcool? (Tradução nossa).

[27] Em grupo:
Questão 1: Observem as ruas do povoado ou cidade onde vocês moram.
a) Há muitos vendedores ambulantes?
b) Como são eles? São divertidos, mal humorados? Que estratégias usam para vender?
Questão 2: Em dupla, entrevistem um vendedor ambulante para conhecer seu nome, idade, naturalidade, como começou a profissão, quantos anos tem de profissão, o que ele mais gosta nessa atividade e o que não gosta (Tradução nossa).

apresentado anteriormente, propõem uma reflexão sobre as adversidades entre o norte e o sul da América. As atividades propostas nesta unidade ainda envolvem o aluno brasileiro quando promove uma reflexão acerca do que é ser brasileiro, hispano-americano e latino. Vejamos as questões de duas atividades que são propostas após a leitura do texto de Galeano:



¡ACÉRCATE!

1. ¿Por qué multitudes de obreros europeos emigran a los Estados Unidos?
2. ¿A qué Eldorado se refiere Galeano?
3. ¿Qué quiere decir "sub-América"?
4. ¿Por qué afirma el autor que 'América Latina es un archipiélago de patrias bobas'?
5. Comenta la ironía del título, explicando por qué al sur de América no hay nada.
6. ¿Qué expresiones traducen la opulencia de los Estados Unidos?

¡DALE!

1. Discute con tus compañeros la relación entre "brasileño", "hispanoamericano" y "latinoamericano".
2. ¿En qué contexto se puede afirmar que el brasileño es también latinoamericano? ¿Hay alguna connotación negativa en la palabra "latinoamericano"?
3. ¿Qué opinas sobre la denominación "americano" referente sólo a los norteamericanos?
4. Aparte de los portugueses y españoles, ¿qué otro pueblo de origen latino colonizó una parte del continente americano? ¿Cuáles son esos países?
5. ¿Cuáles son los países del Mercosur?
6. En equipo: busquen datos sobre Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil, teniendo en cuenta sus puntos turísticos, sus tradiciones y fiestas, su gastronomía y su música típica.

Figura 18 – Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 144.[28]

[28] **Primeiro bloco**
Questão 1: Por que milhares de trabalhadores europeus migram para os Estados Unidos?:
Questão 2: A que Eldorado se refere Galeano?
Questão 3: O que quer dizer "sub-América"?
Questão 4: Por que o autor afirma que a América Latina é um arquipélago de pátrias bobas?
Questão 5: Comente a ironia do texto, explicando por que no sul da América não há nada.
Questão 6: Que expressões traduzem a opulência dos Estados Unidos?
Segundo bloco
Questão 1: Discuta com seus colegas a relação entre "brasileiro", "hispano-americano" e "latino-americano".

No que se refere à interação cultural entre o universo do **outro** e a realidade cultural do aluno brasileiro, destacamos que a discussão em torno das relações entre ser **brasileiro**, **hispano-americano** e **latino-americano** é bastante significativa para que se promova o diálogo entre as identidades em contato no processo de ensino-aprendizagem do espanhol. Se por um lado a consciência de que somos brasileiros nos faz não nos considerarmos argentinos, o fato de estarmos num mesmo continente - de sermos latino-americanos - de alguma forma nos aproxima. Nesse sentido, fazer com que o aluno tenha consciência de suas múltiplas identidades é importante para que ele perceba que na contemporaneidade as inter-relações identitárias se reforçam e marcam o homem a as sociedades modernas.

Na décima segunda unidade do livro, cujo título é *Fiestas y tradiciones*[29], o objetivo é trabalhar com celebrações culturais que marcam os diferentes espaços hispano-americanos e de outros continentes. O que podemos perceber é que, ao contrário do que geralmente é feito nos LD de LE, esses conteúdos não são tratados no *El Arte de leer Español* como mera curiosidade acerca de formas de celebrar algumas datas culturalmente reconhecidas de alguns lugares. No livro, procura-se também fazer um trabalho de reflexão sobre outras formas de celebração e manifestação cultural. Nessa perspectiva, as datas são exploradas de forma a que o aluno possa estabelecer comparações entre outras culturas e a sua, o que lhe permite não só conhecer o novo, mas buscar conhecer-se ainda mais. Além disso, é importante ressaltar que os espaços culturais hispano-falantes se fazem presentes no livro, o que mais uma vez comprova que, na perspectiva deste material didático,

---

Questão 2: Em que contexto se pode afirmar também que o brasileiro é latino-americano? Há alguma conotação negativa na palavra latino-americano?
Questão 3: Qual a sua opinião sobre o termo “americano” referente apenas aos norte-americanos?
Questão 4: Além dos portugueses e dos espanhóis, que outro povo de origem latina colonizou uma parte do continente americano? Quais são esses países?
Questão 5: Quais são os países do Mercosul?
Questão 6: Em equipe: Busquem dados sobre Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil, tendo em conta os seus pontos turísticos, suas tradições e festas, sua gastronomia e sua música típica (Tradução nossa).

[29] Festas e tradições (Tradução nossa).

a Espanha deixa de ser referencial e passa, no universo hispânico, mais uma possibilidade de ser e de viver.

A seguir, temos mais um exemplo que mostra, de forma evidente, que festas e celebrações tratadas no *El arte de leer Español* são representadas considerando os diversos espaços em que elas podem se realizar, incluindo até mesmo pequenos povoados, não se limitando, dessa forma, aos grandes centros urbanos. Por meio dessas atividades, podemos constatar mais uma vez o diálogo que elas promovem entre essas diversas formas de festas e celebrações com as várias formas de representação cultural existentes no Brasil. Considerando ainda que este Brasil não é visto numa perspectiva unicultural, mas leva em conta as múltiplas possibilidades de manifestações culturais existentes, por exemplo, nas suas festas e celebrações. Vejamos duas destas atividades:

Figura 19 – Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 200.[30]

[30] É tradicional a celebração da Semana Santa na sua cidade/ região? Como ela é celebrada? Há algum traço de sincretismo religioso ou cultural na Semana Santa da sua região? (Tradução nossa).

Antes mesmo de ler um texto que vai tratar de um costume maia nas celebrações de Semana Santa, o aluno é convidado a pensar na sua realidade local em referência à presença ou não de sincretismo religioso ou cultural na forma como a Semana Santa é celebrada na sua região/cidade. À medida que esse tipo de atividade é proposta, o conteúdo cultural com o qual está se trabalhando não se restringe à pura apresentação de traços da outra cultura, mas, através do que será apresentado como marca do que é próprio de outra cultura, pode-se levar o aluno a reconhecer-se dentro deste mesmo universo cultural, diferente talvez, mas possível, real.

A atividade a seguir é mais um exemplo da relação intercultural que se estabelece entre a cultura do aluno brasileiro e as diversas manifestações culturais que lhes são apresentadas no livro. Nesta atividade, como na anteriormente analisada, antes mesmo de se falar em comemorações de Natal na Venezuela, Argentina e México, o aluno é levado a pensar em como é celebrada esta data no Brasil.

Figura 20 – Actividades.
Fonte: *El arte de leer Español*, 2006, p. 208.[31]

Outro aspecto a ser ressaltado pela sua importância nas atividades, é o fato de que o livro, quando solicita que o aluno pense no seu contexto, não se restringe a pensar no Brasil. Pela atividade, percebemos que o aluno é levado a pensar nesta festa no âmbito nacional e/ou regional o que, ao nosso entendimento, dá margem para, mesmo dentro deste universo do aluno, não se pensar em homogeneização. Além do mais, também é explorada a questão do significado do Natal, o que certamente promoverá enormes discussões, considerando não só realidades individuais, mas também sociais. Além destas, outras atividades no livro seguem a esta mesma perspectiva na tentativa de promover a interculturalidade entre o aluno brasileiro e o universo cultural ao qual ele está sendo apresentado.

5.3 Enfoque Segundo - *Síntesis: Curso de Lengua Española*

[31] Haverá o Natal perdido o seu sentido religioso e haverá se convertido em uma data comercial? Como são celebradas as Festas Natalinas no Brasil ou na sua comunidade? Há alguma mistura de culturas européia, africana e indígena nessas celebrações? (Tradução nossa).

5.3.1 Alvo A: espaços geográficos e territórios culturais

Já no início do livro, antes mesmo da primeira unidade didática, aparecem várias imagens e cada uma delas representando um país. O que podemos observar é que cada uma dessas imagens tem a intenção de representar algum elemento próprio da cultura daquele país (por exemplo, pessoas famosas e anônimas, belezas naturais, monumentos arquitetônicos etc.). Ao lado de cada imagem, são colocados alguns dados sobre este país (capital moeda e população).

O que nos chama atenção nesta seção é que, embora o objetivo tenha sido o de apresentar a pluralidade que caracteriza o mundo hispânico, a forma como os aspectos culturais foram selecionados permite que sejam reforçados estereótipos culturais referentes a estas sociedades. Acreditamos que a Argentina, por exemplo, aqui representada pela figura do campeão de futebol *Dieguito Maradona*, não se resumiria, no que tange às suas manifestações culturais, à figura desse polêmico jogador. Observemos algumas dessas imagens:

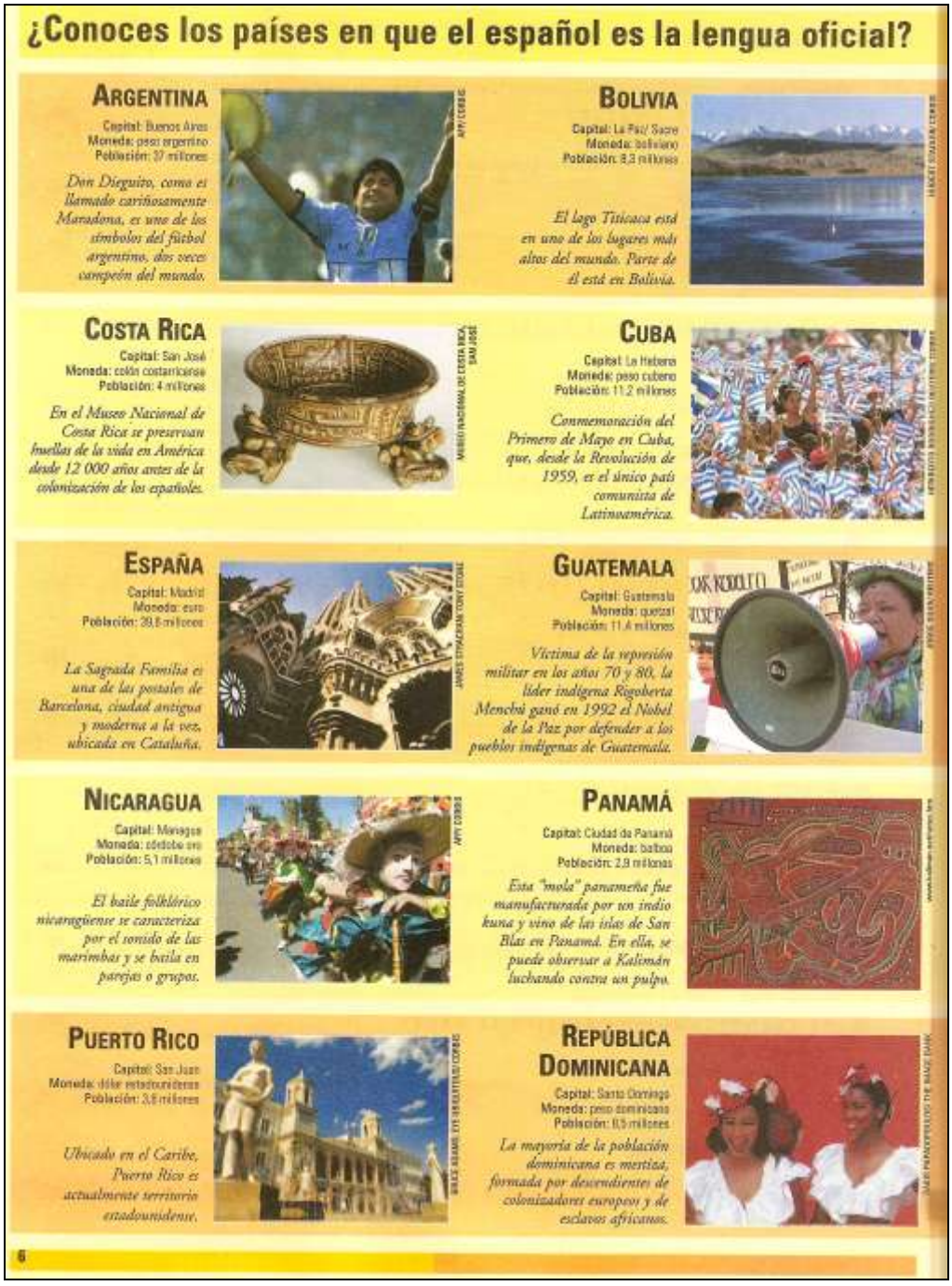


Figura 21 - Texto.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 6.

O que podemos concluir dessa análise é que os aspectos relativos ao universo geográfico-cultural do povo hispânico que são apresentados nesta seção

aparecem apenas em caráter informativo, podem reforçar estereótipos e em nada estimulam o olhar crítico dos alunos em torno dos elementos culturais apresentados.

Na página 8 do livro, antes da primeira unidade, é apresentado um mapa com o objetivo de mostrar os países onde o espanhol é língua oficial. Vejamos o mapa:

Figura 22 – Mapa.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 8.

Na relação dos países que tem o espanhol como língua oficial, percebemos que não aparece nenhuma referência às línguas das comunidades autônomas da Espanha, por exemplo. Nesse sentido, a idéia que fica posta é a de que naquele país a homogeneidade lingüística é uma realidade. Além da nota que destaca que o espanhol é língua oficial também da Guiana Equatorial, na África, o livro não traz nenhuma referência ao uso do idioma nas Filipinas e por que não nos Estados Unidos onde tem não só sua representatividade enquanto instrumento de comunicação, mas também de expressão cultural latino-americana.

O livro *Síntesis: curso de lengua española* é carregado de diálogos produzidos para atender ao objetivo e ao tema de cada uma das unidades didáticas. No que se refere aos espaços geográficos e aos territórios culturais, percebemos que há uma tendência muito forte em marcar os diálogos com situações que se passam na Espanha, a maioria delas em Madri. Outro aspecto que nos ajuda a analisar a predominância desse espaço é o fato de que as marcas lingüísticas com que são produzidos esses diálogos são também caracterizadas pela variante peninsular de Madri. Embora em alguns momentos apareçam textos que nos remetam ao universo hispânico americano, esses textos não são explorados e o aluno sequer é levado a refletir sobre este aspecto. A exemplo disso, podemos perceber, através dos textos que apresentamos em seguida, que a atividade proposta não tem como meta analisar esse outro espaço no qual a língua espanhola é também instrumento de interação, mas, com pretexto de trabalhar a gramática, os mesmos são explorados. Vejamos:

Figura 23 - Textos publicitários.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 24.

Os textos são usados para tratar da formalidade e informalidade na construção discursiva, além de também trabalhar com o uso dos pronomes como marcas lingüísticas desses diferentes discursos. No entanto, é pertinente destacar que, embora a unidade aborde o fenômeno do *voseo*, o modelo de informalidade que é apresentado no texto se faz com o uso do pronome *tú*[32]. O que podemos percebem diante disso, é que, apesar de a unidade tratar da possibilidade de uso do *vos* enquanto pronome pessoal em algumas regiões da América hispânica, não é este pronome o que vai ser tomado como referência lingüística dos discursos informais. Diante do que vimos neste exemplo, apesar da aparente intenção de mostrar outros espaços e outras marcas lingüístico-culturais, percebemos que estas são limitadas a aspectos gramaticais e, da forma como se apresentam, estão sempre voltadas para o universo hegemônico de uma cultura dominante: a de Madri.

[32] Pronome pessoal correspondente à segunda pessoa do singular em espanhol.

A décima unidade, cujo título é *¿Sabes cuáles son tus derechos y tus deberes?*[33], como o título já sugere, vai trabalhar com a questão dos direitos e deveres, especialmente os direitos dos jovens e adolescentes. Achamos bastante interessante o fato de fazerem parte da unidade duas imagens de fotógrafos brasileiros e imagens estas representativas da nossa realidade. A imagem que aparece em seguida é de autoria de Sebastião Salgado e tem como título *Transporte de água em Piauí*, datada do ano de 1983.

Figura 24 - SALGADO, Sebastião. Transporte de água em Piauí, 1983.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 120.

Como já destacamos, nos parece interessante o fato de termos aspectos da realidade brasileira presentes num livro de espanhol, no entanto, nos inquieta também observarmos que, na unidade em que a violação aos direitos dos jovens e

[33] Você sabe quais são teus direitos e teus deveres? (Tradução nossa).

adolescentes é discutida, duas das grandes imagens presentes se referem à realidade apenas do Brasil. Ficamos a pensar se, dentro do cenário espanhol – da Espanha – referencial espacial predominante na maioria dos textos, essa questão não poderia também ser apresentada e discutida. Acreditamos que perceber que as coisas de **cá** não são sempre piores que as de **lá**, mas muitas vezes diferentes, seria interessante para que o aluno brasileiro não reafirmasse em si a supervalorização do outro em detrimento de sua subjugação social, política, lingüística e cultural.

Outra unidade que tomamos como análise para verificar de que forma este livro contemplam a pluralidade cultural do mundo hispânico é a vigésima primeira, intitulada *¿Te gusta el arte?*[34] A presença desta unidade em si no livro didático já nos revela que a idéia de arte parece ser ainda tratada de forma equivocada ou até mesmo limitada. Que arte é esta? Quem são os artistas? Que arte é representada? Embora na introdução apareçam telas de pintores famosos de diferentes nacionalidades, durante toda a unidade, incluindo um diálogo apresentado, a referência que se faz é a pintores espanhóis, como por exemplo, Pablo Picasso e Diego Velázquez. Dando continuidade à unidade didática, encontramos uma atividade na seção *Para oír y comprender*, através da qual o aluno é motivado a, após ouvir uma gravação, identificar os títulos das obras de Juan Miro, Francisco de Goya e, mais uma vez, Pablo Picasso. Esta unidade, da forma como se apresenta, infelizmente, deixa clara a supremacia de um espaço hegemônico – Espanha - além de representar um território cultural limitadíssimo quando aborda apenas a pintura ao falar em arte. Longe de nossas intenções relegar o valor que esta expressão artística tem, mas defendemos a idéia de que, se esta expressão artística foi a escolhida para trabalhar, poderiam ter sido exploradas as obras de outros grandes pintores do universo hispânico, como os grandes Diego Rivera, Frida Kahlo, dentre outros, não necessariamente provenientes da Espanha.

Antes de darmos continuidade à análise do livro, faremos uma consideração no que se refere à organização das últimas unidades didáticas deste material, bem

[34] Você gosta de arte? (Tradução nossa).

como a ênfase que é dada a cada uma delas. O que podemos perceber nos convida a questionar o porquê de temas como arte (unidade vinte e um), cinema (unidade vinte e dois), literatura (unidade vinte e três) e música (unidade vinte e quatro), estarem sendo trabalhadas em unidades específicas, isoladamente, postas no final deste material didático. Se o livro já traz em todas as suas unidades o texto literário, por que se faz necessário, por exemplo, uma unidade específica para trabalhar com esse gênero textual?

Destacamos, em seguida, a vigésima segunda unidade, que traz como título a pergunta *¿Qué tal el cine?*[35] Essa unidade apresenta duas séries de filmes envolvendo produções mexicana e espanhola. Na primeira seção, em que aparecem sinopses destes filmes para que o aluno possa relacioná-las com a produção cinematográfica correspondente, aparecem três produções mexicanas e uma espanhola, fato que nos deixa a contento em ver que aparecem produções de outros lugares que não seja tão somente o espaço espanhol. Na segunda seção, elaborada, infelizmente, para que o aluno apenas circule as preposições presentes nos títulos dos filmes, aparecem cinco produções espanholas e uma argentina, com destaque, na unidade, para Pedro Almodóvar, cineasta espanhol. Isso mais uma vez nos faz perceber a enorme referência que é feita aos espaços e territórios culturais espanhóis. Neste livro, pouca referência é feita à América Latina e, se pensarmos em outros espaços, isso é praticamente nulo.

A partir das considerações que aqui foram feitas, é pertinente destacar que analisar o livro *Síntesis: curso de lengua española*, principalmente no que tange aos espaços geográficos e territórios culturais, é poder ter a convicção de que, apesar das intenções colocadas na apresentação do livro, principalmente no que se refere à pluralidade cultural, o material em si, nas unidades que apresenta, não consegue corresponder às possíveis expectativas criadas.

5.3.2 Alvo B: identidades culturais dos personagens

[35] O que você acha do cinema? (Tradução nossa).

Em continuação à análise do livro *Síntesis: curso de lengua española*, agora especificamente no que se refere à percepção acerca das possíveis identidades que circulam neste material, verificarmos, através dos textos propostos, que personagens são esses que compõem este livro.

Na primeira unidade didática do livro, intitulada *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tú?*[36], iniciada na página 9, o livro apresenta dois textos em que aparecem duas personagens anônimas: uma estudante de Recife que mora em Cali, na Colômbia; e um espanhol, de Barcelona, que mora no Rio de Janeiro, que estuda português e trabalha como vendedor de roupas numa loja. Os textos são apresentados ao aluno no intuito de trabalhar com estruturas próprias de sentenças em que o objetivo é apresentar-se, pois, não se discute acerca das identidades destes personagens, mas pede-se para que os alunos identifiquem os verbos que aparecem em cada um desses textos. Ainda vale destacar que em apenas duas ocorrências no livro aparecem fotografias referentes a personagens da vida real, embora anônimos. Na maioria das vezes, os personagens são representados em desenhos para ilustração dos diálogos que fazem parte do livro. Assim grande parte desses diálogos é composta por personagens fictícios cujos padrões de conversação que geralmente estão voltados a trabalhar com questões estruturais da língua.

No que se refere aos personagens famosos que são encontrados ou aos quais se faz referência neste livro, é impressionante a ênfase dada às personalidades ligadas à literatura, na sua maioria, espanhóis. Esses personagens famosos são mostrados ao final de cada texto, onde o livro coloca uma pequena biografia deles. Devemos também considerar que um expressivo número desses autores é de homens, o que revela que o livro, mesmo explorando a literatura e seus representantes enquanto manifestação cultural, faz mínima referência à figura feminina.

Além de uma fotografia de Sebastião Salgado, representativa de meninos carentes do Piauí, outra fotografia, na mesma unidade didática, com o intuito de

[36] Quem sou eu? Quem é você? (Tradução nossa).

ilustrar o texto principal – *Declaración de los derechos de los niños y adolescentes*[37] – aparece e, novamente, retrata a situação da criança sócio-economicamente carente do Brasil. Considerando que, em todo o livro, essas são as únicas fotografias que se referem à realidade do Brasil, há uma insistência em demonstrar uma imagem negativa do país, o que, a nosso ver, pode reforçar a baixa auto-estima dos estudantes brasileiros provenientes de escolas públicas.

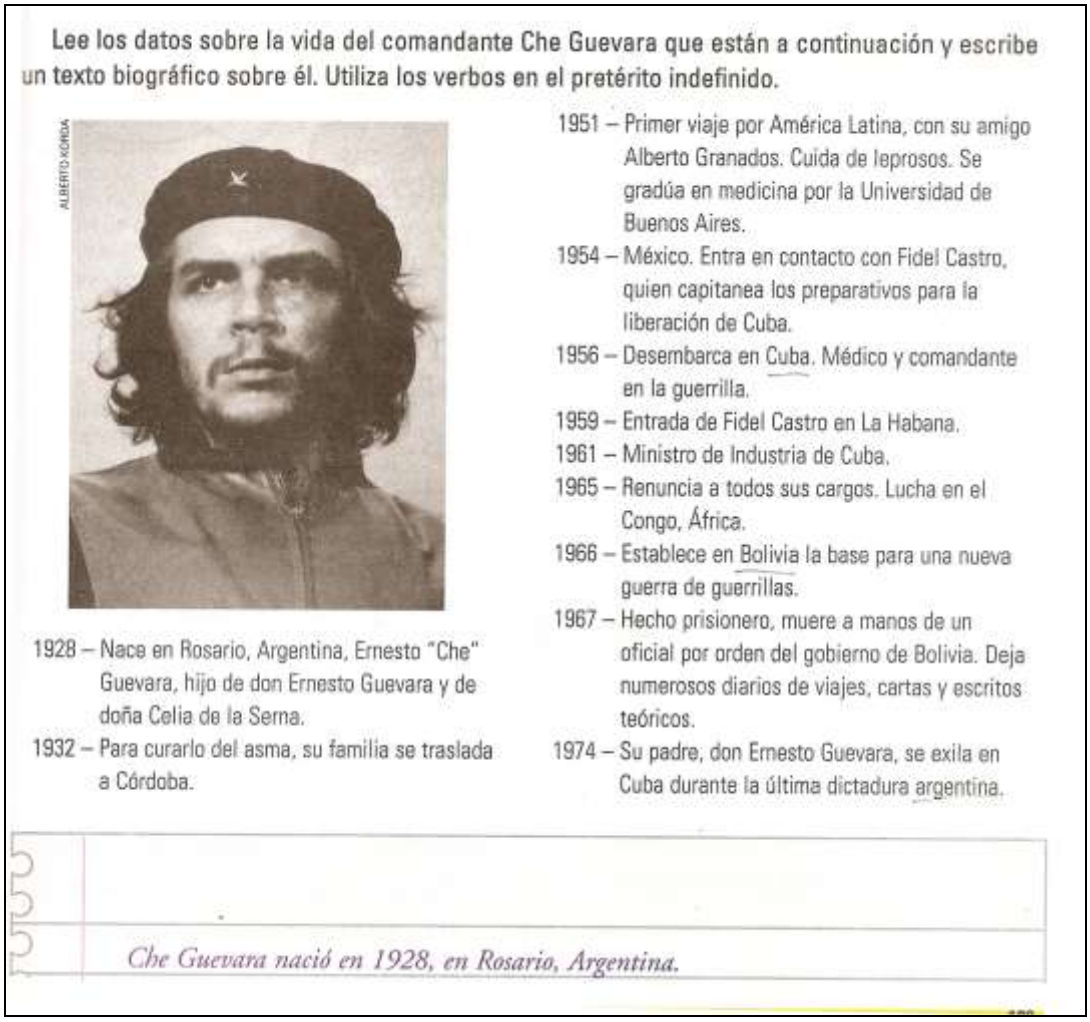
Figura 25 - ARAÚJO, Ana. Brasil. Imagens.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 129.[38]

Entendemos que, se o livro é destinado a brasileiros, e, por isso, este estudante já conhece esta realidade, o material poderia levar o aluno a conhecer outras realidades e perceber, por exemplo, que não existem meninos que têm seus direitos violados apenas no Brasil. No entanto, apesar disso, o fato de o material trazer à tona essa discussão, poderia ser de inegável contribuição para o desenvolvimento de uma aula de espanhol dentro de uma perspectiva crítica.

Como uma das poucas personalidades ligadas ao mundo da política, sobre tudo no que se refere às identidades latino-americanas, **Che Guevara** curiosamente

[37] Declaração dos direitos da criança e do adolescente (Tradução nossa).
[38] Texto referência na íntegra (ANEXOS 11 A 11B).

aparece na unidade quinze do livro, intitulada *¿Te gustan las fiestas?*[39]. Sendo festas a temática da unidade, este personagem político aparece na seção *Ahora, la redacción* e, após ler os dados sobre sua vida, os alunos terão que, usando o pretérito indefinido, produzir um texto biográfico. Vejamos abaixo:


Lee los datos sobre la vida del comandante Che Guevara que están a continuación y escribe un texto biográfico sobre él. Utiliza los verbos en el pretérito indefinido.

ALBERTO KORDA

1928 – Nace en Rosario, Argentina, Ernesto "Che" Guevara, hijo de don Ernesto Guevara y de doña Celia de la Serna.
1932 – Para curarlo del asma, su familia se traslada a Córdoba.
1951 – Primer viaje por América Latina, con su amigo Alberto Granados. Cuida de leprosos. Se gradúa en medicina por la Universidad de Buenos Aires.
1954 – México. Entra en contacto con Fidel Castro, quien capitanea los preparativos para la liberación de Cuba.
1956 – Desembarca en Cuba. Médico y comandante en la guerrilla.
1959 – Entrada de Fidel Castro en La Habana.
1961 – Ministro de Industria de Cuba.
1965 – Renuncia a todos sus cargos. Lucha en el Congo, África.
1966 – Establece en Bolivia la base para una nueva guerra de guerrillas.
1967 – Hecho prisionero, muere a manos de un oficial por orden del gobierno de Bolivia. Deja numerosos diarios de viajes, cartas y escritos teóricos.
1974 – Su padre, don Ernesto Guevara, se exila en Cuba durante la última dictadura argentina.

Che Guevara nació en 1928, en Rosario, Argentina.

Figura 26 - Biografía Che Guevara.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 199.

Como podemos observar, embora a figura de Che Guevara, como personagem representativo das lutas revolucionárias de minorias, se faça presente no livro em análise, os dados que fazem parte da vida do comandante tornam-se

[39] Você gosta de festas? (Tradução nossa).

elementos figurativos para que se possa produzir um texto biográfico. Em mais uma ocorrência, percebemos que os aspectos lingüísticos sobrepõem a qualquer outra intenção de trabalho neste material.

Face ao exposto, dois aspectos nos inquietam: primeiro o fato de este livro, pela própria concepção de língua que traz subjacente nas suas unidades, limita bastante a nossa capacidade de análise; segundo, que este material ainda preserve e reforce uma idéia de cultura e de identidades ainda tão hegemônicas. No que se refere à segunda inquietação, acreditamos ser oportuno colocar que o livro aqui analisado se limita a trazer quase sempre identidades representadas por homens, espanhóis, artistas consagrados ou anônimos que, na maioria das vezes, são professores, alunos, advogados, engenheiros, e tudo que revela o modelo de sociedade / identidade estagnada e hierarquizada.

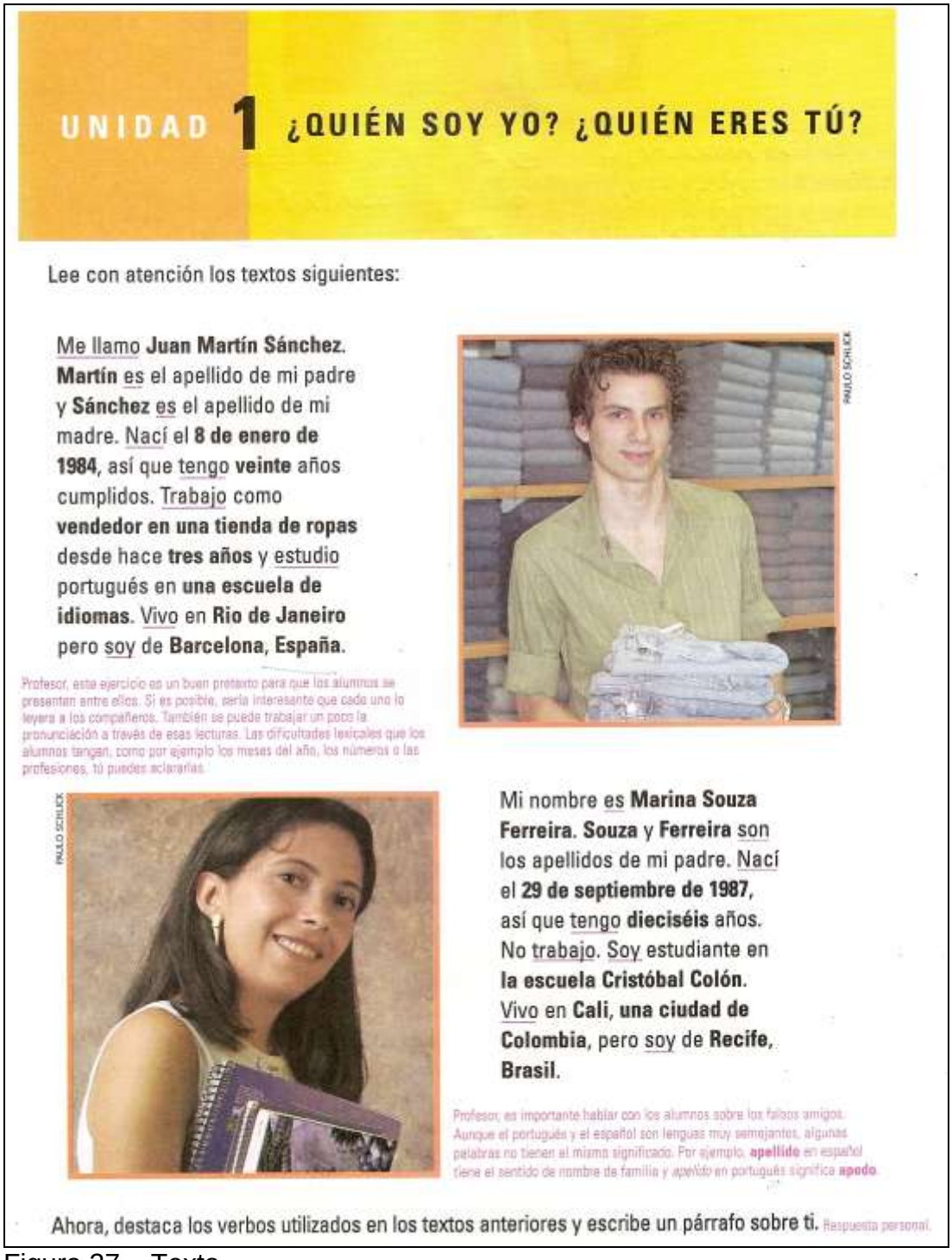
Na seqüência, partiremos para analisar algumas das atividades propostas no livro *Síntesis: curso de lengua española* e verificar se estas promovem uma interação entre as culturas estrangeiras e a formação identitária do aluno brasileiro.

5.3.3 Alvo C: atividades didáticas e interculturalidade

Passando à análise do *Síntesis: curso de lengua española*, identificamos, na apresentação deste material didático, os tipos de atividades propostas enfocadas nos aspectos culturais. Segundo palavras do autor, extraídas da apresentação do LD, as atividades foram elaboradas a partir de duas questões fundamentais: a proximidade lingüística entre o português e o espanhol e a variedade cultural dos países em que o espanhol é língua oficial. O autor complementa afirmando que o êxito de seus propósitos será alcançado se, enquanto assimila as estruturas gramaticais e comunicativas, o aluno se identifica com o universal e aprende a respeitar o diferente. Nesse sentido, pelo que é assumido no discurso de apresentação do referido LD, as atividades propiciariam as interações culturais entre os diferentes sujeitos (alunos e estrangeiros) que estariam em contato durante o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Apesar de o livro defender, dentro de seu discurso de apresentação, o reconhecimento às variedades culturais, à identificação do próprio aluno diante do outro e ao respeito às diferenças, em grande parte das atividades, isso não foi percebido no decorrer da análise. Muitas destas atividades, onde se poderiam explorar aspectos culturais da língua-cultura-alvo e da língua-cultura do aluno brasileiro, deram lugar a exercícios para identificação de aspectos lingüísticos, lexicais, fonético-fonológicos e tradução. Não queremos, com isso, dizer que estes aspectos não são importantes e nem que não deveriam ser trabalhados, mas o que se observa, de acordo com algumas atividades que vamos explorar, é que as questões referentes à estrutura da língua ainda são mais presentes que outras que poderiam proporcionar, de fato, um diálogo entre culturas.

Na unidade um, *¿Quién soy yo? ¿Quién eres tu?* aparecem dois textos que muito nos chamam a atenção pelo tipo de atividade que a partir deles é elaborada. Em uma unidade em que, pelo próprio título, espera-se que seja explorada a questão identitária, a atividade proposta após a leitura do texto limita-se à identificação dos verbos que aparecem no texto. Percebe-se, pela proposta, que explorar as formas de conjugação verbal torna-se elemento motivador da presença daquele texto na unidade. O fato de uma estudante brasileira morar em Cali, na Colômbia, e de um espanhol de Barcelona trabalhar como vendedor numa loja e morar no Rio de Janeiro parece não despertar nenhum interesse para a discussão.



UNIDAD 1 ¿QUIÉN SOY YO? ¿QUIÉN ERES TÚ?

Lee con atención los textos siguientes:

Me llamo **Juan Martín Sánchez.** **Martín** es el apellido de mi padre y **Sánchez** es el apellido de mi madre. Nací el **8 de enero de 1984**, así que tengo **veinte** años cumplidos. Trabajo como **vendedor en una tienda de ropas** desde hace **tres años** y estudio portugués en **una escuela de idiomas.** Vivo en **Rio de Janeiro** pero soy de **Barcelona, España.**

Profesor, este ejercicio es un buen pretexto para que los alumnos se presentan entre ellos. Si es posible, sería interesante que cada uno lo leyera a los compañeros. También se puede trabajar un poco la pronunciación a través de esas lecturas. Las dificultades lexicales que los alumnos tengan, como por ejemplo los meses del año, los números o las profesiones, tú puedes aclararlas.

PAULO SCHLICK

PAULO SCHLICK

Mi nombre es **Marina Souza Ferreira. Souza** y **Ferreira** son los apellidos de mi padre. Nací el **29 de septiembre de 1987,** así que tengo **dieciséis** años. No trabajo. Soy estudiante en **la escuela Cristóbal Colón.** Vivo en **Cali, una ciudad de Colombia,** pero soy de **Recife, Brasil.**

Profesor, es importante hablar con los alumnos sobre los falsos amigos. Aunque el portugués y el español son lenguas muy semejantes, algunas palabras no tienen el mismo significado. Por ejemplo, **apellido** en español tiene el sentido de nombre de familia y *apelido* en portugués significa **apodo**.

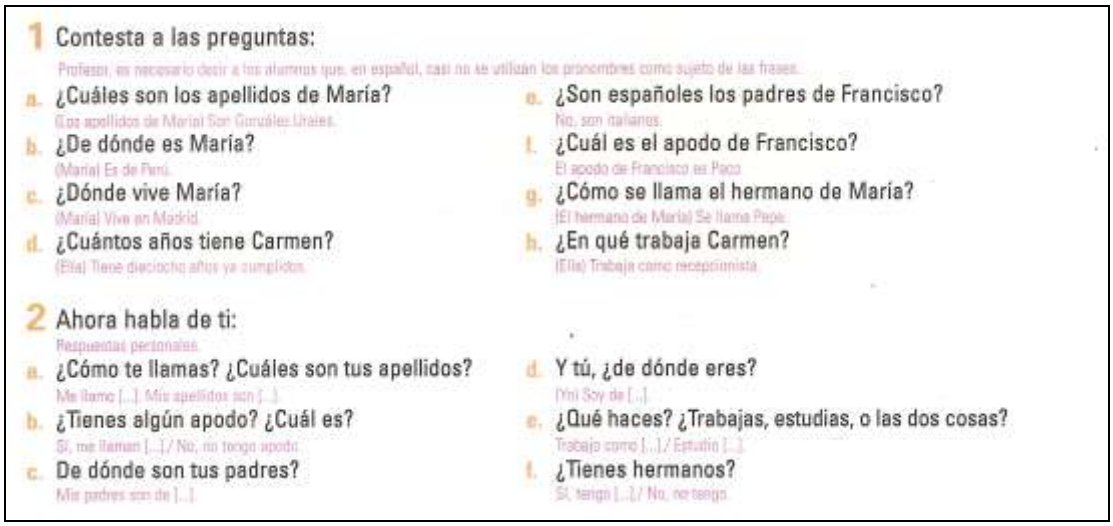
Ahora, destaca los verbos utilizados en los textos anteriores y escribe un párrafo sobre ti. Respuesta personal.

Figura 27 – Texto.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 9.

Após este texto aparecem na página seguinte dois diálogos possivelmente criados para dar suporte a esta unidade. O primeiro deles traz personagens

anônimos – alunos e professora – que vivenciam seu primeiro dia de aula; o segundo, um diálogo entre três personagens em que acontece uma apresentação entre dois deles. Vale destacar que a atividade trata-se de mais uma dessas situações arranjadas para que estruturas ditas comunicativas venham a ser praticadas.

Após a leitura dos diálogos, uma bateria de perguntas que, a nosso ver, passaria longe de promover interação entre sujeitos, pois, da forma como são apresentadas, descontextualizadas, reforçam a idéia de que o que continua norteando a elaboração destas atividades é a abordagem estruturalista. Vejamos a atividade:



1 Contesta a las preguntas:

Profesor, es necesario decir a los alumnos que, en español, casi no se utilizan los pronombres como sujeto de las frases.

a. ¿Cuáles son los apellidos de María?
(Los apellidos de María) Son González Urales.

b. ¿De dónde es María?
(María) Es de Perú.

c. ¿Dónde vive María?
(María) Vive en Madrid.

d. ¿Cuántos años tiene Carmen?
(Ella) Tiene dieciocho años ya cumplidos.

e. ¿Son españoles los padres de Francisco?
No, son italianos.

f. ¿Cuál es el apodo de Francisco?
El apodo de Francisco es Paco.

g. ¿Cómo se llama el hermano de María?
(El hermano de María) Se llama Pepe.

h. ¿En qué trabaja Carmen?
(Ella) Trabaja como recepcionista.

2 Ahora habla de ti:

Respuestas personales.

a. ¿Cómo te llamas? ¿Cuáles son tus apellidos?
Me llamo [...]. Mis apellidos son [...].

b. ¿Tienes algún apodo? ¿Cuál es?
Sí, me llaman [...]. / No, no tengo apodo.

c. De dónde son tus padres?
Mis padres son de [...].

d. Y tú, ¿de dónde eres?
(Yo) Soy de [...].

e. ¿Qué haces? ¿Trabajas, estudias, o las dos cosas?
Trabajo como [...]. / Estudio [...].

f. ¿Tienes hermanos?
Sí, tengo [...]. / No, no tengo.

Figura 28 – Actividades.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 11.

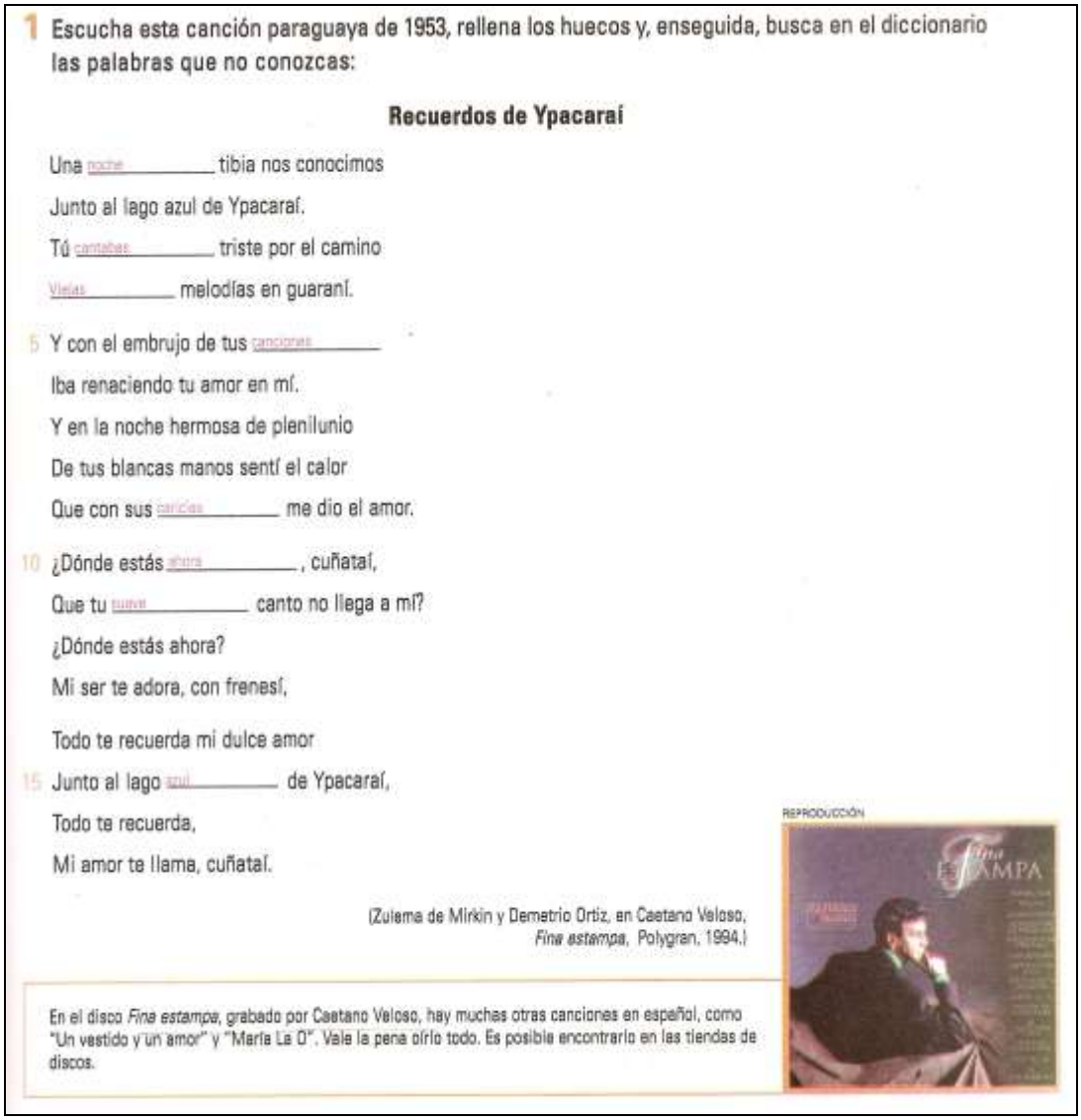
Após explorar a compreensão linear na questão um, através de perguntas referentes aos dois textos, a atividade se dedica a fazer um levantamento dos dados pessoais do aluno, sem que isso signifique uma interação naturalmente contextualizada entre os alunos.

Outro fenômeno lingüístico-cultural ao qual o livro faz referência encontra-se na unidade dois, denominada *¿Quién es usted*[40] E está relacionado com o uso do

[40] Quem é o senhor? (Tradução nossa).

pronome *vos.* Este fenômeno é apresentado ao aluno, bem como faz-se referência aos locais onde ele é característica da língua e, em seguida, após a leitura de um texto de Mafalda, é solicitado ao aluno que identifique com um traço o uso do **voseo** no texto. O que concluímos desse tipo de atividade é que ela em nada contribui para que questões reflexivas acerca dos fenômenos lingüístico-culturais sejam discutidas na aula de espanhol. O voseo é tomado apenas como tópico de informação lingüística e as atividades relacionadas a este fenômeno, geralmente, se restringem à mera identificação.

Não diferente das muitas das músicas que aparecem no livro, as atividades a elas relacionadas estão longe de promoverem a interação que a música, enquanto símbolo cultural, poderia proporcionar. A seguir, temos uma canção paraguaia de 1953 para que tenha seus espaços preenchidos e, em seguida, uma pesquisa no dicionário para encontrar o significado destas palavras até então desconhecidas. Acertadamente temos a contribuição de um país não hegemônico, mas, lamentavelmente, perde-se a oportunidade de trabalhar os conteúdos culturais que a música oferece. Na seqüência, temos a cação e a atividade proposta:



1 Escucha esta canción paraguaya de 1953, rellena los huecos y, enseguida, busca en el diccionario las palabras que no conozcas:

Recuerdos de Ypacaraí

Una noche _____ tibia nos conocimos
Junto al lago azul de Ypacaraí.
Tú cantabas _____ triste por el camino
Viejas _____ melodías en guaraní.

Y con el embrujo de tus canciones _____
Iba renaciendo tu amor en mí.
Y en la noche hermosa de plenilunio
De tus blancas manos sentí el calor
Que con sus caricias _____ me dio el amor.

¿Dónde estás ahora _____, cuñataí,
Que tu suave _____ canto no llega a mí?
¿Dónde estás ahora?
Mi ser te adora, con frenesí,

Todo te recuerda mi dulce amor
Junto al lago azul _____ de Ypacaraí,
Todo te recuerda,
Mi amor te llama, cuñataí.

(Zulema de Mirkin y Demetrio Ortiz, en Caetano Veloso, *Fina estampa*, Polygran, 1994.)

REPRODUCCIÓN

En el disco *Fina estampa*, grabado por Caetano Veloso, hay muchas otras canciones en español, como "Un vestido y un amor" y "María La O". Vale la pena oírlo todo. Es posible encontrarlo en las tiendas de discos.

Figura 29 – Actividad.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 57.

Ainda nesta atividade, após o preenchimento das lacunas, aparece referência ao disco *Fina Estampa*, de Caetano Veloso, mas nenhuma atividade que promova a exploração da música em si ou mesmo da produção artística do compositor e cantor brasileiro é sugerida. Finalizando, na atividade 2, o aluno é convocado a traduzir livremente dois termos que aparecem na letra da canção. Nesse sentido, pelo que a atividade propõe, as lembranças de *Ypacaraí* ficarão apenas na letra da canção, pois, para este aluno, seguirá sendo um lugar desconhecido.

Anteriormente, já fizemos referência ao fato de que este livro traz, em todas as suas unidades didáticas, textos literários, de diversos tipos e autores. No entanto, o que pudemos perceber, a partir das análises é que esses textos, na maioria das vezes, não são explorados na sua profundidade. Na unidade nove, por exemplo, é apresentado um conto de Júlio Cortazar e, em seguida, um grupo de perguntas para serem respondidas. Vejamos a atividade:

1 Intenta traducir libremente:

a. médicos de guardia (l. 4) médicos de plantão

b. no se molestan (l. 15) nem se incomodam

2 ¿Qué cuenta el cuento? Se refiere a los hábitos de viaje de los cronopios, los famas y las esperanzas.

3 ¿Cómo son los cronopios? Son despreocupados y a menudo no tienen suerte.

4 ¿Cómo son los famas? Son excesivamente metódicos.

5 ¿Cómo son las esperanzas? Son tranquilas, perezosas.

6 ¿Con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué? Respuesta personal.

7 Lee las definiciones* y busca en el texto las palabras correspondientes. Luego completa el crucigrama:

① Hábito debido a la repetición de un acto. Conjunto de hábitos o tradiciones de un pueblo (plural).

② Relación ordenada de los bienes de alguien.

③ Maletas.

④ Desplazamiento a cualquier parte. Recorrido que se hace de una parte a otra.

⑤ Valor en que se estima algo, o lo que se paga por ello (plural).

⑥ Se dice de los bienes no transportables (plural).

(* Extraídas del *Diccionario de bolsillo de la lengua española*, op. cit.)

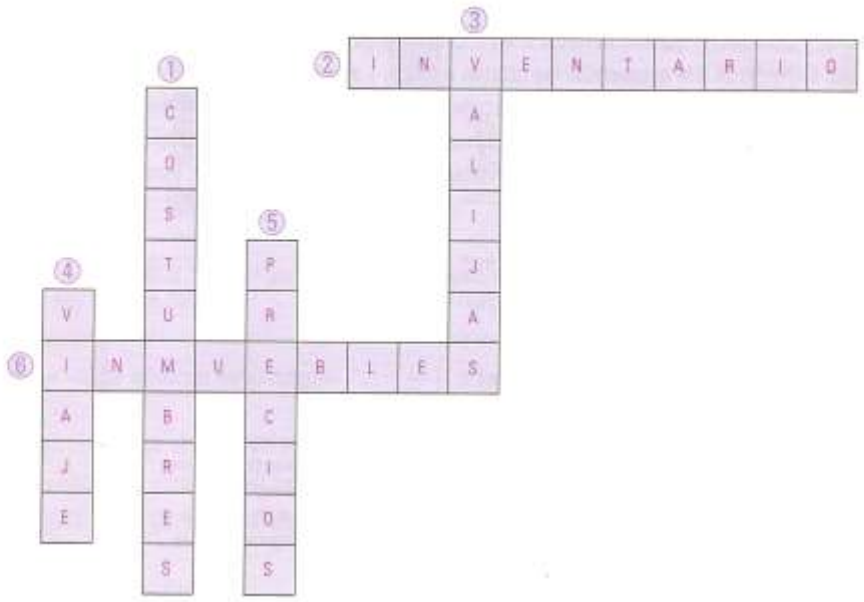


Figura 30 – Actividad.
Fonte: *Síntesis: curso de lengua española*, 2005, p. 116.

Como podemos observar, exceto a questão número 6, que pode até promover até certo ponto uma interação com o aluno brasileiro, a atividade lhe exige que decodifique as informações já existentes no texto, que traduza expressões e que, através de definições, possa preencher uma cruzadinha. O conto de Cortazar, que poderia promover, de fato, *Viajes* aos alunos, restringe-se a uma atividade lúdica de compreensão linear do texto.

Sobre as atividades que exploram o texto literário - muitas delas encontradas na seção *Para leer y comprender* - seria desnecessário apresentar um outro exemplo já que, em todas elas, percebe-se que o livro utiliza a mesma estrutura: tradução, decodificação para responder a um grupo de questões e definições para preencher uma cruzadinha. Nesse sentido, acreditamos não ser necessário trabalharmos de forma exaustiva na análise deste tipo de atividades, uma vez que, como já dissemos, não traz, nem na sua estrutura, qualquer novidade.

Diante das reflexões aqui postas, percebemos que o livro *Síntesis: curso de lengua española*, ao contrário do que defende na sua apresentação, não promove, por meio de suas atividades, nenhuma forma de interação entre as culturas que estão em contato no processo de aprendizagem do espanhol pelo aluno brasileiro. Atividades que apenas buscam trabalhar aspectos gramaticais, de tradução e decodificação com pouca reflexão acerca do outro e de si estão aquém de uma abordagem intercultural no ensino de línguas.

6 A FINALIZAÇÃO E OS PONTOS DE REFLEXÃO

O objetivo desta dissertação foi investigar como as questões relacionadas às identidades e à pluralidade cultural do universo hispânico se representavam nos LD selecionados para fazerem parte do PNLEM. A fim de alcançarmos este objetivo, partimos das seguintes questões de pesquisa: De que forma os manuais didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol produzidos no Brasil contemplam: (a) a pluralidade cultural do mundo hispânico, (b) a afirmação da(s) identidade(s) latino-americana(s) e (c) a interação com a formação identitária do aluno brasileiro? Vale lembrar que, embora tenham sido selecionados quatro LD para o PNLEM, durante a pesquisa delimitamos o nosso corpus para dois desses livros: *El arte de leer Español* e *Síntesis: curso de lengua española*. Os critérios que utilizamos para a referida delimitação foram expostos no capítulo metodológico deste trabalho.

A partir da leitura flutuante do material, definimos as categorias que poderiam vir a ser utilizadas como indicadores de análise desses livros didáticos. Dessa forma, ficaram evidentes as seguintes categorias de análise: a) espaços geográficos e territórios culturais explorados; b) identidades de personagens famosos e anônimos; c) atividades pedagógicas relacionadas a conteúdos culturais propostas no LD. Essas categorias foram tomadas para análise a partir de uma concepção qualitativa de pesquisa e por meio da análise de conteúdo enquanto técnica utilizada. A análise interpretativa foi fundamental para que chegássemos às conclusões que serão expostas neste capítulo.

A partir das análises, podemos apontar as seguintes conclusões no que se refere aos dois livros analisados:

A) Quanto aos **espaços geográficos e territórios culturais** explorados nos livros, tivemos a intenção de verificar que mundo é esse que está representado nos LD selecionados. Como já apontamos na seção introdutória à análise desta

categoria (capítulo 5), entendemos o espaço como elemento que compõe o todo maior, envolvendo, inclusive, os aspectos naturais; ao passo que o território pode ser percebido pela inserção do homem neste espaço e, com isso, representa também as relações sociais, políticas e culturais que se estabelecem.

No que tange a essa categoria, percebemos que, embora nos dois livros sejam explicitadas, na apresentação, a intenção em trabalhar com a pluralidade cultural do mundo hispânico, isso não se faz evidente da mesma forma nos dois livros em análise. O livro *Síntesis: curso de lengua española*, pelo que analisamos através dos textos selecionados, não trabalha, de fato, com a multiplicidade de espaços geográficos e territórios culturais que constituem o universo hispânico. O livro traz, na maioria dos textos que apresenta, marcas territoriais e lingüístico-culturais da realidade de Madri, sem levar em conta, por exemplo, outras possibilidades de representação que, mesmo na Espanha, poderiam ser exploradas no material. Além disso, vale ressaltar que o livro, exceto quando tem a intenção de mostrar algumas particularidades, sobretudo lingüísticas do espanhol da América, não explora este continente como lugar onde a língua espanhola é ferramenta de interação lingüística e manifestação cultural. Os territórios culturais explorados se limitam, em algumas unidades, e de forma isolada, a trabalhar com a literatura, o cinema, a pintura e a música. No entanto, infelizmente, esses elementos reforçam a hegemonia do universo cultural peninsular e, em muitos casos, apenas são usados como pretextos para trabalhar algum conteúdo gramatical, bem como com atividades de tradução e de compreensão linear dos textos que aparecem, sem demonstrar nenhuma intenção de ampliar a percepção dos alunos em relação a este universo cultural ao qual ele está sendo apresentado.

Ainda sob a égide da mesma categoria, passamos a delinear as nossas considerações em relação ao livro *El arte de leer Español*. Em absoluta oposição ao livro anteriormente citado, este apresenta uma concepção de espaço e de território bastante contemporânea, pois, ao contrário até mesmo do que esperávamos, demonstra entender que, na contemporaneidade, os espaços são cada vez mais flexíveis, imprecisos e permeáveis. Surpreendendo às nossas expectativas, até

mesmo pelo que conhecemos dos LD que estão em circulação, o livro *El arte de leer Español*, ao tratar de temas que se organizam em prol de promover a transversalidade na aula de LE, os aborda não apenas considerando os diversos contextos hispânicos, mas também traz estes temas para outras realidades como, por exemplo, a do Brasil e dos Estados Unidos. Além disso, a presença do Brasil, ou da sua relação com outros espaços, comprova que o que entendemos muitas vezes como realidades do mundo hispânico, na verdade, é também a realidade de outros mundos; e na aprendizagem de uma LE, ao contrário do que se faz, o universo espaço-territorial do aprendiz deve ser também incluído no processo, pois este se caracteriza como o ponto de partida na tentativa de conhecer e compreender outros mundos, outras formas de ser, de agir e de fazer. Enfim, o livro explora os vários espaços e territórios que retratam o continente americano, suas múltiplas manifestações sociais, políticas, econômicas e culturais, incluindo uma discussão bastante interessante para o aluno brasileiro: sua relação com o universo hispânico latino-americano.

Comparando os dois livros no que se refere à análise desta primeira categoria, nos certificamos de que foi realmente prudente mudar o foco da nossa análise. Inicialmente partiríamos de uma pesquisa quantitativa para, posteriormente, fazermos uma análise qualitativa dos dados. No entanto, pelas considerações aqui apresentadas, podemos salientar que seria complicado, por exemplo, responder à pergunta: *Que mundo hispânico é esse que está presente nos LD em análise?* O livro *El arte de leer Español* tem uma concepção singular sobre o que se entende de fronteiras espaciais e territoriais na contemporaneidade. Enquanto que o livro *Síntesis: curso de lengua española*, na maioria das unidades, limita seu universo às realidades contextuais da Espanha (de Madri), o *El arte de leer Español* rompe as barreiras do mundo hispânico e vai demonstrar que hoje, apesar dos traços culturais distintivos, os mundos estão interconectados e não se pode falar em Espanha, Argentina ou México sem também se falar em outros mundos. Como falar de América Latina e não falar em Brasil, embora seja esse país um parêntese da língua portuguesa na América Espanhola?

B) No tocante **às identidades que circulam nestes livros**, tivemos como pretensão analisar que personagens [famosos e anônimos] marcam presença no material didático selecionado. Similar ao que acontece aos espaços e territórios corroboramos com a idéia de que, atualmente, as identidades encontram-se fragmentadas e que, nas possíveis relações que podem ser estabelecidas, essas identidades estão em constante processo de reconfiguração. Para tanto, embora não tenha sido do nosso interesse de pesquisa promover uma discussão específica sobre etnia, gênero ou classe social, por exemplo, esses elementos foram tomados como referência para podermos, de alguma forma, identificar as vozes identitárias que circulam nestes LD. É oportuna ainda a lembrança de que, embutida nessas categorias, também estaria inserida a análise acerca da afirmação das identidades latino-americanas por parte dos livros em análise.

O livro *Síntesis: curso de lengua española*, é marcado pelo grande número de personagens anônimos, representados em forma de desenhos, criados para atender a necessidades comunicativas das unidades didáticas. Na maioria dos casos, esses personagens são oriundos da Espanha – dedução feita a partir dos contextos dos diálogos - e, quase sempre são professores, estudantes, diretores, advogados, engenheiros; personagens que certamente não representam a multiplicidade e diversidade identitária presentes na sociedade como um todo. Os temas que envolvem a vida desses personagens tendem a não apresentar conflitos sociais, étnicos, de gênero, ou qualquer outro com o qual pudesse ser gerada alguma discussão mais crítica, ou mesmo que provocasse no aluno brasileiro uma atitude de auto-percepção enquanto cidadão. Os personagens famosos que circulam nas 25 unidades deste livro são, na maioria das vezes, homens ligados à literatura ou outra expressão artística, muitos deles de origem espanhola. Em raros momentos o livro permite que o aluno brasileiro se perceba nessas relações identitárias e, quando promove isso, por exemplo, é na condição de membro de uma sociedade que, diferentemente das demais apresentadas no livro, não respeita o direito das crianças e dos adolescentes, como pudemos constata no que foi apresentado no capítulo anterior. Ademais, é pertinente também ressaltar que o livro não tem nenhuma

pretensão concreta de explorar as identidades latino-americanas que podem ser representadas em alguns dos personagens famosos que aparecem no material. Como pudemos comprovar nas análises, por exemplo, Che Guevara, figura importante no cenário político da América Latina e de grade representação internacional, aparece apenas para servir de referência para que o aluno aprenda a construir uma biografia.

Em comparação ao livro anteriormente apresentado, tomamos o *El arte de leer Español* para também tecer algumas considerações quanto às representações identitárias que marcam este livro. Inicialmente destacamos que o referido livro explora a multiplicidade e a diversidade de identidades que permeiam o universo não apenas hispânico. O livro apresenta, por meio dos textos que traz, uma concepção plástica sobre o que significa ser latino-americano, por exemplo. O livro não reforça a idéia de identidade considerando apenas o aspecto do Estado-Nação, mas, ampliando esta idéia, assume o discurso da fragmentação identitária e de hibridização cultural. O livro fala das festas, mas fala também das influências que estas podem ter recebido em determinadas regiões; o livro traz o negro socialmente bem colocado, a mulher intelectual, o vendedor ambulante, o imigrante, mostra o casamento inter-racial e o menino de rua como exemplos de algumas das identidades que circulam no livro e no mundo. O livro traz o hispânico e o brasileiro, a América Latina e o mundo e nos faz perceber e nos faz sentir que estamos inseridos nessa teia em que se entrelaçam as mais variadas representações identitárias. A língua espanhola não é aqui vista como língua da Espanha ou da América Espanhola, mas é a língua que circula pelo mundo.

C) **As atividades didáticas** propostas aos alunos podem se converter no momento de libertação, momento em que os alunos ganham vez e voz para manifestarem suas opiniões, inquietações, sentimentos e conhecimentos. Dessa forma, buscar compreender a maneira como as atividades didáticas são propostas nos LD nos permite perceber o tipo de relação que este livro estabelece com o aluno e, no caso da língua-cultura estrangeira, que relação pode se estabelecer entre o aluno e a cultura que lhe está sendo apresentada. Assim, as atividades que são

propostas poderão ou não criar espaços para que o aluno possa manifestar-se através de culturas e expressar identidades múltiplas. Dessa forma, por meio desta categoria, analisamos se as atividades didáticas relacionadas às questões culturais, propostas pelos livros fomentam a relação entre as culturas estrangeiras e a formação identitária deste aluno brasileiro. O motivo pelo qual fomos levados a pensar nesta categoria foi o fato de que, para nós, a abordagem cultural, de fato, é representada por meio de uma concepção teórico-prática que leva em consideração, também, a cultura do aprendiz. A mera exposição de fatos e elementos da cultura do outro não é capaz de promover um posicionamento mais crítico do aluno em relação ao que o **outro** representa e, mais que isso, do que **ele** representa frente a esse **outro**. Kramsch (apud TILIO, 2006, p. 126) destaca quatro características que o livro didático deve levar em conta ao abordar cultura: 1) **informação factual**: fatos e informações sobre a cultura da língua ensinada e as culturas do aprendiz, vistos sob as perspectivas de ambos os lados; 2) **relações entre os fatos**: informações culturais apresentadas, à luz de uma visão sócio-política; 3) **construção de conceitos a partir dos fatos**: fatos devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações e comparar e contrastar as novas culturas com as suas próprias culturas; e 4) **desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas**: o aluno deve ser levado a pensar criticamente e se envolver com as outras culturas e seu povo. Nessa perspectiva, é notória a intenção em se promover uma aprendizagem que dê conta das relações interculturais, que promovam o conhecimento e o auto conhecimento e, consequentemente, o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva deste aluno para com as outras culturas e para com as suas culturas.

O livro *Síntesis: curso de lengua española*, no que se refere às atividades propostas, apresenta algumas características: a) a maioria destas atividades são propostas no intuito de verificar o conhecimento sistêmico que tem o aluno acerca da língua espanhola; b) nas atividades de compreensão de texto, grande parte delas exige, apenas, o que chamamos compreensão linear do texto, não propiciando, em muitos casos, nenhuma oportunidade para reflexão crítica; c) as atividades

propostas tendem a se repetir ao longo das unidades, não apresentando variedade de atividades, o autor faz a opção por um mesmo padrão de atividade que é aplicado, repetidamente, no decorrer do livro. Observamos que o livro, apesar de trazer bastantes textos literários de autores consagrados, não tem como meta explorá-los de forma mais profunda. Exercícios de tradução, por exemplo, ganham lugar em todas as atividades propostas na seção *Para leer y compreender*. No que se refere às questões culturais, especificamente, este livro não se ocupa em fazer apresentações e dar informações culturais do universo estrangeiro, mas também está longe de promover interações culturais entre o aluno brasileiro, público a que está dirigido, e as culturas estrangeiras. O que podemos concluir é que, embora tenha sido explicitado, na apresentação do material, que as questões culturais seriam trabalhadas, que estas seriam tratadas na perspectiva plural e que o foco não seria o estudo gramatical da língua, isoladamente, não é o que se conclui das análises feitas. O livro aqui comentado, apesar de admitir a importância em se trabalhar com as questões culturais, ainda não consegue, por meio das atividades que propõe, fomentar as relações interculturais de modo que o estudante brasileiro, aprendiz de espanhol, perceba que a língua vai além dos muitos quadros de referências gramaticais e das várias atividades de tradução e compreensão linear de textos que lhes são propostos.

Passando às considerações acerca do livro *El arte de leer Español*, é válido ressaltar que este livro, diferentemente do anterior, além de demonstrar outra concepção de língua e de aprendizagem de uma LE, promove, por meio das atividades didáticas que oferece, a possibilidade de vivências interculturais para o aprendiz brasileiro. Isso se revela na forma como as atividades se organizam e estimulam a participação do aluno, dando-lhe a possibilidade de manifestarem-se podendo expressar-se, compararem-se ao outro e entender como na sua cultura um determinado elemento cultural se configura. Diversas são as atividades propostas que, antes mesmo de comentar algum fato ou trazer algum elemento cultural do estrangeiro, procura levar o aluno a pensar primeiro se na sua cultura aquele elemento também se apresenta e, se é positivo, como o aluno vê a sua relação com

esse elemento. Estereótipos culturais não são reforçados, não há espaço para trivialidades, para informações culturais folclóricas. A cultura é vista como manifestação social, lingüística, política, individual, coletiva; a vida real das pessoas é por si carregada de manifestações culturais. As interações são promovidas pelas relações que são estabelecidas o tempo todo entre o universo cultural hispânico e de outros mundos e o universo cultural do aluno brasileiro.

Diante das considerações aqui apontadas no que tange às categorias de análise estabelecidas, nota-se que os LD selecionados pelo MEC e analisados nesta pesquisa apresentam traços bastante distintos no que tange às questões de pesquisa inicialmente levantadas: **De que forma os livros didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol produzidos no Brasil contemplam: a pluralidade cultural do mundo hispânico, a afirmação da(s) identidade(s) latino-americana(s) e a interação com a formação identitária do aluno brasileiro?**

De um lado, a pluralidade de espaços e territórios que marcam as unidades do *El arte de leer Español*, não atendendo apenas ao universo geográfico e cultural do mundo hispânico – seja ele da Espanha ou América Espanhola – mas também traz, dentro deste universo plural, o Brasil (igualmente plural) e outros referenciais espaciais e culturais. Por outro lado, o livro *Síntesis: curso de lengua espanhola* que ainda não saiu dos limites que marcam a suposta cultura hispânica peninsular. Acreditamos que o único momento em que o livro tenta mostrar essa pluralidade é nas suas primeiras páginas, quando traz o que viriam a ser símbolos culturais de vários países do continente americano, mas, ainda assim, bastante limitada, estereotipada e longe de promover algum tipo de interação.

A afirmação das identidades latino-americanas foi umas das grandes lições neste trabalho. O que é ser latino-americano? Que relação nós, brasileiros, temos com este universo? O livro *El arte de leer Español* nos traz uma lição no que se refere a isso. O material é capaz de fazer o aluno brasileiro se sentir membro dessa América Hispânica, mesmo sem ter o espanhol como língua materna. O livro nos faz perceber que somos **um** e, ao mesmo tempo, somos **vários**; assim, leva essa mensagem para os textos e para as atividades propostas, fazendo com que o aluno

da escola pública, possível leitor deste material, possa entrecruzar os diversos mundos, culturas e identidades: desvendando-os, descobrindo-se. O *Síntesis: curso de lengua española* ainda não pode dar conta das identidades que se representam no universo latino-americano. O livro, talvez por ainda não ter conseguido, de fato, apresentar uma abordagem cultural, apenas representa, por meio de seus personagens, identidades condizentes aos seus interesses temáticos para cada unidade. O universo cultural dos personagens é o do espanhol da península e, mesmo assim, nem mesmo estes são explorados considerando seu caráter plural no referido livro.

O tipo de atividades propostas pelo *El arte de leer Español*, de fato, impulsionam uma relação intercultural entre as culturas e identidades do mundo estrangeiro (e não só hispânico) e a formação identitária do aluno brasileiro. Pelas razões já apresentadas, ainda neste capítulo, o livro realmente entende o ensino da língua-cultura como oportunidade para trocas culturais e reafirmação identitária por parte deste estudante de espanhol. Quanto ao *Síntesis: curso de lengua española*, nenhum tipo de interação cultural e identitária podem ser estabelecidos, uma vez que as atividades que são propostas não têm esse fim. Quase sempre com o objetivo de exercitar conteúdos gramaticais trabalhados durante a unidade, traduzir palavras e/ ou expressões, bem como interpretar textos sem nenhuma, ou mesmo com pouca reflexão, o livro não se propõe, pelo menos não através das atividades didáticas oferecidas, a trabalhar as questões culturais de forma a promover a interculturalidade.

Face ao exposto, ainda propomos uma discussão acerca do que o livro didático representa para os professores e como estes professores se apoderam deste material didático na sala de aula de LE, sobretudo quando têm que tratar das questões culturais no ensino de espanhol. Sabemos que o livro é realmente um instrumento de poder e de apoio para o professor e, no caso do ensino de LE, esse instrumento torna-se ainda mais valioso porque, geralmente, ele serve de guia para o professor.

Se pensarmos na formação do docente de LE, na concepção de língua que ele carrega, percebemos que nem sempre os aspectos culturais são considerados relevantes para as aulas de LE. No caso de o professor até considerar importante trabalhar língua-cultura, e aqui deixamos registrada nossa concepção, como ele entende a aprendizagem de uma LE desde a perspectiva de uma abordagem cultural? Pensando nestas e outras possíveis questões que permeiam a formação e atuação do professor de LE, será mesmo que o livro *El arte de leer Español*, avaliado positivamente quanto às questões de pesquisa aqui propostas, seria percebido como o melhor para ser trabalhado pelos professores? Qual dos dois livros seria o escolhido ou até mesmo considerado o melhor pelos professores que temos no mercado de trabalho?

Longe de tentar responder ao que foi anteriormente colocado para reflexão, a nossa intenção é despertar a comunidade acadêmica para a necessidade de se pensar também na formação do professor de LE, especialmente do professor de E/LE – objeto de interesse deste trabalho. Durante o processo de formação de professores, além da pouca importância que se dá às questões relacionadas à cultura no ensino de E/LE – o que já é fator bastante negativo – não preparamos os futuros professore para que tenham um amadurecimento teórico considerável e que lhes permitam analisarem e selecionarem, criticamente, os LD com os quais vão trabalhar. O resultado disso é que a academia analisa ou sugere um LD, mas nem sempre os considerados bons livros são os que os futuros professores terão condições de utilizar nas suas aulas. Certamente um professor que não teve, durante a sua formação, oportunidade para refletir em torno do que é uma língua, do que é ensinar língua-cultura estrangeira, do que realmente significa ensinar uma LE sob a ótica de uma abordagem cultural, não estará sensível nem se sentirá seguro para adotar para suas aulas um livro como o *El arte de leer Español*. Dependendo do tipo de formação do professor, o livro *Síntesis. Curso de lengua española* pode ser até avaliado como melhor ou, até mesmo, seja o livro que possa ser melhor utilizado nas aulas por estes professores. A concepção de língua que se revela

durante as unidades deste material pode ser a mais familiar para os professores, o que poderá lhes dar mais segurança quanto ao trabalho com o ensino de E/LE.

A pesquisa aqui apresentada foi de importante para nossa formação profissional, para o nosso crescimento intelectual e para a nossa experiência enquanto pesquisador. A oportunidade de retomarmos nossas reflexões quanto às concepções de língua, do que é ensinar uma LE e do papel que a cultura deve ter nesse processo, foi significativa para direcionarmos nosso olhar em direção aos livros com os quais trabalhamos nesta pesquisa e que já são usados também pelos professores na Escola Básica. Além disso, os estudos que aqui fizemos também contribuíram para a ampliação da nossa percepção acerca de questões relacionadas à contemporaneidade, questões essas que, embora aparentemente não vinculadas à nossa área de atuação, em muito nos ajudam a entender a dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que marcam as sociedades contemporâneas. De posse desse conhecimento é possível podermos ser mais críticos e percebermos, por exemplo, se nós, professores e pesquisadores, se os alunos, se o currículo, se a escola e se o LD acompanha esse movimento que na contemporaneidade se configura.

Face ao exposto, e na esperança de termos crescido, durante o processo da pesquisa, e contribuído para a compreensão do papel do LD no ensino de LE, bem como ampliado as reflexões acerca do tratamento às questões culturais no ensino de E/LE, convocamos a comunidade acadêmica a dar mais ênfase à prática de análise de LD produzidos no Brasil para a aprendizagem de LE e, ao mesmo tempo, levar para os cursos de formação a idéia de se pesquisar mais sobre as várias questões associadas ao LD a fim de que formemos professores mais críticos e mais bem preparados para analisar criticamente e tomar decisões acertadas sobre o papel social do material didático nas aulas de línguas.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO. J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 2002.

Anuario brasileño de estudios hispánicos, 11, 2001, p. 323-42.

ARAUJO, M. A. L. Educação e Identidade Cultural. In: **Revista da FAEEBA**, ano V, n. 6, jul.-dez., 1986.

ARDITI, B. **El reverso de la diferencia**. Identidad y política. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 2000.

BOAVENTURA, E. M. Educação Planetária em Face da Globalização. In: **Revista da FAEEBA**, ano XIX, n. 16 – jul./dez., 2001.

BRANT, L. (Org.) **Diversidade cultural**: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras/Instituto Pensarte, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União n. 151**, em 08 de agosto de 2005, s. 1. p. 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e da Cultura. Brasília. 1999.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. Coleção Aldus, n. 18. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo – RS: Editora Unissinos, 2003.

CAMARGOS, M. L. de. **Estrangeiros de si mesmo**: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil, 2003. Dissertação (Mestrado) Unicamp.

CANDAU, V. M. (Org.) **Sociedade, educação e cultura(as)**: questões e propostas. Petróplis - RJ: Vozes, 2002.

CLAVAL, Paul. “A volta do cultural” na Geografia. In: **Mercator**. Revista de Geografia da UFC, ano 01, n. 01. Fortaleza: UFC, 2002. Disponível em: http://www.mercator.ufc.br/revista%20mercator%201%20pdf/mercator1artigo2.pdf. Acesso em: 05 jul. 2006.

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 2003.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. (Org.) **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 2007. p. 149-162.

COSTA, F. A. **Diversidade cultural e educação**. Aula Intercultural – FETE – UGT. Disponível em: http://www.aulaintercultural.org. Acesso em: 05 jul. 2006.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem angústia. In: CAVALCANTI, M. C.; BERTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 131-136.

DEO, A. S.; DUARTE, L. A análise do livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira. In: **Linguagem e ensino**, v. 7, n. 2, 2004. p. 1-11.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. Série Pesquisa.

GADOTTI, M. Educação Multicultural e Pedagogia Crítica. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 13-17.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara & Koogan, 1989.

GODOY, E. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 29-51.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DE&A, 2005.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

MARTÍN, I. R. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2005. Livro do professor.

MCLAREN, C. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do discurso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTALBÁN, M. V. A esquerda e a cultura. In: **Lê Monde Diplomatique**, Edições mensais, jan. 2004. Tradução de Celeste Marcondes. Disponível em: http://www.diplo.uol.com.br/2004-01.a827. Acesso em: 06 jul. 2006.

MOTA, K. M. S. Incluído as diferenças resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D.

Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 36-60.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

OLIVEIRA, A. P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese (Doutorado) Salvador: UFBA, 2007.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol/LE no Brasil. In: **Hispanismo 2000**, Ministério de Educación, Cultura y Desporte/Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, p. 186-194.

PICANÇO, D. C. L.; VILLABA, T. K. B. **El arte de leer Español**. Ensino médio. Curitiba: Base Editora, 2006.

PIZARRO, A. **O sul e os trópicos**: ensaios de cultura latino-americana. Trad. Irene Kallina. Niterói – RJ: EdUFF, 2006.

RODRIGUEZ, M. F. C. **La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios**. Madrid: Arcolibros, 2005.

SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA L. R.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na sala de aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA; HALL; WOODWARD. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: 2000. p. 73-102.

SOBRAL, P.; JOUET-PASTRÉ C. Tal Brasil, qual cultura? Reflexões e reflexos do imaginário brasileiro no ensino do português como língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.) **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 221-241.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

SPOSITO, E. S. Sobre o conceito de território: um exercício metodológico para a leitura da formação territorial do sudoeste do Paraná. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sóciodiscursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

VIANA, H. Diversidade e construção do futuro. In: BRANT, l. **Diversidade cultural, globalização e culturas locais**: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Instituto Pensante, 2005. p. 115-119.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA; HALL; WOODWARD. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ, 2000. p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO 1 – Lei número 11.161/2005.

ANEXO 2A e 2B - Portaria nº. 27, de 28 de novembro de 2005.

ANEXO 3A e 3B - Texto: *Variantes hispanoamericanas*.

ANEXO 4A e 4B - Texto: *Desniveles de las sierras gaúchas.*

ANEXO 5 - Texto: *Ciudades: tierra de todos.*

ANEXO 6 – Texto: *Esta es América, y al sur la nada.*

ANEXOS 7A e 7B – Texto: *Será por eso que lo quiero tanto.*

ANEXOS 8 – Texto: *Malabares para sobrevivir.*

ANEXO 9A e 9B – Texto: Mi primera Navidad en Argentina.

ANEXO 10A e 10B – Texto: *Padres siglo XXI,*

ANEXO 11A e 11B – Texto: *Declaración de los derechos de los niños y adolescentes.*

ANEXO 1

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

ANEXO 2 A

Ministério da Educação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PORTARIA No- 28, DE 1o- DE DEZEMBRO DE 2005

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso de suas atribuições e, consoante delegação de competência que lhe foi atribuída pela Portaria nº 1.089, de 04/04/2005, publicada no Diário Oficial da União de 06/04/2005, página 9, seção II, e Portaria nº 3,771, de 25 de outubro de 2005, publicada no DOU 27,10,2005, páginas 131 e 132, seção I, que dispõe sobre a aquisição distribuição de material didático de Língua Espanhola, destinados aos Professores do Ensino Médio, resolve:

Art. 1º Divulgar o material selecionado pela Comissão para Avaliação das Obras Inscritas para o Processo de Seleção de Material Didático de Língua Espanhola para Professores do Ensino Médio, constituída pela Portaria nº 27, de 28 de novembro de 2005:
Livro para o Professor:
VILLALBA, Terumi Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. El arte de leer español. Curitiba: Base Editora, 2005.
MARTIN, Ivan Rodrigues. Síntesis: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2005.
BRIONES, Ana Isabel et alii. Español ahora. São Paulo: Moderna, 2005.
BRUNO, Fátima Cabral; MENDONZA, Maria Angélica Costa Lacerda. Hacia el español. São Paulo: Saraiva, 2005.
Gramática:
GÓMEZ TORREGO, Leonardo. Gramática didáctica del español. São Paulo: Edições SM, 2005.
FANJUL, Adrián. Gramática de español paso a paso. São Paulo: Editora Moderna, 2005.
Dicionário Monolíngüe:
SANTILLANA. Nuevo Diccionario Esencial de la Lengua Española. São Paulo: Moderna, 2005.
SANTILLANA EDUCACIÓN, S. L. Diccionario Salamanca de la Lengua Española. São Paulo: Moderna, 2005.
LAROUSSE. Gran Diccionario Usual de la Lengua Española. Barcelona: Larousse, 2005.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (org.). Diccionario del Estudiante. São Paulo: Moderna, 2005.
MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (coord.). Diccionario de Español para Extranjeros. São Paulo: SM, 2005.
Dicionário Bilíngüe:
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. Señas. Diccionario

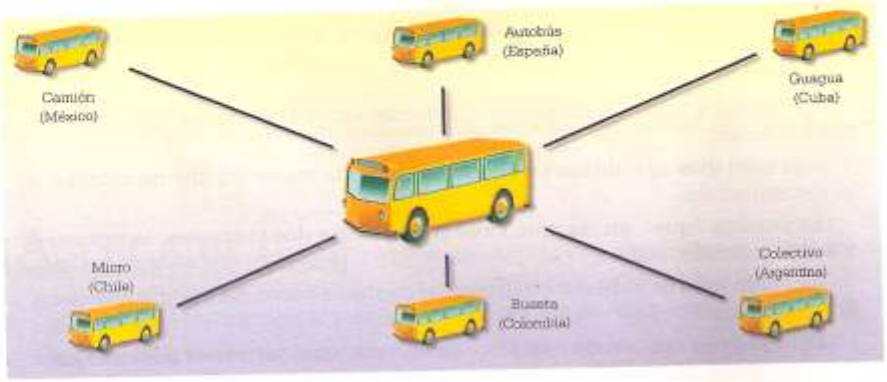
ANEXO 2B

para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños.
São Paulo: Martins Fontes, 2002.
Dicionário Larousse Espanhol-Português - Português-Espanhol:
essencial. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.
Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

ANEXO 3 A

a) Los visigodos llegaron a la Península Ibérica después de los romanos. Hablaban una lengua germánica.
b) Los árabes llegaron a España en el siglo VIII. Eran musulmanes.
c) Los árabes contribuyeron para la riqueza cultural española. Hemos heredado varias palabras.
d) Los romanos construyeron algunos teatros preciosos en España. Su conocimiento arquitetónico era superior al de los pueblos primitivos.
e) De los visigodos hemos heredado algunas palabras de origen germánico. Fueron derrotados por los árabes en el siglo VIII.
f) Hubo otras aportaciones lingüísticas al español, como francés, italiano e inglés. No fueron masivas como las del árabe.
g) Algunos nombres como Alfonso, Rodrigo, Guillermo son muy populares hoy en día. Son de origen germánico.

¡MIRA!



Variantes hispanoamericanas

Los hispanohablantes de allá y de acá se comunican sin grandes tropiezos lingüísticos, pero cada país tiene algunas particularidades que interfieren en la comprensión. Son las variantes regionales.

Aunque no haya datos precisos ni suficientes para definir consensualmente las regiones lingüísticas hispanoamericanas, varios estudiosos coinciden en distinguir cinco zonas: 1) México y sur de los Estados Unidos; 2) Caribe; 3) región andina; 4) región rioplatense; 5) región chilena.

Entre las regiones, se observan diferencias, por ejemplo, en el nivel léxico. Lo que en España se denomina 'autobús', es 'guagua' (Cuba), 'micro' (Chile), buseta (Colombia), 'colectivo' (Argentina), 'camión' (México); lo que en España es 'cazadora',

NA

ANEXO 3 B

es 'chamarra' (México), 'chompa' (Colombia, Ecuador), 'chaqueta' (Panamá, Venezuela, Paraguay), 'casaca' (Chile, Perú); o, lo correspondiente a 'manta' (España) es 'cobija' (Colombia, Honduras, Ecuador), 'frazada' (Perú, Bolivia, Chile, Argentina), 'cobertor' (México), 'frisa' (República Dominicana, Porto Rico).

Aunque en menor grado, las diferencias abarcan también el nivel fonético y morfosintáctico. Así, se observan distintas construcciones de fonemas (desde la aspiración en Chile o Argentina, hasta la pronunciación de la /z/ en algunos puntos de Colombia, Puerto Rico, El Salvador, Honduras, Nicaragua y costa de Venezuela), la palatalización de 'j' ('mujer' suena 'mujier'), la confusión de 'y' y 'll', que se distinguen en algunas zonas, mientras que en otras se confunden en favor del 'yeísmo', como en la mayor parte de Hispanoamérica, o diferencias en el sistema vocálico (debilitación de vocales intermedias en México y timbre cerrado de las vocales en Ecuador, Perú, Bolivia y el norte de Chile por influencia del quechua.).

En cuanto a las diferencias morfosintácticas, que son menos frecuentes, ocurren casos de alternancia de diminutivos '-ito' e '-ico' ('ratito', 'ratico'), construcciones gramaticales como "¿Qué tú sabes?", usada en Centroamérica y Caribe. Un fenómeno constantemente discutido es el 'voseo' (uso del pronombre 'vos' como tratamiento familiar con sus correspondientes formas verbales), observado en algunas regiones y algunos niveles socioculturales ('vos tenés', común en Argentina, o 'vos tenís', habitual en Chile), en oposición al 'tuteo'.

Texto adaptado y traducido del portugués al español:
http://cablemodem.fibertel.com.ar/tap/hispamerica.htm

¡ACÉRCATE!

1. ¿Qué es voseo? Explícalo y pon un ejemplo.
2. Lee la tira de Mafalda y observa el uso del voseo. ¿Cómo sería si Mafalda usase el español de España?

   Da un ejemplo:

ANEXO 4 A

El mundo urbano

¿Cómo es la localidad dónde vives? ¿Es una ciudad grande, mediana, pequeña? ¿Cuáles son los mayores problemas de tu ciudad?

¡MIRA!

Turismo

A 110 kilómetros de Porto Alegre

Desniveles de las serranías gaúchas

En la Región de las Hortensias, Gramado y Canela muestran otro Brasil, ondulado y más europeo

GRAMADO. – Vacaciones en Brasil. De inmediato vienen a nuestra mente imágenes de playas de arenas blancas, aguas cálidas y transparentes, morros cubiertos de tupida vegetación o hasta las selvas impenetrables.
Pero hay otro Brasil: el de las ondulantes sierras gaúchas. Y en ellas, en el sur de este país, a unos 110 kilómetros de Porto Alebre, se encuentran Gramado y Canela. Dos ciudades separadas por apenas seis kilómetros, que no solo comparten la privilegiada naturaleza serrana que las enmarca, sino también la arquitectura bávara de las construcciones, que impusieron los inmigrantes alemanes que forjaron buena parte del desarrollo de esta región brasileña.
Así, las avenidas limpias y prolijas, repletas de hortensias (no en vano esta zona es conocida como la Región de las Hortensias), que suben y bajan copiando los desniveles típicos de las sierras, parecen las de una aldea alemana en plena América del Sur.
También tiene toques italianos, la otra gran corriente inmigratoria de la región. Hasta tal punto que los 34.000 habitantes de

La mata atlántica, exuberante y siempre cerca del mar.

ANEXO 4 B

Gramado, por ejemplo, un 65 % de la población es de origen germano y un 30 % italiano. De allí la tradición en la elaboración de chocolates, postres (imperdibles los clásicos strudel de manzana), fiambres y vino. Los viñedos y bodegas se extienden por toda la sierra hasta los alrededores de las grandes ciudades industriales de Caxias do Sul (la Capital de la Sierra) y Bento Gonçalves (la Capital Nacional del Vino), así como las fábricas de muebles, confecciones en cuero y zapatos de alta calidad que, junto con el turismo, componen la base económica de la región. Para completar la idiosincrasia del lugar, a las costumbres europeas se suman las tradicionales criollas de los troperos que atravesaban antaño estos suelos: los gaúchos comen mucha carne, toman mate y usan palabras del español.

Canela con nieve

Con una altura de 830 metros en la zona de Gramado y Canela, la sierra gaúcha está tapizada por la mata atlántica, la clásica foresta costera brasileña que combina árboles y arbustos de variadas alturas y coloración, incluidas las araucarias.

A diferencia del resto de Brasil, los inviernos en la sierra son rigurosos, a tal punto que cada tanto cae alguna abundante nevada.

Algunos puntos turísticos imperdibles: la cascada del Caracol, a pocos kilómetros del centro de Canela, y el hermoso valle de Quilombo en el camino entre ambos poblaciones. Dadas las accidentadas características del terreno, el turismo de aventura y ecológico tiene en Canela un lugar privilegiado para realizar rafting, trekking, mountain bike, rappel y cabalgadas, entre otras actividades.

La Catedral de Piedra de Canela es otra de las atracciones de esta ciudad, de 39.000 habitantes. En Gramado no se puede dejar de visitar el Lago Negro, una réplica de la Selva Negra de Baviera, diseñada por Leopoldo Rosenfeld, urbanista de esta ciudad que está a punto de cumplir 50 años desde su fundación.

Tres celebraciones especiales dan fama extra a Gramado: La Navidad, el Festival de Cine y el ChocoFest. La primera se festeja durante 50 días (desde el 15 de noviembre hasta el 8 de enero), incluyendo la ornamentación de las calles, casas y negocios, desfiles y espectáculos artísticos, a lo que acompaña una industria de comidas e indumentaria dedicadas a Papá Noel.

El Festival de Cine de Gramado, que se realiza en invierno, es uno de los principales acontecimientos culturales de Brasil, y el ChocoFest, en Pascuas, es un recreo para los amantes del chocolate, garotos incluidos.

En suma, una región especial, con hotelería, posadas y restaurantes de alto nivel, para los que buscan sosiego y paz en contacto con la naturaleza.

Gabriel Tocnich

La Nación, Domingo, 2 de enero de 2005.

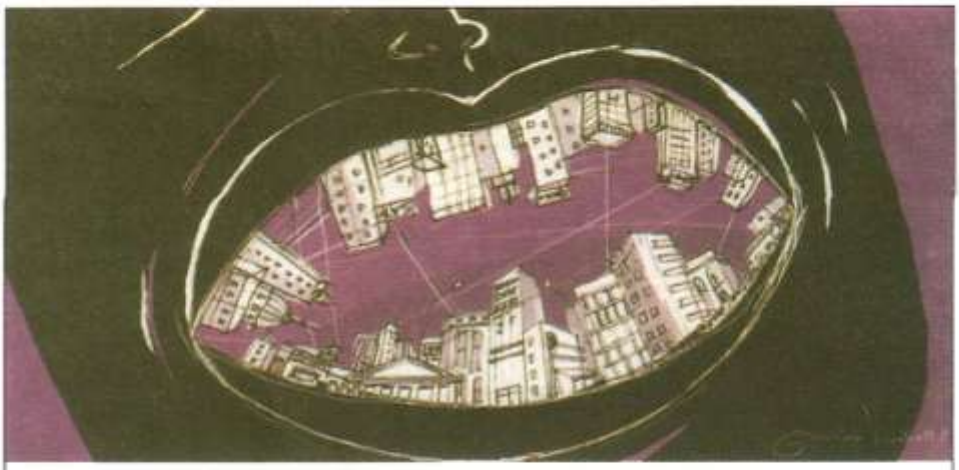
¡ACÉRCATE!

1. Observa las ilustraciones (incluso el mapa), lee los titulares y contesta:
   a) ¿En qué región de Brasil están las ciudades de Canela y Gramado?
   b) ¿Qué destaca el titular sobre estas ciudades con relación al resto de Brasil?
   c) ¿Cuál es la capital de Estado más próxima de estas dos ciudades? ¿A qué distancia está?

ANEXO 5

¡MIRA!

Observa el dibujo y el titular e intenta decir de qué trata el texto.



Ciudades: tierra de todos

Por Ana Laura Pérez

Saskia Sassen, socióloga de la Universidad de Chicago, sostiene que la globalización se entiende cuando se estudia a las ciudades y a su gente.

¿Por qué para analizar la globalización hizo foco en las ciudades?

Porque el de la ciudad es un ambiente espeso, complejo, un poco anárquico en el que se encuentran toda una serie de indicios de la globalización que no vería si me fijara simplemente en el FMI, la Organización Internacional de Comercio o los mercados financieros. A mí me interesa ver cuando la globalización aterriza (como cuando el Fondo llega a un país y hace desastres) y la realidad se vuelve compleja porque hay resistencias y fricciones.

Usted escribió que son los ciudadanos los que modifican a sus ciudades, cuando la experiencia de millones de personas indica lo contrario.

Lo que quise decir es que no es sólo aquella persona u organismo que tiene poder el que genera transformaciones. Que también los sin poder hacen Historia, aunque de manera distinta que una gran empresa que empieza a construir edificios. Me gusta ir a la ciudad, porque allí entiendo el poder de la globalización al mismo tiempo que la complejidad de los que sin poder resisten y cambian la trayectoria de ese poder.

Revista VIVA, 21/11/2004, p. 54 Sección Pensamiento.

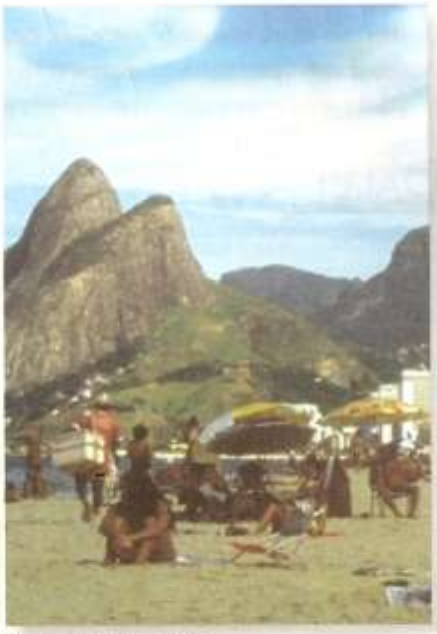
ANEXO 6

¡MIRA!

Y cinco siglos después...

Photo: Corel Stock Photos

Nueva York – USA.



Río de Janeiro – Brasil.

1901 / Nueva York

Esta es América, y al sur la nada

Andrew Carnegie vende, en 250 millones de dólares, el monopolio del acero. Lo compra el banquero John Pierpoint Morgan, dueño de la General Electric, y así funda la United States Steel Corporation. Fiebre del consumo, vértigo del dinero cayendo en cascadas desde lo alto de los rascacielos: los Estados Unidos pertenecen a los monopolios, y los monopolios a un puñado de hombres, pero multitudes de obreros acuden desde Europa, año tras año, llamados por la sirenas de las fábricas, y durmiendo en cubierta sueñan que se harán millonarios no bien salten sobre los muelles de Nueva York. En la edad industrial, Eldorado está en los Estados Unidos; y los Estados Unidos son América.

Al sur, la otra América no latina ya ni a balbucea su propio nombre. Un informe recién publicado revela que *todos* los países de esta sub-América tienen tratados comerciales con los Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania, pero *ninguno* los tiene con sus vecinos. América Latina es un archipiélago de patrias bobas, organizadas para el desvínculo y entrenadas para desamarse.

GALEANO, Eduardo. *Memoria del Fuego*. 3. El siglo del viento.

ANEXO 7A

7. ¿Cuál es la diferencia entre "criada" y "creada"?
8. Existen pares de palavras que son semejantes en la forma pero tienen distintos sentidos, como en:

   calidad/cualidad

   perjuicio/prejuicio

   costa/cuesta

   Busca en el diccionario el significado de las palabras mencionadas. Demuestra que lo has entendido formando una frase con cada una en tu cuaderno.

¡DALE!

1. Reflexiona y discute con tus compañeros cómo son los modelos familiares de tu comunidad. ¿Crees que ese modelo se debe a la influencia de la colonización e inmigración que hubo en tu ciudad?
2. Lee las tiras de Mafalda y discute con tus colegas: ¿sobre qué está hablando Miguelito en cada una de ellas? ¿Por qué dice Miguelito que su familia no tiene culpa de nada?

10 años con Mafalda, pg. 184. Editora Lumen.

3. Lee el texto abajo:

Será por eso que lo quiero tanto

Venus y Serena

En el 2000, cuando las hermanas Serena y Venus Willians se enfrentaron en las semifinales de Wimbledon, la BBC prosnosticó: "Ganará Venus, pues Serena ya obtuvo el US Open 99. Y su padre quiere que ambas tengan un título de Grand Slam." Así de fuerte es la voluntad paterna entre las chicas. "Los Willians vinimos

ANEXO 7B

a ganar y vamos a hacerlo", dijo Richard, padre de las tenistas que fue guardia de seguridad y empleado de limpieza. "En 1985 estaba viendo por tevé la victoria de la rumana Virgine Ruzici y vi un cheque por una cantidad enorme. Ahí dije: "Mis hijas deben jugar a esto. Hay mucho dinero". Y lo hizo.

Viva, Revista Clarín, 21/11/04.

a) ¿Cómo ves la decisión de Richard Williams sobre el futuro de sus hijas? Explicalo.

b) ¿Te gustaría que tu padre (o madre) definiera tu futuro?

c) ¿Cómo es tu relación con los padres?

3. Tras divertirte un poco con Gaturro, explica las comparaciones entre la vida de casados y el parque de diversiones.

ANEXO 8

Malabares para sobrevivir

"La ropa de payaso la elegí porque me queda mejor. Antes trabajaba más croto. La gente se acostumbró a verme en esta esquina y me trata bien."

Esto lo aprendí hace dos años, acá en la calle. Tenía un par de compañeros que hacían malabares, me gustó y arranqué. Con esto banco mis estudios y mi alojamiento. Quiero seguir Medicina. Todavía estoy cursando el CBC, en la sede de Paseo Colón. Me queda una materia, Física, y ya puedo entrar a la carrera.

Ahora vivo en Congreso, en una casa de familia donde me cobran un precio razonable. Estoy con un par de amigos que hacen lo mismo que yo. Somos compañeros de la Facultad. Hay uno que también hace malabares y entonces nos divertimos practicando trucos nuevos. Tratamos de aprovechar el tiempo. Hago jueguito con las pelotitas porque juego bien al fútbol. No es que lo haya practicado especialmente. Si el año que viene se me da una posibilidad, me voy a jugar al fútbol afuera. Yo jugué en Banfield, de muy chico, hasta la quinta. Pero me quiero ir afuera, a Perú, a Bolivia, donde hay más posibilidades de que te paguen más plata. Yo soy de Junín. Allá estuve jugando en Sarmiento. Hice el jardín, la primaria y la secundaria allá.

A los 19 me vine a Buenos Aires para buscar un medio de laburo. Cuando puedo trato de ayudar a mis viejos, que viven en Junín, con mis cuatro hermanas. Me vine solo, ya decidido a estudiar. El primer año no pude empezar por problemas de dinero. Hasta que me acomodé y el año pasado arranqué. Ahora, si Dios quiere, me voy a Mar del Plata, para la temporada.

La ropa de payaso la elegí porque queda mejor. Antes trabajaba más croto. Lo que más me gusta es estar acá con la gente, con los chicos. La gente se acostumbró a verme en esta esquina de Callao y Libertador. Me trata bien. Hay excepciones, como en todos lados, pero la mayoría me conoce y me saluda con agrado. Apenas empecé con esto el trato era un poco frío, pero ahora es distinto, da gusto venir a trabajar. En la Facultad me quedan dos finales. Así que a la mañana me quedo estudiando y a las 12 me vengo para acá y me quedo hasta las seis de la tarde. Cuando hace mucho calor arranco a las tres y le doy hasta las ocho, las nueve, las diez. Según cómo se presente la moneda.

Juan Pablo Garsuaga, 21, malabarista callejero.

¡ACÉRCATE!

1. Discute con tus colegas y escribe en tu cuaderno:
   a) ¿Cómo y con cuántos años Juan Pablo Garsuaga aprendió a hacer malabarismos?
   b) Con lo que recibe en las esquinas de la calle, ¿qué consigue pagar el muchacho, y qué planes tiene para el futuro?
   c) ¿Con quién vive Juan y cómo practica los trucos con los malabares?
   d) A Juan le gustaba jugar al fútbol cuando era chico. ¿Cuántos años probablemente tenía cuándo dejó de jugar al fútbol en Banfield?
   e) ¿Cómo es la familia de Juan?
   f) Cuando comenzó a trabajar en la calle, ¿le trataba bien la gente?
   g) ¿Cuántas horas llega a trabajar Juan en un día de laburo?
   h) ¿Cuántos años tiene Juan ahora?

ANEXOS 10A

6. Comparando tu texto reescrito con el original de Galeano, ¿por qué crees que repitió Galeano el pronombre posesivo "su" tantas veces?

¡MIRA!

Papá trabaja todo el día y apenas ve a sus hijos pequeños. Mamá es quien los cuida, prepara la comida, mantiene la casa limpia, los lleva al colegio y los recoge. ¿Cierto? No del todo. En las últimas décadas ha habido cambios en el papel del padre y de la madre.

Discute entre todos: ¿Cómo ves el cambio en la función estricta de padre y madre?

GODOY, Alberto. *La familia*. Cuba

"Lejos del tradicional rol de proveedor material, los papás actuales cambian pañales, cocinan y participan más activa y emocionalmente de la vida de sus hijos; la nueva tendencia, según la opinión de los especialistas."

(Constanza Longarte: clongarte@lanacion.com.ar)

Padres siglo XXI

A medida que la mujer fue creciendo en su rol laboral y conquistando nuevos espacios fuera del hogar, el hombre también fue ingresando en el mundo doméstico y rescatando situaciones destinadas exclusivamente al sexo femenino durante siglos.

Por eso, en la actualidad, es común ver tantos padres como madres a la salida del colegio, en la sala de espera del pediatra o compartiendo juegos en los espacios verdes de la ciudad. Puertas adentro, ellos también cambian pañales, se despiertan a mitad de la noche y recogen el desorden de juguetes desparramados por doquier.

Éste es un fenómeno reciente. Un par de décadas atrás, el padre tenía asignado el rol de proveedor material, mientras que los aspectos emocionales y nutricionales de la familia corrían por parte de la madre, incluida la crianza, la educación y la preocupación por la salud de los hijos.

Sin embargo, el escritor y terapeuta Sergio Sinay, autor del libro "Ser padres es cosa de hombres", señaló que este cambio no ha sido protagonizado de manera consciente por los varones. "Si bien es cierto que hay un número creciente de hombres que están asumiendo la paternidad con otro tipo de presencia como proveedor emocional, todavía el hogar del padre es un espacio a ganar, a construir, a llenar de significado", explicó.

ANEXO 10B

La psicóloga Diana Wechsler, directora de Natal, un centro de docencia e investigación en maternidad, opinó que "el embarazo cruza biológicamente a la mujer; en cambio, el rol del padre se construye en base a la cultura y cada momento cultural va proponiendo diferentes roles y modelos".

Así, hace más de 30 años, la función básica del padre era la de imponer la ley dentro del hogar. Acompañaban a las mujeres, con una participación poco activa, y la construcción del rol se basaba en la herencia de su padre o abuelo. Un par de décadas más tarde, el hombre comenzó a participar de otra manera, rescatando la ternura y estableciendo su papel que en realidad construyó su rol a partir de una imitación de la madre, tomando el modelo de su mujer.

En los últimos años, el hombre está cimentando un rol propio, sin necesidad de copiar el modelo materno, entendiendo que tienen derecho a no ser padrillos sino padres, ejerciendo una función de crianza, de acompañamiento y de disfrute del hijo.

Hugo Sverdlosff, secretario del Comité de Pediatría Social de la Sociedad Argentina de Pediatría, consideró que el cambio más significativo radica en compartir el rol de la autoridad. Antes era la mamá quien criaba el chico y el papá quien daba los lineamientos. En este momento, la madre también tiene una posición de igualdad en este sentido y el trabajo es compartido por ambos.

Sin embargo, la tarea de derribar estructuras tradicionales no es un trabajo fácil. Hay hombres que sienten que sus padres no tuvieron tanta participación en su crianza como hubiesen querido e intentan revertir el modelo interviniendo más en la cotidianidad de la familia, pero se encuentran con una esposa, criada bajo similares cánones, que no le da entrada fácil y se resiste al nuevo rol. Por eso, opina Sinay, es importante que la transformación en los papeles dentro del hogar sea algo compartido y reflexionado por la pareja.

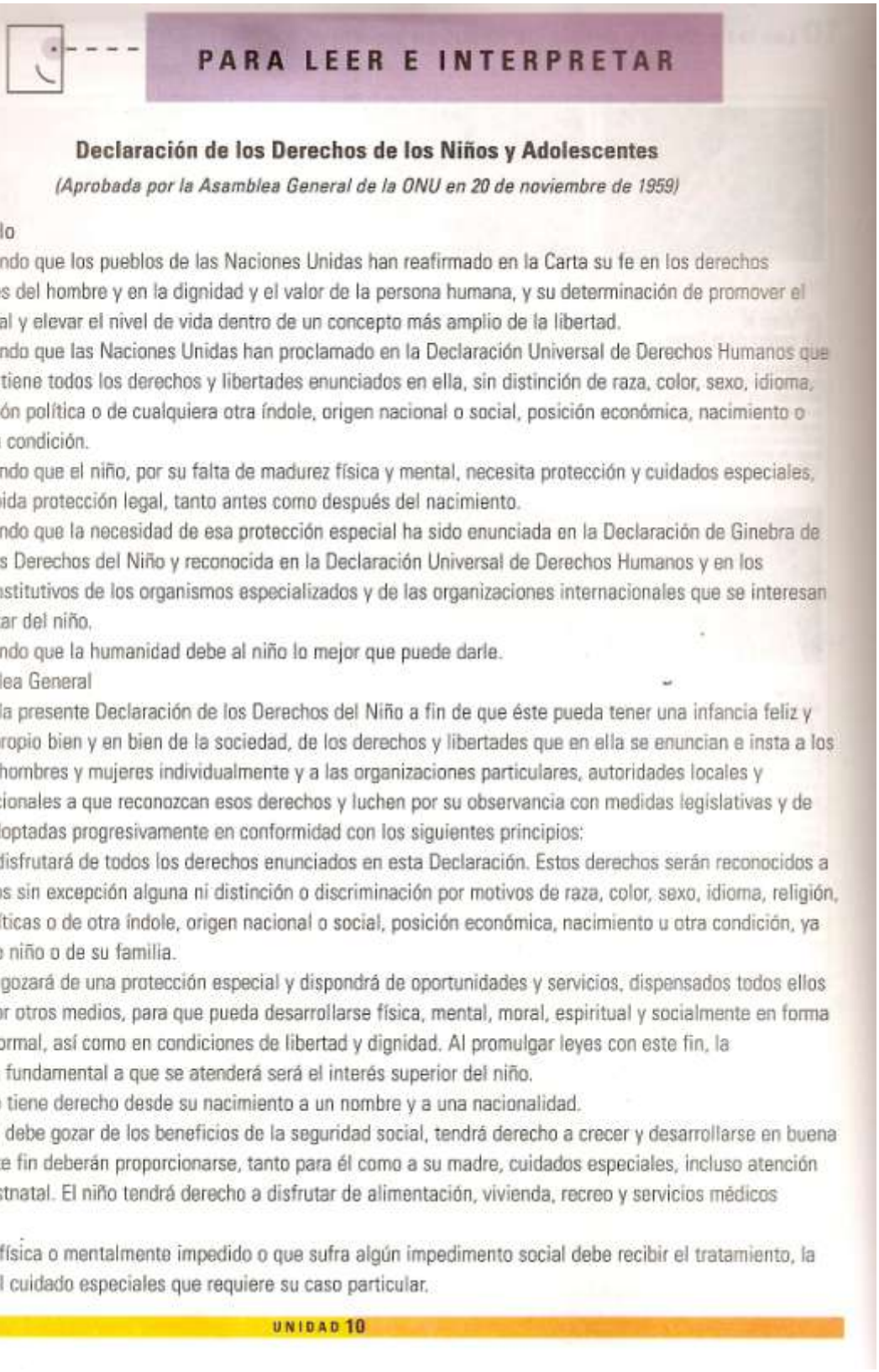
(Texto adaptado
http://www.lanacion.com.ar/cienciasalud/nota.asp?nota_id=643602&origen=premium

¡ACÉRCATE!

1. Lee el texto arriba y contesta las preguntas abajo:
   a) ¿Qué tipos de comportamientos reflejan que el padre actual participa más activamente del mundo doméstico?
   b) ¿Qué opina Sergio Sinay sobre la nueva participación del padre en las funciones domésticas?
   c) Según Diana Wechsler, ¿se da de forma homogénea el cambio en el rol del padre en todas las sociedades? Explícalo.
   d) ¿Cómo se ha construido a lo largo del tiempo la nueva función del padre?
   e) Según Hugo Sverdlosff, ¿quién ejerce mayor autoridad en casa actualmente?
   f) ¿Por qué es tan difícil sustituir el modelo tradicionalista por el nuevo?
2. A continuación, lee el texto abajo, que es la segunda parte del mismo artículo, y observa cómo la transformación en el modelo familiar afecta a los hijos.

Las mujeres aplauden este nuevo modelo de paternidad y aquellos varones conscientes del fenómeno disfrutan de sus hijos sin temor a la emoción. Pero, ¿cómo repercute en los hijos esta nueva construcción del papel de papá?

ANEXO 11A



PARA LEER E INTERPRETAR

Declaración de los Derechos de los Niños y Adolescentes

(Aprobada por la Asamblea General de la ONU en 20 de noviembre de 1959)

Preámbulo

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan por el bienestar del niño.

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle.

La Asamblea General

Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

I. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

II. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensados todos ellos por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

III. El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

IV. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social, tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto para él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

V. El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

ANEXO 11B

VI. El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas convienen conceder subsidios estatales o de otra índole.

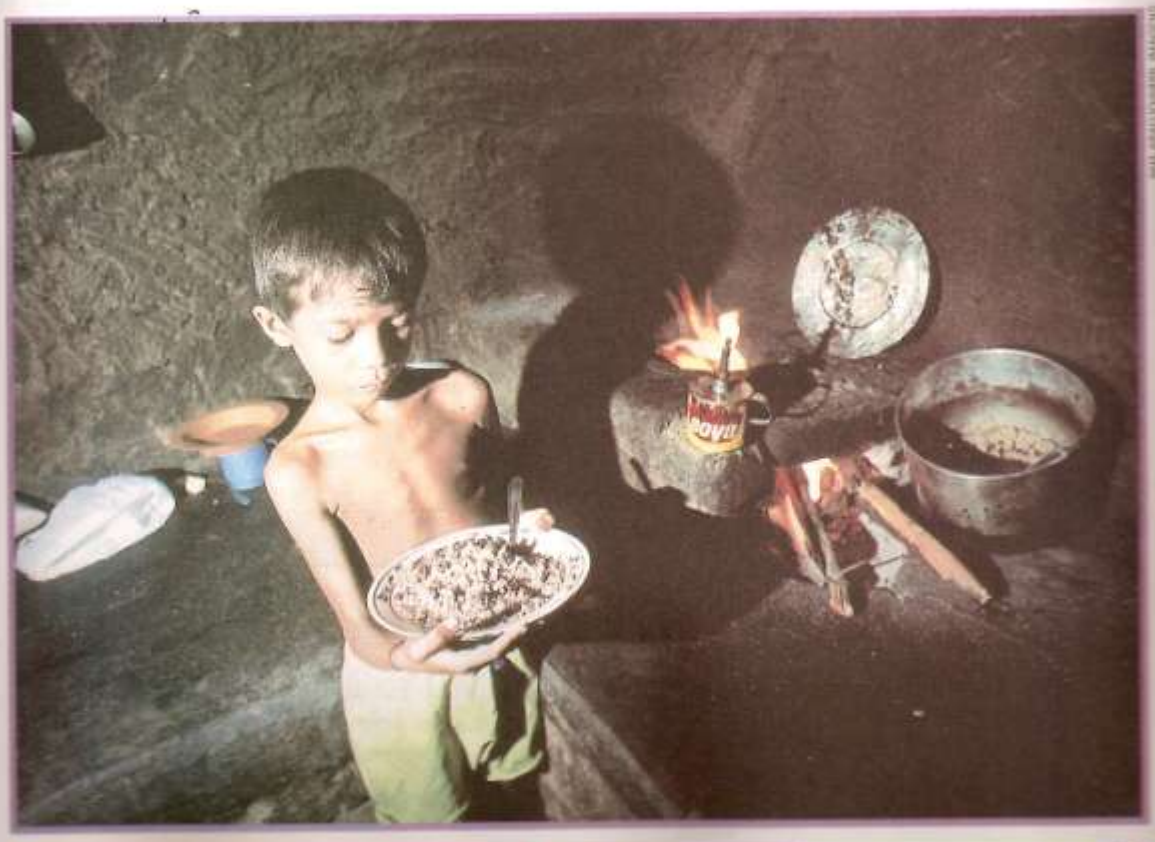
VII. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

VIII. El niño debe en todas circunstancias figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

IX. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún otro tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

X. El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, o religiosa o de cualquier índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

(Extraído de http://derechoshumanos.laneta.org/biblioteca/ddhhdecladernino.htm, en 2 de diciembre de 2002.)



ANEXO 9A

¡ALE!

En grupos de 3 ó 4 alumnos, averigüen las diversas manifestaciones navideñas que se realizan en Brasil. Describanlas y expónganlas en clase. ¿De qué origen son? ¿Hubo sincretismo religioso? ¿Cuáles pueblos han contribuido para caracterizar las fiestas navideñas en Brasil?

¿De qué origen es Papá Noel?

En España se celebra el día de Reyes (6 de enero). ¿En qué consiste?

¡OJO!

Entre varias funciones que posee el pronombre personal "SE" (Se cortó con navaja; Se abrazaron; Se lo enviaron por correo), dos usos caracterizan la lengua española:

a) impersonalidad: Se dice que en Venezuela se ven muchas fiestas populares.

b) involuntaridad: El plato se le resbaló y se le cayó al suelo.

También se usa en la pasiva refleja, más frecuente que la voz pasiva con "SER".

P. ej.: Se realiza la misa a las doce. (PASIVA REFLEJA)

La misa es realizada a las doce. (PASIVA CON 'SER')

AHORA TÚ...

Vuelve al texto "La Navidad en Venezuela" y copia todas las frases construidas con "SE". No es necesario transcribir las frases repetidas, como "se celebra".

Con ayuda de tu profesor y/o de una buena gramática, explica el uso contextualizado de cada "se", explicando el significado de la frase.

Mi primera Navidad en la Argentina

llegaran al país hace pocos meses. Vinieron a estudiar, trabajar o echar raíces con sus familias. Van a pasar la Nochebuena lejos de sus casas, y mientras extrañan climas y olores de la infancia, le cuentan a la Revista sus deseos navideños

ANEXO 9B

Por Maria Eugenia Ludueña

Frente a la posibilidad de elegir, de darle vueltas al globo terráqueo y dibujarle una marca, ellos decidieron vivir en la Argentina. Aunque la inmigración ya no es lo que era, el nuestro es país de América latina que recibe mayor candidad de inmigrantes, según un estudio del Centro Latinoamericano y Caribeño Económica para América Latina (CEPAL).

Todos los convocados para esta nota llegaron aquí durante 2004. Vinieron a estudiar, hacer negocios, a consolidar una relación, a tener un hijo. Miran el país con lentes pulidos en otras arenas. Por estos días andan un poco más sueltos que los locales: se les amontonan menos festejos laborales y familiares. Algunos no sufren el calor, sino que lo celebran después de haber pasado tanta Navidad congelándose los dedos en su países de origen.

Extrañan. Gastan más en teléfono. Compran regalos para sus familiares aunque estén lejos. Reciben a sus compatriotas. Están dispuestos a recrear en las pampas algunas costumbres locales y a adoptar otras. Algunos recorren con lupa los supermercados, buscan ingredientes de sus tierras para preparar una comida con el olor de su casa. Es su primera Navidad en la Argentina y así es cómo piensan hacerla nacer.

La Nacion Revista. 19 de diciembre de 2004.

¡MIRA!

¿Qué sienten los que pasan la Navidad fuera de su país?

Paulinho Sena con su mujer Angie.

Patricia Nieto.