



JANDIRA FRANCISCA DE SÁ BULZACHELLI

**CONTEÚDOS CULTURAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA DISCUSSÃO EM
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E UMA PROPOSTA
DIDÁTICA**

GOIÂNIA

2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Jandira Francisca de Sá Bulzacchelli		
E-mail:	jandidesa@hotmail.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☐ Sim	☒ Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	CONTEÚDOS CULTURAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA DISCUSSÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E UMA PROPOSTA DIDÁTICA.		
Palavras-chave:	Ensino de língua espanhola, Livro didático, Cultura, Conteúdos Culturais, Interculturalidade.		
Título em outra língua:	CONTENIDOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: UNA DISCUSIÓN SOBRE LIBRO TEXTO EN UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.		
Palavras-chave em outra língua:	Enseñanza de lengua española, Libro texto, Cultura, Contenidos culturales, Interculturalidad.		
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica.		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	23/04/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).		
Orientador (a):	Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho		
E-mail:	newtonmurce@yahoo.com.br		
Co-orientador (a):*	Profa. Dra. Magali Saddi Duarte		
E-mail:	magalisaddi@gmail.com.br		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.


 JANDIRA FRANCISCA DE SÁ BULZACCHELLI

Data: 15 / 05 / 2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JANDIRA FRANCISCA DE SÁ BULZACCHELLI

**CONTEÚDOS CULTURAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA DISCUSSÃO EM
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E UMA PROPOSTA
DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, da Universidade Federal de Goiás – UFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho

Coorientadora: Profa. Dra. Magali Saddi Duarte

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

GOIÂNIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Sá Bulzacchelli, Jandira Francisca de
Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como
Língua Estrangeira: [manuscrito]: uma discussão em uma
perspectiva intercultural e uma proposta didática / Jandira
Francisca de Sá Bulzacchelli. - 2015.
cxlii, 141 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho; co-
orientadora

Dra. Magali Saddi Duarte.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-
Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

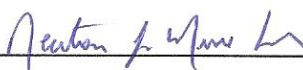
1. Ensino de língua espanhola. 2. Livro didático. 3.
Cultura. 4. Conteúdos culturais. 5. Interculturalidade. I.
Murce Filho, Dr. Newton Freire, orient. II. Duarte, Dra.
Magali Saddi, co-orient. III. Título.

**CONTEÚDOS CULTURAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO
DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA
DISCUSSÃO EM UMA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL E UMA PROPOSTA DIDÁTICA.**

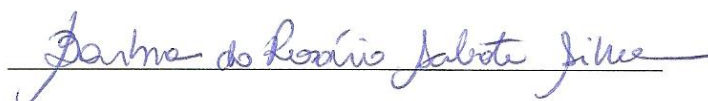
JANDIRA FRANCISCA DE SÁ BULZACCHELLI

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de MESTRE em Ensino na Educação Básica.**

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho (Presidente-CEPAE/UFG)



Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Membro-MIELT/UEG)



Profa. Dra. Magali Saddi Duarte (Membro-CEPAE/UFG)

Dedicatória:

Aos meus pais e esposo
que sempre me incentivaram e apoiaram
a buscar o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Newton Freire Murce Filho, meu orientador e à professora Magali Saddi Duarte, minha coorientadora que, ao me orientarem nos caminhos da pesquisa, da escrita, das descobertas contribuíram com o meu crescimento profissional e pessoal. Agradeço pela amizade fortalecida e pela atenção a mim dedicada.

Meus agradecimentos à professora Barbra do Rosário Sabota Silva, pelas atenciosas e sábias orientações e indicações de leituras no processo de qualificação desta dissertação que foram essenciais para a conclusão deste trabalho e para minhas reflexões.

À professora Deise Castro Mesquita, coordenadora deste mestrado, por acreditar que este programa de pós-graduação seria possível e por incentivar a pesquisa e a formação de professor.

Aos colegas e amigos do mestrado, pelas conversas, trocas de experiências e amizade.

À Rosana e ao Paulo, amigos e companheiros de estudos, pelas ideias, trabalhos e materiais compartilhados.

RESUMO

SÁ BULZACCHELLI, Jandira Francisca de. *Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática*. 141 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) em uma perspectiva intercultural tem como princípio o favorecimento de relações sociais mais harmônicas com diferentes povos, visando aos ideais de paz e de solidariedade humana. Considerando o contexto sócio-histórico em que esta dissertação é produzida, notamos a necessidade de refletir sobre o estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, pois este pode favorecer a sensibilização para o desenvolvimento de uma postura intercultural, contribuindo para a constituição de uma sociedade mais harmônica, tolerante às diferenças e menos preconceituosa. Esta investigação se orienta principalmente no seguinte referencial teórico: Brasil (1996, 1998, 2011), Canale (1995), Canale e Swan (1980), Casal (1997, 1999, 2003), Chaui (2008), Delors (1998), Díaz (2005), García (2005), Geertz (1989), Laraia (2005), López (2005), Miquel e Sans (1992), Thompson (1998) e Tomlison (2003). Este estudo objetiva analisar os conteúdos culturais do livro didático (LD), de língua espanhola, *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), do 9º ano, da Educação Básica e tem como objetivos específicos: conhecer a concepção de ensino proposta pelos autores do LD; averiguar se esse LD contempla conteúdos culturais da cultura com maiúscula, minúscula e com K, conforme definição de Miquel e Sans (1992), verificando quais desses conteúdos culturais favorecem mais o processo de ensino-aprendizagem intercultural; analisar se as atividades de compreensão leitora (ACL) promovem ou não o processo de ensino-aprendizado nesta perspectiva de ensino e o despertar de uma postura intercultural; apresentar sugestões de adaptações e/ou complementações de materiais didáticos (MD) que possam enriquecer os conteúdos culturais e atividades do LD em análise, favorecendo um processo de ensino-aprendizagem intercultural. Esta investigação foi motivada pelas seguintes perguntas: Qual é a concepção de cultura do LD *Cercanía*, do 9º ano, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014? Os conteúdos culturais e as ACL sobre estes conteúdos contribuem para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural? De que maneira os conteúdos culturais e as ACL sobre estes conteúdos podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural? Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter documental e com uma perspectiva qualitativa e interpretativa. As análises dos dados de *Cercanía* apontam que os autores cumprem, em parte, com o que propõem na apresentação e no manual do professor, apresentando uma concepção de ensino multicultural, de acordo com uma abordagem comunicativa e que integra língua e cultura. Verificamos que os tipos de cultura (com maiúscula, minúscula e com K) não são os fatores determinantes para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem intercultural, mas sim a realização de ACL comunicativas que favorecem leituras críticas dos aspectos culturais da língua-alvo e da língua materna (LM) do aprendiz de LE, bem como a mediação do professor. *Cercanía* apresenta tanto ACL de bases estruturalistas, quanto de bases comunicativas, prevalecendo as ACL do primeiro modo. Com esta pesquisa, percebemos que o professor, mediador do conhecimento, tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, pois ele participa da escolha do LD a ser adotado pela escola, planeja e seleciona os conteúdos culturais para suas aulas, elabora propostas didáticas para complementar e/ou adaptar os conteúdos culturais do LD, visando atender às especificidades de seus alunos. Ele, ainda, é o principal responsável pelo desenvolvimento de sua postura intercultural e de seu aluno. Por meio desta investigação, esperamos ampliar as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural; refletir sobre a importância do estudo de conteúdos culturais, da análise e escolha do LD a ser adotado pela escola, das propostas didáticas que possam complementar e/ou adaptar os conteúdos culturais do LD que apresentem lacunas e da formação continuada do professor.

Palavras-chave: ensino de língua espanhola, livro didático, cultura, conteúdos culturais, interculturalidade.

RESUMEN

SÁ BULZACCHELLI, Jandira Francisca de. *Contenidos Culturales en un Libro Texto de Español como Lengua Extranjera*: una discusión en una perspectiva intercultural y una propuesta didáctica. 141 p. Disertación (Programa de Postgrado de la Enseñanza en la Educación Básica) - Centro de Enseñanza y Pesquisa Aplicada a la Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (LE) en una perspectiva intercultural tiene como principio el favorecimiento de las relaciones sociales más armónicas con diferentes pueblos, visando a los ideales de paz y de solidaridad humana. Considerando el contexto socio histórico en que esta disertación es producida, notamos la necesidad de reflexionar sobre el estudio de contenidos culturales en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de LE en una perspectiva intercultural, pues este puede favorecer la sensibilización para el desarrollo de una postura intercultural, contribuyendo para la constitución de una sociedad más armónica, tolerante a las diferencias y menos prejuiciosa. Esta investigación se orienta principalmente en el siguiente referencial teórico: Brasil (1996, 1998, 2011), Canale (1995), Canale y Swan (1980), Casal (1997, 1999, 2003), Chaui (2008), Delors (1998), Díaz (2005), García (2005), Geertz (1989), Laraia (2005), López (2005), Miquel y Sans (1992), Thompson (1998) y Tomlison (2003). Este estudio objetiva analizar los contenidos culturales del libro texto (LT), de lengua española, *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), del 9º año, de la Enseñanza Básica y tiene como objetivos específicos: conocer la concepción de enseñanza propuestas por los autores del LT; averiguar si ese LT contempla contenidos de la cultura con mayúscula, minúscula y con K, conforme definición de Miquel y Sans (1992), verificando cuales de esos contenidos culturales favorecen más el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural; analizar si las actividades de comprensión lectora (ACL) promueven o no el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en esta perspectiva de enseñanza y el despertar de una postura intercultural; presentar sugerencias de adaptaciones y/o complementaciones de materiales didácticos (MD) que puedan enriquecer los contenidos culturales y actividades del LT en análisis, favoreciendo un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural. Esta investigación fue motivada por las siguientes preguntas: ¿Cuál es la concepción de cultura del LT *Cercanía*, del 9º año, aprobado por el Plano Nacional del Libro Texto (PNLT) de 2014? ¿Los contenidos culturales y las ACL sobre estos contenidos contribuyen para un proceso de enseñanza y aprendizaje de LE en una perspectiva intercultural? ¿De qué modo los contenidos culturales y las ACL sobre estos contenidos pueden contribuir para un proceso de enseñanza y aprendizaje de LE en una perspectiva intercultural? Se trata de un estudio bibliográfico, de carácter documental y con una perspectiva cualitativa e interpretativa. Los análisis de los datos de *Cercanía* apuntan que los autores cumplen, en parte, con lo que proponen en la presentación y en el manual del profesor, presentando una concepción de enseñanza multicultural, de acuerdo con un abordaje comunicativo y que integra lengua y cultura. Verificamos que los tipos de culturas (con mayúscula, minúscula y con K) no son los factores determinantes para promoción de un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural, pero sí la realización de ACL comunicativas que favorecen lecturas críticas de los aspectos culturales de la lengua alba y de la lengua materna (LM) del aprendiz de LE, bien como la mediación del profesor. *Cercanía* presenta tanto ACL de bases estructuralistas, cuanto de bases comunicativas, prevaleciendo las ACL del primer modo. Con esta pesquisa, percibimos que el profesor, mediador del conocimiento, tiene un papel importante en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de LE en una perspectiva intercultural, pues él participa de la escoja del LT a ser adoptado por la escuela, planea y selecciona los contenidos culturales para sus clases, elabora propuestas didácticas para complementar y/o adaptar los contenidos culturales del LT, visando atender a las especificidades de sus alumnos. Él, aun, es el principal responsable por el desarrollo de su postura intercultural y de su alumno. Por medio de esta investigación, esperamos ampliar las discusiones sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje de LE en una perspectiva intercultural; reflejar sobre la importancia del estudio de los contenidos culturales, del análisis y escoja del LT a ser adoptado por la escuela, de las propuestas didácticas que puedan complementar y/o adaptar los contenidos culturales del LT que presenten lagunas y de la formación continua del profesor.

Palabras claves: enseñanza de lengua española, libro texto, cultura, contenidos culturales, interculturalidad.

LISTA DE SIGLAS

ACL	- Atividade de Compreensão Leitora
CEPAE	- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
LD	- Livro Didático
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	- Língua Estrangeira
LM	- Língua Materna
LT	- <i>Libro Texto</i>
L2	- Segunda Língua
MD	- Material Didático
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
MERCOSUR	- <i>Mercado Común del Sur</i>
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
PNLT	- <i>Plano Nacional del Libro Texto</i>
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipos de conteúdos culturais encontrados em <i>Cercanía</i>	79
Tabela 2: Critérios de análise que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural	87
Tabela 3: Tipos de cultura encontrados em <i>Cercanía</i>	120
Tabela 4: ACL que demonstram ou não contribuir para um processo de ensino- aprendizagem intercultural	121
Tabela 5: ACL que demonstram contribuir para um processo de ensino- aprendizagem intercultural	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO 1	
IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DE CONTEÚDOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE).....	20
1.1 A ORIGEM DO TERMO CULTURA E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	23
1.2 DEFINIÇÕES DE TIPOS DE CULTURA PARA ANALISAR OS CONTEÚDOS CULTURAIS DO LD	30
1.3 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE EM UMA PERSPECTIVA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL	36
1.4 DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	38
1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS QUE CORROBORARAM AS DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....	47
 CAPÍTULO 2	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS CULTURAIS DO LIVRO DIDÁTICO (LD) <i>CERCANÍA</i>	59
2.1 CONHECENDO O LD OBJETO DESTA INVESTIGAÇÃO.....	59
2.2 PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS AUTORES DE <i>CERCANÍA</i>	60
2.3 CONTEÚDOS CULTURAIS VEICULADOS EM <i>CERCANÍA</i>	63
2.3.1 Cultura com maiúscula	63
2.3.2 Cultura com minúscula	71
2.3.3 Cultura com K	73
2.3.4 Conteúdos culturais prevaletentes em <i>Cercanía</i>	78
2.4 ANÁLISES DAS ACL DE <i>CERCANÍA</i>	79
2.4.1 ACL que não demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural.....	80
2.4.2 ACL que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural	85

2.4.2.1 ACL que favorecem o conhecimento dos aspectos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE	86
2.4.2.2 ACL que corroboram uma abordagem comunicativa de ensino	89
2.4.2.3 ACL que possibilitam conhecer a cultura com minúscula	92
2.4.2.4 ACL que remetem ao multiculturalismo	94
2.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INTERCULTURAL	97
2.6 SUGESTÕES DE ADAPTAÇÕES E/OU COMPLEMENTAÇÕES DE MD (PRODUTO FINAL DO MESTRADO)	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida dentro dos estudos que abordam a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, estudos que têm como princípio o ensino integrado de língua e cultura, no intuito de promover uma formação crítica¹ e promover maior entendimento entre os povos. Para tanto, buscamos na literatura da linguística aplicada e da educação os fundamentos teóricos para embasá-la. A interculturalidade passa a fazer parte, mais sistematicamente, dos princípios educacionais no ensino de língua estrangeira (LE), a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien em 1990. Com base em uma análise mercadológica em que economia e desenvolvimento tecnológico são amplamente discutidos, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), que ficou conhecido como Relatório Delors, acresceu à essa discussão a necessidade de o mundo buscar, por meio da educação, uma mudança na sociedade que deve passar a ser mais justa e menos desigual (DELORS, 1998). Neste sentido, o Relatório, produzido por vários especialistas de todo o mundo, aponta a educação como trunfo na superação de problemas angustiantes que surgem na era global.

O interesse pelo estudo intercultural se deu, há alguns anos, quando da nossa participação de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) intitulada “A interculturalidade na aprendizagem de uma segunda língua (L2)”. A condição de professora de língua espanhola da rede pública do Estado de Goiás, somada a isso; as mudanças ocorridas nas políticas públicas do Brasil com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.396/96 (BRASIL, 1996) e, posteriormente, o desenvolvimento do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de LE (BRASIL, 2011), em nível nacional, fizeram com que passássemos a refletir sobre uma proposta de ensino-aprendizagem de espanhol, para os alunos da educação básica, tendo como foco principal a interculturalidade.

Nas últimas décadas, alguns fatores contribuíram para a ampliação dos estudos sobre o ensino de língua espanhola, abrindo novos caminhos para as práticas de ensino-aprendizagem de LE no Brasil. Dentre esses fatores podemos destacar: os avanços científicos na área da Linguística Aplicada e a criação da LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e da Lei 11.161/05 (BRASIL, 2005).

¹ Ou seja, que corrobore uma formação ética e política do estudante, conduzindo-o a refletir sobre sua realidade, problematizando-a e transgredindo-a, conforme defendem respectivamente Freire (1993) e Pennycook (2006), e que abordamos no Capítulo 1, item 1.5, deste trabalho.

Dos meados da década de 1990 para cá as políticas públicas brasileiras passaram a valorizar o ensino de LE no currículo. Tal medida se justifica pelo processo de globalização, a expansão tecnológica, as relações institucionais e, sobretudo, a necessidade de comunicação entre os povos.

A LDB - Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) - contribuiu para a ampliação das discussões sobre o ensino de LE no Brasil e para a inclusão do ensino da língua espanhola no currículo escolar, pois apontou a obrigatoriedade de pelo menos uma LE moderna a partir da antiga 5ª série² do Ensino Fundamental, a ser definida pela comunidade escolar e dentro da sua disponibilidade.

Em 2005, o interesse por essas discussões ampliou-se devido à aprovação da lei 11.161/05 (BRASIL, 2005), que trata da oferta obrigatória da língua espanhola, em horário regular, nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio e que faculta sua inclusão nos currículos plenos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Essa lei foi criada para favorecer as relações políticas e comerciais entre o nosso país e os países do Cone Sul assinantes do tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Esse tratado tem, ainda, contribuído para o fortalecimento das relações entre seus habitantes, pois há uma interação expressiva de ordem cultural, social, econômica e política. Neste cenário, a língua espanhola torna-se mais evidenciada por se apresentar como uma língua em expansão mundialmente, aproximando as pessoas, suas línguas e culturas, e muitos estudos na área de LE surgem, abordando o processo de ensino-aprendizagem de língua e cultura de modo integrado. Esses estudos apresentam propostas de ensino-aprendizagem que têm como objetivo preparar e orientar o aprendiz de LE a enfrentar as mudanças do mundo atual.

Na década de 1980 surge na Europa a tendência educacional intercultural que faz uma tentativa de superar as particularidades culturais por meio da consideração das semelhanças e diferenças dos aspectos culturais da língua-alvo e da língua materna (LM) do aprendiz de LE (MENDES, 2002). Essa tendência pedagógica “utiliza com frequência o termo “intercultural” no âmbito da educação, para caracterizar a aquisição de informações sobre costumes, instituições e história de uma sociedade que não seja a sua própria” (MENDES, 2002, p. 21). Essa proposta de educação aparece como um dos esforços na luta por melhores condições de existência para todos e para a humanização da sociedade.

Para Ouellet (1991 *apud* LIMA, 2010, p. 34), a educação intercultural é toda formação sistemática que visa a desenvolver uma melhor compreensão das culturas nas sociedades

² Até 2005, a 5ª série inicia e a 8ª série termina o Ensino Fundamental. Depois disto, esta fase inicia-se com o 6º ano e termina com o 9º ano.

modernas; uma maior capacidade de comunicação entre as pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, possibilitando a interação social e sentido de pertença comum à humanidade.

De acordo com Adler (1987 *apud* CASAL, 2003, p. 9), a aprendizagem intercultural pode ser definida como o conjunto de situações intensas que possibilita ao indivíduo ser consciente de si mesmo e de outras pessoas, de tal modo que o permita alcançar novos níveis de consciência e compreensão. Assim, o ser humano, ao conhecer a cultura de outros povos, passa a compreender melhor a si mesmo e sua cultura.

Fleuri (2001) afirma que as relações interculturais podem ser estabelecidas no contexto educacional. Segundo o autor, tais relações podem ser entendidas como aquelas que buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Desta forma, o estudo de conteúdos culturais, em uma perspectiva intercultural, propõe que se estabeleçam novas estratégias de relação entre o sujeito e diferentes grupos culturais, buscando promover uma interação harmônica, pautada na compreensão e no respeito às diferenças.

Baseando-nos nos conceitos de relações interculturais, educação intercultural e aprendizagem intercultural, segundo, respectivamente, Fleuri (2001), Ouellet (1991 *apud* LIMA, 2010, p. 34) e Adler (1987 *apud* CASAL, 2003, p. 9), entendemos por postura intercultural um novo modo de interação do sujeito com outros grupos étnico-culturais e com seu próprio grupo, baseado no respeito e na compreensão do outro e de sua cultura, favorecendo a constituição de uma sociedade mais justa, tolerante às diferenças e solidária. O ser humano, ao estabelecer a comunicação com o outro ou com outros grupos étnicos, tem a oportunidade de reconhecer e considerar as diferenças, analisar criticamente a realidade, refletir sobre as causas de choques culturais, estereótipos e preconceitos que tanto afetam a sociedade.

O estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural pode contribuir para a constituição desse ser humano, pois permite a ele ir ao encontro de outras culturas, passando a refletir sobre estas e sobre sua própria cultura. Ele pode também reconhecer as diferenças e perceber que o respeito mútuo deve existir entre os seres humanos para que se tenha uma sociedade melhor, ainda que não se compartilhe o mesmo universo cultural.

Ao ampliar o conhecimento cultural, o aprendiz pode modificar seu modo de pensar e agir em sociedade, compreendendo e respeitando com mais facilidade as diferenças; estabelecendo uma interação harmônica com outros sujeitos, evitando práticas de estereótipos,

preconceitos e discriminações, ou seja, ele pode desenvolver uma postura intercultural e favorecer as relações interculturais.

Atualmente, as escolas regulares de ensino que oferecem o idioma espanhol no currículo podem contar com o livro didático (LD) oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). No nosso entendimento, nem sempre o LD é suficiente para instrumentalizar o ensino de uma LE. No entanto, muitas vezes, este é o principal instrumento que orienta o trabalho do professor e, algumas vezes, o único. Foi considerando este contexto histórico que percebemos ser necessário pesquisar e analisar quais as concepções de cultura presentes em LD que foram aprovados pelo PNLD de LE (BRASIL, 2011), distribuídos aos alunos das escolas brasileiras e usados por muitos professores de língua espanhola, verificando se estes contribuem para um processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Nos últimos anos, na Europa, um grupo de estudiosos também preocupados com esse tipo de educação desenvolve estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. Esse tipo de ensino chega ao Brasil como uma possibilidade de superar as tensões da atualidade, pois defende o ensino de língua e cultura de modo integrado e tem como objetivo promover relações sociais mais harmônicas e favorecer a comunicação entre os diferentes povos.

No Brasil, a divulgação dos ideais de educação do Relatório Delors, dos estudos interculturais, acrescidos da implementação do PNLD para o ensino de LE, fizeram com que muitas editoras revisassem as concepções de ensino dos LD e, a partir de então, alguns desses passaram a abordar os estudos de conteúdos multiculturais, enfatizando o estudo de língua e cultura em uma abordagem comunicativa de ensino, pois esses são critérios relevantes para os ideais de educação brasileira e que atendem as orientações dos PCN de LE (BRASIL, 1998).

Ao longo da docência, tivemos dificuldades de encontrar MD que corroborassem essa perspectiva de ensino. Então, tínhamos que pesquisar e/ou elaborar materiais para desenvolver nossas aulas, pois a escola não recebia LD do PNLD, como acontece hoje.

Em 2011, o PNLD fornece, pela primeira vez, o LD de língua espanhola às escolas públicas do Brasil e nós, professores, tivemos que escolher um dentre dois livros já pré-selecionados pelos avaliadores do programa. Ao avaliar o LD, nós não tínhamos muita opção de escolha e nem sabíamos claramente qual critério seguir e, muitas vezes, devido à urgência e à longa jornada de trabalho, escolhíamos rapidamente o LD. Posteriormente, quando o utilizávamos nas aulas, percebíamos que este não atendia, plenamente, à nossa realidade de ensino, apresentando lacunas.

Esta vivência pedagógica nos fez notar a relevância das pesquisas que se dispõem a analisar os conteúdos culturais em LD de LE, pois este, muitas vezes, ainda, é o principal instrumento que orienta a prática do professor e nem sempre apresenta conteúdos culturais que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo em uma perspectiva intercultural. É pensando na contribuição que a análise de conteúdos culturais em LD pode oferecer para a prática e a reflexão do professor de LE que propomos investigar como esses conteúdos que tratam das culturas de povos hispanofalantes estão sendo abordados no LD, verificando se estes contribuem, ou não, para o processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural.

Conscientes da importância do desenvolvimento de pesquisas sobre o estudo de conteúdos culturais em LD, de forma que se favoreça o processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, fomos motivados a realizar esta investigação pelas seguintes perguntas: Qual é a concepção de cultura do LD *Cercanía*: espanhol³ (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), do 9º ano, aprovado pelo PNLD de 2014? Os conteúdos culturais e ACL sobre estes conteúdos contribuem para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural? De que maneira os conteúdos culturais e as ACL podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural?

Esperamos que este estudo contribua para que outros pesquisadores e professores possam refletir sobre a importância do estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, da análise e escolha do LD a ser adotado pelas escolas e usado nas aulas de LE, da adaptação e da complementação de MD e, ainda, da mediação do professor.

Com a leitura deste trabalho, os professores de LE podem, também, passar a outorgar importância às questões culturais, atendendo a uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LE (BRASIL, 1998). Esse documento defende que o processo de ensino-aprendizagem de LE possibilite a percepção do aluno como ser humano e como integrante do mundo que o cerca, pois

[a]o conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliar a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhor condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser agir, pensar e sentir a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 1998, p. 30)

³Proximidade: espanhol, que doravante chamamos apenas de *Cercanía*. Esta e as demais traduções desta dissertação são minhas.

Esta pesquisa contribui, também, para nosso crescimento pessoal e profissional, ao propiciar uma reflexão crítica sobre a relação entre o estudo teórico e a prática, bem como sobre nossa maneira de atuar em nosso fazer pedagógico. Assim, este estudo amplia nosso conhecimento sobre o estudo de conteúdos culturais e a análise do LD usado nas aulas de LE, nos capacitando a desenvolver aulas mais significativas e que contribuam para que os alunos possam desenvolver uma postura intercultural.

Num primeiro momento, tínhamos como objetivo pesquisar os conteúdos culturais de dois LD de língua espanhola, aprovados pelo PNLD (BRASIL, 2014), destinados ao 9º ano, do Ensino Fundamental. A escolha desses MD ocorreu porque são LD que foram avaliados e aprovados pelo PNLD - 2011 (BRASIL, 2011), adquiridos e distribuídos gratuitamente aos alunos de escolas públicas brasileiras.

Realizamos uma pré-análise desses dois MD e constatamos que os LD *Cercanía*, e *Formación en Español: lengua y cultura*⁴ (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012), do 9º ano, por finalizar uma etapa de ensino, apresentavam mais conteúdos culturais que os LD das séries anteriores. Decidimos, então, por escolhê-los como objeto desta investigação. Porém, devido à necessidade de verticalizar o estudo e ao pouco tempo que tínhamos para desenvolver esta pesquisa, focalizamos as análises em apenas um livro. Optamos então pela análise de *Cercanía*, por este apresentar mais variedades de conteúdos culturais e também por serem seus autores duas experientes brasileiras, ao lado de um renomado professor mexicano.

Este estudo tem como objetivo geral, portanto, analisar como são tratados os conteúdos culturais presentes em *Cercanía* e como objetivos específicos:

- 1) verificar se os autores do LD *Cercanía*, na apresentação e no manual do professor, propõem um enfoque de ensino-aprendizagem de LE em uma abordagem comunicativa e multicultural que contribui para uma perspectiva intercultural;
- 2) analisar como são tratados os conteúdos culturais do LD e se estes pertencem à cultura com maiúscula, minúscula ou com K, verificando quais destes tipos de cultura mais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural;
- 3) analisar os enunciados das ACL, referentes aos conteúdos culturais de *Cercanía*, verificando se estas contribuem ou não para um processo de ensino-aprendizagem intercultural;

⁴ Formação em Espanhol: língua e cultura.

- 4) apresentar sugestões de adaptações e/ou complementações de MD, enriquecendo os conteúdos culturais e ACL do LD em análise, visando contribuir para o processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Essas sugestões de adaptações e complementações de MD se configuram como um componente desta dissertação que atende à exigência de um Mestrado Profissional, caracteriza-se como uma proposta pedagógica que possa ser compartilhada, aplicada e avaliada por qualquer professor de LE que se interesse pela temática investigada ou que queira ampliar seu conhecimento.

A apresentação da metodologia utilizada nesta investigação está organizada em duas partes. A primeira trata da natureza desta pesquisa e a segunda aborda os procedimentos de pesquisa adotados.

Para o desenvolvimento desta investigação adotamos a análise documental do LD *Cercanía*, de caráter qualitativa e interpretativa,

uma vez que os livros didáticos analisados são considerados documentos que não apenas registram tópicos e conteúdos a serem ministrados em sala de aula, mas também expressam concepções e crenças sobre o que é ensinar e aprender e a eficácia de determinada(s) metodologia(s). (PEREIRA, 2013, p. 1).

Os dados desta investigação são interpretados conforme o que propõe uma pesquisa qualitativa que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, porém analisado, interpretado e descrito.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, seu plano é aberto e flexível, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Conforme Bogdan e Bilklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Para Godoy (1995), esse tipo de pesquisa parte de questões mais amplas que vão se explicitando no decorrer da investigação e podem ser conduzidas por diferentes caminhos.

Apesar de esta pesquisa ser realizada à luz de uma abordagem qualitativa e interpretativa, nós nos servimos, também, do estudo quantitativo para o procedimento da análise de alguns dados, como a elaboração de tabelas, por exemplo, a fim de que o leitor possa visualizar e interpretar com mais facilidade os resultados.

Em um primeiro momento, realizamos os estudos teóricos que orientaram as análises qualitativas e interpretativas dos conteúdos culturais e das ACL de *Cercanía*. Em seguida, voltamos à análise deste LD, analisando a proposta de ensino dos autores de *Cercanía*, identificando os conteúdos culturais e classificando-os segundo as definições de cultura com maiúscula, minúscula ou com *K*, elaboradas por Miquel e Sans (1992). Essa análise tem como objetivo verificar os tipos de cultura presentes em *Cercanía* e perceber se a cultura com minúscula é a mais propícia para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, pois, de acordo com os estudos teóricos realizados, esse tipo de cultura é o que favorece o conhecimento sociocultural, logo, deve ser objeto prioritário no processo de ensino-aprendizagem de LE. Posteriormente, identificamos e analisamos as ACL referentes aos conteúdos culturais de *Cercanía*, verificando se essas demonstravam ou não contribuir para o processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Os resultados das análises nos conduziram à necessidade de refletir sobre o papel do professor e de apresentar uma proposta didática que contribuísse para o processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, tendo em vista o LD *Cercanía*. Esta proposta surge como um meio alternativo de adaptação e/ou complementação dos conteúdos culturais e das ACL de LD que não se adequariam à realidade de ensino do professor e do aluno de LE ou que apresentassem lacunas, podendo ser avaliada, enriquecida e ampliada.

Para a exposição do trabalho, a composição da dissertação organiza-se da seguinte maneira: Capítulo 1 – Implicações do estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Capítulo 2 – Análise e discussão dos conteúdos culturais do LD *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012) e Considerações finais.

No Capítulo 1, abordamos os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, tais como: a origem do termo cultura e sua evolução, as definições de cultura para categorizar os conteúdos culturais, a relação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE, a competência comunicativa e intercultural, as políticas públicas que corroboram as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil. O referencial teórico que orienta esse capítulo está baseado, principalmente, nas contribuições dos seguintes autores: Brandão e Duarte (2004); Brasil (1996, 1998, 2011); Canale (1995); Canale e Swan (1980); Casal (1997, 1999, 2003); Chaui (2008); Chomsky (1959); Costa (1998); Delors (1998); Díaz (2005); Freire (1993); Gaias (2005); García (2005); Geertz (1989); Iragui (2005); Kramsch (1998, 2001); Laraia (2005); López (2005); Miquel e Sans (1992); Moita Lopes (1996); Oliveira (2004); Oliveira (2008); Pennycook (1998, 2006);

Pereira (2013); Pessoa (2011); Rinaldi (2006); Sercu (2001); Skinner (1978); Thompson (1998) e Urzêda-Freitas (2012).

No Capítulo 2, apresentamos as análises dos dados de *Cercanía*, objeto desta investigação. Esse capítulo foi estruturado em seis partes, a saber: panorama geral do LD *Cercanía*; análise da proposta de ensino apresentada pelos autores do LD, na parte da apresentação e no manual do professor; conteúdos culturais veiculados em *Cercanía*; análise das ACL de *Cercanía*; o papel do professor no processo ensino-aprendizagem intercultural; sugestões de adaptações e complementações de MD.

Nas Considerações finais, retomamos as perguntas que motivaram esta investigação, tentando respondê-las, relatamos algumas implicações desta pesquisa para o processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural e sugerimos temas para futuros trabalhos. E ao final desta dissertação, apresentamos as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DE CONTEÚDOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Neste capítulo, refletimos sobre as implicações do estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. Descrevemos o que entendemos por conteúdo cultural; apresentamos a origem do termo cultura e sua evolução histórica; as definições de cultura para analisar os conteúdos culturais do livro didático (LD) *Cercanía*⁵ (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), objeto desta pesquisa; a relação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE; as contribuições da abordagem comunicativa e intercultural para o ensino de LE e as atitudes aparentemente negativas a serem evitadas no estudo de conteúdos culturais; as políticas públicas que favorecem as discussões sobre o ensino de língua espanhola no Brasil.

O estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma abordagem intercultural prima por um entendimento de que língua e cultura estão interligadas. Por meio do conhecimento de língua e cultura de outros grupos étnicos, o ser humano pode vir a desenvolver uma postura intercultural, ou seja, estabelecer um novo modo de interação com as pessoas, baseado no respeito e na compreensão do outro e de sua cultura. Quanto mais o ser humano conhece língua e cultura de outros povos, maior possibilidade ele tem de estabelecer uma comunicação intercultural com eles (CASAL, 2010).

Entendemos conteúdo cultural como qualquer unidade de sentido que compõe um texto, que apresente informações verbais ou visuais e que permita conhecer e refletir sobre língua e cultura de um povo ou nação, presentes em materiais didáticos (MD) ou extra didáticos, no processo de ensino-aprendizagem de LE.

No LD, um conteúdo cultural pode apresentar-se por meio de variadas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, sejam elas formais ou informais e sob a forma de diversos gêneros textuais, tais como: textos informativos, jornalísticos, literários, publicitários, cartas, manuais de instrução, editoriais, notícias, receitas, reportagens, entrevistas, tirinhas, charges, poesias, anúncios, bibliografia, músicas, lendas, fábulas etc.

Nesta investigação, conforme exposto na introdução de pesquisa, nos ocupamos em analisar como são abordados os conteúdos culturais de *Cercanía*, averiguando se esses conteúdos remetem à cultura com maiúscula, minúscula e com K, segundo definição de

⁵ Proximidade.

Miquel e Sans (1992), e quais desses conteúdos culturais contribuem mais para o processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Miquel e Sans (1992), em um artigo da revista *Cable*, apontam três definições de cultura que auxiliam a classificar os conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE. As autoras apresentam o conceito de cultura com maiúscula, minúscula e com K. A cultura com maiúscula pode ser expressa pelos conteúdos culturais sobre literatura, arte, história, geografia, língua etc. Os conhecimentos socioculturais que são conhecidos por um nativo da língua-alvo são conteúdos culturais representativos da cultura com minúscula. A cultura com K, por sua vez, é retratada por conteúdos culturais que não são estáveis no tempo e estão ligados à moda de um momento. São os conteúdos culturais que apresentam os aspectos culturais passageiros de um povo ou de uma cultura. Mais adiante retomamos a definição destes três tipos de cultura.

Para promover o despertar de uma postura intercultural no processo de ensino-aprendizagem de LE, o estudo de conteúdos culturais deve ser desenvolvido por meio de uma abordagem intercultural e comunicativa. Isto é, promovendo um diálogo intercultural entre os aspectos culturais da língua-alvo e da língua materna (LM) do aluno, valorizando seu conhecimento sociocultural e de mundo.

O estudo dos aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE ocupou um lugar importante nos países ocidentais, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, mas foi após os anos 90 que foi impulsionado. Nas últimas décadas, muitos estudos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE vêm se ocupando do estudo intercultural e abordando o papel da cultura no processo de ensino da LE. Destacamos os trabalhos de Casal (1999, 2003, 2010), Díaz (2005), García (2005), López (2005) e Miquel e Sans (1992). Estes autores entendem que o estudo intercultural no processo de ensino-aprendizado de LE contribui para que o aluno e o professor possam vir a desenvolver uma postura intercultural e a estabelecer uma comunicação mais eficiente e com menos mal entendidos. López (2005) e Miquel e Sans (1992) destacam que é o estudo de conteúdos culturais da cultura com minúscula que mais promoveria a possibilidade do desenvolvimento de uma postura intercultural por parte do professor e do aluno, uma vez que esse tipo de cultura aborda os aspectos socioculturais, ou seja, a cultura relacionada ao cotidiano e à vivência do nativo da língua-alvo. A cultura com minúscula é representada pelos conteúdos culturais que retratam o cotidiano do povo e da cultura a se conhecer, expressam o comportamento das pessoas no convívio em sociedade e estão implícitos no cotidiano destas. Segundo López (2005), é a cultura que representa uma visão de mundo, as crenças, as

pressuposições, os comportamentos linguísticos e não linguísticos dos falantes. Esses autores defendem que língua e cultura devem ser abordadas de modo integrado, em uma perspectiva intercultural e comunicativa.

O estudo intercultural tem como princípio o conhecimento do outro, a convivência com o diferente e a aceitação das riquezas da diversidade linguístico-cultural de cada povo. O processo de ensino-aprendizagem intercultural pode contribuir significativamente para a existência de uma sociedade que estabeleça comunicações mais harmônicas, pois o docente e o discente, ao conhecerem outros povos e suas tradições, podem avaliar suas línguas e culturas, passando a respeitar as diferenças peculiares desses povos, notando que eles têm suas especificidades culturais, e que estas devem ser respeitadas por fazerem parte de suas identidades culturais.

Nos últimos anos, na Europa, várias propostas e grupos de estudiosos surgem para discutir o estudo cultural, em uma perspectiva intercultural, no ensino de língua espanhola, tais como:

Equipo Tandem, las publicaciones en revistas especializadas: *Cable* (nº 9, especialmente), *Frecuencia-L*, *Cuadernos del Instituto Cervantes*, *Carabela* (nº54), las publicaciones de la Web en relación con la cultura (Aula intercultural, que se define como el portal de la educación intercultural, cuya dirección electrónica es www.aulaintercultural.org; Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, colección de artículos que desde el año 2000 se dirige desde el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona: www.ub.es/filhis/culturele), Actas de Jornadas y Congresos relacionados con la enseñanza de lengua (AESLA, ASELE, GILA); tesis, tesinas y memorias de Master presentadas en varias Universidades españolas, y, por último, sin falsa modestia, el trabajo de nuestro grupo de investigación, formado por profesores de universidades españolas y extranjeras, que, a través de los cursos de formación intercultural de profesores de E/LE, que programamos todos los años y que figura en el catálogo de curso del Consejo de Europa.⁶(GARCÍA, 2005, p. 9-10).

O processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural põe em contato diversas culturas, comparando os aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aluno, notando o que elas têm de semelhante e de diferente (CASAL, 2010). Este conhecimento

⁶ Equipe *Tandem*, as publicações em revistas especializadas: *Cable* (nº 9, especialmente), *Frequência-L*, *Cadernos do Instituto Cervantes*, *Carabela* (nº54), as publicações da Web relacionadas à cultura (Aula Intercultural, que se define como o portal da educação intercultural, cujo endereço eletrônico é www.aulaintercultural.org; Cultura e intercultura no ensino de espanhol como língua estrangeira, coleção de artigos que desde 2000 é dirigida pelo Departamento de Filologia Hispânica da Universidade de Barcelona: www.ub.es/filhis/culturele), Atas de Jornadas e Congressos relacionados com o ensino de línguas (AESLA, ASELE, GILA); teses, dissertações e comunicações apresentadas em várias universidades espanholas, e, por último, sem falsa modéstia, o trabalho do nosso grupo de investigação, formado por professores de universidades espanholas e estrangeiras, por meio dos cursos de formação intercultural de professores de E/LE que programamos todos os anos e que figura no catálogo do curso do Conselho da Europa.

cultural favorece a reflexão sobre o modo como o aluno vê e interage com a diversidade cultural.

O conhecimento das diversas culturas de povos hispanofalantes e da própria cultura do aluno, em um contexto comunicativo que valoriza seu conhecimento sociocultural e de mundo, pode promover diálogos interculturais que contribuem para que tanto o aluno quanto o professor desenvolvam uma postura intercultural. Estes, ao desenvolverem esta postura, compreendem mais facilmente os modos de pensar e agir de outros grupos étnico-culturais, passando a estabelecer uma comunicação mais efetiva e eficaz com eles.

1.1 A ORIGEM DO TERMO CULTURA E SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Na atualidade, devido à globalização, a comunicação entre povos de diferentes culturas torna-se cada vez mais frequente. Os meios de comunicação aproximam as pessoas e estas, ao se comunicarem, aprendem outros idiomas e suas culturas. Assim, a educação passa a evidenciar a necessidade de incluir nos currículos das diversas disciplinas de LE o ensino de cultura, pois o conhecimento linguístico e cultural possibilita às pessoas a estabelecerem comunicações mais respeitadas com pessoas de diferentes grupos culturais (CASAL, 1999).

A palavra cultura veio do verbo *colore* do latim e significa o cultivo e o cuidado, referindo-se ao cultivo e ao cuidado com a terra. “Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios” (CHAUI, 2008, p. 55).

Na história do ocidente, este sentido de cultura foi se perdendo e no século XVIII, com as ideias difundidas pelo Iluminismo, este vocábulo passa a ser entendido como civilização, derivando-se da ideia de vida civil, e relacionando-se à vida política e regime político. Então, com o Iluminismo, a cultura passa a ser percebida como o padrão que mede o grau de civilização de uma sociedade. Segundo Chaui (2008), a cultura passa a ser vista como um conjunto de práticas que permitem avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de avaliação. Assim, a cultura pode ser as artes, ciências, técnicas etc.

Conforme Chaui (2008), posteriormente, esse conceito de cultura passou a incorporar a ideia de tempo contínuo e evolutivo e ganhou a conotação de progresso. Deste modo, o progresso de uma civilização passa a ser avaliado pela sua cultura e a cultura pelo progresso de uma civilização. A ideia de cultura como progresso foi relacionada ao de realização material e aos aspectos espirituais de uma comunidade. Essa é a ideia do conceito de cultura que mais conhecemos hoje.

Segundo Laraia (2005), no fim do século XVIII, o termo germânico *Kultur* foi utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Esses dois termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *culture* que, no sentido etnográfico, é, para Tylor, um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Esta definição de cultura marca “fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (LARAIA, 2005, p. 25). Ou seja, cultura é um comportamento aprendido e independe de uma transmissão genética.

No século XVIII, a cultura a ser aprendida por uma sociedade devia ser a imposta pela cultura capitalista, ou seja, aquela como ideal político e ideológico que o capitalismo determina como sendo a apropriada para cada momento histórico e para a sua manutenção.

Com o advento do capitalismo, a cultura passa a ser entendida como costume:

o termo “costume” foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra “cultura”. O costume era a “segunda natureza” do homem. Francis Bacon escreveu sobre o costume como a conduta inercial, habitual e induzida: “Os homens professam, protestam, comprometem-se, pronunciam grandes palavras, para depois fazer o que sempre fizeram. Como se fossem imagens mortas, instrumentos movidos exclusivamente pelas rodas dos costumes”. (THOMPSON, 1998, p. 14).

Ainda no século XVIII, segundo Chauí (2008), o costume constituía um conjunto de regras da legitimação de quase todo uso prático de direito reclamado. Os costumes dos camponeses se chocavam com os novos valores do trabalho disciplinado imposto pelas indústrias capitalistas. Assim, os costumes surgem como um campo para a mudança e a disputa de interesses dos camponeses em detrimento dos interesses expressos pelo capitalismo.

No século XIX, o conceito iluminista de cultura como ideal político e ideológico reaparece com os estudos antropológicos. De acordo com Chauí (2008), no início da constituição da antropologia, os antropólogos estabeleceram um padrão para medir a evolução ou grau de progresso de uma cultura, usando o padrão cultural da Europa capitalista. Naquele momento, “as sociedades passaram a ser avaliadas segundo a presença ou ausência de alguns elementos que são próprios do ocidente capitalista e a ausência desses elementos foi considerada sinal de falta de cultura ou de uma cultura pouco evoluída” (CHAUI, 2008, p. 56). Esses elementos eram o Estado, o mercado e a escrita.

As sociedades que conseguiam seguir o padrão cultural europeu eram consideradas civilizações evoluídas e as que não o alcançavam eram tidas como primitivas. Assim, as sociedades evoluídas eram aquelas capazes de desenvolver forma de troca, comunicação e poder de mercado similar ao padrão europeu.

Naquele momento, as formas culturais foram definidas pelo conceito de valor que os europeus davam à cultura. Então, a noção de cultura primitiva era elaborada pelos representantes da cultura expressa como não primitiva, portanto, por aqueles que estabelecem os critérios da evolução cultural, os europeus. Para Chaui (2008), a cultura europeia capitalista se colocava como um fim necessário para o desenvolvimento de toda cultura e de toda civilização. A cultura europeia capitalista, muitas vezes, adotava posições etnocêntricas, por se considerar superior à cultura de outros povos e se mostrar como modelo necessário ao desenvolvimento histórico. Ela surgiu para reforçar, ainda mais, as diferenças sociais, para legitimar e justificar a colonização e o imperialismo.

A partir da segunda metade do século XX, os antropólogos europeus buscam desfazer a ideologia etnocêntrica imperialista da cultura capitalista e inauguram a antropologia social e política. A partir deste momento,

o termo cultura passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas de trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. (CHAUÍ, 2008, p. 57).

Chaui (2008) argumenta que devido à abrangência do conceito de cultura e do modo de produção capitalista, o mundo moderno passa a desconhecer a comunidade e a reconhecer a sociedade. A ideia de comunidade é marcada pela indivisão interna e pelo bem comum, mas esta passa a ser substituída pelo individualismo, e pelos interesses e desejos individuais e não mais coletivos da sociedade.

Chaui (2008) destaca que, na modernidade, o termo sociedade significa isolamento, fragmentação, automação de seus membros e divisão interna. Diante de uma sociedade de classe é impossível manter o conceito de cultura como expressão de uma comunidade indivisível, pois há sempre dois mundos se contrapondo, o dos dominantes e o dos dominados.

Com a cultura capitalista, a sociedade de classe surgia como a responsável pela divisão e fragmentação social e, ainda, por instituir a divisão cultural. De acordo com Chaui (2008),

houve um corte no interior da cultura entre o que se convencionou chamar de cultura formal ou letrada e cultura popular. Estes termos eram conhecidos também como cultura dominante e dominada, opressora e oprimida, de elite e popular.

Brandão e Duarte (2004) afirmam que a cultura erudita ou superior, também conhecida como cultura de elite, foi se distanciando da cultura da maioria da população, pois era feita pela e para a burguesia. Já a cultura popular era a cultura mais próxima do senso comum, produzida e consumida pela população das classes sociais menos favorecidas. Esta

é uma cultura transmitida em geral oralmente, registrando as tradições e os costumes de determinado grupo social. Da mesma forma que a cultura erudita, a cultura popular alcança formas artísticas expressivas e significativas (BRANDÃO; DUARTE, 2004, p. 13).

Brandão e Duarte (2004) ressaltam que a cultura popular é também conhecida como folclore. Ao longo dos anos, esta tenta sobreviver em meio às pressões do capitalismo que determina os símbolos e significados culturais de que cada classe social deve apropriar-se, classe social que vai construindo e interpretando a sua cultura conforme a possibilidade que o sistema capitalista lhe possibilita e, ainda, como reação às pressões desse sistema.

O antropólogo americano Clifford Geertz considera a cultura como sistema simbólico. Para Geertz (1989), cultura é a ciência interpretativa em busca de significado.

O homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Então, o homem constrói e interpreta a cultura em busca de significados.

Geertz (1989) destaca que os símbolos e significados são partilhados pelos membros de um sistema cultural. Assim, “estudar a cultura é portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (LARAIA, 2005, p. 63).

Não podemos nos esquecer de que esses símbolos partilhados socialmente pelos membros de uma cultura sempre foram estabelecidos pela classe social dominante. A cultura popular ora tenta apropriar-se do que é estabelecido por essa classe, ora se organiza e tenta contestar o que lhe é imposto. Em geral, essa cultura é menosprezada pela cultura elitizada, mas valorizada e explorada pelo capital como potencial consumidor de seus produtos. Neste contexto,

o lugar da cultura dominante é bem claro: é o lugar a partir do qual se legitima o exercício da exploração econômica, da dominação política e da exclusão social. Mas esse lugar também torna mais nítida a cultura popular como aquilo que é elaborado

pelas classes populares e, em particular, pela classe trabalhadora, segundo o que faz no polo da dominação, ou seja, como repetição ou como contestação, dependendo das condições históricas e das formas de organização populares. (CHAUI, 2008, p. 59)

Em geral, nota-se que a divisão cultural tende a ser oculta e, assim, reforça o surgimento da cultura de massa ou da indústria cultural que separa o bem cultural pelo seu suposto valor de mercado. A indústria cultural⁷ produz bens materiais e culturais para atender exclusivamente à elite cultural, bens que são raros e caros, mas também produz bens destinados à massa, bens que são baratos e comuns. É a indústria cultural que determina a divisão social e cultural dos bens e que concebe a elite como culta e a massa como inculta.

Nos dias atuais, com a internacionalização do comércio, o conhecimento do idioma nacional torna-se insuficiente aos seres humanos. Então, estes precisam aprender e conhecer outras línguas que lhes permitam comunicar-se no mundo global. E como língua e cultura estão interconectadas, os seres humanos se veem destinados a conhecer também as culturas de diferentes povos.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (1998, p. 49) enfatiza a responsabilidade que a educação deve ter

na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e em grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas.

Com esse relatório, o papel da educação amplia-se de forma considerável, abrindo espaço para novas discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LE que contribuem para a humanização da sociedade. Neste contexto, os estudos interculturais surgem como uma tentativa de redimensionar os estudos de LE no Brasil, pois eles visam favorecer as relações sociais e o desenvolvimento humano.

No processo de ensino-aprendizagem de LE, os estudos interculturais propõem um ensino de conteúdos multiculturais, integrando língua e cultura, por meio de uma abordagem comunicativa, sempre relacionando esses conteúdos com a língua do aluno e à cultura à qual ele pertence. Acredita-se que, por meio desse tipo de ensino, o professor e o aluno possam vir a desenvolver uma reflexão crítica da realidade, não aceitando os fatos como óbvios e

⁷ A “indústria cultural” é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo (ADORNO, 1995, p. 23).

evidentes, mas conhecendo-os melhor para captar o que poderia estar oculto e descobrir sua real dimensão. Para Kemmis (1987 *apud* CELANI; COLLINS, 2009, p. 62), a reflexão crítica permite ao homem “posicionar-se em uma esfera de ação, posicionar-se na história de uma situação, participando de ação social e tomando posições”. Essa reflexão crítica consiste em examinar ou analisar fundamentos e razões que desencadeiam a superação dos problemas sociais e a emancipação social, promovendo uma comunicação mais eficaz e harmônica entre os seres humanos.

Estudiosos que defendem os estudos interculturais, como Díaz (2005), Casal (1999, 2003, 2010), García (2005), López (2005), Miquel e Sans (1992), consideram que os seres humanos que conhecem outras línguas e culturas têm mais facilidade para se comunicar no mundo globalizado, pois, conhecendo melhor o outro, podem estabelecer comunicações mais eficazes. Deste modo, o estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE é uma forma de os seres humanos adquirirem cultura e língua para se comunicarem no mundo atual, mas é também uma forma de perceber a hegemonia da cultura dominante em detrimento da cultura dos dominados e de fazer uma reflexão da implicação dessa hegemonia sobre sua realidade. Por meio do estudo de conteúdos culturais, os seres humanos têm a possibilidade de perceber que cultura é

um processo de *humanização (Humanisierung)* caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p. 154, grifo do autor).

Para que esse entendimento de cultura seja possível, faz-se necessário repensar o papel da educação e do ensino de LE no Brasil, pois

a educação é um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. [...] A educação é uma via, entre outros caminhos, para o desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e das guerras. (DELORS, 1998, p. 5).

O mundo atual é caracterizado por uma tensão entre a competição entre os seres humanos e o respeito pela igualdade de oportunidades. A luta contra as tensões de um mundo em constante transformação consiste em revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e fornecer os recursos para que os seres humanos possam compreender o outro e suas

especificidades. Para isto, estes precisam começar a compreender a si mesmos e esse mundo que se apresenta aparentemente como unificado.

A revalorização das dimensões ética e cultural na educação deve ser incentivada por meio da aquisição de conhecimentos que possam promover uma reflexão crítica da realidade social. No ensino de LE, isso pode se dar por meio do estudo e da discussão de conteúdos culturais apresentados nos LD, em outros MD ou extra didáticos que o professor possa utilizar em suas aulas.

Segundo Delors (1998), uma das chaves de acesso ao século XXI é repensar o conceito de educação ao longo da vida, que supera a distinção tradicional de educação permanente⁸. Para o autor, repensar a educação é uma exigência atual que se tornou ainda mais evidente nos últimos anos, é preciso superar a educação tradicional que, por muitos anos, foi a base da educação brasileira, que tinha como princípio a transmissão e o domínio do conhecimento, mas para isto é preciso aprender a aprender.

Para superar ou adaptar-se às tensões do mundo atual, o professor de LE deve propiciar o desenvolvimento dos quatros pilares da educação apresentados por Delors (1998): aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

Delors (1998) enfatiza que para aprender a conviver, deve-se desenvolver o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. Para aprender a conhecer é inevitável conciliar o ensino de uma cultura geral e ampla com as possibilidades de estudar em profundidade um reduzido número de assuntos. Para aprender a fazer é preciso desenvolver uma aprendizagem continuada de uma profissão que permita ao ser humano adquirir uma competência que o torne apto para enfrentar numerosas situações e facilitar o trabalho em equipe. Para aprender a ser deve-se incrementar as capacidades de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. Os quatro pilares da educação foram desenvolvidos com o intuito de atender às novas exigências de um mundo globalizado onde se fazem necessárias maior compreensão entre os seres humanos e uma comunicação mais harmônica, tendo como objetivo superar a educação tradicional.

Na sociedade global, a educação e o processo de ensino-aprendizagem de LE surgem como um imperativo necessário para que os seres humanos compreendam melhor o outro e o mundo, comuniquem-se harmonicamente com povos de outras culturas, estabeleçam relações sociais pacíficas e de mútua compreensão. Para lidar com esse novo modo de educação, o

⁸ Hoje a educação não é mais permanente, o mundo está em constante transformação e para acompanhar essas transformações temos que estar em um processo contínuo de formação.

professor precisa também aprender a aprender, revendo sua prática de ensino; aprender a conhecer, refletindo sobre a teoria e sua prática de ensino; aprender a fazer, adquirindo competência para trabalhar em equipe, como por exemplo, desenvolver trabalhos interdisciplinares juntamente com outros professores e aprender a ser, desenvolvendo sua autonomia e responsabilidade pessoal nos trabalhos em equipes e/ou individuais.

As novas diretrizes para a educação do século XXI, então, sinalizam não apenas para o desenvolvimento de um ensino que privilegie os quatro pilares da educação, mas para a formação do professor na perspectiva do professor reflexivo-crítico, assim como para o estudo de LE em uma perspectiva intercultural. Deste modo, entendemos que a cultura deve ser entendida conforme a definem Geertz (1989) e Marcuse (1998). Para o primeiro autor, a cultura nunca é igual, é sempre uma recriação do ser humano em convívio com as pessoas, um emaranhado de teias que o homem vai entrelaçando por meio das relações sociais. Para o segundo, a cultura é um processo de humanização caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, desenvolver as capacidades intelectuais dos homens para que estes possam lutar por uma sociedade melhor.

É por meio da cultura que o homem desenvolve sua capacidade intelectual, tem a possibilidade de dar outros significados à sua língua e à cultura à qual pertence, mudar sua concepção de mundo, adquirir uma visão crítica da realidade e perceber que é capaz de alterar a realidade social que o capitalismo impõe à sociedade. É nesta perspectiva que este trabalho se insere.

1.2 DEFINIÇÕES DE TIPOS DE CULTURA PARA ANALISAR OS CONTEÚDOS CULTURAIS DO LD

Nos últimos anos, vários estudos foram realizados destacando os conteúdos culturais nos LD e sua importância no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e de LE. Destacamos os trabalhos de Costa (1998), Oliveira (2004) e Oliveira (2008). Nos próximos parágrafos apresentamos os resultados destas investigações, com o objetivo de fornecer um panorama a respeito do que esses pesquisadores já encontraram em seus estudos e que nos foi útil para estabelecer nossa proposta de pesquisa sobre o tema em questão.

O artigo *El espacio de la cultura en los libros de textos de español como lengua extranjera*⁹, escrito por Costa (1998), faz uma reflexão sobre os conteúdos culturais presentes

⁹ O espaço da cultura nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira.

em LD de língua espanhola. A autora usa a definição de cultura elaborada por Miquel e Sans (1992) para categorizar os conteúdos culturais dos LD que analisou.

Costa (1998) analisa seis LD e nota que a cultura com maiúscula prevalece na maioria deles, ou seja, a cultura sancionada pela sociedade e considerada a mais relevante. A autora também verifica que os conteúdos culturais, quase sempre, se apresentam no LD de forma isolada, em uma seção à parte. Ela observa um esforço dos autores em aproximar o universo de experiência do aluno com a cultura apresentada nos LD, mas, muitas vezes, o tratamento dado às questões culturais ocorre de forma superficial e descontextualizado, não favorecendo a aprendizagem da cultura com minúscula.

Costa (1998) conclui que reconhecer o componente cultural é um dos elementos mais legítimos e imprescindíveis para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de LE. A autora destaca a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas e a escolha do MD que utilizam, para, então, poderem atuar de forma inovadora, criativa, aproximando os estudantes da língua e dos aspectos culturais a serem aprendidos no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Oliveira (2004) realiza uma investigação sobre o tratamento dado à cultura em três coleções de LD destinados ao ensino de língua espanhola. A autora afirma que analisou os tipos de cultura abordados nos textos e nas atividades de compreensão leitora (ACL) dos LD: *Avance: curso de español* (2002, 2003, 2003), *Español sin Fronteras* (1999, 2000, 2001) e *Planet@: E/LE* (1998, 1999, 2000)¹⁰. O objetivo de sua pesquisa é observar se os textos e as ACL fomentam a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Para categorizar os conteúdos culturais presentes nas coleções de LD de sua pesquisa, Oliveira (2004) também se apropria das definições de cultura com maiúscula e minúscula apontadas por Miquel e Sans (1992). Em sua investigação, conclui que os conteúdos culturais que são realmente úteis à comunicação intercultural, ou seja, que apresentam a cultura com minúscula, são pouco abordados nos LD, objeto de sua pesquisa, tanto em número de ocorrências como na maneira como foram explorados. Dentre os livros analisados, a coleção *Planet@: E/LE* (1998, 1999, 2000) é a que mais fomenta a comunicação intercultural, pois apresenta maior número de conteúdos culturais da cultura com minúscula e melhor explora esses conteúdos.

Outro autor que investiga os conteúdos culturais em LD é Oliveira (2008), que afirma ter desenvolvido uma pesquisa sobre identidade e pluralidade cultural em dois LD de língua

¹⁰ Avance: curso de espanhol, Espanhol sem Fronteira e Planet@: ensino de língua estrangeira.

espanhola, destinados ao Ensino Médio: *El arte de leer Español e Síntesis: curso de lengua española* (2005)¹¹. O pesquisador (OLIVEIRA, 2008) adota as seguintes categorias para analisar os conteúdos culturais dos LD: espaços geográficos e territórios culturais explorados nos textos, as identidades dos personagens anônimos e famosos que circulam nos livros, as atividades didáticas relacionadas às questões culturais propostas aos alunos.

Oliveira (2008) conclui que *El arte de leer Español* (2006) é mais favorável ao ensino intercultural que *Síntesis: curso de lengua española* (2005). Este último, na maioria dos textos selecionados para análise, apresenta marca territorial e linguístico-cultural da realidade de Madri, sem levar em conta outras possibilidades de representações do mundo hispanofalante. Os textos de *El arte de leer Español* (2005) apresentam o universo da Espanha, da América Espanhola, do Brasil e também dos Estados Unidos. Segundo o autor, este último livro traz uma concepção de espaço e de território bastante contemporânea, demonstrando entender que os espaços são cada vez mais flexíveis, imprecisos e permeáveis.

Oliveira (2008) afirma que *Síntesis: curso de lengua española* (2005) é marcado pelo grande número de personagens anônimos, representados em forma de desenhos, criados para atender à necessidade comunicativa da unidade didática. Na maioria dos casos, esses personagens são oriundos da Espanha. E *El arte de leer Español* (2006) explora a multiplicidade e a diversidade de identidades que permeiam o universo não apenas hispânico.

O livro traz o hispânico e o brasileiro, a América Latina e o mundo 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. (OLIVEIRA, 2008, p. 132-133).

Segundo Oliveira (2008), no que se refere às atividades propostas, o LD *Síntesis: curso de lengua española* (2005) apresenta, na maioria das vezes, atividades que verificam o conhecimento sistêmico que o aluno tem da língua espanhola; as atividades de compreensão de texto consistem, em grande parte, na compreensão linear do texto, não oportunizando, em muitos casos, uma reflexão crítica da aprendizagem de língua e de cultura. *El arte de leer Español* (2006), diferentemente do livro anterior, apresenta atividades didáticas que possibilitam a vivência intercultural para o aprendiz brasileiro. “Isto 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” (OLIVEIRA, 2008, p. 132-133).

¹¹ A arte de ler Espanhol e Sínteses: curso de língua espanhola.

As pesquisas de Costa (1998), Oliveira (2004), Oliveira (2008) revelam a importância do estudo de conteúdos culturais no ensino-aprendizagem de LE e nos convida a refletir sobre a análise e a avaliação dos conteúdos culturais dos LD que são adotados pelas escolas e utilizados pelos professores nas aulas de LE. No contexto atual, estas discussões são necessárias para que professores de LE possam redimensionar o processo de ensino-aprendizagem de LE, ou seja, perceber que o ensino de língua e de cultura não ocorre de forma dissociada, que o estudo dos conteúdos culturais contribui para a atuação, a adequação linguística e o êxito comunicativo do aprendiz de LE.

Nesta investigação, assim como fazem os autores citados, utilizamos as definições de cultura com maiúscula, minúscula e com *K*, desenvolvidas por Miquel e Sans (1992), como critérios para analisar os conteúdos culturais de *Cercanía*, objeto de estudo deste trabalho e verificamos se a cultura com minúscula é a mais propícia a desenvolver a interculturalidade.

Miquel e Sans (1992), em um artigo publicado na revista *Cable*¹², apontam três definições de cultura que auxiliam a classificar os conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE. As autoras apresentam o conceito de cultura com maiúscula, minúscula e com *K*.

A cultura com maiúscula é um termo que abarca a noção tradicional de cultura, como o saber literário, histórico, artístico, musical etc., ou seja, o estudo da cultura erudita. Seria, por exemplo, estudar a obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes.

A cultura com minúscula é o não falado, o que todos os indivíduos, impostos a uma língua e inserida em uma dada cultura compartilham e estabelecem como apropriado. Esta cultura comporta o componente sociocultural, ou seja, a parte cultural e social que é compartilhada por todos os povos que pertencem a um mesmo grupo cultural. É a cultura relacionada ao cotidiano das pessoas e às suas vivências. Seria, por exemplo, nós brasileiros aprendermos que devemos manter certa distância quando falamos com um espanhol, evitando tocá-lo, pois uma aproximação excessiva indicaria a invasão do seu espaço. Um espanhol poderia não ver com bons olhos esse tipo de atitude por parte de um brasileiro.

A cultura com *K* refere-se ao tipo de conhecimento que é utilizado em contextos determinados, temporariamente, como o jargão de algumas camadas da sociedade, são os usos e costumes que se diferenciam do padrão cultural e não são compartilhados por todos os falantes. Esse tipo de cultura está relacionado à moda e é passageiro. Um exemplo seria o uso

¹² O título do artigo é: *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua* (O componente cultural: um ingrediente a mais nas aulas de língua).

por grande parte da população, por certo tempo, de determinadas expressões frequentemente usadas pelas personagens das telenovelas.

Miquel e Sans (1992) estabelecem a distinção entre cultura com maiúscula, minúscula e com K. López (2005)¹³, por sua vez, devido às suas investigações posteriores, achou pertinente ampliar essa distinção, pois a definição de cultura com maiúscula e minúscula poderia levar a mal entendidos, visto que a cultura com maiúscula poderia ser considerada a mais importante e necessária, relegando-se a um segundo plano a cultura com minúscula, o que, para a autora, deveria ser o contrário. Então, López (2005) propõe a classificação de cultura essencial, legitimada e epidérmica. Para chegar a essas classificações, a autora compara a cultura com a parte de um tronco de uma árvore.

Para López (2005), a cultura essencial seria a parte central do tronco da árvore, a parte que compõe e constitui a árvore, por onde transcorre a seiva que a nutre. É a cultura diretamente relacionada com a língua que comporta o componente sociocultural da língua, a parte compartilhada por todos. Logo, ela é muito mais estável no tempo, ou seja, a cultura com minúscula.

A cultura legitimada estaria entre o centro e a extremidade do tronco da árvore, seria a cultura com maiúscula. Ela é patrimônio de uma minoria de falantes que por diversas razões puderam ter acesso a ela.

A cultura epidérmica seria a camada exterior do tronco da árvore. López (2005) afirma que esse tipo de cultura refere-se a usos e costumes que diferem do padrão cultural, da cultura essencial, que não são compartilhados por todos os falantes. Ela atende a casos específicos, é passageira e ligada à moda de uma época. É a cultura sancionada pela sociedade em um determinado momento, por isto o determinante tempo é muito importante, pois alguns elementos sancionados em um determinado tempo deixam de sê-lo em um momento posterior.

López (2005) enfatiza que há uma parte compartilhada por todos os falantes e outras que não são. Essa parte compartilhada da cultura é o substrato linguístico. Deste modo, o objetivo de todo processo de ensino de LE deve ser o substrato que está presente na cultura essencial.

García (2005) afirma que há algumas décadas o estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE acontecia de modo restrito e, na maioria das vezes, apresentava aspectos da cultura com maiúscula. Por volta da década de 1950, era valorizada a

¹³ A autora Lourdes Miquel López (2005), antes se chamava Lourdes Miquel.

cultura da classe dominante. Eram consideradas cultas as pessoas que tinham acesso à cultura com maiúscula, ou seja: à literatura, à arte, à história, à geografia etc.

De acordo com García (2005), até o final dos anos 40, no processo de ensino-aprendizagem de LE, o conceito de cultura era entendido como “civilização” e se restringia a apresentar informações sobre os aspectos relevantes em matérias como a geografia, a história, a arte, a ciência e a literatura. Difundia-se a cultura formal, ou seja, a cultura com maiúscula, de um determinado país. Quem dominasse esse tipo de cultura era considerado um cidadão culto e letrado. Naquele momento histórico as culturas populares não eram valorizadas, por isto, não eram ensinadas nas escolas brasileiras. Após os anos 50, o estudo de conteúdos culturais, no processo de ensino-aprendizagem de LE, passou a ocupar-se também da cultura com minúscula. Isto ocorreu porque houve uma ressignificação do conceito de cultura, devido principalmente às concepções de cultura com minúscula e ao modo de produção capitalista.

Conforme dissemos anteriormente, o capitalismo precisava de mercado para consumir seus produtos, então a educação, atendendo a uma demanda do sistema capitalista, passa a dar espaço para outras formas culturais que antes eram sufocadas pela cultura dominante. Assim, a educação passa a ocupar-se, também, da cultura popular, valorizando a cultura relacionada ao cotidiano das pessoas, ou seja, a cultura com minúscula. Neste contexto, a abordagem estruturalista de ensino-aprendizagem de línguas começa a deixar de ser suficiente para dar conta desta nova realidade e passa a ser questionada por muitos especialistas, abrindo espaço para o surgimento de novas abordagens de ensino como, por exemplo, a comunicativa. De acordo com Garcia (2005), esse tipo de abordagem valoriza não só a competência linguística do falante, mas também as competências discursiva, estratégica e sociocultural. Com o surgimento de abordagens que contemplam outras competências além da linguística, a definição de cultura passa a compor também a cultura do cotidiano.

Díaz (2005), Casal (1999, 2003, 2010), García (2005), López (2005), Miquel e Sans (1992) apontam, portanto, a importância do estudo cultural, no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, e destacam a relevância da cultura com minúscula, pois esta cultura aborda os aspectos relacionados à parte compartilhada da cultura, ao substrato linguístico que domina as atuações dos falantes de uma língua, aproximando e explorando os pressupostos que intervêm nos atos de comunicação, como, por exemplo, saber que os espanhóis não costumam consumir café num período de aproximadamente duas horas antes do almoço. Um estrangeiro que tenha esse conhecimento da cultura com minúscula, sobre o hábito dos horários de tomar cafezinho dos espanhóis, pode explicar, antecipadamente, ao garçom de uma cafeteria espanhola, por exemplo, que

quer tomar um cafezinho naquele horário porque em sua cultura é normal tomar café em qualquer horário. Esse tipo de informação facilita a comunicação entre os interlocutores de culturas diferentes, pois evita os mal entendidos.

Acreditamos que outros conteúdos culturais, e não apenas os da cultura com minúscula, também podem favorecer o desenvolvimento de uma postura intercultural, o crescimento pessoal do aluno e do professor, a ampliação de seus horizontes culturais, contribuindo para que estes estabeleçam relações comunicativas e sociais mais harmônicas no convívio social.

No próximo item, discutimos a relação língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE, com o intuito de mostrar que foi com a abordagem comunicativa de ensino que elas passaram, de fato, a serem vistas de modo integrado, possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE EM UMA PERSPECTIVA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL

Após a década de 1970, com o surgimento da abordagem comunicativa, o processo de ensino-aprendizagem de LE passa a ser compreendido como o conhecimento não só estrutural da língua, mas também, dos aspectos socioculturais, ou seja, passa a se considerar, no processo de comunicação, o conhecimento social e cultural que o ser humano tem sobre a língua. No processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, o aluno aprende língua e cultura, pois ambas estão interconectadas. Ao se comunicar e interagir com outras pessoas, o estudante usa seu conhecimento prévio de língua e de cultura e considera o contexto de fala. Vejamos algumas concepções de língua e cultura de acordo com a perspectiva comunicativa e intercultural.

No processo de ensino-aprendizagem de LE, língua e cultura estão relacionadas, tanto que é difícil delimitar suas fronteiras. A língua é parte da cultura e a influencia, assim como é influenciada por esta. Casal (1999) nos adverte sobre a influência da língua em nossa maneira de ver o mundo, uma vez que, ao adquiri-la, adquirimos, também, além de mecanismos para verbalizar e transmitir nosso pensamento, uma visão de mundo particular, que, frequentemente, determina poderosamente nossa maneira de agir. A cultura, por sua vez, se manifesta na língua, no pensamento e na maneira como os seres humanos se comportam. A língua é uma criação humana, logo é cultura. Assim, no processo de ensino-aprendizagem de

LE, língua e cultura não podem ser concebidas de modo dissociado e, portanto, devem ser estudadas em uma perspectiva intercultural e comunicativa.

Kramsch (1998), por meio de três vias, mostra a implicação entre língua e cultura. De acordo com a primeira delas, a língua expressa uma realidade cultural, é o meio pelo qual nós conduzimos a nossa vida social, a nossa experiência, ideias e eventos que fazem parte de um conjunto de conhecimento sobre o mundo partilhado por um mesmo grupo. Com a segunda, a língua incorpora uma realidade social, pois permite aos membros de um grupo social criar e expressar experiências por meio dela, como falar ao telefone e conversar com um motorista de táxi, por exemplo. E conforme a terceira via, a língua simboliza uma realidade cultural, em si mesma é um sistema de símbolo que possui um valor cultural, que funciona para os falantes como modo de identificação deles mesmos e de outros por meio de seu uso da língua.

Para Casal (2003), a língua é o meio pelo qual o homem cria sua concepção, compreensão e valores da realidade objetiva, atuando como intermediária entre o sujeito e o objeto. A língua é estabelecida por meio da convivência social entre os seres humanos.

La lengua, por tanto, nace de la convivencia que se establece entre nosotros y el mundo creado con los otros hombres. Ha surgido como una llamada de atención sobre ese mundo y no es de extrañar que buena parte de él esté modelado consciente o inconscientemente según los hábitos lingüísticos de cada grupo social.¹⁴(CASAL, 2003, p. 3).

A aquisição de uma língua inserida em uma dada cultura dá-se na convivência com os hábitos linguísticos de cada grupo social. Assim, o aprendizado de uma LE envolve não só o conhecimento da língua em si, mas também da cultura e da sociedade da língua-alvo.

Casal (2003) afirma que existe uma indiscutível relação entre língua, cultura e sociedade. Vívelo (1978 *apud* CASAL, 2003, p. 3) apresenta uma distinção entre o cultural e o social.

Cuando hablo de lo cultural, me estoy refiriendo a los códigos conceptuales, a algo que está en la mente de las personas. Cuando hablo de lo social, me refiero a la conducta, a los patrones de ésta, a las regularidades en la interacción entre las personas como miembros de una sociedad. Por lo tanto, los términos “organización social” o “sistema social” se refieren a las descripciones de las personas en interacción, mientras que “cultura” se refiere a un conjunto de ideas de acuerdo con las que actúan las personas.¹⁵

¹⁴ Portanto, a língua nasce da convivência que se estabelece entre nós e o mundo criado com outros homens. Ela surgiu como uma chamada de atenção sobre esse mundo e não é de estranhar que boa parte deste esteja modelado consciente ou inconscientemente segundo os hábitos linguísticos de cada grupo social.

¹⁵ Quando falo de cultural, estou me referindo aos códigos conceituais, a algo que está na mente das pessoas. Quando falo do social, refiro-me à conduta, aos padrões desta conduta, às regularidades na interação entre as pessoas como membros de uma sociedade. Assim, os termos “organizações sociais” ou “sistema social” referem-se às descrições das pessoas em interação, enquanto que “cultura” refere-se a um conjunto de ideias de acordo com o modo de atuar das pessoas.

O social é formado pela conduta do homem com outros membros da sociedade, apresenta padrões e regularidades. A cultura é algo que está na mente das pessoas, um conjunto de ideias e códigos conceituais. Ela é adquirida na interação e no convívio social, ou seja, por meio da língua.

Para Kramsch (2001), a base da cultura não é a informação compartilhada, mas sim as normas compartilhadas de interpretação. As pessoas vão adquirindo ao longo de suas vidas uma gama de normas que são interpretadas e usadas conscientemente nos diversos contextos sociais em que vivem e passam a entender o mundo que as rodeiam. Ao se comunicarem, elas usam o código linguístico que é a língua, mas adaptam e selecionam informações apropriadas a cada contexto a fim de estabelecer uma comunicação efetiva com outro falante. Assim, esse falante precisa conhecer o código linguístico e também as regras culturais que são aplicadas a cada contexto social para desenvolver uma comunicação intercultural.

No processo de ensino-aprendizagem de LE, língua e cultura estão entrelaçadas e, portanto, não há como serem ensinadas e aprendidas separadamente. O ser humano, ao ser exposto a uma língua, aprende e assimila língua e cultura. Ele usa a língua para comunicar-se e interagir com outros membros de uma sociedade, mas para que se estabeleça uma comunicação efetiva, precisa conhecer as crenças, os costumes, os hábitos e os valores morais que a constituem. Além disso, o ser humano precisa adequar esses conhecimentos a cada contexto de fala, ou seja, desenvolver a competência intercultural e comunicativa.

1.4 DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Durante muitos anos, o processo de ensino-aprendizagem de LE se ocupou basicamente do estudo estrutural da língua a ser ensinada. O estudo de língua e cultura somente ganhou projeções nas décadas de 1960 e 1970. Naquela época, começou uma busca de métodos e teorias que favorecessem este ensino, surgindo, por exemplo, o método audiolingual e a abordagem comunicativa. Mas foi com o surgimento desta última, na década de 1970, que língua e cultura passaram de fato a ser concebidas como parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem de LE, pois essa abordagem passa a considerar o contexto de fala, as regras socioculturais e as convenções linguísticas. Esse tipo de ensino facilitaria a compreensão da cultura relacionada ao cotidiano das pessoas, ou seja, a cultura com minúscula, facilitando a comunicação. A partir de então, vários estudos surgiram sobre essa abordagem, tais como os de Canale e Swain (1980), Hymes (1995) e Canale (1995), destacando a importância da competência sociolinguística no processo comunicativo.

De acordo com Merino (2005), para entendermos o conceito de competência sociolinguística, temos que partir do conceito de competência linguística formulado por Noam Chomsky (1959), na década de 1960, ou seja, como crítica à explicação “*conductista*” da aquisição da linguagem proposta por Skinner (1978). Segundo Chomsky, linguista norte-americano, principal representante da teoria transformacional, a competência linguística constitui o saber linguístico que todo falante e ouvinte tem da sua própria língua e que permite combinar léxico, morfologia e sintaxe para produzir e compreender orações com sentido. Esta teoria se opõe à teoria behaviorista de Skinner (1978) e ao princípio de que língua seja essencialmente comportamento. Segundo a teoria transformacional,

a criança nasce com uma predisposição natural para a aprendizagem da sua língua materna. Esta predisposição é exatamente o que chamam de Gramática Universal, um conjunto de princípios e parâmetros que permitem a uma criança normal o desenvolvimento da linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à sua língua materna. (MATOS, 2000, p. 54).

Na teoria transformacional, a aquisição da linguagem é determinada biologicamente, sendo geneticamente transmitida na forma de capacidades inatas da espécie humana. Acredita-se que o ambiente linguístico ao qual a criança é exposta apenas ativa suas estruturas linguísticas inatas, permitindo o desenvolvimento da linguagem. A criança, ao dominar um conjunto finito de regras, é capaz de produzir um número infinito de sentenças, ou seja, ela é competente linguisticamente. Para Chomsky (1959), os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição da linguagem. A língua é um sistema de princípios radicados na mente humana. Ele relaciona a aquisição da língua a termos conhecidos como: competência e desempenho. A competência consiste na capacidade humana de produzir variadas sentenças e o desempenho é o uso real da língua em situações concretas. No entanto, Chomsky (1959) se ocupava do estudo da competência e não do desempenho, não estava interessado no uso da linguagem, mas no desenvolvimento de uma teoria linguística centrada principalmente nas regras gramaticais.

Iragui (2005) afirma que o conceito de competência linguística de Chomsky (1959) provocou reações importantes entre os investigadores situados fora do marco da gramática gerativa, como, por exemplo, os estudos de Lyons (1970), Campbell e Wales (1970) e Hymes (1972). Estes centram seus estudos no caráter social da competência linguística e na importância dos enunciados que devem ser apropriados ao contexto comunicativo.

Lyons (1970 *apud* IRAGUI, 2005, p. 450) considera que

la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas.¹⁶

Para Campbell e Wales (1970 *apud* IRAGUI, 2005), no desenvolvimento da linguagem deve-se considerar a habilidade de produzir e compreender enunciados apropriados ao contexto de fala. Segundo Iragui (2005), Hymes (1972) pondera que os enunciados devem ser apropriados e aceitáveis ao contexto em que se utiliza a língua.

Para estes investigadores, de acordo com Iragui (2005), o conceito de competência proposto por Chomsky (1959) é reducionista porque não considera os elementos de contexto sociolinguístico, ou seja, as regras de uso e normas do discurso para interpretar os enunciados no significado social. No entanto, é preciso reconhecer que a definição de Chomsky (1959) representa o ponto de partida de outros enfoques posteriores e que a controvérsia do conceito de competência linguística permitiu a aceitação do conceito de competência comunicativa como uma noção fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Santa-Cecília (1996, p. 7) afirma que a primeira resposta aos estudos de Chomsky (1959) se produz com a formulação do conceito de competência comunicativa,

de D. Hymes, quien parte de la base que existen reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son inútiles (Hymes, 1972), y pone en énfasis en la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental.¹⁷

O conceito de competência enunciado por Chomsky (1959) restringia-se às questões linguísticas. Então, Hymes (1972) propõe a noção de competência comunicativa que abarca não apenas o componente linguístico, mas também contextual, incidindo na dimensão pragmática da comunicação, ou seja, considerando o conhecimento das regras de uso da língua e o contexto de fala. Segundo Merino (2005), a formulação deste conceito não procede exclusivamente do âmbito linguístico, seus princípios são fundamentados nos estudos antropológicos e da etnografia da comunicação, com contribuição dos estudos de psicolinguística, sociologia, filosofia da linguagem etc.

Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é entendida como os sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades requisitados para a comunicação, como

¹⁶ a habilidade de utilizar a língua com correção em várias situações determinadas socialmente é uma parte tão central da competência linguística como a habilidade de produzir orações gramaticalmente corretas.

¹⁷ de D. Hymes, que parte da base de que existem regras de uso sem as quais as regras da gramática são inúteis (Hymes, 1972), e enfatiza a importância de abordar os problemas práticos que se produzem em comunidade de falantes heterogêneos, na qual os aspectos socioculturais desempenham um papel fundamental.

por exemplo, o conhecimento do vocábulo e a habilidade de usar as convenções sociolinguísticas. Estes autores também contribuem para a ampliação do conceito de competência comunicativa, ao dizer que esta competência é constituída por três subcompetências ou habilidades: estratégica, gramatical e sociolinguística.

A competência estratégica é formada pelas estratégias de comunicação verbal e não verbal usadas para compensar as dificuldades de comunicação ou a competência linguística insuficiente do falante. A competência gramatical abarca o conhecimento dos elementos lexicais e o uso das regras de morfologia, sintaxe, semântica, fonologia etc. A competência sociolinguística inclui as regras socioculturais de uso, discurso e adequação da linguagem no contexto de fala.

Posteriormente, o conceito de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980) foi revisado e modificado por Canale (1995), que diferencia a competência sociolinguística da discursiva.

A competência sociolinguística refere-se ao uso da língua conforme as regras socioculturais, portanto, trata-se de produzir e compreender os enunciados de forma apropriada em diferentes contextos sociolinguísticos, considerando os fatores contextuais, como o propósito do falante, as normas ou convenções de interação. A competência discursiva é a capacidade de se combinar formas gramaticais e significados para obter um texto falado ou escrito unificado, ou seja, criar textos orais e escritos com coerência e coesão.

Os trabalhos de Hymes (1995) e Canale e Swain (1980) destacam a importância da abordagem comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de LE, atribuindo à comunicação um papel crucial no desenvolvimento da linguagem. Nesta abordagem, comunicar é produzir mensagens intencionais em diferentes contextos. Assim, esta apresenta nova luz à ideia de cultura, que inclui a cultura do cotidiano, que considera os aspectos socioculturais, a atuação e a adequação linguística para o êxito comunicativo, ou seja, cultura e língua são adquiridas juntas.

Hymes (1995) considera que uma pessoa, ao desenvolver a competência comunicativa, adquire o conhecimento da língua, ou seja, a competência linguística, e passa a usá-la em contextos reais de comunicação, o que implica o conhecimento das regras psicológicas e socioculturais. O autor propõe o estudo da língua em uso, como um sistema contextualizado, pois acredita que no contexto ela adquire significado.

Canale e Swain (1980) entendem competência comunicativa como o conhecimento e a habilidade requeridos para a comunicação, ou seja, conhecer, por exemplo, um determinado

vocabulário e ter a habilidade para usá-lo em conformidade com as convenções sociolinguísticas de uma língua.

O ser humano, ao se comunicar com outras pessoas, faz uso da competência sociolinguística, ou seja, usa a língua conforme o contexto de fala. Canale (1995) afirma que essa competência refere-se à habilidade em usar os diferentes registros da língua, tendo o cuidado de adequá-los a cada situação, considerando os fatores contextuais, bem como os turnos de fala em uma conversação. A competência sociolinguística é tão importante quanto a competência comunicativa, pois a língua, como um produto cultural, é usada em um contexto sociocultural.

Para López (2005), uma atuação comunicativa é adequada quando não só é apropriada do ponto de vista linguístico, mas também do ponto de vista sociocultural e contextual. O ser humano utiliza a língua porque tem necessidade de comunicar-se e de interagir com outras pessoas, mas para que esta comunicação tenha sucesso, ele precisa selecionar informações que sejam adequadas a cada contexto, discurso e situação de fala.

Las ideas de actuación y de adecuación son absolutamente relevantes para la enseñanza de la lengua extranjera y revolucionan tanto la visión de la lengua como el modo en que se debe enseñar, puesto que, en otras palabras, se pasa del concepto de competencia lingüística, entendida como un conocimiento formal de reglas, en el que predominaba la idea de corrección lingüística basada en la unidad *frase*, al de competencia comunicativa, basada en la unidad *discurso*, que incluye la competencia lingüística, pero la amplía al considerar la competencia discursiva, estratégica y sociocultural.¹⁸ (CANALE; SWAIN, 1983 *apud* LÓPEZ, 2005, p. 513, grifo do autor).

A abordagem comunicativa avança em relação às outras teorias e métodos de ensino de LE que a antecedem, pois dá destaque não somente à competência linguística, entendida como domínio das estruturas e regras da língua, mas principalmente à competência comunicativa, entendida como competência linguística e também discursiva, estratégica e sociocultural. E, portanto, projeta nova luz ao processo de ensino-aprendizagem de LE, pois, ao considerar o aspecto sociocultural, abre brecha para o estudo da cultura em uma perspectiva intercultural. Nesse tipo de estudo, língua e cultura são abordadas de modo integrado, valorizando os aspectos culturais relacionados ao cotidiano das pessoas, às funções

¹⁸ As ideias de atuação e adequação são absolutamente relevantes para o ensino da língua estrangeira e revolucionam tanto a visão de língua como o modo de ensinar, pois, em outras palavras, passa-se do conceito de competência linguística, entendida como conhecimento formal de regras, no qual predominava a ideia de correção linguística baseada na unidade *frasal*, ao de competência comunicativa, baseada na unidade *discurso*, que inclui a competência linguística, mas a amplia ao considerar a competência discursiva, estratégica e sociocultural.

reais de fala. Este tipo de conhecimento contribui para reduzir o nível de insegurança entre os interlocutores e favorecer uma comunicação efetiva entre os falantes.

Os trabalhos de Casal (1999, 2003), Müller (1986 *apud* SERCU, 2001) e Sercu (2001) destacam a importância de promover um processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em uma abordagem intercultural que possibilite uma aprendizagem da língua e de aspectos culturais e extralinguísticos.

O ensino de LE, nesta perspectiva de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura intercultural por parte do educando e do educador. Ao se depararem com os conteúdos culturais de outros povos nos LD ou em outros MD, nas aulas de LE, eles têm a oportunidade de conhecer e refletir sobre a língua e os aspectos culturais desses povos, podendo confrontar essas informações culturais com as suas realidades e com seus contextos culturais. Este conhecimento pode fazê-los refletir sobre seus modos de agir e atuar em sociedade, e, também, contribuir para que eles possam estabelecer comunicações mais harmônicas e respeitosas com outras pessoas, evitando práticas de estereótipos, etnocentrismo, preconceito e discriminação.

Sercu (2001) advoga que o estudo intercultural não pode ocorrer de maneira fragmentada, sem ponderações sobre os padrões culturais dos povos hispanofalantes, pois as descrições simples e irrefletidas de certos aspectos da cultura estrangeira podem aumentar os estereótipos por parte dos participantes e dar a falsa impressão de que se conhece uma dada cultura. A aquisição da competência intercultural exige um contato mais ativo e direto com os conteúdos culturais, pois viabiliza a compreensão do outro e de sua realidade cultural.

De acordo com Müller (1986 *apud* SERCU, 2001, p. 260), “el objetivo de la enseñanza de idiomas intercultural es <<el entendimiento crítico de la alteridade>>”¹⁹, ou seja, conhecer criticamente outros povos e suas culturas. Uma condição para a aquisição desta capacidade consiste em desenvolver certo entendimento da própria cultura e confrontar esse conhecimento com o conhecimento de outros povos e culturas, percebendo em que estas se diferenciam e se assemelham. Porém, isto deve ser feito de forma cuidadosa, de modo a promover a empatia e não favorecer a construção de estereótipos e preconceitos culturais.

Segundo Sercu (2001), para alcançarmos um alto grau de empatia devemos aprender a comparar interculturalmente, buscando razões que expliquem as diferenças e as semelhanças dentro da cultura estrangeira, mantendo sempre certa distância emocional, procurando não

¹⁹ “o objetivo do ensino de idiomas intercultural é <<o entendimento crítico da alteridade>>”, grifo do autor.

julgar essa cultura sem antes conhecê-la, pois atitudes assim, muitas vezes, reforçam os estereótipos, os preconceitos e as discriminações.

Para Casal (1999), o objetivo da aprendizagem intercultural é o desenvolvimento da receptividade do aprendiz de uma LE em relação às diferentes línguas e culturas, cultivando a curiosidade e a empatia sobre o modo de ver e entender o mundo. Para se conseguir isto, devem ser trabalhadas atitudes positivas em relação à diversidade cultural, tentando-se evitar atitudes preconceituosas e, ao mesmo tempo, refletindo criticamente sobre nossa própria cultura a partir de outros marcos de referência.

De acordo com Casal (2003), o aluno adquire conhecimento intercultural à medida que se distancia dos estilos familiares e habituais de olhar seu entorno e começa a perceber os pontos de vista dos outros, sem renunciar à sua própria identidade cultural. Por meio do conhecimento intercultural, o aluno passa a perceber que cada povo tem sua própria cultura e que, para compreendê-la, temos que levar em conta seus aspectos socioculturais, ou seja, fatores relacionados à cultura de uma sociedade. Esse tipo de conhecimento promove o desenvolvimento da competência intercultural.

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.²⁰ (CASAL, 2003, p. 19).

Para que haja o desenvolvimento dessa competência, no processo de ensino-aprendizagem de LE, é preciso aprender a conhecer, é preciso combinar propostas culturais particulares específicas a cada contexto cultural, com propostas de cultura geral que visem a combater o estereótipo, o etnocentrismo, o preconceito e a discriminação.

Segundo Delors (1998), para aprender a conhecer é inevitável conciliar o ensino de uma cultura geral e ampla com a possibilidade de estudar em profundidade um reduzido número de assuntos. O aluno deve ter um conhecimento geral de várias culturas para ampliar seu horizonte cultural, mas precisa também conhecer mais detalhadamente as culturas que

²⁰ A competência intercultural, como parte de uma ampla competência do falante de uma língua estrangeira, identifica a habilidade de uma pessoa de atuar de forma adequada e flexível ao confrontar-se com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas. A adequação e flexibilidade implicam possuir um conhecimento das diferenças culturais entre a cultura estrangeira e a própria; além disso, ter a habilidade para poder solucionar problemas interculturais como consequência de estabilizar a própria identidade no processo de mediação entre culturas e de ajudar a outras pessoas a estabilizar a sua.

sejam relevantes para sua realidade social. Neste sentido, as propostas culturais específicas devem estar atreladas ao conhecimento que está mais próximo da realidade do aluno. Por exemplo, se os estudantes são adolescentes, os conteúdos culturais serão mais significativos a eles se apresentarem temas que sejam do interesse dessa faixa etária. As propostas de cultura geral são aquelas que permitem um conhecimento mais amplo de uma realidade e que suscitam uma reflexão geral sobre o assunto.

O estudo dos conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE pode favorecer o desenvolvimento da competência e da consciência intercultural por parte do educando e educador, que podem desenvolver um novo olhar e agir sobre suas realidades. Por meio desse estudo, o aluno pode estabelecer uma comunicação mais respeitosa e harmônica, pois passa a perceber que cada pessoa é um ser único, constituído de uma identidade própria, e que esta é instituída a partir das relações desse sujeito com outros indivíduos imersos em um contexto cultural, pois o homem é um ser social. É natural que pessoas de culturas diferentes pensem e ajam de modos distintos, pois cada cultura tem suas especificidades e, portanto, ao interagirmos com pessoas de outros grupos sociais, devemos levar isto em consideração.

Ao conhecermos culturas de outros povos temos que perceber que estas são estabelecidas no confronto entre as semelhanças e diferenças com outras culturas e com nossa própria cultura, que os povos e suas culturas não são constituições homogêneas e que cada cultura, cada povo, cada indivíduo tem sua especificidade.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QECR), a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social de dois mundos; a percepção de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pela LM e língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem de LE; a constatação de que essas culturas englobam uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. Entender tais aspectos é fundamental para proporcionar ao professor e ao aluno a competência comunicativa necessária nas várias situações que lhe são apresentadas frente às novas culturas manifestadas no ensino-aprendizagem da LE (BRASIL, 2001).

Para que o estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola e de LE promova o desenvolvimento da competência intercultural e/ou de uma postura intercultural por parte do educando e do educador, estes devem evitar atitudes negativas na perspectiva de uma comunicação intercultural. Casal (1997) afirma que o estereótipo, o etnocentrismo, o preconceito e a discriminação diminuem a eficiência da

comunicação intercultural, portanto, devem ser combatidos no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Segundo Gaias (2005, p. 38, grifo da autora), “o termo “estereótipo” vem do grego e é formado por duas palavras: *stereos*, que significa rígido, e *túpos*, que significa traço”. O estereótipo é resultado de preconceitos formulados a partir de informações errôneas e superficiais sobre uma determinada cultura. Ele é estabelecido a partir do que é diferente e estranho à nossa cultura em relação à cultura do outro, é um prejulgamento de um indivíduo em relação ao outro. Ao formularmos estereótipos deixamos de conhecer verdadeiramente outras culturas e grupos sociais.

Casal (2003) afirma que nós temos de estar cientes de que temos uma predisposição a formular estereótipos e compreender a razão que nos leva a praticá-los, a fim de que possamos não cometer tais atitudes. Devemos, ainda, cultivar a capacidade de tolerar a ambiguidade, de nos colocarmos diante de situações que não somos capazes de compreender completamente e aceitar que não compreendemos. Ao tomarmos consciência de que formulamos estereótipos, podemos nos tornar mais capazes de evitá-los e refletir sobre as atitudes que tomamos de forma impensada.

No processo de ensino-aprendizagem de LE, algumas vezes, por desconhecer a cultura do outro, julgamos o outro e sua cultura exclusivamente por meio dos parâmetros da nossa própria cultura e, em algumas situações, achamos que o outro e sua cultura são inferiores à nossa, ou seja, praticamos o etnocentrismo.

El etnocentrismo es un fenómeno social que se define como la creencia en la superioridad inherente del grupo al que se pertenece y de su cultura. Puede estar acompañado por sentimientos de menosprecio para las personas que no pertenecen a la cultura del etnocéntrico, quien tiende a evaluar negativamente todo lo que proviene del extranjero, y percibe y juzga a las demás culturas en términos de la cultura propia.²¹ (CASAL, 2003, p. 18).

Este julgamento negativo dificulta a comunicação intercultural, pois a pessoa, ao estabelecer a comunicação com o outro, vê este e sua cultura como inferiores à sua. Este tipo de comportamento deve ser evitado no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois não contribui para o desenvolvimento de uma postura intercultural.

Gaias (2005, p. 43) destaca que o preconceito pode ser caracterizado “como uma atitude negativa e injusta de um indivíduo em relação à outra pessoa ou grupo”. O que gera o

²¹ O etnocentrismo é um fenômeno social que se define como a crença na superioridade inerente do grupo a que se pertence e de sua cultura. Pode estar acompanhado por sentimentos de menosprezo pelas pessoas que não pertencem à cultura do etnocêntrico, que tende a avaliar negativamente tudo o que é proveniente do estrangeiro, e perceber e julgar outras culturas segundo os valores da sua própria cultura.

preconceito é uma ação imediata não refletida que leva o indivíduo a julgar o outro e sua cultura sem mesmo conhecê-lo. Por isso, devemos estar abertos a conhecer o outro e sua cultura para evitarmos formulações imediatas que encerram em preconceitos.

A discriminação refere-se a atitudes que prejudicam os sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais e resulta de processos sociais que molestem os membros desses grupos. A discriminação pode ser um tema de debate no estudo dos conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois possibilita discutir as diferenças que permeiam os povos e a sociedade.

Assim, se queremos combater atitudes negativas na comunicação intercultural, devemos estudar os conteúdos culturais em termos de seus próprios significados e valores, evitando o etnocentrismo, o estereótipo, o preconceito e a discriminação. Uma forma de se conseguir isto é refletir sobre as causas destes e como evitá-los.

A discussão sobre a relação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva comunicativa e intercultural, nos conduz a refletir sobre as políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro, nas últimas décadas, para o ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil. É o que se apresenta no próximo item.

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS QUE CORROBORARAM AS DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Nos últimos anos, o governo brasileiro adotou políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento político, econômico, social e educacional que contribuíram para ampliar o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e/ou de LE no Brasil. Dentre estas podemos destacar: a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LE (BRASIL, 1998), a assinatura do tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a aprovação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - 2014 (BRASIL, 2014). Estas medidas vêm ao encontro das exigências da globalização que têm requisitado a comunicação entre povos de diferentes partes do mundo e também atendem aos anseios da educação discutidos na Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultou em diretrizes para a educação mundial e que encontra nesta um meio de transformação social, capaz de favorecer o desenvolvimento de relações sociais mais harmônicas, justas e solidárias.

As políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro a partir da década de 1990 e o evento em Jomtien buscam romper com a concepção de ensino tradicional que por muitas décadas orientou a educação no Brasil e abrem espaços para a discussão de propostas educativas que visem a favorecer um processo de ensino-aprendizagem mais humano e a repensar o papel do professor e do aluno, este como produtor do conhecimento e aquele como mediador deste. É neste contexto de mudanças educacionais que os estudos interculturais e outras abordagens de ensino surgem no país, com propostas que objetivam favorecer a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e o estabelecimento de relações sociais respeitadas com o outro.

Esses estudos podem favorecer essa formação porque propõem um processo de ensino-aprendizagem de língua e cultura de modo integrado, valorizando o desenvolvimento não só da competência sociocultural, mas também da competência estratégica, discursiva e gramatical que, segundo Canale (1995), compõem a competência comunicativa, considerando a interação e adequação linguística para o êxito comunicativo. Defensores destes estudos, como Casal (1999, 2003, 2010), Diáz (2005), López (2005), dentre outros, enfatizam que o ensino intercultural pode conduzir os alunos a estabelecerem relações sociais mais harmônicas com diferentes povos, contribuindo com os ideais de paz e solidariedade.

A LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), aponta a obrigatoriedade de pelo menos uma LE moderna a partir da antiga 5ª série do Ensino Fundamental, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro de sua disponibilidade. Nessa Lei prevalece a indeterminação quanto a qual/quais seria(m) essa(s) língua(s) ensinada(s), indicando apenas que fosse “moderna”. A LDB permite a inclusão da língua espanhola em algumas escolas brasileiras que visualizaram a importância deste idioma na formação dos educandos e que dispõem de docentes habilitados para ministrar tal disciplina. Essa Lei promove, ainda que timidamente, a ampliação do ensino da língua espanhola no Brasil.

A LDB, no Art. 27, orienta que os conteúdos curriculares da Educação Básica observem as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
 - II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
 - III – orientação para o trabalho;
 - IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.
- (BRASIL, 1996, p. 17).

Neste artigo, merecem destaque dois incisos: o primeiro que destaca a formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania e o terceiro que explicita a orientação para o trabalho. Estando a LE incluída entre os conteúdos curriculares da Educação Básica, podemos inferir que este ensino também se ocupa da formação integral do aluno, ao mesmo tempo em que corrobora sua capacitação para o mercado de trabalho.

Em 1998, surgem os primeiros PCN de LE (BRASIL, 1998) para as séries finais do ensino fundamental que foram distribuídos às escolas brasileiras, com a intenção de promover um debate educacional que transformasse positivamente o sistema educativo brasileiro e que orientasse o trabalho do professor, a fim de promover a formação dos alunos para o exercício da cidadania.

O Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai assinam em 1991 o Tratado de Assunção para criação e implantação do MERCOSUL (BRASIL, 2010) que tem como objetivo fortalecer as relações políticas, econômicas e sociais entre o nosso país e os países membros. Uma das medidas adotadas foi o incentivo do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil e da língua portuguesa nos outros países participantes, visando a melhorar a comunicação entre os países membros. Desde então, o governo brasileiro vem adotando políticas públicas que visam a favorecer esse ensino no Brasil.

Em 2005, a Lei 11.161 (BRASIL, 2005) institui a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio e faculta seu ensino nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental. A língua espanhola, por ser de oferta facultativa neste nível de ensino, é pouco disponibilizada na rede pública de educação no Brasil, devido principalmente à dificuldade de encontrar professores habilitados nesta área de conhecimento para ministrar as aulas. Logo, são poucos os alunos que aprendem este idioma no Ensino Fundamental e chegam com certa base para cursar as aulas de língua espanhola do primeiro ano do Ensino Médio. Assim, o professor que leciona esta disciplina no início deste nível de ensino tem que lidar com duas realidades que dificultam o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e seu trabalho: a existência de alunos que possuem certo conhecimento da língua espanhola e de outros que nunca estudaram este idioma.

Não restam dúvidas de que a LDB, Lei 9.396/96 (BRASIL 1996) e a Lei 11.161 (BRASIL, 2005) favorecem a oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras. No entanto, Rinaldi (2006) destaca que nos últimos anos observa-se uma falta de interesse governamental para com o ensino do idioma espanhol, havendo uma ênfase no ensino de inglês. Isto faz com que o mercado de trabalho ofereça mais oportunidades aos professores de inglês, havendo pouca procura pela formação de professores de língua espanhola.

As poucas vagas de trabalho para professores de língua espanhola e a ênfase no ensino de inglês na Educação Básica brasileira fizeram com que poucas instituições superiores conservassem os cursos de licenciatura em língua espanhola e que alguns cursos em instituição particulares fossem extintos. Como há poucos professores habilitados para ministrar esta disciplina e não se percebe investimentos mais concretos na formação deles, o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil ainda é uma realidade que caminha a passos lentos.

A partir de 2011, a escola pública brasileira passa a contar com a possibilidade de dispor de um LD a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem de LE nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, financiado pelo PNLD. É a primeira vez que a LE é incluída numa política pública que, até então, atendia a quase todas as demais disciplinas do currículo escolar; os alunos passaram a ter acesso a um LD consumível e a um CD-ROM de áudio. Este é um ganho significativo para o ensino de língua espanhola ou de LE, pois os estudantes têm a oportunidade de se apropriarem e usarem efetivamente o LD, possibilitando uma maior aproximação deles com a língua-alvo. Esta medida fez com que o LD se tornasse um dos principais aliados do professor no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois no Brasil, ainda, há poucos materiais didáticos impressos e que podem ser utilizados nas aulas de LE. Além disso, a maior parte dos alunos das escolas públicas não têm condições financeiras de investir na compra de livro. Pereira (2013, p. 116) afirma que este “é um importante, senão o mais importante, instrumento de trabalho utilizado como recurso na transmissão de conhecimentos e cujo alcance na formação de aprendizes vai além do conteúdo programático transmitido”. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o processo de seleção, avaliação e aprovação dos LD distribuídos às escolas públicas brasileiras pelo PNLD (BRASIL, 2014), pois sabemos que, geralmente, o LD comporta visões de mundo, valores e formas epistemológicas de compreensão do saber científico. Assim, é indispensável que o professor tenha conhecimento da forma como esses materiais são selecionados, aprovados e adquiridos, pois o LD,

longe de ser um mero material de apoio, é um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequência, sobre o que se silencia. Entendemos o LD, ainda, como uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. (DAHER; FREIRAS; SANT’ANNA, 2013, p. 407).

Considerando que *Cercanía*, LD analisado neste trabalho, é aprovado segundo as regras do edital do PNLD - 2011 (BRASIL, 2011), é importante conhecer o teor deste edital,

pois este versa sobre o processo de inscrição, avaliação e aprovação de coleções didáticas que são adquiridas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e distribuídas às escolas públicas brasileiras.

O referido edital tem por objetivo

a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas destinadas aos alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD. (BRASIL, 2011, p. 1).

Para participar deste processo, os editores devem fazer a inscrição, entregando a documentação exigida no edital e as coleções que serão analisadas. Depois disto, as coleções passam por três processos de avaliação: triagem, pré-análise e avaliação pedagógica. A triagem das coleções tem como objetivo examinar os aspectos físicos e atributos editoriais das coleções inscritas, em conformidade com os requisitos do edital, é uma etapa eliminatória. A pré-análise das coleções inscritas também tem um caráter eliminatório e consiste no exame de atendimento aos objetivos e da documentação, definidos no edital. Pode não ser aceita a coleção que tenha sido excluída em avaliação pedagógica anterior e não apresente declarações de revisão, atualização e correção. De acordo com o edital, a avaliação pedagógica das coleções didáticas é realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC.

A instituição encarregada pelo processo avaliativo do PNLD - 2011 institui equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino. A equipe de avaliadores deve ser constituída de professores de diversas regiões do país e pode ser composta por profissionais que atuam com ensino de LE em escolas públicas de Educação Básica, com formação preferencialmente em nível de mestrado ou doutorado e docentes universitários envolvidos com a formação de professor (BRASIL, 2011).

Na avaliação pedagógica das coleções didáticas, considera-se

as características e as demandas da educação escolar, com destaque para nova realidade do ensino fundamental de nove anos, são definidos critérios que representem um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino e, portanto, também, para as coleções didáticas. (BRASIL, 2011, p. 54).

As avaliações dessas coleções são realizadas com base em critérios eliminatórios comuns a todas as disciplinas e específicos da LE para os diversos componentes

curriculares. Esses critérios referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica e, caso uma coleção não os atendam, é excluída do PNLD.

Para serem aprovadas, as coleções devem seguir as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil, obedecendo aos seguintes estatutos: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; “Resolução e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Resolução CNE/CP nº7, de 14/12/2010, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CP nº, de 14/07/2010”. (BRASIL, 2011, p. 55).

Em relação à observância de princípios éticos necessários à constituição da cidadania e ao convívio social republicano, serão excluídas, por exemplo, as coleções que desrespeitem o caráter laico e autônomo do ensino público, utilizarem o MD para vínculo de publicidade, veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional e racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem e violações dos direitos humanos.

O manual do professor não deve ser apenas um roteiro para utilização do livro do aluno, com acréscimo de textos desarticulados da proposta central da coleção. O manual deve orientar os docentes para o uso adequado da coleção, constituindo-se em um instrumento de complementação didático-pedagógica para suas ações, o que significa superar “a dicotomia entre os que produzem e os que ensinam os conhecimentos e repensar o papel do professor, valorizando sua competência também como produtor do saber” (BRASIL, 2011, p. 56). Assim, o manual didático deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática, colaborando para que o processo de ensino-aprendizagem avance em relação às novas propostas didáticas que contribuam para a formação do cidadão. Logo, o manual do professor deve:

1. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
2. descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
3. orientar o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;
4. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;
5. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
6. promover a interação com os demais profissionais da escola;
7. sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.
8. propiciar a superação da dicotomia ensino e pesquisa, proporcionando aos

professor um espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática. (BRASIL, 2011, p. 57).

A proposta didático-pedagógica das coleções deve apresentar um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando, por exemplo, se o livro é adequado à faixa etária de ensino a que se dispõe, apresenta uma organização clara, coerente e funcional, se os títulos e subtítulos estão hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis etc.

Na avaliação pedagógica, os avaliadores devem analisar as coleções didáticas com base em dois princípios que regem os critérios eliminatórios específicos da área de LE e que estão relacionados com alguns dos objetivos dos PCN de LE (1998). O primeiro destaca que

aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo. A aproximação do aluno a essas formas de dizer o mundo e de significar experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliando na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. (BRASIL, 2011, p. 72).

O segundo aponta que o material didático para o ensino de LE tem a função de complementar a ação do professor, pois este,

a partir de sua experiência no meio escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isto, é preciso estar garantindo na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. (BRASIL, 2011, p. 72).

Para que a ação do professor seja efetiva é preciso que a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica no manual do professor e a articule com o que se apresenta no livro do aluno e na mídia digital, caso esta integre a coleção.

O edital do PNLD - 2011 aponta que o ensino de LE deve orientar-se para oferecer ao aluno condições para que este possa:

1. vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
2. refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão;
3. construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estudo dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual, que remetem a uma finalidade reconhecida social e historicamente;

4. reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de expressão humana, às manifestações humanas, quer se manifestem por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual;
5. desenvolver consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo. (BRASIL, 2011, p. 73).

Conforme se pode observar e interessa para este trabalho, o ensino de LE deve oferecer condições para o aluno vivenciar outras experiências linguísticas e culturais, que lhe permitam refletir sobre outras formas de pensar, agir e interagir em situações diversificadas e em diferentes contextos culturais.

São muitos os critérios específicos eliminatórios para o componente curricular de LE, espanhol e inglês. Apresentamos aqueles que consideramos mais relevantes para esta pesquisa, que consistem em observar se a obra:

1. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
2. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, ética, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; [...]
5. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e língua nacional;
6. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; [...]
9. promove atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração; [...]
12. oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno das séries finais do ensino fundamental;
13. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
14. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira; [...]
21. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2011, p. 74-75).

De acordo com os critérios apresentados, que tem suas bases nos PCN de LE (BRASIL, 1998), é preciso repensar o processo de ensino-aprendizagem de LE rompendo com a visão tradicional de ensino em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno apenas o reproduz. Este ensino precisa ser refletido de modo a propiciar o desenvolvimento integral e crítico do aluno para o exercício da cidadania, de modo que ele possa comunicar-se com outros povos de maneira respeitosa e harmônica. Observa-se que esses critérios seguem um dos princípios da Conferência Mundial de Educação para Todos e também do ensino

intercultural, pois têm como um dos objetivos importantes favorecer a comunicação entre os povos devido às demandas da globalização.

As medidas tomadas pelo governo brasileiro nos últimos tempos, tais como a adoção de políticas públicas para o PNLD de LE (BRASIL, 2011), acrescidas de novas propostas de ensino, como a proposta intercultural, de pesquisas em Linguística Aplicada e a busca de professores pela formação continuada vêm somando esforços para que o aprendiz de LE tenha uma formação crítica e integral, que contribui para o exercício de sua cidadania.

Os documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil têm sinalizado a importância do ensino de LE para a formação de um cidadão crítico, na medida em que a “apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” e da “aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (BRASIL, 1998, p. 37).

O ensino de LE coopera para que o aluno desenvolva a

habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 37).

Os PCN de LE (BRASIL, 1998) apontam que a aprendizagem de LE é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. O ensino de LE deve comprometer-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social, respeitando as diferenças.

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (BRASIL, 1998, p. 15).

Portanto, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar no desenvolvimento integral do aluno, pois esta possibilita que ele amplie seu conhecimento linguístico e cultural, compreendendo melhor sua própria língua e cultura, estabelecendo relações sociais mais harmônicas e respeitadas com o outro, e sobretudo, desenvolvendo uma postura crítica em relação aos problemas sociais, o que significaria passar a melhor compreender e transformar a realidade na qual está inserido.

No processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, a proposta de ensino de leitura é entendida como parte do processo educacional que ajuda no desenvolvimento integral do aprendiz, pois a leitura “fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde através do discurso oral” (MOITA LOPES, 1996, p. 134).

É primordial, no ensino da leitura, percebermos o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade por meio das quais se defrontam leitores e escritores (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* MOITA LOPES, 1996, p. 143). É por meio da leitura que professor e aprendiz passam a desenvolver uma postura crítica que aponta para este tipo de consciência. A respeito do termo “crítico”, vale a pena reproduzir um trecho de Hawkins e Norton (2009), citado por Pessoa (2011), sobre sua origem:

O termo crítico tem origem na teoria crítica, inicialmente atribuída à Escola de Frankfurt, cuja metodologia tinha como objetivo o reconhecimento de ideologias opressoras presentes tanto nas práticas sociais quanto nos discursos, a fim de que pudessem ser desmontadas. Isso significa dizer que tais práticas sociais e discursos não são neutros e objetivos, mas formados por práticas sociais que sistematicamente privilegiam algumas pessoas em detrimento de outras, produzindo e reproduzindo, assim, relações desiguais de poder na sociedade. (HAWKINGS; NORTON, 2009, *apud* PESSOA, 2011, p. 31).

É por meio da linguagem, portanto, que os seres humanos podem se transformar e desenvolver uma postura crítica, pois a linguagem

é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização sociais e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. Contudo, é também o lugar onde nosso sentido de nós mesmos, nossa subjetividade, é *construída*. (WEEDON, 1987 *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 77, grifo do autor).

Para que o processo de ensino-aprendizagem de LE e também de outras áreas do conhecimento supere o poder econômico e cultural imposto pelas culturas dominantes e contribua para superar as desigualdades sociais, este processo precisa favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos alunos, objetivando a problematização e a transgressão, conforme apontam respectivamente Freire (1993) e Pennycook (2006). Estes autores defendem que o ensino deve se comprometer com os grupos marginalizados que, por causa de sua classe social, etnia, gênero, sexualidade e raça, têm sido excluídos dos discursos econômicos e culturais dominantes. Para isto, o professor, mediador do conhecimento, precisa encorajar seus alunos a refletirem sobre suas próprias identidades e seu modo de agir na sociedade, por meio de leituras e reflexões críticas dos conteúdos culturais do LD ou de outros MD que usam para promover o conhecimento, objetivando que os estudantes

problematizem e transgridam as práticas sociais opressivas apresentadas nestes conteúdos culturais e em seu contexto histórico e social.

Neste sentido, o professor, nas aulas de LE, deve promover um diálogo intercultural nos momentos de leituras dos conteúdos culturais, favorecendo embates políticos e incentivando o aluno a “repensar seus valores, as suas crenças e as suas práticas em uma perspectiva crítica e transgressiva, que problematize os discursos dados como naturais na sociedade” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 92), refletindo como esses valores, crenças e práticas se articulam e podem ser modificados.

O ensino crítico permite ao professor incentivar o aluno a refletir sobre as relações de poder vigentes, transgredindo as fronteiras da dominação, ao mesmo tempo que estimula o aluno a tornar-se proficiente na língua-alvo (URZÊDA-FREITAS, 2012). Neste sentido, os pressupostos da Pedagogia Crítica de Freire (1993) e da Linguística Aplicada Crítica de Pennycook (2006) podem ser de grande auxílio aos professores que tenham interesse em trabalhar nesta via²². Conforme enfatiza Freire (1993), o professor deve passar de uma educação bancária²³ a uma educação problematizadora que possibilite ao aluno uma formação crítica que o conduza a refletir e transformar sua realidade. Para Pennycook (2006, p. 74-75), o professor precisa ter uma formação crítica capaz de promover um ensino que ajude seus alunos a “transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” e a desafiar “os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também de produzir outros modos de pensar”.

No processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, aulas críticas podem ser conduzidas pelo professor por meio da leitura e da problematização dos conteúdos culturais, desencadeando diálogos interculturais socialmente relevantes para uma formação crítica que colabore para a resignificação dos discursos e práticas hegemônicas vigentes. O aluno, ao se perceber como participante das relações de poder, começa a se ver como possível agente transformador dessas relações (LOURO, 1997 *apud* URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 89). A leitura pode contribuir para a formação integral do aprendiz e

²² Ainda que sejam consideradas as críticas de Pennycook (1998) às implicações pedagógicas advindas de um ensino que tenha por meta exclusivamente a competência comunicativa por ela mesma, acreditamos ser possível o exercício da criticidade por meio de leituras, desde que o professor seja capaz de mediar e problematizar questões que vão além da mera mensagem ou do uso da língua como mero instrumento de comunicação.

²³ Paulo Freire faz uma crítica à educação bancária. Na visão freiriana, este modelo de educação parte do pressuposto de que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. O educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. A educação vista por esta ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. Neste contexto, a escola e os educadores bancários servem ao objetivo dos dominadores que é impedir a formação de uma educação que seja autônoma, emancipatória e libertadora.

também para que este venha a desenvolver uma postura crítica e intercultural, pois a leitura o conduz a refletir sobre seus costumes, atitudes e a ressignificar seus valores, contribuindo para que o estudante se torne mais consciente de seu papel na sociedade. Deste modo, ele estará mais apto a estabelecer comunicações mais respeitosas com o próximo, colaborando assim para a formação de uma sociedade mais harmônica.

O professor, para atender a novas demandas educacionais, deve estar atento, conhecendo melhor os documentos e as leis que regulamentam o ensino de LE no Brasil e o resultado da avaliação que estão contidas no Guia de Livros Didáticos do PNLD (BRASIL, 2014). Deste modo, ele terá mais condições de analisar e escolher o LD que melhor se adequa à sua realidade de ensino e verificar se ele realmente cumpre com o que apontam as orientações dos documentos oficiais. É importante destacar que, caso os LD avaliados pelo PNLD não atendam às expectativas de ensino por parte do professor, pois estes, nem sempre, são avaliados em todos os itens com conceito ótimo, muito bom ou bom, este deve suprir as lacunas dos LD, adaptando e/ou complementado esses materiais. Este movimento pode conduzi-lo a refletir sobre a teoria e a prática, permitindo-lhe agir de forma mais condizente com os princípios do processo de ensino-aprendizagem de LE que apontam os documentos norteadores da educação brasileira, contribuindo assim para a formação integral do aluno, preparando-o para exercer sua cidadania e estabelecer relações sociais mais harmônicas, ou seja, para desenvolver uma postura crítica ou intercultural.

No próximo capítulo, analisamos e discutimos a proposta de ensino-aprendizagem dos autores de *Cercanía*, os tipos de conteúdos culturais e de ACL presentes neste LD, verificando quais conteúdos e ACL favorecem um processo de ensino-aprendizagem intercultural. Em seguida, refletimos sobre o papel do professor neste processo de ensino-aprendizagem e apresentamos sugestões de adaptações e/ou complementações de MD.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS CONTEÚDOS CULTURAIS DO LIVRO DIDÁTICO (LD) *CERCANÍA*

Neste capítulo, fazemos a análise de *Cercanía*²⁴ (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), LD destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental e selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos um panorama geral do LD e apontamos os fatores que motivaram a escolha deste material didático (MD) para este estudo. Observamos se os autores de *Cercanía*, na apresentação e no manual do professor, propõem uma abordagem de ensino comunicativa e multicultural, integrando língua e cultura, pois esses são fatores que contribuem para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. Levantamos os conteúdos culturais de *Cercanía*, classificando-os em cultura com maiúscula, minúscula e com K, conforme a definição de Miquel e Sans (1992), verificando o tipo de cultura mais veiculado no LD e se, realmente, a cultura com minúscula deve prevalecer no estudo de LE, conforme defendem os pesquisadores europeus: Casal (1999, 2003, 2010), Díaz (2005), García (2005), López (2005) e Miguel e Sans (1992). Apresentamos e comentamos os enunciados das atividades de compreensão leitora (ACL) referentes aos conteúdos culturais de *Cercanía*. Num primeiro momento, destacamos as ACL que, a nosso ver, não demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural e, posteriormente, as que contribuem para este tipo de ensino e que podem favorecer o desenvolvimento de uma postura intercultural por parte do aluno e do professor. Discorremos ainda sobre a importância do papel do professor na mediação do conhecimento e apresentamos algumas sugestões de complementações e/ou adaptações de MD que possam enriquecer os conteúdos culturais de *Cercanía* e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural.

2.1 CONHECENDO O LD OBJETO DESTA INVESTIGAÇÃO

O livro *Cercanía* faz parte de uma coleção que está organizada em quatro volumes, do 6º ao 9º ano e seus autores são: Ludmila Coimbra, licenciada em Letras; Luíza Santana Chaves, mestre em Letras e José Moreno de Alba, doutor em Linguística e filólogo. As duas primeiras autoras são brasileiras e o último autor é mexicano.

²⁴ Proximidade.

O LD está dividido em oito unidades e a cada duas delas há uma parte de revisão de conteúdo. Cada unidade de *Cercanía* inclui as seguintes seções: *!Para empezar!*, *Lectura*, *Escritura*, *Habla*, *Escucha*, *Culturas en diálogos: nuestra cercanía*, *Lo sé todo (autoevaluación)*, *Glosario visual*²⁵. Ao final de cada volume são incluídas as seguintes seções: *Chuleta lingüística: !no te va a pillar!*, *Para ampliar: ver, leer, oír e navegar...*, *Glosario e Referencias bibliográficas*²⁶. Suas unidades são organizadas de maneira a facilitar uma sequência lógica dos conteúdos e estão estruturadas visando a explorar as chamadas quatro habilidades: compreensão escrita e oral, produção escrita e oral, atendendo aos critérios do edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) - 2011 (BRASIL, 2011).

Escolhemos *Cercanía* para esta investigação porque é um LD que foi avaliado e aprovado pela comissão de professores encarregada pelo edital do PNLD - 2011 (BRASIL, 2011) e que teve sua resenha publicada no Guia do Livro Didático PNLD - 2014 (BRASIL, 2014), anos finais do Ensino Fundamental, LE moderna. Esse LD foi adquirido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e distribuído gratuitamente aos alunos de inúmeras escolas públicas brasileiras, inclusive aos educandos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME). É um LD usado no encerramento do Ensino Fundamental, no 9º ano, fase em que os alunos têm mais possibilidades de discutir os conteúdos culturais na língua-alvo, pois eles já possuem um conhecimento prévio da língua espanhola, adquirido nos anos anteriores de estudo.

2.2 PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS AUTORES DE *CERCANÍA*

Neste item, analisamos se os autores de *Cercanía*, na apresentação e no manual do professor, propõem um enfoque de um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. Entendemos que para atender a uma proposta como esta, um LD deve apresentar conteúdos multiculturais, isto é, exibir conteúdos culturais de diversos grupos culturais da língua-alvo e também da língua materna (LM) do aprendiz de LE, integrando ao mesmo tempo língua e cultura; propor ACL em uma abordagem comunicativa de ensino que permite ao aluno acionar seu conhecimento sociocultural e de mundo e a realizar leituras críticas dos conteúdos culturais.

²⁵ Para começar! Leitura, Escrita, Fala, Audição, Culturas em diálogos: nossa aproximação, Sei tudo (auto avaliação) e Glossário visual.

²⁶ Salada lingüística: não vai te pegar!, Para ampliar: ver, ler, ouvir e navegar..., Glossário e Referências bibliográficas.

Os autores de *Cercanía*, na parte da apresentação, afirmam que esse LD oportuniza ao aluno conhecer o mundo hispânico, por vários ângulos, possibilitando-lhe refletir sobre temas atuais e necessários à sua formação como cidadão crítico e consciente. Tal afirmação indica a predisposição dos autores em apresentar um LD que atenda a um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva multicultural e, ainda, trabalhar na perspectiva de princípios que estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - n. 9693/96 (BRASIL, 1998), que vem a ser a formação do aluno de forma crítica e consciente de sua realidade.

Ainda na apresentação, segundo os autores de *Cercanía*, compreender e expressar-se em língua espanhola significa

- ✓ informarse sobre Guinea Ecuatorial, único país africano que habla español;
 - ✓ escuchar canciones de *Las Hijas del Sol* y de Fito Páez;
 - ✓ aventurarse en películas como *Kirikú y las brujas*, cuyo escenario es África;
 - ✓ conocer campañas educativas de Colombia sobre aseo personal;
 - ✓ leer textos literarios de Eduardo Galeano, de Marina Romero, de Fabián Sevilla y de Pedro Calderón de la Barca;
 - ✓ enterarse de leyes contra el racismo en Brasil y Colombia;
 - ✓ saber quiénes son Aleijadinho, Beethoven, Jorge Luis Borges y Colorín Tellado;
 - ✓ divertir en el mundo de las historietas con Mafalda, Condorito y otros encantadores personajes;
 - ✓ participar de tertulias literarias recitando poetas hispanohablantes;
 - ✓ admirar obras de Tarsila do Amaral, Diego Rivera y Antonio Berni;
 - ✓ actuar con Tirso de Molina y José Zorrilla y su seductor personaje cuyo nombre es Don Juan;
 - ✓ entender que significa la palabra *teatro* y sus orígenes, además de conocer algunas obras clásicas teatrales;
 - ✓ entrar en el mundo de la ficción de telenovelas, fotonovelas y radionovelas venezolanas, colombianas, mexicanas, argentinas, costarricenses y brasileñas.
- En fin, es tener acceso a un mundo más amplio e interconectado²⁷. (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012, p. 3).

Pelo que foi exposto, percebemos que os autores propõem que se conheça a cultura brasileira e de alguns países hispanofalantes, tais como: Guiné Equatorial, Colômbia,

²⁷ informar-se sobre Guiné Equatorial, único país africano em que se fala espanhol;
 escutar músicas *Das Filhas do Sol* e de Fito Paez;
 aventurar-se em filmes como *Kirikú e as bruxas*, cujo cenário é a África;
 conhecer campanhas educativas da Colômbia sobre higiene pessoal;
 ler textos literários de Eduardo Galeano, de Marina Romero, de Fabián Sevilla e de Pedro Calderón de la Barca;
 inteirar-se de leis contra o racismo no Brasil e na Colômbia;
 saber quem são Aleijadinho, Beethoven, Jorge Luis Borges e Corín Tellado;
 divertir-se no mundo das histórias em quadrinhos com Mafalda, Condorito e outros encantadores personagens;
 participar de recitais literários, recitando poetas hispanofalantes;
 admirar obras de Tarsila do Amaral, Diego Rivera e Antonio Berni;
 atuar com Tirso de Molina e José Zorrilla e seu sedutor personagem cujo nome é Don Juan;
 entender o que significa a palavra *teatro* e a sua origem, além de conhecer algumas obras teatrais clássicas;
 entrar no mundo da ficção das telenovelas, fotonovelas e radionovelas venezuelanas, colombianas, mexicanas, argentinas, costarriquenses e brasileiras.
 Enfim, é ter acesso a um mundo mais amplo e interconectado.

Venezuela, Argentina, Costa Rica e México. Eles sugerem conteúdos culturais multiculturais que contemplam a pluralidade cultural e identitária de diferentes povos hispanofalantes e brasileiros. As culturas representadas são bem ecléticas, atendendo a uma das expectativas de um processo de ensino-aprendizagem intercultural que é o multiculturalismo, referenciadas no PCN de LE (BRASIL, 1998) e no edital do PNLD - 2011 (BRASIL, 2011).

No manual do professor, os autores de *Cercanía* apresentam os pressupostos teóricos e metodológicos ao qual se filiam, enfatizando que buscam uma abordagem de ensino sociodiscursiva da língua espanhola que contribua de maneira efetiva não só para a aquisição desta, mas também para a construção da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes brasileiros. Um ensino que conduza o aluno a expressar-se de forma efetiva em espanhol, inserindo-lhe no universo cultural de diversos países hispanofalantes, como forma de estabelecer pontes interculturais e relações com o ambiente cultural no qual está inserido. Os autores propõem um ensino que concilia o trabalho com os gêneros textuais e os temas transversais, em uma vertente que se configura como modo de atuar, relacionar-se e posicionar-se com o mundo, atendendo às orientações do PCN de LE (BRASIL, 1998).

Nesta parte do manual, os autores de *Cercanía* expõem também as seções: *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*²⁸ e *Boxes*²⁹ e seus objetivos. O objetivo da primeira seção é aproximar o aluno do mundo da arte e da diversidade cultural, por meio da reflexão sobre diferentes universos culturais, hábitos e crenças. Já o da segunda seção é mostrar a diversidade lexical, linguística e fonética de povos hispanofalantes e também apresentar algumas informações sobre artistas e escritores. Apesar de *Cercanía* apresentar uma seção específica para abordar os conteúdos culturais, no decorrer das análises, notamos que não é só nessa seção que as questões culturais são tratadas, mas em várias partes das unidades. Assim, *Cercanía* atende a um dos requisitos da avaliação de um LD, proposta no edital do PNLD - 2011 (BRASIL, 2011), que é apresentar os aspectos culturais de forma integrada.

No decorrer das análises de *Cercanía*, observamos que seus conteúdos culturais são condizentes com uma proposta de ensino intercultural, conforme propõem os autores na apresentação e no manual do professor, pois os autores conseguem expor conteúdos culturais de vários povos hispanofalantes e brasileiros ao longo da obra, apresentando um entendimento de língua e cultura de modo integrado, em um enfoque comunicativo e multicultural, contribuindo para que o aluno amplie seu conhecimento sobre os aspectos culturais da língua-alvo e de sua LM.

²⁸ Cultura em diálogo: nossa aproximação.

²⁹ Boxes.

Em seguida, analisamos os tipos de conteúdos culturais presentes nos textos de *Cercanía*.

2.3 CONTEÚDOS CULTURAIS VEICULADOS EM *CERCANÍA*

Neste item, selecionamos os conteúdos culturais verbais e não verbais de *Cercanía* que apresentam aspectos culturais, classificando-os em: conteúdo cultural da cultura com maiúscula, minúscula e com *K*, com a finalidade de verificar o tipo de cultura predominante nesse LD e discutir se realmente a cultura com minúscula é a mais propícia para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem intercultural. Essas definições de cultura, conforme afirmamos no capítulo anterior, foram estabelecidas por Miquel e Sans (1992) e têm sido usadas por alguns pesquisadores para classificar os conteúdos culturais de LD.

2.3.1 Cultura com maiúscula

A cultura com maiúscula é aquela que está relacionada ao conhecimento erudito, entendido como processo de civilização e que durante muito tempo prevaleceu nos LD de LE. Segundo Miquel e Sans (1992), Oliveira (2004) e García (2005), é a cultura que divulga o saber literário, histórico, artístico, musical etc.

Em *Cercanía*, a cultura com maiúscula é expressa pelos conteúdos culturais presentes em literatura, história em quadrinhos, arte, língua, história, geografia etc. Esses conteúdos se apresentam nos seguintes gêneros textuais: poema, texto informativo, lenda, canção, sinopse de filme, publicidade etc. Neste LD prevalecem os gêneros textuais poema e música.

Localizamos em *Cercania* 41 conteúdos culturais da cultura com maiúscula. No entanto, para não tornar este trabalho extenso, analisamos apenas oito deles por considerá-los os mais significativos e os demais seguem no Anexo I.

O poema contemporâneo *¿Dónde estás, Guinea?*³⁰, do poeta contemporâneo guinéu-equatoriano Juan Balboa Boneke, abre a primeira unidade de *Cercanía* que tem como objetivo refletir sobre as imagens que o leitor tem a respeito da África e conhecer um pouco sobre a cultura da Guiné Equatorial, único país africano que tem o espanhol como língua oficial (fragmento um).

³⁰ Onde estás Guiné?

Fragmento 1

¿Dónde estás, Guinea? ¡Oh! Guinea Patria mía, hoy gimes y lloras de dolor, a voz en grito clamas y lloras tu esclavitud; en tus hijos buscas tu Libertad, pero... éstos ¿dónde están? Los retoños, de tus entrañas fruto, errantes vagan por el orbe entre sí aislados, ciegos y errados, mendigando no sé qué solución para tu Libertad alcanzar; mientras tu lloras, y sollozos de dolor, pero... éstos, ¿dónde están? Anegado en llanto y dolor aguardas; las horas se tornan días, los días años y éstos siglos; mientras te retuerces de dolor y angustia, y de tus hijos imploras tu Libertad; tus retoños ¿dónde están?	¡Oh! Guinea, errante, Guinea del exilio: ¿dónde estás y qué haces para a tu madre salvar? Lloras tu soledad y orfandad, impasible y sordo de espaldas vives al llanto y dolor de aquélla que el ser te dio, aislados hermanos a hermanos buscas su Libertad, pero juntos. ¡Oh! Guinea errante ¿qué haces para a tu madre salvar? ¡Oh! Guinea errante, Guinea del exilio: ¿Dónde estás?³¹
---	--

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 8.

³¹ **Onde estás Guiné?**

Oh, Guiné Pátria minha!
 Hoje gemes e choras de dor,
 a voz em grito clamas e choras tua escravidão;
 em teus filhos buscas tua Liberdade,
 mas... estes, onde estão?

Os brotos, de tuas entranhas fruto,
 errantes vagam pelo mundo
 entre si ilhados, cegos e errados,
 mendigando não sei que solução
 para tua Liberdade alcançar;
 enquanto tu choras e soluças de dor,
 mas... estes, onde estão?

Inundado no pranto e na dor aguardas;
 as horas que se tornam dias,
 os dias anos e estes séculos;
 enquanto te retorces de dor e angústia,
 e de teus filhos imploras tua Liberdade;
 teus entes onde estão?

Oh, Guiné errante!
 Guiné do exílio: onde estás
 e que fazes para tua mãe salvar?
 Choras tua solidão e orfandade,
 indiferente e surdo
 de costas vives ao pranto e dor
 daquela que o ser te deu,
 isolando irmãos a irmãos
 buscas tua Liberdade,
 mas juntos. Oh, Guiné errante
 o que fazes para a tua mãe salvar?

Oh, Guiné errante,
 Guiné do exílio: onde estás?

Ao abordar a cultura de um país africano, iniciando a unidade didática com um conteúdo cultural de um país representado por identidades negras, os autores de *Cercanía* rompem com uma tradição dos LD que, muitas vezes, apresentam a cultura de países hegemônicos, como a Espanha e de identidades brancas. Este é um aspecto positivo desse LD, pois permite ao aluno conhecer algumas culturas que não são hegemônicas e que antes não eram contempladas nos LD de LE. Este conteúdo cultural é rico em informações e, mediado pelo professor, pode possibilitar ao aluno refletir sobre as causas do exílio e as consequências do exílio para as vidas dos exilados dos países da língua-alvo e de seu país.

O conteúdo cultural a seguir apresenta informações sobre a localização, o nome da capital, o número de habitantes, a densidade demográfica, a língua oficial e as línguas não oficiais da Guiné Equatorial (fragmento dois).

Fragmento 2

Guinea Ecuatorial

Guinea Ecuatorial, también denominada República de Guinea Ecuatorial, es un país del África Central, y uno de los países más pequeños del continente africano. Limita con Camerún al Norte, Gabón al Sur y el golfo de Guinea al Oeste, en cuyas aguas se encuentran más al Suroeste las islas de Santo Tomé y Príncipe.

El territorio guineo ecuatoriano abarca 28 052,46 km², y su población se estima en 10114999 habitantes, lo que da una densidad de población de 18,65 habitantes por km². El territorio del país está constituido por una parte continental, conocida como “Río Muni” o “Mbini”, con un área de 26 000 km², y un área insular, siendo sus islas más importantes la isla de Bioko (antigua Fernando Poo), con 2017 km², Annobón, con 17 km², y Corisco, con 15 km². La capital del país es Malabo (llamada antiguamente Santa Isabel).

Guinea Ecuatorial fue una colonia española conocida como Guinea Española y posteriormente fue una provincia española que obtuvo su independencia el 12 de octubre de 1986. Actualmente, Guinea Ecuatorial es el único país de África que tiene al castellano como idioma oficial en su constitución, el cual es dominado por un 87,7% de la población. [...] ³²

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 10-11.

O conteúdo cultural apresentado permite ao aluno saber que Guiné Equatorial é um país localizado na África Central, é o menor país do Continente Africano, já foi colônia da Espanha e tornou-se independente em 1986, é o único país que tem o espanhol como idioma oficial etc. Por meio do estudo desse conteúdo cultural, o aluno pode ampliar seu

³² **Guinea Ecuatorial**

Guiné Equatorial, também denominada República da Guiné Equatorial, é um país da África Central, e um dos menores países do continente africano. Limita-se com Camarões ao norte, Gabão ao Sul e o golfo de Guiné ao Oeste, em cujas águas encontram-se mais ao Sudeste da ilha de São Tomé e Príncipe.

O Território guinéu equatoriano abrange 28 052,46 km², e estima-se que sua população é de 10114999 habitantes, o que dá uma densidade populacional de 18,65 habitantes por km². O território do país está constituído por uma parte continental, conhecida como “Río Muni” o “Mbini”, com uma área de 26 000 km², e uma área insular, sendo suas ilhas mais importantes a ilha de Bioko (antiga Fernando Poo), com 2017 km², Annobón, com 17 km², y Corisco, com 15 km². A capital do país é Malabo (antigamente chamada Santa Isabel).

Guiné Equatorial foi uma colônia espanhola conhecida como Guiné Espanhola e, posteriormente, foi um estado espanhol que obteve sua independência em 12 de outubro de 1986. Atualmente, Guiné Equatorial é o único país da África que tem o castelhano como idioma oficial, em sua constituição, e que é dominado por 87,7% da população. [...]

conhecimento sobre os aspectos geográficos, históricos e linguísticos da Guiné Equatorial, comparando esses aspectos com os que constituíram e constituem o universo cultural de seu próprio país. O estudo de conteúdos culturais da cultura com maiúscula também são importantes para que o aluno tenha uma formação cultural ampla e atualizada da realidade cultural expressa na língua-alvo.

O próximo conteúdo cultural apresenta a lenda africana que explica por que o crocodilo tem a pele áspera e rugosa (fragmento três).

Fragmento 3

POR QUÉ EL COCODRILO TIENE LA PIEL ÁSPERA Y RUGOSA

En algunas aldeas de Namibia cuentan que hace mucho, mucho tiempo, el cocodrilo tenía la piel lisa y dorada como si fuera de oro. Dicen que se pasaba todo el día debajo del agua, en las aguas embarradas, que sólo salía de ellas durante la noche, y que la luna se reflejaba en su brillante y lisa piel. Todos los demás animales iban por la noche a beber agua y se quedaban admirados contemplando la hermosa piel dorada del cocodrilo.

El cocodrilo, orgulloso de la admiración que causaba su piel, empezó a salir del agua durante el día para presumir de su piel. Entonces, los demás animales, no sólo iban por la noche a beber agua sino que se acercaban también cuando brillaba el sol para contemplar la piel dorada del cocodrilo.

Pero sucedió, que el sol brillante, poco a poco fue secando la piel del cocodrilo cubierta de una capa de reluciente barro, y cada día se iba poniendo más fea. Al ver este cambio en su piel, los otros animales iban perdiendo su admiración. Cada día, el cocodrilo tenía su piel más cuarteada hasta que se le quedó como ahora la tiene, cubierta de grandes y duras escamas parduzcas. Finalmente, ante esta transformación, los otros animales no volvieron a beber durante el día y contemplar la antigua hermosa piel dorada del cocodrilo.

El cocodrilo, antes tan orgulloso de su piel dorada, nunca se recuperó de la vergüenza y humillación y desde entonces, cuando otros animales se le acercan se sumerge rápidamente en el agua, con sólo sus ojos y orificios nasales sobre la superficie del agua.³³

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 18.

Este conteúdo cultural, mediado pelo professor de LE, permite ao aluno reconhecer o gênero textual lenda, os elementos que o tornam um texto fantástico e refletir sobre a moral que esse conteúdo cultural transpõe para a sua realidade. Por meio da mediação do professor, pode-se discutir, por exemplo, questões como a supervalorização da aparência, a vaidade etc.,

³³ **POR QUE O CROCODILO TEM A PELE ÁSPERA E RUGOSA?**

Em algumas aldeias de Namíbia contam que há muito, muito tempo o crocodilo tinha a pele lisa e dourada como se fosse de ouro. Dizem que passava todo o dia debaixo da água, nas águas barrentas, e que somente saía delas durante a noite, e que a lua refletia sobre sua brilhante e lisa pele. Todos os outros animais a aquelas horas iam beber água e ficavam admirados contemplando a formosa pele dourada do crocodilo.

O crocodilo, orgulhoso da admiração que causava sua pele, começou a sair da água durante o dia para vangloriar de sua pele. Então, os demais animais, não só iam à noite beber água, mas também se aproximavam dele quando brilhava o sol para contemplar sua pele dourada de crocodilo.

Mas aconteceu que o sol brilhante, pouco a pouco, foi secando a pele do crocodilo, coberta de uma camada de reluzente barro, e a cada dia ficava mais feia. Ao ver essa mudança em sua pele, todos os outros animais iam perdendo a admiração. A cada dia, o crocodilo tinha sua pele mais quarteada, até que ficou como tem agora, coberta de grandes e duras escamas pardas. Finalmente, devido a esta transformação, os outros animais não voltaram a beber durante o dia e contemplar a antiga formosa pele dourada do crocodilo.

O crocodilo, antes tão orgulhoso de sua pele dourada, nunca se recuperou da vergonha e humilhação e, desde então, quando outros animais se aproximam, este submerge rapidamente na água, apenas com seus olhos e orifícios nasais sobre a superfície da água.

observando se há particularidades culturais a respeito dessas questões em diferentes países falantes de espanhol, bem como no Brasil.

A seguir temos um conteúdo cultural que apresenta a música *¡Ay, Ay Corazón!*, do grupo musical *Las hijas del Sol* da Guiné Equatorial³⁴, que começou a fazer sucesso na década de 1990 e é formado por Piruchi Apo Botupá e sua sobrinha Paloma Loribo Apo, ambas cantoras originárias da ilha de Bioko (fragmento quatro).

Fragmento 4

¡Ay, corazón!
Ay, ay, ay
¡Ay, corazón!
¡Ay, ay, corazón!
No me digas que no
¡Ay, corazón! Acércate un poco más.
Se me parte el alma.
Cuando te niegas,
Se me oscurece el día
y la noche más oscura se vuelve.
Cuidado, corazón
Tengo el alma envenenada.
Las venas se me revientan,
Me sube la tensión tan solo pensar en ti.
Una mala reacción puede sucederle al amor. [...] ³⁵

Fonte: COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 21.

O amor, que aparece em muitas músicas, constitui um tema universal e bastante significativo para os adolescentes, pois muitos deles estão iniciando seus relacionamentos amorosos. Logo, este conteúdo cultural (fragmento quatro), mediado pelo professor de LE, pode favorecer um diálogo intercultural, permitindo que o aluno reflita e exponha sua opinião sobre o tema amor, percebendo e discutindo, por exemplo, possíveis diferenças sobre como o amor é percebido e tratado por falantes pertencentes a universos culturais distintos.

³⁴ Na língua portuguesa, o nome da música é *Ó, ó coração!* e do grupo é *As filhas do Sol*.

³⁵ **Ó, coração!**
Ó, ó, o
Ó, coração!
Ó, ó, coração!
Não me digas que não
Ó, coração! Aproxima-se um pouco mais.
Minha alma parte quando você se nega,
O dia e a noite ficam mais escuros.
Cuidado, coração
tenho a alma envenenada.
As veias me arrebatam,
fico tenso ao pensar em ti.
Uma reação ruim pode acontecer ao amar.

Na seção *Cultura en diálogos*³⁶ de *Cercanía*, temos a sinopse do filme *Kirikú y la bruja*³⁷, um desenho animado sobre um povoado africano, dirigido pelo cineasta equatoriano Michel Ocelot (fragmento cinco).

Fragmento 5



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 26.

O estudo do conteúdo cultural apresentado pode conduzir o aluno a desejar assistir ao filme *Kirikú y las brujas*³⁹. Ao assistir a um filme na língua-alvo, o aluno pode ampliar seu conhecimento linguístico e cultural, pois passa a conhecer e a refletir sobre os aspectos culturais e linguísticos dos povos representantes da língua-alvo. Assim, caso o aluno demonstre interesse pelo estudo desse conteúdo cultural, o professor pode complementá-lo.

Em seguida temos a tirinha de quadrinhos da personagem *Mafalda*, criada pelo renomado humorista argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido por Quino (fragmento seis).

³⁶ Cultura em diálogos

³⁷ Kirikú e a bruxa.

³⁸ **Sinopse: KiriKú e a bruxa**

Ficha técnica

Direção e roteiro: Michel Ocelot.

Países: Bélgica, França, Luxemburgo.

Ano: 1998.

Duração: 74 minutos.

Música: Youssou N'Dour.

Vozes originais: Antoinette Kellermann (Karaba), Fezele Mpeka (Tio), Kombisile Sangweni (Mãe), Theo Ebeko (kirikú).

Kirikú é um menino muito pequeno que sabe exatamente o que quer inclusive antes de nascer. É independente, generoso e valente, qualidades que necessitará usar a fundo, porque Kirikú nasceu em um povoado africano em que a terrível bruxa Karabá rogou uma praga: não há flores nem água. Eles têm que lhe entregar tributos e não há homens porque, segundo os habitantes do povoado, a bruxa os comeu. O valente Kirikú empreenderá uma viagem cheia de perigos para encontrar a salvação de sua gente.

Disponível em: <www.labutaca.net/films/kirikuylabruja.htm>. Acesso em 23 de fev. de 2012.

³⁹ Kirikú e a bruxa.

Fragmento 6



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 82.

As tirinhas geralmente apresentam conteúdos culturais que expressam criticamente os acontecimentos cotidianos, permitindo que o aluno faça, com a mediação do professor, leituras críticas de seus aspectos culturais, percebendo o que está em suas entrelinhas e os relacionando-os com sua realidade. No caso anteriormente apresentado, o professor pode propor, por exemplo, discussões sobre o significado de “raízes do nacional” em diferentes países hispanofalantes, comparando-os com o Brasil, bem como sobre a “urgência” e “importância” de como esta questão do “nacional” é tratada.

O conteúdo cultural a seguir apresenta as variações lexicais dos vocábulos “joaninha”, “libélula”, “porco” e “barata” em alguns dos seguintes países hispanofalantes: Venezuela, Argentina, México, Chile e Uruguai (fragmento sete).

Fragmento 7

En el poema anterior aparecen varios animales. El léxico de la fauna es muy rico en las diversas variedades del español. En España y en muchos otros sitios (Venezuela, por ejemplo) se llama *mariquita* un insecto de cuerpo semiesférico de color rojo brillante con varios puntos negros. Ese animalito, que en Brasil nombramos *joaninha*, se conoce también con los nombres siguientes: **bichito de san Antonio** (Argentina), **chinita** (Chile), **catarina** (México), **san Antonio** (Uruguay).

Al insecto que se conoce con el nombre de **libélula** se le llama también: **alguacil** (Argentina y Uruguay), **matapiojos** (Chile), **caballito del diablo** (México).

El **cerdo** tiene también varias denominaciones: **chancho** (Argentina, Chile, Uruguay), **marrano**, **puerco**, **cochino** (México, Venezuela).

A la **cucaracha** se le llama, en Chile, **barata**; y en Venezuela, **chiripa**.⁴¹

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 95.

⁴⁰ Mafalda: Buscando as raízes do nacional?

O policial: Não, nenê, um escape de gás.

Mafalda: Como sempre: o urgente não deixa tempo para o importante.

⁴¹ No poema anterior aparecem vários animais. O léxico da fauna é muito rico nas diversas variedades do espanhol. Na Espanha e em muitos outros lugares (Venezuela, por exemplo) chama-se *mariquita* um inseto de corpo semiesférico de cor vermelha com vários pontos negros. Esse animalzinho, que no Brasil chamamos de joaninha, é conhecido também pelos seguintes nomes: **bichito de san Antonio** (Argentina), **chinita** (Chile), **catarina** (México), **san Antonio** (Uruguai).

Ao inseto que se conhece pelo nome de libélula, chama-se também: **alguacil** (Argentina e Uruguai), **matapiojos** (Chile), **caballito del diablo** (México).

O porco tem também várias denominações: **chancho** (Argentina, Chile, Uruguai), **marrono**, **puerco**, **cochino** (México, Venezuela).

A barata se chama, no Chile, **barata**; e na Venezuela, **chiripa**.

Esse conteúdo cultural vem em uma seção específica do LD, *El español al rededor del mundo*⁴², destinada a abordar as diversidades lexicais e as variações linguísticas da língua espanhola. No entanto, os autores de *Cercanía* não sugerem ao professor como abordar este conteúdo e nem propõem atividades sobre ele. O conhecimento das variedades linguísticas da língua-alvo pode favorecer o processo comunicativo, pois o aluno, ao conhecê-las, passa a empregá-las conforme o contexto comunicativo. O conteúdo cultural exposto é, portanto, rico em possibilidades de aprendizagem intercultural, conforme a devida mediação do professor.

O próximo conteúdo cultural apresenta alguns cartazes divulgando festivais de teatro que aconteceram na República Dominicana, na Espanha e na Argentina (fragmento oito).

Fragmento 8



43

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 158-159

Esse conteúdo cultural abre a unidade oito de *Cercanía*, que tem como objetivo refletir sobre a dramaturgia dos grandes teatros de países hispanofalantes (fragmento oito), porém, o referido conteúdo fornece informações superficiais sobre o tema. Deste modo, se o professor

⁴² O espanhol ao redor do mundo.

⁴³ VI
FESTIVAL
INTERNACIONAL
DE TEATRO
SANTO DOMINGO
2009
17 A 24 JUNHO
ARGENTINA [...].

achar necessário que o aluno conheça melhor esse conteúdo cultural, ele deve adaptá-lo e/ou complementá-lo.

Com as análises realizadas, verificamos que alguns conteúdos culturais da cultura com maiúscula podem corroborar um ensino intercultural, desde que estes sejam mediados pelo professor com diálogos interculturais ou apresentem ACL que promovam principalmente leituras críticas. Por meio de diálogos interculturais, o professor pode incentivar os alunos a apresentarem suas opiniões sobre o conteúdo cultural estudado, seu conhecimento sociocultural e de mundo sobre o tema abordado, refletindo sobre os aspectos culturais tanto da língua-alvo como da LM do aprendiz.

2.3.2 Cultura com minúscula

A cultura com minúscula é expressa pelos conteúdos culturais que apresentam componentes socioculturais, ou seja, a cultura que é dominada pelo nativo da língua-alvo e que está relacionada aos aspectos sociais e culturais compartilhados pelos povos que estão inseridos em uma determinada cultura. Miquel e Sans (1992) afirmam que a cultura com minúscula é a cultura do cotidiano das pessoas e está relacionada às suas vivências. Ela é representada pelos conhecimentos e práticas culturais compartilhadas pelo povo de uma sociedade.

Em *Cercanía* encontramos apenas três conteúdos culturais que exibem a cultura com minúscula que apresentamos a seguir.

O próximo conteúdo cultural aborda a composição dos nomes próprios na cultura da Guiné Equatorial (fragmento nove).

Fragmento 9

Los ecuatoguineanos suelen tener un nombre español y un nombre africano. Cuando lo escriben, el nombre español va seguido por el africano y por el apellido del padre y el de la madre. ⁴⁴

Fonte: COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed.SM, 2012, p. 20.

Esse conteúdo cultural permite ao aluno perceber a diferença sobre a composição dos nomes próprios, tanto na cultura guinéu equatoriana quanto na brasileira. O referido conteúdo cultural aparece em uma seção do LD denominada *A quién no lo sepa*⁴⁵, não há ACL referente a ele e nem orientação ao professor de como explorá-lo. No entanto, o texto pode

⁴⁴ Os equatoguineanos costumam ter um nome espanhol e um nome africano. Quando os escrevem, o nome espanhol vai acompanhado pelo africano e pelo sobrenome do pai e da mãe.

⁴⁵ A quem não saiba.

constituir um estímulo a pesquisas sobre o tema da nomeação em diferentes países, promovendo a interculturalidade.

O próximo conteúdo cultural apresenta uma entrevista com o senador colombiano Carlos Baena, ao jornal *Telepaís*, do dia 27 de dezembro de 2010, em que o político fala sobre um projeto de lei que tramita no Congresso Nacional da Colômbia relativo à punição das pessoas que praticam atos de racismo (fragmento 10).

Fragmento 10

Con dos y cinco años de cárcel, podrían ser sancionadas personas o empresas que discriminen a la población negra o afrocolombiana, así lo estipula un proyecto de ley que hace tránsito en el congreso. El 10% de los colombianos es de origen negro, mulato, afrocolombiano o afro descendientes. Por eso, actos discriminatorios contra los afros podrían ser castigados y prospera en el congreso una iniciativa en este sentido. Hay que tomar medidas de carácter penal que serían penas de uno a tres años de prisión y multas hasta quince salarios mínimos legales mensuales en el caso de que haya racismo o que haya discriminación racial y se le impida a la población afrocolombiana a acceder a un empleo. [...]⁴⁶

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 62-63.

A leitura deste conteúdo cultural, mediada pelo professor, permite ao aluno comparar a situação da discriminação racial sofrida tanto pelos afrocolombianos quanto pelos afrobrasileiros, conduzindo o educando a refletir sobre as causas e consequências da discriminação racial em seu país e em outros países da língua-alvo. Realizando uma leitura crítica desse conteúdo cultural, tanto o aluno quanto o professor podem refletir sobre seus modos de atuar em sociedade, passando, assim, a estabelecer uma comunicação mais respeitosa com as pessoas e a serem mais tolerantes em relação às diferenças.

O conteúdo cultural que segue foi retirado de um sítio do governo colombiano e destaca a criação de uma lei que penaliza qualquer ato de discriminação na Colômbia por razões de raça, etnia, religião, nacionalidade, ideologia política ou filosófica, sexo ou orientação sexual (fragmento 11).

⁴⁶ Com dois e cinco anos de prisão, poderiam ser punidas pessoas ou empresas que discriminem a população negra ou afro-colombiana, assim estipula um projeto de lei que tramita no congresso.

10% dos colombianos são de origem negra, mulata, afro-colombiana ou afro-descendente. Por isso, atos discriminatórios contra os afros poderiam ser penalizados e prospera no congresso uma iniciativa neste sentido.

Há que se tomar medidas de caráter penal que seriam penas de um a três anos de prisão e multas de até quinze salários mínimos legais mensais no caso de haver racismo ou discriminação racial que impeça a população afro-colombiana de conseguir um emprego. [...]

Fragmento 11

En su último debate, la plenaria de la Cámara de Representantes aprobó el proyecto de Ley 08 Senado y 165 Cámara, que penaliza cualquier acto de discriminación en Colombia por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual.⁴⁷

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 64.

Esse conteúdo cultural apresenta poucas informações sobre a lei que coíbe a discriminação na Colômbia, limitando o aluno a saber que a Câmara Legislativa da Colômbia aprovou o projeto de Lei 08 do Senado e 165 da Câmara que penaliza atos de discriminação por razões de raça, etnia, religião, nacionalidade, ideologia política ou filosófica, de sexo ou de orientação sexual. Observamos que o tema em si possibilita a promoção de um diálogo intercultural sobre as causas e consequências do racismo na Colômbia e no Brasil, mas, para isto, precisa ser mediado ou complementado pelo professor.

Os conteúdos culturais dos fragmentos apresentados nesta seção podem favorecer um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, pois remetem ao conhecimento social e cultural da vida cotidiana, dos aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE, mas o conteúdo cultural por si só não garante o desenvolvimento de uma postura intercultural por parte do educando. Para que isto possa acontecer, é preciso que o professor, como mediador do conhecimento, explore, antecipadamente, e, depois, juntamente com seus alunos, os aspectos que estão subentendidos nesses conteúdos culturais. Isto pode se dar por meio de leituras críticas do conteúdo cultural e de diálogos interculturais.

Em um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, esses diálogos, sempre que possível, devem ser realizados na língua-alvo, possibilitando ao aluno aperfeiçoar sua competência comunicativa. Assim, o professor, ao propor a discussão de um conteúdo cultural na língua-alvo, deve anteriormente oferecer a seus alunos subsídios que os permitam fazer uso das habilidades linguísticas, estratégicas, discursivas e sociolinguísticas na língua-alvo e ao mesmo tempo incentivá-los a expressar seus conhecimentos socioculturais e de mundo.

2.3.3 Cultura com K

A cultura com K é expressa pelos conteúdos culturais relacionados à moda ou à cultura a que tem acesso um grupo pequeno da sociedade. Assim, esse tipo de cultura geralmente é

⁴⁷ No seu último debate, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou o projeto de Lei 08 Senado e 165 Câmara, que penaliza qualquer ato de discriminação na Colômbia por razões de raça, etnia, religião, nacionalidade, ideologia política ou filosófica, sexo ou orientação sexual.

instável no tempo, pois pode ser veiculada por um determinado período de tempo e depois esquecida. Miquel e Sans (1992) afirmam que essa cultura é o tipo de conhecimento utilizado em contextos determinados, são os usos e costumes que diferem do padrão cultural. Para Pinto (2013), a cultura com *K* é, por exemplo, o *argot* de certos setores da população, ou seja, uma linguagem específica utilizada por um grupo de pessoas que compartilham algumas características comuns, como categoria social, profissão, procedência ou gostos.

Em *Cercanía*, a cultura com *K* é representada pelos conteúdos culturais referentes às telenovelas, fotonovelas e radionovelas. Esses conteúdos culturais, muitas vezes, apresentam a moda que está em voga nos meios midiáticos e os costumes de pequenos grupos que passam a ser seguidos por parte da sociedade por certo período de tempo, devido ao alcance que a mídia proporciona. É o que acontece, por exemplo, com a moda divulgada na telenovela brasileira *Malhação*, exibida pelo canal aberto da Rede Globo. Por um período de tempo, geralmente durante uma temporada, inúmeras jovens brasileiras passam a vestir-se conforme as personagens deste programa televisivo. Atualmente, muitas garotas brasileiras vêm se inspirando na maneira de vestir das roqueiras “*it-girls*” e “*hippies*”, da mesma novela.

Em *Cercanía*, o conteúdo cultural da cultura com *K* aparece oito vezes. Seguem quatro exemplos desse tipo de cultura e os demais estão no anexo II.

O conteúdo cultural a seguir apresenta imagens das novelas brasileiras *El Clon*⁴⁸ e *El color del pecado*⁴⁹, cujo nomes estão escritos em espanhol; da mexicana *Rebeldes*⁵⁰; da colombiana *Yo soy Betty, la fea*⁵¹. E, ainda, a capa de revista de duas radionovelas: *Rosa e Fiesta*⁵² (fragmento 12).

⁴⁸ O Clon.

⁴⁹ Da cor do pecado.

⁵⁰ Rebeldes.

⁵¹ Eu sou Betty, a feia.

⁵² Rosa e Festa.

Fragmento 12



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 110-111.

As informações culturais apresentadas nesse conteúdo cultural são restritas e não favorecem leituras críticas, cabendo ao professor elaborar atividades que possam enriquecer o material apresentado.

O próximo conteúdo cultural abre a unidade seis de *Cercanía* que tem como objetivos refletir sobre o mundo ficcional e conhecer algumas novelas, telenovelas e fotonovelas hispânicas e brasileiras (fragmento 13). Esse conteúdo cultural aborda a fotonovela argentina *Una vida robada*⁵³, publicada em 1999, cuja personagem principal é uma estrela venezuelana, Grecia Colmenares. Nesta fotonovela acontece o seguinte com os personagens: Cláudio confessa a Lara que roubou Diego do hospital quando ele nasceu. Cláudio acaba revelando o segredo porque Diego está com leucemia e precisa de um transplante de medula.

⁵³ Uma vida roubada.

Fragmento 13



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 118.

Essa fotonovela aborda os temas tráfico humano e doação de medula óssea, temas geralmente discutidos pelas mídias brasileiras e hispano-americanas desde a década de 1990 e que podem ser significativos para os alunos. No entanto, os autores de *Cercanía* não propõem ACL sobre essa fotonovela que instiguem uma discussão crítica sobre essas questões e nem propõem que o professor estabeleça uma relação desses temas com os aspectos culturais da LM do aprendiz de LE, cabendo a este decidir se faz ou não esta mediação.

O próximo conteúdo cultural apresenta alguns textos visuais com os nomes das novelas brasileiras que foram traduzidas para o espanhol: *Cu chi chi os*, *Como una ola*, *El Clavel y la Rosa*, *Chocolate con pimienta* e *Corazón de estudiante*⁵⁵ (fragmento 14).

⁵⁴ [...] HÁ UM BAR AO LADO DO HOSPITAL, MOVIMENTADO DE DIA, MAS NESSE MOMENTO MUITO DESERTO.

É verdade. Não sei como consegui descobrir-lo, pois é certo: Diego é um menino roubado.

SENTE UM ESTRANHO ALÍVIO AO CONFESSAR SUA AÇÃO DEPOIS DE TANTO TEMPO.

A culpa é minha, somente minha. Estava disposto a fazer qualquer coisa para não dizer à Miranda que nosso filho havia morrido. [...]

⁵⁵ Tititi, Como uma onda, O cravo e a rosa, Chocolate com pimenta e Coração de estudante.

Fragmento 14

- Comprender la historia de cada telenovela y relacionarla a sus nombres

Tema

- Historias de amor

Lee el nombre de algunas telenovelas brasileñas que se tradujeron al español y contesta a las preguntas.



Tititi.



Como uma onda.



O cravo e a rosa.



Chocolate com pimenta.



Coração de estudante.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 125.

Esse conteúdo cultural apresenta informações culturais veiculadas na LM do aluno, mas de modo superficial e pouco relevante para o aluno, não fornecendo elementos que possibilitem leituras críticas. Mais uma vez, cabe ao professor adaptar e/ou complementar o conteúdo cultural.

A seguir temos um conteúdo cultural sobre novelas, afirmando que estas invadem a linguagem dos apaixonados por esse tipo de ficção (fragmento 15).

Fragmento 15

Las telenovelas invaden el lenguaje de los aficionados a ese tipo de ficción. Muchas frases de los personajes se vuelven tan populares que cuando uno se da cuenta es habla común del cotidiano. El personaje de Anahí, en Rebelde, por ejemplo, decía siempre “Qué difícil ser yo”.⁵⁶

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 130.

⁵⁶ As telenovelas invadem a linguagem dos aficionados a esse tipo de ficção. Muitas frases dos personagens se tornam tão populares que quando damos conta já são falas comuns do cotidiano. O personagem de Anahí, em Rebelde, por exemplo, dizia sempre “Como é difícil ser eu”.

As telenovelas, muitas vezes, ditam expressões linguísticas que geralmente são usadas por uma parte da população por um período determinado, como podemos constatar no conteúdo cultural apresentado (fragmento 15), que traz a expressão “*Qué difícil ser yo*”⁵⁷, falada pela personagem Anahí, da telenovela *Rebelde*. Os autores de *Cercanía* não orientam o professor a pensar sobre esta questão, ou seja, a inserção e o uso de expressões impostas por este tipo de mídia. Assim, caso considere necessário, cabe ao professor propor discussões sobre isso, bem como explicar ao aluno por que algumas expressões usadas pelos personagens nas novelas podem ser instáveis no tempo e passageiras.

Alguns estudiosos criticam o estudo da cultura com *K*, pois entendem que essa cultura geralmente é instável no tempo. No entanto, percebemos que dependendo da mediação do professor e do enfoque das ACL, esse tipo de conteúdo cultural pode ser produtivo e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural.

2.3.4 Conteúdos culturais prevalecentes em *Cercanía*

Ao realizar a análise dos conteúdos culturais de *Cercanía*, verificamos que neste LD prevalecem os conteúdos culturais da cultura com maiúscula e que há poucos conteúdos da cultura com minúscula e com *K*, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1: Tipos de conteúdos culturais encontrados em *Cercanía*

TIPOS DE CULTURA		QUANTIDADE DE CONTEÚDOS CULTURAIS
1.	COM MAIÚSCULA	40
2.	COM MINÚSCULA	03
3.	COM <i>K</i>	08
TOTAL		51

No decorrer das análises dos tipos de cultura apresentados nos conteúdos culturais de *Cercanía*, verificamos que o favorecimento de um processo de ensino-aprendizagem intercultural não está relacionado apenas ao conhecimento de conteúdos culturais da cultura com minúscula, pois os conteúdos culturais da cultura com maiúscula e com *K* também podem corroborar esse ensino, tal como acabamos de apontar, ainda que ligeiramente ou na forma de sugestões. Díaz (2005), Casal (1999, 2003 e 2010), García (2005), López (2005), Miquel e Sans (1992) advogam que a cultura com minúscula deve ser objeto prioritário no processo de ensino-aprendizagem de LE, pois aborda o componente sociocultural. Para estes

⁵⁷ “Como é difícil ser eu”.

autores, o aprendiz de LE que se apropria deste conhecimento demonstra mais capacidade para estabelecer uma comunicação mais eficaz e sem mal entendidos com os povos de outras culturas, pois conhece melhor os princípios culturais que regem as regras sociais. Esta investigação aponta que não é necessariamente o tipo de cultura (com maiúscula, minúscula ou com K) que determina que um processo de ensino-aprendizagem seja intercultural. Há, ainda, outros fatores que contribuem para isto, tais como: as ACL com enunciados de base comunicativa, possibilitando ao aluno e ao professor lerem criticamente os conteúdos culturais que abordam os aspectos culturais, tanto na língua-alvo quanto na LM; a mediação do professor, promovendo leituras críticas e diálogos interculturais dos conteúdos culturais que abordam os aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz, conduzindo o aluno a perceber que é fundamental estabelecer relações harmônicas e respeitadas com os povos de culturas diferentes daquela em que está inserido.

2.4 ANÁLISES DAS ACL DE *CERCANÍA*

Ao longo das leituras dos trabalhos teóricos que sustentam a análise dos conteúdos culturais de *Cercanía*, bem como das análises desses conteúdos, apreendemos que não são os conteúdos culturais propriamente ditos que vão determinar que um processo de ensino-aprendizagem de LE seja intercultural, mas principalmente o enfoque que os enunciados das ACL dão a esses conteúdos e a mediação do professor. Por isso, fomos conduzidos à necessidade de analisar os modos como as ACL que abordam os conteúdos culturais de *Cercanía* são propostas, ou seja, a materialidade linguística de seus enunciados. Assim, optamos por apresentar e analisar os enunciados das ACL, tendo como foco de atenção aquelas que contribuiriam para um processo de ensino-aprendizagem intercultural e aquelas que não contribuiriam.

De acordo com o material teórico consultado nas pesquisas realizadas sobre o tema deste trabalho e com nossas primeiras análises, foi possível verificar que, no processo de ensino-aprendizagem intercultural, há quatro critérios que podem ser utilizados para verificar se as ACL contribuem ou não para esse tipo de ensino-aprendizagem. O primeiro critério é identificar se as ACL favorecem o conhecimento dos aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE, possibilitando que este aprendiz reflita sobre o que esses conteúdos culturais têm de similar e de diferente. O segundo é verificar se estas ACL corroboram uma abordagem comunicativa de ensino, naquilo que esta advoga a respeito de conduzir o aluno a expressar seu conhecimento de mundo e sociocultural, favorecendo o processo comunicativo.

O terceiro é verificar se as ACL possibilitam o conhecimento da cultura com minúscula, favorecendo o conhecimento social e cultural constituintes da língua-alvo, colaborando para que o aluno aperfeiçoe sua competência sociocultural, o que significaria, por exemplo, ele saber como se comportar em um país de acordo com os princípios culturais dos povos da língua-alvo. O último é identificar a ocorrência de enunciados que remetam ao multiculturalismo, mencionando ao mesmo tempo aspectos culturais de dois ou mais países da língua-alvo. Entendemos que as ACL que apresentam ao menos um ou mais desses critérios e, ainda, possibilitam uma leitura crítica dos aspectos culturais tanto da língua-alvo quanto da LM do aprendiz são mais propícias a um processo de ensino-aprendizagem intercultural. Utilizaremos esses critérios para analisar as ACL do LD objeto desta investigação. Em um primeiro momento (item 2.4.1) apresentamos e comentamos as ACL que não demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural e em um segundo (item 2.4.2), as ACL que demonstram contribuir para este tipo de ensino-aprendizagem.

2.4.1 ACL que não demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural

As ACL que não demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural são assim entendidas neste trabalho porque, de uma maneira geral, apresentam enunciados que têm como objetivo primordial o estudo estrutural da língua, não priorizando a capacidade de interpretação do leitor e de sua implicação naquilo que lê, ou seja, não promovem uma leitura crítica.

Em *Cercanía* encontramos 33 ACL que aparentemente não favorecem um processo de ensino-aprendizagem de LE intercultural, pois, muitas vezes, apenas retomam os conteúdos culturais abordados nos textos, predominando perguntas relacionadas à identificação localizada de informações culturais, que não são suficientes para que o aluno realize uma leitura crítica dos aspectos culturais representativos das culturas da língua-alvo e da LM do aprendiz, logo, não contribuem para que o aluno desenvolva uma postura intercultural, conforme podemos demonstrar nos três fragmentos a seguir. As demais ACL que pertencem a este mesmo quadro de análise encontram-se no Anexo III no final desta dissertação.

A ACL do fragmento 17 é sobre um conteúdo cultural que apresenta cultura como informação geográfica, histórica e linguística e cujo título é *Guinea Ecuatorial*⁵⁸ (fragmento 16).

Fragmento 16

Guinea Ecuatorial

[...]

Guinea Ecuatorial fue una colonia española conocida como Guinea Española y posteriormente fue una provincia española que obtuvo su independencia el 12 de octubre de 1986. Actualmente, Guinea Ecuatorial es el único país de África que tiene al castellano como idioma oficial en su constitución, el cual es dominado por un 87,7% de la población. [...]⁵⁹

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 11.

Fragmento 17

7. Según el texto, ¿cuántos países en África habla el español como idioma oficial? ¿Cuál(es)?⁶⁰

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 12.

Conforme se observa, a ACL do fragmento 17, que apenas requer respostas para quantos e quais países falam o espanhol como língua oficial, limita-se ao aspecto estrutural da língua, ou seja, o aluno apenas com um olhar bastante rápido e linear diante do conteúdo cultural, pode responder a esta ACL, localizando que há um país na África que fala o espanhol como idioma oficial, a Guiné Equatorial. Em outras palavras, a materialidade linguística é limitada aos termos “*cuántas*” e “*cual(es)*”⁶¹, não permitindo que se explore qualquer dado que não seja facilmente localizável pelo aluno (fragmento 16).

No fragmento 19 temos uma ACL sobre um conteúdo cultural que apresenta a programação de um festival de histórias em quadrinhos na Argentina (fragmento 18).

⁵⁸ Guiné Equatorial.

⁵⁹ **Guiné Equatorial**

[...]

Guiné Equatorial foi uma colônia espanhola conhecida como Guiné Espanhola e, posteriormente, foi um estado espanhol que obteve sua independência em 12 de outubro de 1986. Atualmente, Guiné Equatorial é o único país da África que tem o castelhano como idioma oficial, em sua constituição, e que é dominado por 87,7% da população. [...]

⁶⁰ Segundo o texto, quantos países na África falam o espanhol como idioma oficial? Qual(is)?

⁶¹ “*quantas*” e “*qual(is)*”.

Fragmento 18

2º Festival de la Historieta Superheroico Programa Viernes 29 de julio		
Hora	Detalle	
15:00 a 16:30	Taller: Historieta infantil A cargo de <i>Nando Gómez</i> y <i>Clemente Montag</i> (Banda Dibujada). De 8 a 12 años (Taller Gulubú).	
15:00 a 16:30	Taller: Guión de historieta A cargo de <i>Luciano Saracino</i> (Taller Osías).	
16:45 a 18:00	Encuentro con Chanti (Taller Gulubú)	
16:45 a 18:00	Taller: Dibujo de historieta A cargo de <i>Fernando Calvi</i> . A partir de 7 años (Osías).	
18:00 a 20:00	Encuentro con Marv Wolfman (Estados Unidos) Proyecciones (Sala H. Midón).	
18:15 a 19:30	Taller: Humor gráfico I A cargo de <i>Max Aguirre</i> (Osías).	
Sábado 30 de julio		
Hora	Detalle	
14:30 a 15:45	Encuentro con autores argentinos de superhéroes Participan: <i>Dario Brizuela</i> , <i>Jorge Lucas</i> y <i>Ariel Olivetti</i> (Taller Osías).	
15:00 a 16:30	Taller: Cómo se hace una historieta A cargo de <i>Dante Ginevra</i> . A partir de 7 años (Taller Gulubú).	
16:00 a 19:30	Encuentro con Marv Wolfman (Estados Unidos) Firma de autógrafos (Sala H. Midón).	
16:45 a 18:00	Taller: Humor gráfico II A cargo de <i>El Bruno</i> (<i>Mauro Serafini</i>). De 7 a 12 años (Taller Gulubú).	
18:15 a 19:30	Taller: Manga A cargo de <i>Walther Taborda</i> (Taller Gulubú).	

Sacado de: <www.el-libro.org.ar/infantil/festival-de-la-historieta.html>. Acceso el 5 de marzo de 2012.

62

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*:
espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 79.

⁶² 2º Festival de História em Quadrinhos
Super-herói
Programação
Sexta 29 de julho

Hora	Detalhe
15:00 às 16:30	Oficina: História em quadrinhos infantil Responsáveis: <i>Nando Gomes</i> e <i>Clemente Montag</i> (Banda Desenhada). De 8 a 12 anos (Oficina Gulubú)
15:00 às 16:30	Oficina: Roteiro de Histórias em quadrinhos Responsável: <i>Luciano Saracino</i> (Oficina Osías).
16:45 às 18:00	Encontro com Chanti (Oficina Gulubú)
16:45 às 18:00	Oficina: Desenho de Histórias em quadrinhos Responsável: <i>Fernando Calvi</i> . A partir de 7 anos (Osías).
18:00 às 20:00	Encontro com Marv Wolfman (Estados Unidos) Projeções (Sala H. Midón)
18:15 às 19:30	Oficina: Humor gráfico I Responsável: <i>Max Aguirre</i> (Osías)
Sábado 30 de julho	
Horas	Detalhe
14:30 às 15:45	Encontro com autores argentinos de super-heróis Participam: <i>Darío Brizuela</i> , <i>Jorge Lucas</i> e <i>Ariel Olivetti</i> (Oficina Osías).
15:00 às 16:30	Oficina: Como se faz uma história em quadrinhos Responsável: <i>Dante Ginevra</i> . A partir de 7 anos (Oficina Gulubú).
16:00 às 19:30	Encontro com Marv Wolfman (Estados Unidos) Autógrafos (Sala H. Midón).
16:45 às 18:00	Oficina: Humor gráfico II Responsável: <i>El Bruno</i> (<i>Mauro Serafine</i>). De 7 a 12 anos (Oficina Gulubú).
18:15 às 19:30	Oficina: Mangá Responsável: <i>Walther Taborda</i> (Oficina Gulubú).

Fragmento 19

Lee la programación del 2º Festival de la Historieta que ocurrió en la 21ª Feria de Libro Infantil y Juvenil en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Imagínate que el evento todavía no ha ocurrido y te mueres de ganas de ir. Entonces, planeas invitar a un amigo para acompañarte en la feria. Del programa, ¿qué talleres y ponencias más te interesan? Circúlalos.⁶³

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 79.

A ACL do fragmento 19 solicita que o aluno leia a programação do 2º *Festival de la Historieta Superheroico*⁶⁴, que ocorreu na Argentina (fragmento 18), e depois circule as oficinas ou comunicações que mais lhe interessariam. Apesar de esta ACL valorizar a opinião do aluno, ela não parece promover um conhecimento mais amplo da cultura da língua-alvo, limitando-se a verificar as preferências do estudante por meio do termo: “¿qué talleres y ponencias más te interesan?”.⁶⁵ Ou seja, ao aluno é solicitado apenas que imagine convidar alguém para ir ao festival e circule as oficinas que gostaria de frequentar, se tivesse a oportunidade de participar desse festival com um amigo. Nada mais é sugerido em termos de interculturalidade ou de uma leitura que explorasse mais o conteúdo cultural propriamente dito (fragmento 18).

No fragmento 21 temos duas ACL sobre os cartazes de duas importantes obras clássicas do teatro espanhol: *EL burlador de Sevilla* e *Don Juan Tenorio*⁶⁶ (fragmento 20).

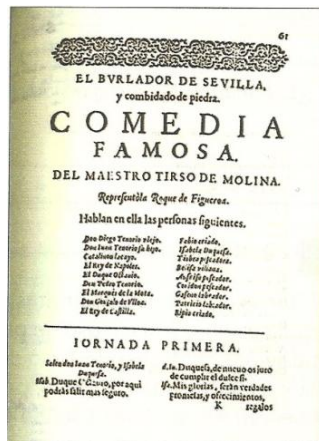
⁶³ Leia a programação do 2º Festival de História em Quadrinhos que ocorreu na 21ª Feira de Livros Infantil e Juvenil na cidade de Buenos Aires, Argentina. Imagine que o evento ainda não aconteceu e que você tenha muita vontade de ir. Então, você planeja convidar um amigo para lhe acompanhar na feira. Do programa, que oficinas e mesas redondas mais lhe interessam? Circule-as.

⁶⁴ 2º Festival de Histórias em Quadrinhos de Super-heróis.

⁶⁵ “que oficinas e mesas redondas mais lhe interessam?”

⁶⁶ O trapaceador de Sevilla ou Don Juan Tenório.

Fragmento 20



Obra I: El burlador de Sevilla

Esa es una obra de teatro del Barroco español, del escritor Tirso de Molina.

Se cuenta la historia de un libertino que se dedica a burlar a todas las damas que encuentra, haciendo uso de trucos y engaños. La trama se inicia con la seducción del personaje Don Juan Tenorio a la duquesa Isabela, haciéndose pasar por su novio, el duque Octavio. ¿Será que Don Juan se va al infierno u obtendrá el perdón divino?



Obra II: Don Juan Tenorio

Esa obra es un drama romántico de la literatura española, escrita por José Zorrilla.

En su historia se narran las peripecias de Don Juan Tenorio, un caballero dedicado a los amores, los duelos y las apuestas. La trama se inicia con una apuesta entre él y otro joven para ver quién ha seducido a más mujeres. ¿Será que Don Juan se va al infierno u obtendrá el perdón divino?

Fonte: COIMBRA, L., CHAVES, L. S., ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano.
SP: Ed. SM, 2012, p. 169.

Fragmento 21

- a) ¿Cuáles son las dos obras clásicas del teatro español y quiénes son sus autores?
- c) ¿Cuál de las obras le gustaría ver: ¿*El burlador de Sevilla* o *Don Juan Tenorio*?⁶⁸

Fonte: COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano.
SP: Ed. SM, 2012, p. 170.

⁶⁷ Obra I: *O enganador de Sevilha*.

Esta é uma obra do teatro Barroco espanhol, do escritor *Tirso de Molina*.

Conta-se a história de um libertino que se dedica a burlar todas as damas que encontra, fazendo uso de truques e enganões. A trama inicia-se com a sedução do personagem *Dom Juan Tenório* em relação à duquesa Isabela, fazendo-se passar por seu namorado, o duque Octavio. Será que *Dom Juan* vai para o inferno ou obterá o perdão divino?

Obra II: *Dom Juan Tenório*.

Esta obra é um drama romântico da literatura espanhola, escrita por *José Zorrilla*.

Em sua história narram-se as peripécias de *Dom Juan Tenório*, um cavalheiro dedicado aos namoricos, aos duelos e às apostas. A trama inicia-se com uma aposta entre ele e outro jovem para ver quem seduziu mais mulheres. Será que *Dom Juan* vai para o inferno ou obterá o perdão divino?

⁶⁸ Quais são as duas obras clássicas do teatro espanhol e quem são seus autores? Qual das obras você gostaria de ver: *O trapaceador de Sevilha* ou *Don Juan Tenório*?

A primeira ACL do fragmento 21 solicita que o aluno diga o nome de duas obras clássicas do teatro espanhol e de seus autores. Por meio de uma leitura bastante superficial e linear, o aluno localiza facilmente as informações no conteúdo cultural e responde a esta ACL sem dificuldades. A segunda requer que o aluno diga qual obra ele gostaria de ver no teatro: *El burlador de Sevilla* ou *Don Juan Tenorio*⁶⁹. O aluno deve meramente dizer essa ou aquela. Essa ACL não conduz o aluno a dizer o porquê da escolha de uma ou outra obra. De maneira semelhante à ACL anteriormente apresentada, os termos “*cuáles*” e “*cuál*”⁷⁰ restringem qualquer possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre os aspectos culturais abordados no conteúdo cultural (fragmento 20).

Apesar de essas ACL aparentemente não demonstrarem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE intercultural, elas permitem ao aluno ampliar o seu conhecimento cultural, conhecendo o nome de obras e autores renomados. Não defendemos que essas ACL não sejam desenvolvidas nas aulas de LE, mas que sejam ampliadas, conduzidas e mediadas pelo professor, de modo a favorecer a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de LE. É sobre isso que trataremos mais adiante, ao discutir o papel do professor e apresentar sugestões de adaptações e/ou complementações de MD.

2.4.2 ACL que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural

Neste item, analisamos os enunciados das ACL referentes aos textos de *Cercanía* que apresentam conteúdos culturais que contribuem para um processo de ensino-aprendizagem intercultural. De acordo com os trabalhos teóricos que pesquisamos, verificamos que as ACL que podem corroborar um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural são aquelas que apresentam ao menos um dos seguintes critérios, que já foram inicialmente expostos no começo do item 2.4 deste trabalho, ou seja, ACL que:

1. favorecem o conhecimento de aspectos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE, abordando o que é similar e diferente entre essas culturas;
2. corroboram uma abordagem comunicativa de ensino, considerando o conhecimento sociocultural e de mundo do aprendiz de LE e favorecendo o processo comunicativo;

⁶⁹ O trapaceador de Sevilla ou Don Juan Tenório.

⁷⁰ “quais” e “qual”.

3. possibilitam conhecer a cultura com minúscula, pois essa cultura favorece o conhecimento social e cultural da língua-alvo, contribuindo para o desenvolvimento da competência sociocultural;
4. apresentam enunciados que remetem ao multiculturalismo, ou seja, que abordam os aspectos culturais de dois ou mais países da língua-alvo, promovendo diálogos interculturais.

Em *Cercanía* encontramos 30 ACL que atendem ao menos a um dos três critérios apresentados, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 2: Critérios de análise que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE ACL	ANEXO
1. ACL que favorecem o conhecimento dos aspectos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE.	09	02
2. ACL que corroboram uma abordagem comunicativa de ensino.	13	03
3. ACL que possibilitam conhecer a cultura com minúscula.	03	04
4. ACL que remetem ao multiculturalismo.	05	-
TOTAL	30	

Apresentamos a análise de uma seleção das ACL mais significativas de cada critério e as demais seguem em anexo no final desta dissertação.

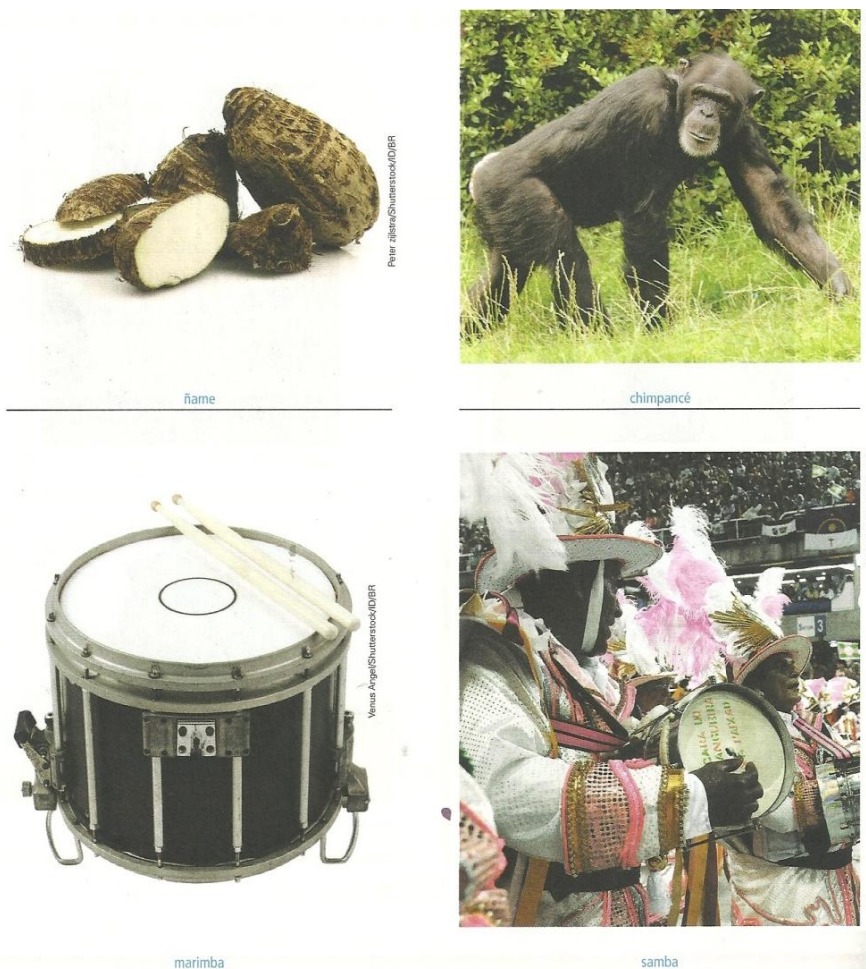
2.4.2.1 ACL que favorecem o conhecimento dos aspectos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE

As ACL que favorecem o conhecimento dos aspectos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE são aquelas que promovem a compreensão dos conteúdos culturais que abordam tanto a língua-alvo quanto a LM do aprendiz. Este tipo de ACL, mediada pelo professor, pode conduzir o aluno a perceber o que é similar e diferente nas culturas, ampliando e ressignificando seu conhecimento linguístico e cultural e contribuindo para que ele desenvolva uma postura intercultural. Vejamos duas dessas ACL e as demais seguem no Anexo IV ao final deste trabalho.

As ACL do fragmento 23 referem-se a um conteúdo cultural informando que na Guiné Equatorial fala-se o espanhol e algumas línguas aborígenes, tais como *fang*, *bubi*,

annobonés, balengue, ibo, inglês crioulo e ndowé e são seguidas de quatro imagens: um inhame, um chimpanzé, uma marimba (um instrumento musical) e um desfile de escola de samba (fragmento 22).

Fragmento 22



Fonte: COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 14.

Fragmento 23

Sabemos que en Guinea Ecuatorial se habla español y algunas lenguas aborígenes, tales como fang, bubi, annobonés, ibo, inglés ciollo y ndowé.
 a) Hay muchas palabras que la lengua española heredó de las lenguas africanas. Observa las imágenes y nombra lo que está retratado en cada una de ellas:
 b) En portugués tenemos muchos ejemplos de palabras de origen africano. Investiga y escribe por lo menos tres palabras.⁷¹

Fonte: COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 14.

⁷¹ Sabemos que na Guiné Equatorial fala-se o espanhol e algumas línguas aborígenes, tais como *fang, bubi, annobonese, balengue, ibo, inglês crioulo e ndowé*.

a) Há muitas palavras que a língua espanhola herdou das línguas africanas. Observe as imagens e nomeie o que está retratado em cada uma delas:

b) Em português, também temos muitos exemplos de palavras de origem africana. Investigue e escreva ao menos três palavras.

Nas ACL do fragmento 23 não há orientações sobre onde o aluno pode encontrar informações a respeito dos vocábulos de origem africana. No manual, os autores apenas informam ao professor que as seguintes palavras são de origem africana: axé, quitute, vatapá, acarajé, quindim, canjica, tanga, miçanga, camundongo, marimondo, dendê, jiló, calombo, caxumba e banguela. O conteúdo cultural não fornece prontamente informações suficientes para que o aluno realize as ACL propostas. Assim, cabe ao professor, anteriormente à realização destas ACL, fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre estas palavras, compartilhando esse conhecimento para que todos consigam responder às ACL propostas ou ele pode solicitar que os alunos pesquisem sobre estas palavras. Note-se, no entanto, que as ACL abrem espaço para que o aluno possa estabelecer relações entre países hispanofalantes e o Brasil, no que diz respeito às influências linguísticas entre eles.

As ACL do fragmento 25 referem-se a um conteúdo cultural jornalístico que apresenta a opinião de um senador colombiano sobre a criação de um projeto de lei para combater o racismo na Colômbia e que pode ser localizado na página da web do governo da Colômbia (fragmento 24).

Fragmento 24

“Intentamos combatir el racismo a través de la cultura pero no funcionó. Ahora que va a ser penalizado la sociedad va a reaccionar y las condiciones de vida de nuestros afrocolombianos van a cambiar. El papel afro es esencial en la realidad económica, social y política de nuestro país (...).”
Sacado de: <www.senado.gov.co/sala-de-prensa/noticias/item/12208-penalizados-los-actos-de-discriminacion-en-colombia>. Acceso el 29 de febrero de 2012.

72

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 62.

Fragmento 25

1. En Brasil, ¿hay ley que penaliza a los que cometen racismo? Si la hay, ¿de qué año es? ¿Qué dice?
2. Lee la siguiente deposición de un senador, que se puede encontrar en la página web del gobierno de Colombia: (fragmento 24)
 - a) ¿Qué tipo de prejuicio se verifica en esta cita? ¿Qué palabras compruebas tu respuesta?
 - b) ¿Para ti las campañas son suficientes para combatir el racismo o se necesitan leyes para eso?⁷³

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 62.

⁷² “Tentamos combater o racismo por meio da cultura, mas não funcionou. Agora que será penalizado a sociedade refletirá e as condições de vida de nossos afro colombianos vão mudar. O papel afro é essencial na realidade econômica, social e política de nosso país (...).” Disponível em: <www.senado.gov.co/sala-de-prensa/noticias/item/12208-penalizados-los-actos-de-discriminación-en-colombia>. Acesso em 29 de fevereiro de 2012. Grifo do autor.

⁷³ 1. No Brasil, há lei que penaliza quem comete racismo? Se há, de que ano é? O que diz?
2. Leia o seguinte depoimento de um senador, que pode ser encontrado na página da web do governo da Colômbia: [...]
a) Que tipo de preconceito se verifica nesta citação? Que palavras comprovam sua resposta?
b) Para você, as campanhas são suficientes para combater o racismo ou são necessárias leis para isso?

Para responder à primeira ACL do fragmento 25 (item 1), o aluno precisa acionar seu conhecimento sociocultural ou pesquisar sobre as leis que combatem o racismo no Brasil, pois *Cercanía* não apresenta um conteúdo cultural sobre este assunto. E caso o aluno não tenha ou não busque esse conhecimento, o professor precisa mediá-lo, promovendo um diálogo intercultural. Para responder à segunda ACL do fragmento 25 (item a), o aluno terá que realizar uma leitura linear do conteúdo cultural (fragmento 24), localizando as palavras “racismo”, “afrocolombianos” e “afro”, concluindo que o tipo de preconceito abordado no conteúdo cultural apresentado é o racismo. E para responder à última ACL do mesmo fragmento (item b), o aluno terá que expressar seu ponto de vista, afirmando se considera que as campanhas são suficientes para combater o racismo ou se são necessárias leis para combatê-lo. A mediação do professor na realização destas ACL, em interação com as posições de cada aluno, pode promover discussões significativas que contribuiriam para a formação crítica dos envolvidos neste diálogo intercultural.

2.4.2.2 ACL que corroboram uma abordagem comunicativa de ensino

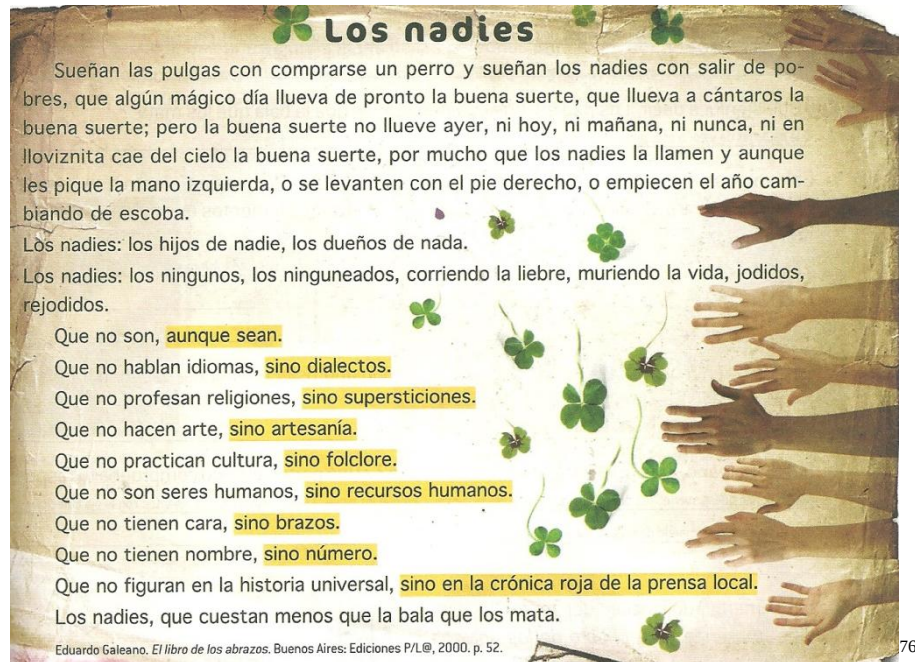
As ACL que corroboram uma abordagem comunicativa de ensino propiciam mais liberdade de comunicação ao aprendiz de LE, pois estas consideram o contexto comunicativo e possibilitam que o aluno acione seu conhecimento sociocultural e de mundo para interagir com o conteúdo cultural. A seguir, vejamos cinco exemplos de ACL que apresentam esse critério de análise.

Nos fragmentos 27, 28 e 29, temos cinco ACL sobre o conteúdo cultural *Los nadies*⁷⁴, do escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano (fragmento 26). *Los nadies* foi publicado em 1989, no livro intitulado *El libro de los abrazos*⁷⁵ de Eduardo Galeano. Esse conteúdo cultural foi classificado pelos autores de *Cercanía* como uma crônica. Apesar de fazer uma denúncia social, *Los nadies* é classificado por muitos escritores e também por nós como sendo um poema, pois apresenta versos, rimas, repetição de palavras e expressões. Os autores de *Cercanía* usaram o texto para abordar o gênero textual crônica, deixando de esclarecer que *Los nadies* é um poema que apresenta características de uma crônica porque trata de um tema social relevante, a exclusão.

⁷⁴ Os ninguéns.

⁷⁵ O livro dos abraços.

Fragmento 26



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 53.

O conteúdo cultural de *Los nadies* (fragmento 26) refere-se às pessoas sem identidade, já que não teriam idioma, arte, cultura, religião, ou seja, os marginalizados que estão nas crônicas sangrentas dos jornais. *Los nadies* também são homens explorados pelo capital, vistos como recursos humanos, mercadorias porque, para o sistema capitalista, só importa sua capacidade de trabalho e consumo. É um poema clássico da literatura montevidéu, muito conhecido, pois faz alusão à desigualdade social e ao preconceito que assola grande parte da população latino-americana. Eis as ACL:

⁷⁶ **Os ninguéns**

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cántaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, os “nenhunados” de mãos abanando, morrendo a vida, “quebrados” mais que “quebrados”:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não figuram na história universal, mas na crônica vermelha da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos que a bala que os mata.

Eduardo Galeano. O livro dos abraços. Buenos Aires: Edições P/L@, 2000. p. 52.

Fragmento 27

1. ¿Qué esperas leer en una cónica titulada “Los nadies”? Formula hipótesis antes de leer el texto. Después, mientras lees el texto, intenta identificar quiénes son los “nadies”.⁷⁷

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 52.

Fragmento 28

1. b) ¿Al fin y al cabo, quiénes son “los nadies” del texto?⁷⁸

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 53.

Fragmento 29

- 3. Según la cónica, “los nadies”, “los ninguneados” no figuran en la historia universal. Entonces, ¿dónde se divulgan sus vidas?
5. Galeano usa el recurso estilístico de la ironía para describir “los nadies”. Tanto que “los nadies” pueden llegar a ser cada uno de nosotros. Busca en el texto elementos que comprueben esa afirmativa.
8. [...] A partir de lo que leíste, ¿crees que ese texto es actual? O sea, tras más de 20 años de su primera publicación, ¿esa temática continúa?⁷⁹

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 54.

As ACL dos fragmentos 27, 28 e 29 demonstram corroborar uma abordagem comunicativa de ensino, pois, para respondê-las, o aluno precisa acionar o seu conhecimento sociocultural e de mundo, refletindo sobre quem são *Los nadies*, retratados no conteúdo cultural (fragmento 26), e sobre seu lugar na sociedade. Expressões como: “*quiénes son “los nadies”*”⁸⁰ (fragmento 27 e 28), “*¿dónde se divulgan sus vidas?*” e “*¿esa temática continua?*”⁸¹ (fragmento 29) conduzem o aluno a fazer uma leitura não meramente “localizada”, em que bastaria encontrar respostas óbvias, porém uma leitura mais cuidadosa do conteúdo cultural *Los nadies*, de modo que seja necessário observar e refletir criticamente que “*Los nadies*” podem ser os mendigos, moradores de rua, os pobres, os dependentes químicos etc., que habitam tanto países hispanofalantes quanto o Brasil.

⁷⁷ 1. O que espera ler na crônica intitulada “Os ninguéns”? Formule hipóteses antes de ler o texto. Depois, enquanto lê o texto, tente identificar quem são os “ninguéns”.

⁷⁸ 1. b) Afinal, quem são “os ninguéns” do texto?

⁷⁹ 3. Segundo a crônica, “os ninguéns”, “os marginalizados” não figuram na história universal. Então, onde suas vidas são divulgadas?

5. Galeano usa o recurso estilístico da ironia para descobrir “os ninguéns”. Tanto que “os ninguéns” podem chegar a ser cada um de nós. Busque no texto elementos que comprovem essa afirmativa.

8. [...] A partir do que você leu, cre que esse texto é atual? Ou seja, depois de mais de 20 anos da sua primeira publicação, essa temática continua?

⁸⁰ “quem são “os ninguéns””.

⁸¹ “onde são divulgadas suas vidas?” e “¿essa temática continua?”

As possíveis leituras críticas deste conteúdo cultural (fragmento 26) podem ser favorecidas pela mediação do professor por meio de diálogos interculturais que permitem a troca e a ampliação das informações sobre quem são os marginalizados nos países hispanofalantes e no Brasil. Nas aulas de LE, o professor, ao promover um diálogo intercultural dos conteúdos culturais, possibilita ao aluno ampliar seu conhecimento cultural e, ainda, desenvolver a competência comunicativa que inclui o aperfeiçoamento de outras competências, tais como: a estratégica, a discursiva, a intercultural e a linguística.

Apesar de as ACL do fragmento 27, 28 e 29 se referirem a um conteúdo cultural da cultura com maiúscula, pois *Los nadies* (fragmento 26) é um texto literário, em nosso entendimento, seu conteúdo cultural é bastante relevante para o desencadeamento de uma postura intercultural, permitindo ao aluno dizer onde se encontram as pessoas marginalizadas de sua sociedade, se ele também vive à margem social, se o tema discutido no texto é atual ou não e que diferenças podem ser evidenciadas ou problematizadas entre países hispanofalantes e o Brasil, no que diz respeito aos ninguéns.

2.4.2.3 ACL que possibilitam conhecer a cultura com minúscula

Para Miquel e Sans (1992) e López (2005), os conteúdos culturais que possibilitam conhecer a cultura com minúscula podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE, pois essa cultura favorece o conhecimento social e cultural da língua-alvo, colaborando para o desenvolvimento da competência sociocultural. Em outras palavras, trata-se de aspectos culturais que geralmente são conhecidos pelos nativos de uma língua. Assim, as ACL sobre os conteúdos culturais da cultura com minúscula podem favorecer um processo de ensino-aprendizagem intercultural.

Em *Cercanía*, encontramos apenas três ACL que atendem a esse critério de análise.

As ACL propostas no fragmento 30 referem-se a três superstições para dar sorte e aparecem no conteúdo cultural *Los nadies* (fragmento 26), de Eduardo Galeano, apresentado anteriormente, a saber: “*levantarse con el pie derecho*”, “*empezar el año cambiando de escoba*” e “*picarse la mano izquierda*”.⁸²

⁸² levantar com o pé direito, começar o ano mudando de vassoura e coçar a mão esquerda.

Fragmento 30

Leíste en el texto de Galeano algunos actos de las personas para tener buena suerte: levantarse con el pie derecho, empezar el año cambiando de escoba y picarse la mano izquierda. En la cultura española, hay situaciones y objetos que traen o buena o mala suerte. Obsérvalos y clasifícalos:



Que se te caiga la sal.



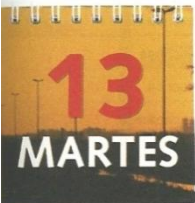
Un trébol de cuatro hojas.



Un espejo roto.



Ver una urraca.



El martes 13.



El número 7.



Una herradura.



Cruzar los dedos.

Trae buena suerte...	Trae mala suerte...
<u>Un trébol de cuatro hojas.</u>	<u>Que se te caiga la sal.</u>
<u>El número 7.</u>	<u>Un espejo roto.</u>
<u>Una herradura.</u>	<u>Ver una urraca.</u>
<u>Cruzar los dedos.</u>	<u>El martes 13.</u>

En tu cultura, ¿también hay estas supersticiones? ¿Cuáles son diferentes?

Es común en la cultura brasileña creer que el número 7, la herradura, cruzar los dedos y el trébol de cuatro hojas traen buena suerte. Pero no es común la situación en que ver una urraca trae mala suerte. Además, en Brasil, se cree que es el viernes 13 que trae mala suerte.

¿Tienes supersticiones? ¿Añadirías otras a esas?

83

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed.SM, 2012, p. 55.

As ACL do fragmento 30 apresentam algumas expressões que indicam superstições. A temática superstição é um conteúdo cultural da cultura com minúscula, pois apresenta as

⁸³ 1. Você leu no texto de Galeano alguns atos das pessoas para ter boa sorte: levantar com o pé direito, começar o ano mudando de vassoura e coçar a mão esquerda. Na cultura espanhola, há situações e objetos que trazem boa e má sorte. Observe-os e classifique-os.
Sal derramado em você.
Um trevo de quatro folhas.
Um espelho quebrado.
Ver uma urraca (um pássaro de mau agouro).
Terça-feira 13.
O número 7.
Uma ferradura.
Cruzar os dedos.
2. Na sua cultura, também existem estas superstições? Quais são diferentes?
3. Você tem superstições? Acrescentaria outras a estas?

crenças que são reconhecidas por um grupo de pessoas que pertencem a uma mesma cultura, sendo dominada pela maioria dos nativos de uma língua. Porém, destacamos que o aluno, sem a mediação do professor, possivelmente não consegue sozinho interpretar algumas dessas expressões, ou seja, saber que na cultura espanhola a expressão “*que te caiga la sal*”⁸⁴ indica sinal de má sorte, que na Espanha “*el martes 13*”⁸⁵ é considerado um dia de má sorte e que no Brasil esse dia é a sexta-feira 13 e, ainda, saber que a expressão “*ver una urraca*”⁸⁶, um pássaro, é, para eles, um sinal de má sorte, enquanto que na nossa cultura, a coruja é a grande vilã, isto é, de acordo com a crença popular brasileira, se esta pousa sobre um teto de uma casa, pode ser que o dono da residência morra.

Ainda no fragmento 30, as expressões “*también hay*” e “*cuáles son diferentes*”⁸⁷, da segunda ACL, conduzem o aluno a acionar seu conhecimento sociocultural e de mundo e dizer se na cultura em que está inserido, há também algumas das superstições abordadas no conteúdo cultural e se estas têm significados diferentes em seu contexto. Também nesse mesmo fragmento, as expressões “*ienes*” e “*añadirías*”⁸⁸, da terceira ACL, possibilitam ao aluno dizer se ele mesmo tem superstições e quais são elas. No entanto, muitas vezes, para o aluno acionar esses conhecimentos, é necessário que o professor promova um diálogo intercultural, lembrando quais são as superstições que constituem o universo cultural em que o aprendiz está inserido. De qualquer modo, as ACL propostas contribuem para a possibilidade de haver ao menos um início de um diálogo intercultural que pode ser relevante em sala de aula.

2.4.2.4 ACL que remetem ao multiculturalismo

As ACL que remetem ao multiculturalismo são aquelas que abordam aspectos culturais de dois ou mais países da língua-alvo ao mesmo tempo, propiciando um diálogo intercultural entre os países falantes dessa língua e o Brasil, por exemplo. Em *Cercanía* encontramos cinco ACL que remetem ao multiculturalismo e que analisamos a seguir.

O próximo conteúdo cultural apresenta algumas informações sobre as biografias e as obras do mexicano Diego Rivera, do argentino Antonio Berni e da brasileira Tarsila do Amaral (fragmentos 31 e 32).

⁸⁴ Que derrame sal em você.

⁸⁵ Terça-feira 13.

⁸⁶ Ver uma urraca (um pássaro de mau agouro).

⁸⁷ “há também” e “quais são diferentes”.

⁸⁸ “tem” e “acrescentaria”.

Fragmento 31

El arte, además de cumplir con un papel estético, puede jugar también con la denuncia de la realidad social. En la década de los años 1930, algunos artistas se volcaron hacia un realismo crítico y en sus pinturas demostraron el rol que debían ocupar el arte y los artistas en la sociedad. El tema del trabajo era muy presente en la expresión artística de ellos.

Fíjate en la biografía de los pintores y en los nombres de algunas obras de ellos. Enseguida escribe el nombre de cada una de las obras y del artista que las hizo en las líneas respectivas.



Diego Rivera (1886-1957) fue un destacado muralista mexicano famoso por sus obras de contenido social. Participó del Movimiento Muralista Mexicano y Latinoamericano.

Trabajadores del automóvil, Diego Rivera (1933)

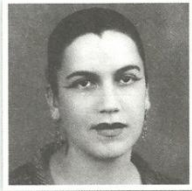
Cargador de flores, Diego Rivera (1935)



Antonio Berni (1905-1981) fue un pintor argentino representativo de la época en que vivió, caracterizando sus obras con un fuerte contenido social.

Manifestación, Antonio Berni (1934)

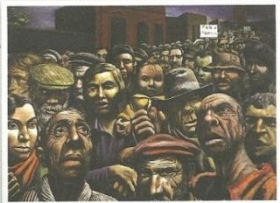
Desocupados, Antonio Berni (1934)



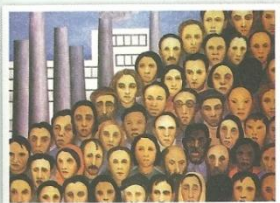
Tarsila do Amaral (1886-1973) hace parte del movimiento modernista brasileño inaugurando el Movimiento Antropofágico. En 1922, juntamente a Anita Malfatti, Menotti del Picchia, Mário de Andrade y Oswald de Andrade, forman el llamado Grupo de los Cinco, defendiendo las ideas de la Semana de Arte Moderno.

Segunda clase, Tarsila do Amaral (1931)

Obreros, Tarsila do Amaral (1933)



Manifestación, del pintor argentino Antonio Berni.



Obreros, de la pintora brasileña Tarsila do Amaral.

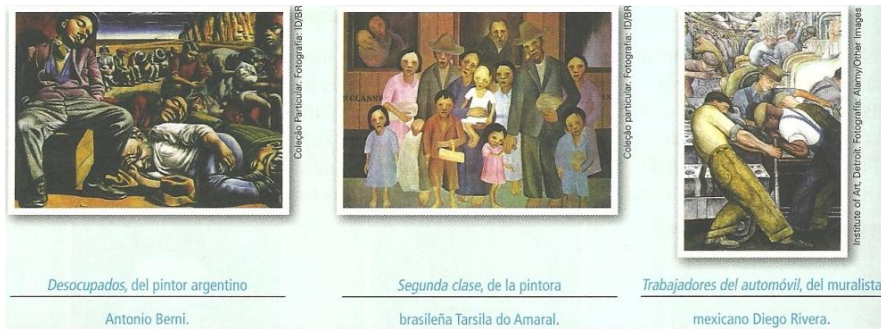


Cargador de flores, del muralista mexicano Diego Rivera.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 155.

⁸⁹ A arte, além de cumprir com um papel estético, pode jogar também com a denúncia da realidade social. Na década dos anos 1930, alguns artistas se dedicaram em direção a um realismo crítico e nas pinturas demonstraram o papel que deviam ocupar a arte e os artistas na sociedade. O tema do trabalho era muito presente na expressão artística deles. Observe as biografias dos pintores e os nomes de algumas obras deles. Em seguida, escreva o nome de cada uma das obras e do artista que as criaram nas linhas respectivas. Diego Rivera (1886-1957) foi um destacado muralista mexicano famoso por suas obras de conteúdo social. Participou do Movimento Muralista e Latino-americano. Antonio Berni (1905-1981) foi um pintor argentino representativo da época em que viveu, caracterizando suas obras com um forte conteúdo social. Tarsila do Amaral (1886-1973) faz parte do movimento modernista brasileiro inaugurando o Movimento antropofágico. Em 1922, ela juntamente com Anita Malfatti, Menotti del Picchia, Mário de Andrade e Osvaldo de Andrade, formam o chamado Grupo dos Cinco, defendendo as ideias da Semana de Arte Moderna. Trabalhadores do automóvel, Diego Rivera (1933). Manifestação, Antonio Berni (1934). Carregador de flores, Diego Rivera (1935). Desocupados, Antonio Berni (1934). Segunda Classe, Tarsila do Amaral (1931). Obreiros, Tarsila do Amaral (1933).

Fragmento 32



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 156.

Fragmento 33

- (1) “Fíjate en la biografía de los pintores y en los nombres de algunas obras de ellos. En seguida escribe el nombre de cada una de las obras del artista que las hizo en las líneas respectivas”.
- (2) Ahora describe qué ves en las obras y di qué elementos te llamó más la atención (¿colores?, ¿formas?, ¿movimientos?):
- (3) ¿Qué obra te gustó más? Explica.
- (4) ¿Qué tema central une esas obras de arte?
- (5) ¿Conoces otros lienzos u otros pintores que retratan esa temática?⁹⁰

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 155-156.

Para responder à primeira ACL do fragmento 33, o aluno precisa acionar seu conhecimento sociocultural e de mundo sobre os autores e cada uma de suas obras e, caso não os conheça, terá que realizar uma pesquisa sobre o assunto ou precisará da mediação do professor. A segunda ACL solicita que o aluno expresse sua opinião, descrevendo o que vê em cada uma das obras, e diga que elementos mais lhe chamou a atenção (cores, formas, movimento). Na terceira ACL, os termos “*qué*” e “*explica*”⁹¹ determinam que o aluno diga o nome da obra de que mais gostou e explique por que gostou de tal obra, permitindo que o estudante expresse sua preferência por determinada obra. Na quarta ACL, o termo “*qué*”⁹² restringe a possibilidade de o aluno encontrar mais de um tema retratado nas obras dos

⁹⁰ (1) Observe as biografias dos pintores e os nomes de algumas obras deles. Em seguida, escreva o nome de cada uma das obras e do artista que as criaram nas linhas respectivas.

(2) Agora descreva o que vê nas obras e diga que elementos lhe chamou mais atenção (cor, forma, movimento):

(3) De que obra você mais gostou? Explique.

(4) Que tema central une essas obras de arte?

(5) Conhece outras telas ou outros pintores que retratam essa temática?

⁹¹ “*que*” e “*explique*”.

⁹² “*qué*”.

pintores e de desenvolver variadas leituras do conteúdo cultural. Na última ACL, o termo “conoces”⁹³ limita a resposta do aluno que pode dizer se conhece ou não outras telas que remetem à mesma temática das demais. Assim, se estas ACL não forem mediadas, adaptadas e/ou complementadas pelo professor, elas pouco contribuem para uma formação crítica do leitor. Note-se, de qualquer modo, a presença significativa de um conteúdo cultural que ao menos potencialmente pode instigar um início de um diálogo intercultural.

Esta pesquisa, nossa experiência como professora e as análises de *Cercanía* nos conduziram a perceber que alguns conteúdos culturais e algumas ACL do LD devem ser enriquecidos, visando a promover um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. O professor, ao notar que os conteúdos culturais e as ACL do LD não condizem com sua realidade de ensino e/ou com as expectativas de aprendizagem de seus alunos, pode e deve apresentar sugestões de adaptações e/ou complementações de MD. Isto é o que faremos mais adiante, depois de refletirmos um pouco sobre a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem intercultural, e atendendo à exigência, de um “produto final”, por parte deste Mestrado Profissional (item 2.6).

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INTERCULTURAL

O processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural é um processo dinâmico que surge para superar desafios de um mundo globalizado. Neste processo, o professor ocupa um papel importante, pois é responsável por romper com um ensino tradicional e buscar novos caminhos capazes de promover relações sociais mais harmônicas.

Para superar os desafios da globalização e da educação, acreditamos que o professor precisa de uma formação contínua que lhe ofereça subsídios teóricos que o ajudem a: compreender a realidade de ensino imposta pela globalização e a transformá-la; primar por uma abordagem comunicativa de ensino que favoreça o processo comunicativo e promova maior interação entre os indivíduos; planejar e desenvolver trabalhos interdisciplinares com outros professores, compartilhando experiências e conhecimentos teóricos que dão suporte a uma abordagem comunicativa; avaliar criteriosamente o LD a ser adotado nas aulas de LE, verificando sua qualidade e seus conteúdos culturais; adaptar e/ou complementar MD para um processo de ensino-aprendizagem intercultural e o desenvolvimento de uma postura intercultural.

⁹³ “conhece”.

Rivilla e Garrido (2005) afirmam que para dar conta de um ensino atual e intercultural, em uma sociedade global, hiperinformada e tecnológica, o professor tem que investir em uma formação continuada que cultive a empatia entre culturas e novas formas de plena comunicação. Deste modo, este profissional deve: buscar uma formação capaz de reconhecer a complexidade, a inter-relação e a integração superadora de várias culturas, construindo um ecossistema de diálogo com melhoria na colaboração e transformação permanente da instituição educativa em uma sociedade complexa e necessariamente comprometida com a convivência em paz; promover um singular cenário de conformação e plenitude de desenvolvimento humano entre docentes, estudantes e comunidades; criar um processo de ensino-aprendizagem baseado nas autênticas necessidades formativas e de satisfação, compartilhado entre todas as pessoas do entorno instrutivo-educativo.

A formação docente e a profissionalização são fatores de destaque, respectivamente, para os autores Freire (1993) e Perrenoud (2008), pois é no confronto entre a prática e a teoria que é possível chegar à reflexão sobre o fazer pedagógico e, dessa forma, transformá-lo. Freire (1993) afirma que o ser humano é incompleto e o ato de aprender e ensinar é uma especificidade humana, por isso docência e discência são partes constitutivas e inseparáveis. A educação deve ser um processo constante e não se refere apenas aos alunos, mas também aos professores. Por este motivo, a formação docente precisa ser permanente e levar em conta as práticas pedagógicas. Perrenoud (2008) chama a atenção para a necessidade da profissionalização docente e da valorização de sua práxis, pois o conhecimento teórico contribui para que o professor tenha uma melhor compreensão e reflexão sobre sua prática.

Um professor que investe em sua formação e que conhece os documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem de LE no Brasil, como, por exemplo, os PCN de LE (BRASIL, 1998) e o Guia Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014), tem mais capacidade de avaliar e selecionar o LD que seja mais condizente com suas expectativas de aprendizagem e de seus alunos, mostrando-se disposto a buscar uma abordagem de ensino que contribua para promover as transformações que o mundo atual exige, como, por exemplo, a abordagem de ensino intercultural.

A formação continuada possibilita a este profissional: estar mais bem preparado para valorizar o desenvolvimento humano entre docentes, discentes e comunidade escolar, estimulando o progresso adequado destes indivíduos; analisar as reais necessidades dos alunos, elaborando aulas que despertem o interesse em conhecer a língua e a cultura estrangeiras; e corroborar uma abordagem comunicativa de ensino, contribuindo para que o

aluno expresse seu conhecimento sociocultural e de mundo, o que favorece sua comunicação na língua-alvo.

Dada a relevância dos estudos interculturais para a formação de uma sociedade mais respeitosa, as políticas públicas em educação no Brasil deveriam investir mais na formação continuada do professor de língua espanhola, incentivando e oferecendo a este profissional cursos de pós-graduação e também de curta duração para que ele, ao ampliar seus conhecimentos teóricos, ajude seus alunos a questionar (FREIRE, 1993) e a transgredir (PENNYCOOK, 2006) as formas de dominação imposta pelo sistema capitalista e a lutar por uma sociedade mais humana. Os estudos interculturais deveriam ser incluídos também na disciplina de estágio dos cursos de graduação de língua espanhola ou de outras LE. As universidades públicas que ofertam o ensino de LE poderiam propor nos estágios, por exemplo, que os alunos de graduação, orientados por seus professores, oferecessem cursos de curta duração aos professores das redes estadual e/ou municipal de ensino, analisando a postura do professor nas aulas de LE antes e depois da formação continuada, verificando se os estudos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem intercultural contribuem para que o professor amplie e redimensione sua prática de ensino nas aulas de LE.

Com a ampliação do seu conhecimento teórico, o professor se fortalece para lidar com as mudanças impostas pelo mundo globalizado e garantir um ensino consistente aos alunos, preparando-os não só para desenvolver as várias competências que contribuem para o processo comunicativo, mas também para o despertar de uma postura intercultural, colaborando, assim, para a construção de uma sociedade mais igualitária e harmônica.

Para que o professor de LE promova um processo de ensino-aprendizagem em uma abordagem comunicativa, é preciso que ele se preocupe mais com o próprio aluno como sujeito e agente do processo de formação. “Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoas.” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 42) Assim, este ensino deve organizar-se em termos de atividades de real interesse e/ou necessidade dos alunos, bem como em simular situações mais próximas da realidade, capacitando o aluno a usar a língua-alvo adequadamente ao interagir com seus falantes.

Almeida Filho (2002) destaca a importância dos estudos comunicativos no processo de ensino e aprendizagem de LE e afirma que muitos professores, mesmo sabendo o que é ser comunicativo, ainda se encontram presos a um LD que objetiva preparar o aluno para manipular as formas da língua-alvo por meio de uma produção automatizada de padrões linguísticos. Para ele (ALMEIDA FILHO, 2002), é preciso que o professor tenha uma base teórica consistente

que lhe favoreça analisar o MD, observando se nele há conteúdos culturais relevantes e perguntando o que é apropriado e fundamental de se ofertar naquela série escolar. Então, o professor, além de avaliar cautelosamente o LD antes de indicá-lo para adoção na escola, deve selecionar os conteúdos culturais do LD, que considera mais relevantes para seus alunos ou adaptá-los e/ou complementá-los para que possa atender à expectativa de ensino dele e às reais necessidades de seus alunos.

Dadas as considerações deste trabalho e também dos estudos de Costa (1998), Díaz (2005) e Lima (2010), é possível afirmar que compete ao professor a escolha do LD que será adotado no processo de ensino-aprendizagem de LE. Essa escolha, por sua vez, deve ser feita de forma responsável. Ao escolher um LD com o objetivo de promover um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural, o professor deve conhecer com antecedência as coleções didáticas aprovadas no processo de avaliação do PNLD e também suas resenhas divulgadas no Guia de Livro Didático e disponibilizadas pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE), para que possa fazer uma avaliação criteriosa de sua proposta teórico-metodológica, de seus conteúdos culturais e de suas atividades.

Ao analisar um LD, o professor deve verificar se os autores apresentam uma abordagem de ensino atual, atendendo aos princípios dos documentos que regem a educação brasileira e de um ensino intercultural, ou seja, verificar se os autores apresentam uma concepção integrada de língua e cultura e uma abordagem comunicativa de ensino, capazes de favorecer uma comunicação harmônica e respeitosa entre os diferentes povos, pois

todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16).

O professor deve conhecer bem a concepção teórico-metodológica do LD antes de selecioná-lo para usar nas aulas de LE, verificando se está de acordo com os pressupostos teóricos apresentados pelo PCN de LE (1998) e as leis que norteiam a educação no Brasil. Ao mesmo tempo, este profissional deve analisar se o LD apresenta uma concepção de ensino multicultural, exibindo um número significativo de conteúdos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz, sem que sejam privilegiadas culturas hegemônicas e valorizando as diversas identidades representativas de diferentes povos, observando, ainda se tais conteúdos são isentos de construções de estereótipos e de preconceitos de qualquer espécie e se contribuem para que o aluno respeite e valorize os diferentes povos e suas culturas. Afinal,

discussões sobre as causas e consequências dos etnocentrismos, estereótipos, preconceitos e discriminações são fundamentais, pois, a partir delas, o professor e o aluno podem refletir sobre como atuar com respeito e tolerância em situações de contato com povos de diferentes culturas.

O professor pode, ainda, examinar se o LD contém ACL com enunciados que se aproximam de uma abordagem comunicativa de ensino, possibilitando ao aluno expressar seu conhecimento sociocultural e de mundo, conduzindo-o a refletir sobre a realidade e também a transformá-la. Ao fazer uma análise cuidadosa do LD, o professor verifica a qualidade deste, recomendando ou não este MD para adoção escolar.

Sercu (2001) afirma que o professor deve observar o que ele chama de idoneidade do LD, que pode ser constatada pelos seguintes critérios: representatividade e realismo; personagens; língua e alunos. De acordo com o critério representatividade e realismo, o LD deve oferecer uma visão completa, atualizada, realista e representativa da sociedade intercultural estrangeira. Segundo o critério personagens, o LD precisa contemplar as várias nacionalidades dos povos da língua-alvo. O professor, ao analisar o LD, precisa observar se não há uma nacionalidade que aparece excessivamente representada, enquanto outras apenas aparecem eventualmente e ainda se não há a superioridade de uma nacionalidade sobre a outra. Conforme o critério língua, de acordo com Sercu (2001), o professor precisa considerar que a língua selecionada pode esconder juízos de valores e opiniões implícitas. Ao analisar um LD, o professor deve averiguar se este não apresenta palavras que tenham conotações negativas e que podem criar uma imagem estereotipada de certa nacionalidade. De acordo com o critério alunos, o professor necessita verificar se o LD apenas limita-se a transmitir conhecimento ou se estimula a consciência da riqueza existente nos encontros interculturais.

Após escolher o LD a ser adotado, o professor, ao planejar suas aulas, analisa e seleciona os conteúdos culturais e as ACL que favorecem um processo de ensino-aprendizagem intercultural, eventualmente descartando aqueles materiais que ele não avalia importantes para este tipo de ensino, considerando, é claro, as expectativas e interesses dos alunos em conhecer a língua estrangeira e a cultura na qual ela está inserida.

O planejamento, sempre que possível, deve ser discutido com os professores de outras disciplinas e elaborado interdisciplinarmente, pois, assim, os conteúdos culturais podem ser abordados nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para que o aluno amplie seu conhecimento linguístico e cultural. Ao desenvolver um planejamento interdisciplinar, o professor tem a oportunidade de estabelecer um diálogo com os profissionais de outras áreas do conhecimento, trocando e enriquecendo suas experiências e conhecimentos.

Para Fazenda (2005), o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, entretanto, respeitando-se cada área, de modo que na construção interdisciplinar, estes campos de conhecimentos não se anulam, mas estabelecem um diálogo dialético, considerando a especificidade do estatuto epistemológico de cada área do saber. Então, o planejamento interdisciplinar é uma forma de promover um diálogo dialético ou intercultural entre professores de várias disciplinas, ampliando o conhecimento destes profissionais.

Ainda sobre a interculturalidade, Edelhoff (1987 *apud* SERCU, 2001, p. 255) afirma que os professores, para trabalharem em uma perspectiva de ensino intercultural, têm que ter as seguintes qualidades: posicionamento, conhecimento e habilidades. Devem estar dispostos a considerar como vêm outras pessoas; ter curiosidade sobre si e sobre os outros; experimentar e negociar para conseguir entendimento tanto de si quanto dos outros; compartilhar significados, experiência e afetos com pessoas de outros países e com seus próprios alunos na aula de LE; buscar as contribuições dos idiomas modernos ao entendimento internacional de paz, tanto em seu país como fora dele; procurar adotar a função e o papel de intérpretes sociais e interculturais. Os professores devem, também, ter conhecimento e estudar mais sobre a história cultural das comunidades, país ou países que utilizam a língua objeto de estudo; ter conhecimento e estudar mais sobre seu próprio país e sobre a maneira como outros países percebem a cultura de seu país; saber como funciona a língua na comunidade e como esta deve ser usada para uma eficaz compreensão; conhecer os limites do idioma e de seus usuários estrangeiros e as maneiras de evitar falsas interpretações deste idioma. O conhecimento dos professores deve ser consistente para ser aplicado e interpretado, fazendo-se acessível à situação de aprendizagem e aos diversos estilos de alunos.

Aos professores cabe, ainda, dominar e aperfeiçoar as habilidades de comunicação apropriadas para a negociação, tanto na aula quanto em situações de comunicação internacional dentro e fora do país; as habilidades textuais, desenvolvendo a capacidade para processar informações autênticas em meios escritos, orais e audiovisuais e também nas interações com o outro; as habilidades necessárias para vincular a experiência dos alunos às ideias e objetos que estão fora de seus alcances diretos, valorizando suas experiências, favorecendo as negociações e os experimentos.

Para ter posicionamento, conhecimento e habilidades que contribuam para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, esses professores devem buscar atualizações que lhes possibilitem uma aprendizagem constante, pois a aquisição do conhecimento é um

processo contínuo e necessário na vida docente. Nas últimas décadas, as péssimas condições de trabalho do professor, como o baixo salário, as duplas ou triplas jornadas de trabalho, as classes com grande número de alunos, a pequena carga horária para ensinar grande quantidade de conteúdos, a falta de incentivos governamentais em sua formação, dentre outros fatores, vêm contribuindo para que o professor não invista em sua formação continuada. Então, o conhecimento deste profissional, muitas vezes, fica limitado e desatualizado, não contribuindo para que este faça uma leitura crítica do material didático a ser adotado e transforme sua prática docente.

Para Vilá (2003), o LD é uma ferramenta facilitadora do trabalho docente, mas que, algumas vezes, não se adapta à realidade de ensino do professor de LE, não superando todas as necessidades, interesses e expectativas de trabalho do professor de LE. Diante desta dificuldade,

muitos professores tomam a decisão de produzir, eles mesmos, seu próprio material. Porém, ao se lançarem nessa tarefa, quase sempre descobrem que esta é uma atividade que pode se revelar mais difícil e complexa do que a adaptação de um material já pronto e publicado, para utilização em suas aulas. (GOTTHEIM; PEREIRA, 2013, p. 235).

Assim, cabe ao professor escolher o LD que melhor atende às expectativas de um processo de ensino-aprendizagem intercultural ou de LE que mais se aproxima da realidade do aprendiz. E quando esse MD não atender às suas perspectivas de ensino, o professor deve adaptá-lo e/ou complementá-lo a fim de enriquecer seus conteúdos culturais. É isto que passamos a fazer neste trabalho, sugerindo modos de adaptações e/ou complementações de MD que possam favorecer o estudo de conteúdos culturais em uma perspectiva intercultural. Neste caso específico, trabalhamos com o livro *Cercanía*.

2.6 SUGESTÕES DE ADAPTAÇÕES E/OU COMPLEMENTAÇÕES DE MD (PRODUTO FINAL DO MESTRADO)

No decorrer das análises de *Cercanía*, ao verificar as ACL referentes aos conteúdos culturais, percebemos que muitas delas tinham uma base estruturalista ou, em alguns casos, aproximavam-se de uma abordagem comunicativa de ensino, mas, nem sempre, contribuiriam para o desenvolvimento de uma leitura mais ampla dos aspectos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz, parecendo não favorecer um processo de ensino-aprendizagem intercultural. Então, neste item, temos como objetivo apresentar algumas

sugestões de adaptações e/ou complementações de MD que possam servir de referência para o professor de LE que queira ampliar o conhecimento sobre o estudo de conteúdos culturais em uma perspectiva intercultural de ensino.

Nossa experiência na docência, as análises de diferentes LD e as leituras realizadas sobre MD, como, por exemplo, os trabalhos de Costa (1998), Oliveira (2004), Oliveira (2008), Mendes (2002), Pereira (2013), dentre outros, nos conduziram a perceber que o LD nem sempre consegue atender a todos os anseios do professor de LE e à sua realidade de ensino, apresentando lacunas. O professor, muitas vezes, não encontra no material adotado todos os conteúdos que considera importantes para um processo de ensino-aprendizagem intercultural ou de LE e, ainda, que atenda às suas expectativas de aprendizagem e de seus alunos. Deste modo, em diversos contextos, ele precisa complementar as lacunas que o LD apresenta, adaptando e/ou complementando seus conteúdos.

Hutchinson (1987 *apud* RUBDY, 2003, p. 37) afirma que a seleção de material representa provavelmente a decisão mais importante que o professor de línguas tem que fazer. O livro didático, normalmente, apresenta as concepções teórico-metodológicas de seus autores, ou seja, os conteúdos e atividades são elaborados conforme o que compreendem por língua e linguagem.

Todo material, seja ele livro, apostila, folha avulsa usada como volante numa aula ou base oral de linguagem sobre a qual se farão atividades orquestradas pelos professores no andamento das aulas, todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender êxito de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de um língua-alvo em uso. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15-16).

Assim, o professor deve avaliar cuidadosamente o MD a ser adotado e utilizado nas aulas de LE, pois, muitas vezes, este material apresenta uma perspectiva de ensino diferente dos documentos oficiais que regem a educação brasileira e das concepções teórico-metodológicas de ensino que dão destaque à “articulação entre o estudo da língua estrangeira e as manifestações que, nessa língua e na materna, valorizem as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino” (BRASIL, 2014, p. 8).

Quando um LD é adotado, comumente ouvimos professores e alunos dizerem que este material não consegue atender a algumas de suas expectativas de ensino-aprendizagem de LE. Isto acontece porque a “abordagem do material entra em tensão com as abordagens de professores e aprendizes que vão utilizar o MD” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 20). Deste

modo, o professor precisa ter uma formação consistente que lhe permita ter clareza sobre a qual concepção de língua e linguagem se filia. Assim, terá mais condições de selecionar as partes do livro didático que lhes são úteis e de refutar e/ou aprimorar as que não são.

Ao analisar o LD, o professor deve observar se as concepções teórico-metodológicas, apresentadas no manual do professor, condizem com os conteúdos e atividades propostas ao longo das unidades, observando se os autores são fieis à concepção de língua e linguagem que apresentam nesta parte do manual e se estas são condizentes com as orientações dos PCN de LE (BRASIL, 1998).

Os conteúdos e atividades selecionadas pelo(s) autor(es) de LD acabam direcionando os objetivos de ensino-aprendizagem da LE e a metodologia a ser adotada. Então, o professor, ao analisá-los, deve observar se essas orientações possibilitam maior flexibilidade em seu trabalho, a fim de que possa atender às especificidades de seus alunos e de um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural, pois “o livro didático é um importante, senão o mais importante, instrumento de trabalho utilizado como recurso de transmissão de conhecimentos e cujo alcance na formação de aprendizes vai além do conteúdo programático transmitido” (PEREIRA, 2013, p. 116).

Tomlison (2003) destaca alguns critérios, elaborados em forma de perguntas, que ajudam na seleção eficaz do MD:

- ✓ Does the text engage me cognitively and affectively?
- ✓ Is the text likely to engage most of the target learners cognitively and affectively?
- ✓ Are the target learners likely to be able to connect the text to their lives?
- ✓ Are the target learners likely to be able to connect the text to their knowledge of the words?
- ✓ Are most of the target learners likely to be able to achieve multidimensional mental representation of the text?
- ✓ Is the text likely to stimulate divergent personal responses from the target learners?
- ✓ Is the linguistic level of the text likely to present an achievable challenge to the target learners?
- ✓ Is the cognitive level of the text likely to present an achievable challenge to the target learners?
- ✓ Is the emotional level of the text suitable for the age and maturity of the target learners?
- ✓ Is the text likely to contribute to the personal development of the learners?
- ✓ Does the text contribute to the ultimate exposure of the learners to a range of genres (e.g., short stories, poems, novels, songs, newspaper articles, brochures, advertisements, etc.)?

- ✓ Does the text contribute to the ultimate exposure of the learners to a range of text types (e.g., narrative, description, persuasion, information, justification, etc.)?⁹⁴ (TOMLISON, 2003, p. 111-112).

O professor que deseja adaptar e/ou complementar um MD pode, por exemplo, elaborar ACL com enunciados que corroborem uma abordagem comunicativa de ensino, adotando e/ou pesquisando vídeos, conteúdos culturais e atividades de outros MD, paradidáticos ou da internet. As ACL de base comunicativa permitem ao aluno expressar seu conhecimento sociocultural e de mundo, favorecendo o processo comunicativo.

Segundo Oliveira (2013), os recursos tecnológicos podem ampliar as práticas linguísticas interativas dos aprendizes de LE.

Na internet, os alunos têm a oportunidade de interagir com usuários do mundo todo no idioma estrangeiro por meio de aplicativos de comunicação de texto, voz e vídeo. Uma participação mais equilibrada e igualitária, melhora da complexidade sintática e lexical na produção linguística, redução da ansiedade, desenvolvimento da competência sociolinguística e pragmática, motivação impulsionada e desenvolvimento da autonomia discente são alguns dos benefícios apontados. (OLIVEIRA, 2013, p. 209).

Nas últimas décadas, a internet tem se constituído o principal meio de circulação de informação, que pode propiciar a interação entre diferentes indivíduos e espaços, configurando-se como um importante ambiente colaborador no processo de ensino-aprendizagem de LE. É ainda um recurso que conta com uma grande variedade de conteúdos culturais que podem facilitar as adaptações e/ou complementações de MD. No entanto, o professor tem de estar atento à qualidade das informações trazidas por esse meio de informação, selecionando e analisando os conteúdos culturais que ele oferece.

Escolhemos algumas ACL de *Cercanía* que, a nosso ver, se adaptadas e/ou complementadas, podem favorecer um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. As sugestões que seguem podem ser úteis ao professor de LE que

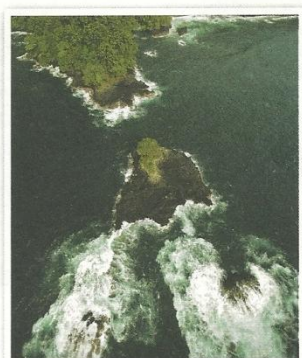
⁹⁴ • O texto me envolve cognitiva e afetivamente?
 • O texto é propenso a envolver a maioria dos alunos-alvo cognitiva e afetivamente?
 • Os alunos-alvo são capazes provavelmente de conectar o texto às suas vidas?
 • Os alunos-alvo são capazes provavelmente de conectar o texto ao conhecimento das palavras?
 • São a maioria dos alunos-alvo capazes de alcançar uma representação multidimensional mental do texto?
 • O texto é susceptível de estimular respostas pessoais divergentes dos alunos-alvo?
 • O nível linguístico do texto é susceptível de apresentar um desafio viável para os alunos-alvo?
 • É o nível cognitivo do texto susceptível de apresentar um desafio viável para os alunos-alvo?
 • O nível emocional do texto é apropriado para a idade e maturidade dos alunos-alvo?
 • O texto é susceptível de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos?
 • O texto contribui para a exposição final dos alunos a uma gama de gêneros (por exemplo, contos, poemas, romances, canções, artigos de jornais, folhetos, anúncios etc.)?
 • O texto contribui para a exposição final dos alunos a uma gama de tipos de texto (por exemplo, a narrativa, a descrição, a persuasão, a informação, a justificação etc.)?

queira refletir e ampliar seu conhecimento sobre adaptações e/ou complementações de MD em uma perspectiva intercultural.

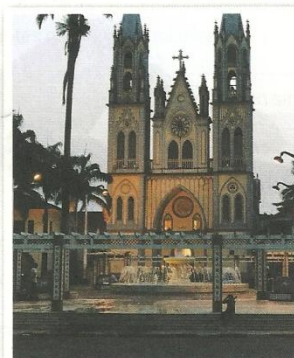
No fragmento 34 temos a seguinte ACL: *¿Qué imagen te llamó más la atención? Qué lugares te gustaría visitar? ¿Por qué?*⁹⁵ Esta ACL refere-se à Guiné Equatorial, único país hispanofalante da África e está acompanhada das imagens de duas ilhas, de uma igreja e de uma praia localizada neste país.

Fragmento 34

9. Guinea Ecuatorial tiene una parte continental y una área insular. Observa algunas imágenes de ese país:



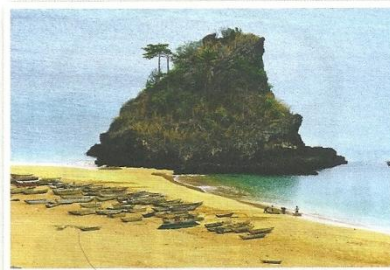
Isla de Bioko.



Catedral de Malabo, isla de Bioko, 2012.



Playa de Aleña, en Luba, isla de Bioko, 2011.



Isla de Annobón, 2010.

- ¿Qué imagen te llamó más la atención? ¿Qué lugar te gustaría visitar? ¿Por qué?

96

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed.SM, 2012, p. 13.

Os termos “*qué*” e “*por qué*”⁹⁷, na ACL do fragmento 34, aproximam-se de uma abordagem comunicativa de ensino, pois possibilitam ao aluno dizer qual imagem lhe chamou mais atenção e por que gostaria de visitar determinado país, o que faz com que a abordagem de leitura seja mais significativa para o estudante. Porém, essa ACL não demonstra corroborar um conhecimento mais amplo da cultura da Guiné Equatorial e não parece favorecer uma

⁹⁵ Que imagem lhe chamou mais a atenção? Qual desses lugares você gostaria de visitar? Por quê?

⁹⁶ 9. A Guiné Equatorial tem uma parte continental e uma área insular. Observe algumas imagens desse país: [...] que imagem mais chamou sua atenção? Que lugar você gostaria de visitar? Por quê?

⁹⁷ “qual” e “por que”.

comparação entre os aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE e nem seu conhecimento sociocultural e de mundo.

Para complementar a ACL do fragmento 34, sugerimos as ACL a seguir, elaboradas por nós:

Las imágenes de la actividad 9 presentan una playa, dos islas y una catedral retratando distintos lugares de Guinea Ecuatorial. Observa esas imágenes y contesta las preguntas:

1. ¿En tu país, hay lugares parecidos con los presentados en las imágenes? ¿Dónde quedan esos lugares? ¿Esos lugares son importantes a la gente y a la economía de su país?, ¿por qué?
2. En pareja, reflexiona sobre los aspectos culturales de Guinea Ecuatorial y de Brasil. ¿Qué aspectos culturales esos dos países tienen en común?⁹⁸

As ACL sugeridas podem possibilitar que o aprendiz de LE relacione os aspectos culturais de países da língua-alvo com o de sua LM. Por meio dessas ACL, mediadas pelo professor de LE, o aluno pode reconhecer e valorizar as riquezas naturais do Brasil, compreendendo sua importância para o povo e para a economia brasileira. O aluno pode, ainda, refletir sobre os aspectos culturais comuns entre a Guiné Equatorial e o Brasil, percebendo que esses países têm em comum o catolicismo, por exemplo.

Para possibilitar essas discussões, o professor pode levar algumas imagens de lugares próximos do contexto dos alunos, como os apresentados abaixo:



Fonte: Disponível respectivamente em: < <http://www.baixaki.com.br/papel-de-parede/1258-ilha-bela-sao-paulo.htm>>; <<http://www.mochileiro.tur.br/trindade.htm>>; <<http://www.asbeg.com.br/evento.htm>>. Acessado em: 13 jan. 2014, 17h.

O professor expõe, então, as imagens em um lugar visível, pede que os alunos descubram de quais lugares se trata e pergunta o que esses lugares representam para o povo, a economia e para a cultura brasileira. Em seguida, solicita que os alunos comparem esses lugares com os apresentados na ACL do LD (fragmento 34), promovendo um diálogo

⁹⁸ As imagens da atividade nove apresentam uma praia, duas ilhas e uma catedral retratando diferentes lugares da Guiné Equatorial. Observe essas imagens e responda às perguntas:

1. No seu país, há lugares parecidos com os apresentados nas imagens? Onde ficam esses lugares? Esses lugares são importantes para a população e a economia de seu país? Por quê?
2. Em dupla, reflita sobre os aspectos culturais da Guiné Equatorial e do Brasil. Que aspectos culturais esses dois países têm em comum?

intercultural na língua-alvo, enfatizando e anotando na lousa as expressões usadas nas comparações. Posteriormente, o professor pode solicitar que os estudantes, em duplas, façam uma pequena produção textual comparando os lugares da Guiné Equatorial com os do Brasil, destacando sua importância cultural, econômica, turística etc.

Os conteúdos culturais a seguir abordam a arte e as biografias dos pintores: Diego Rivera, Antonio Berni e Tarsila do Amaral (fragmentos 31 e 32). O primeiro é um mexicano, o segundo um argentino e a terceira, uma brasileira. Abordam, ainda, duas pinturas de cada um desses autores.

Fragmento 31

nuestra cercanía

El arte, además de cumplir con un papel estético, puede jugar también con la denuncia de la realidad social. En la década de los años 1930, algunos artistas se volcaron hacia un realismo crítico y en sus pinturas demostraron el rol que debían ocupar el arte y los artistas en la sociedad. El tema del trabajo era muy presente en la expresión artística de ellos.

Fijate en la biografía de los pintores y en los nombres de algunas obras de ellos. Enseguida escribe el nombre de cada una de las obras y del artista que las hizo en las líneas respectivas.



Diego Rivera [1886-1957] fue un destacado muralista mexicano famoso por sus obras de contenido social. Participó del Movimiento Muralista Mexicano y Latinoamericano.

Trabajadores del automóvil,
Diego Rivera (1933)

Cargador de flores,
Diego Rivera (1935)



Antonio Berni (1905-1981) fue un pintor argentino representativo de la época en que vivió, caracterizando sus obras con un fuerte contenido social.

Manifestación,
Antonio Berni (1934)

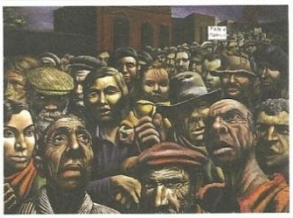
Desocupados,
Antonio Berni (1934)



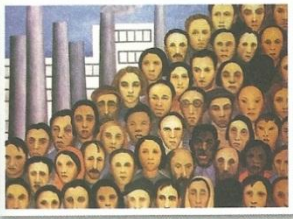
Tarsila do Amaral [1886-1973] hace parte del movimiento modernista brasileño inaugurando el Movimiento Antropofágico. En 1922, juntamente a Anita Malfatti, Menotti del Picchia, Mário de Andrade y Oswald de Andrade, forman el llamado Grupo de los Cinco, defendiendo las ideas de la Semana de Arte Moderno.

Segunda clase, Tarsila do Amaral (1931)

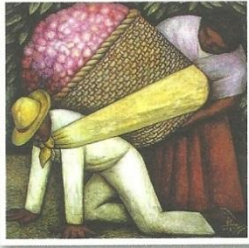
Obreros, Tarsila do Amaral (1933)



Manifestación, del
pintor
argentino
Antonio Berni.



Obreros, de la
pintora brasileña
Tarsila do
Amaral.



Cargador de flores, del muralista mexicano
Diego Rivera.

Fonte: COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 155.

Fragmento 32



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 156.

Fragmento 35

- (1) “Fijate en la biografía de los pintores y en los nombres de algunas obras de ellos. En seguida escribe el nombre de cada una de las obras del artista que las hizo en las líneas respectivas”.
- (2) Ahora describe qué ves en las obras y di qué elementos te llamó más la atención (¿colores?, ¿formas?, ¿movimientos?): [...]
- (3) ¿Qué obra te gustó más? Explica.
- (4) ¿Qué tema central une esas obras de arte?
- (5) ¿Conoces otros lienzos u otros pintores que retratan esa temática?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 155-156.

As ACL do fragmento 35 referem-se aos conteúdos culturais anteriores (fragmentos 31 e 32) e aproximam-se de uma abordagem comunicativa de ensino, pois permitem que o aluno diga o que vê nas obras, o que mais lhe chama atenção nas telas (cores, formas, movimentos), de qual obra mais gostou, o tema que une as seis obras de arte e se conhece outras telas ou pintores que retratam o tema trabalho, ou seja, as ACL não se restringem a requerer do aluno meramente a localização de respostas prontas no texto.

Ao realizar as ACL do fragmento 35, o aluno tem a oportunidade de expor seu pensamento e, em certos momentos, expressar seu conhecimento sociocultural e de mundo. No entanto, em nosso entendimento, essas ACL não demonstram contribuir para uma aproximação dos aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE, cabendo, então, ao professor, promover esta mediação sobre o conhecimento a respeito das produções culturais desses três países, favorecendo, assim, um diálogo intercultural.

Vejamos algumas sugestões de mediações que o professor pode realizar, a fim de corroborar esta perspectiva de ensino.

Para mediar o conhecimento dos conteúdos culturais apresentados (fragmentos 31 e 32), primeiro sugerimos que o professor faça com os alunos uma leitura dos textos verbais e não verbais e do enunciado das ACL referentes a estes conteúdos culturais (fragmento 35), contextualizando os acontecimentos representados em cada tela, ajudando o aluno a fazer uma leitura crítica dessas representações, em uma tentativa de não formular estereótipos sobre as diferentes identidades que dizem respeito às nações mexicana, argentina e brasileira.

Pereira (2013, p. 142) destaca que

é clara e premente a necessidade de se abordar os textos que integram os livros didáticos, tanto na parte verbal quanto visual, de maneira crítica e buscando identificar ali as armadilhas que uma interpretação inadequada pode representar e as consequências dessa interpretação na formação de conceitos e preconceitos expressos em discursos ideológicos em sala de aula e fora dela.

E depois da leitura do conteúdo cultural (fragmentos 31 e 32), de acordo com a necessidade, o professor pode elaborar e apresentar algumas ACL que venham a enriquecer as discussões e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, como as que seguem:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Las obras de arte de los pintores Diego Rivera, Antonio Berni y Tarsila do Amaral son de la década de 1930. ¿Cuáles problemas sociales fueron presentados en las obras de estos pintores? 2. ¿Qué sabes sobre los trabajadores brasileños, mexicanos y argentinos de 1930? 3. ¿Hoy, la situación de los trabajadores brasileños es diferente de la situación de los trabajadores presentada en las pinturas de Diego Rivera, Antonio Berni y Tarsila do Amaral?⁹⁹ |
|---|

Estas perguntas aproximam-se de uma abordagem comunicativa porque permitem ao aluno expressar sua opinião conforme seu conhecimento sociocultural e de mundo sobre o assunto, conferindo sentido às discussões propostas. Elas também podem contribuir para que o aprendiz de LE desenvolva a competência comunicativa, ampliando sua capacidade de comunicação, uma vez que o aluno, ao realizar as ACL propostas, pode fazer uso das estruturas linguísticas, ampliar seu conhecimento vocabular, ativar um conjunto de conhecimentos que lhe permita utilizar a língua conforme o contexto comunicativo.

⁹⁹ 1. As obras de arte dos pintores Diego Rivera, Antonio Berni e Tarsila do Amaral são da década de 1930. Quais problemas sociais foram representados nas obras de arte destes pintores?
 2. O que você sabe sobre os trabalhadores brasileiros, mexicanos e argentinos de 1930?
 3. Hoje, a situação dos trabalhadores brasileiros é diferente da situação dos trabalhadores apresentada nas obras dos pintores Diego Rivera, Antonio Berni e Tarsila do Amaral?

Para favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa, sugerimos que as discussões sejam feitas na língua-alvo, de maneira que o aluno tenha mais possibilidade de ampliar seu conhecimento linguístico e cultural desta língua. No decorrer das discussões, o professor deve incentivar a expressão oral do aluno, escutando sua opinião, tirando as dúvidas que surgem, e, assim, contribuir para que o estudante amplie seu conhecimento linguístico e cultural.

Nas perguntas um, dois e três que elaboramos para complementar as ACL do fragmento 35, o aluno e o professor de LE são convidados a analisar as obras e a refletir sobre o que expressam as culturas mexicana, argentina e brasileira, apontado os problemas sociais vivenciados pelos povos da década de 1930, expondo o que sabem sobre os trabalhadores destas três nacionalidades e refletindo sobre a situação do trabalhador na atualidade. Este movimento contribui para que eles enriqueçam seu conhecimento linguístico e cultural sobre a produção artística de cada país mencionado e também sobre seus problemas sociais. Após esse diálogo intercultural, o professor pode solicitar que os alunos façam as atividades do LD.

As obras de arte dos pintores Diego River, Antonio Berni e Tarsila do Amaral são conteúdos culturais ricos que podem ser exploradas com pesquisas na internet, caso os alunos demonstrem interesse em conhecer melhor os trabalhos desses pintores. Neste caso, o professor pode planejar uma aula para ser desenvolvida no laboratório de informática ou propor uma pesquisa extraclasse sobre as análises de algumas obras de arte desses pintores. A pesquisa pode ser realizada em grupo, para que haja maior interação entre os alunos, e seus resultados devem ser compartilhados em sala de aula, com diálogos interculturais.

Um grupo pode, por exemplo, pesquisar sobre as obras *Desocupados* e *Manifestación*¹⁰⁰, do argentino Antonio Berni e fazer a leitura da seguinte análise sobre elas:

¹⁰⁰ Desocupados e manifestação.

[...] Desocupados y Manifestación:

En Manifestación los obreros y su familia piden pan y trabajo, en sus ojos no hay odio, no hay revancha pero si hay ansiedad. La pintura da sensación de unidad, de fuerza. Las caras de los obreros muestran un maltrato y un cansancio probablemente por el producto de la explotación. El pintor muestra la terrible realidad, pero también la esperanza, aspira a que se encuentre la solución.

Con respecto a Desocupados esta muestra a un grupo de hombres adormilados, pensativos que soportan resignados su obligada inactividad. Son las víctimas de la desocupación durante la crisis de los años treinta. Se destaca la imagen del muchacho en un primer plano, dormido y con las manos en los bolsillos como en situación de espera y aburrimiento. Creemos que la incomodidad que se ve en el fondo (están todos durmiendo uno arriba del otro) retrata la mala situación de esta clase social.¹⁰¹

Fonte: Disponível em: < <http://www.taringa.net/posts/apuntes-y-monografias/13878673/Analisis-de-vida-y-obra-de-Antonio-Berni.html>>. Acessado em: 13 jan. 2014, 18h.

Os conteúdos culturais representados na análise das obras de arte ajudam o aluno a compreender melhor o que elas expressam, pois se passa a conhecer o contexto social, histórico e cultural em que foram elaboradas. Por meio da leitura da análise das obras de arte *Desocupados* e *Manifestación*¹⁰², o aluno tem a oportunidade de conhecer um pouco da história argentina e de perceber que ela se parece com a história brasileira, pois nos dois países o desemprego foi e ainda é uma realidade. Ao promover um diálogo intercultural, o professor pode ajudar os alunos a questionar os problemas sociais, políticos e econômicos vivenciados na década de 1930 no Brasil e também em países hispanofalantes da América. As discussões sobre o desemprego, a fome, a miséria, o protesto da população, denunciando a insatisfação com o governo naquela época, pode conduzir o aluno a refletir sobre a lamentável situação brasileira e argentina nos últimos anos. Esta reflexão pode fazer com que o aluno perceba que ele, cidadão brasileiro, por meio de um posicionamento político e ético, pode mudar a realidade de seu país e contribuir para a transformação deste.

Na obra *Manifestación*, temos os obreiros e suas famílias pedindo pão e trabalho e na obra *Desocupado*, temos um grupo de homens adormecidos e pensativos que suportam resignados o desemprego. As duas obras retratam o desemprego vivido por grande parte da população argentina na década de 1930, depois do golpe de estado que derrubou o presidente

¹⁰¹ [...] Desocupados e Manifestação:

Em Manifestação os trabalhadores e sua família pedem pão e trabalho, em seus olhos não há ódio, não há revanche, mas sim ansiedade. A pintura dá a sensação de unidade, de força. Os rostos dos trabalhadores mostram o maltrato e o cansaço provavelmente produto da exploração. O pintor mostra a terrível realidade, mas também a esperança e aspira a que se encontre a solução. Em relação a Desocupados, esta mostra um grupo de homens sonolentos, pensativos que suportam resignados sua forçada inatividade. São as vítimas do desemprego durante a crise dos anos trinta. Destaca-se a imagem de um menino no primeiro plano, dormindo e com as mãos nos bolsos como em situação de espera e aborrecimento. Acreditamos que a incomodidade que vê-se ao fundo (estão todos dormindo, um em cima do outro) retrata a má situação desta classe social.

¹⁰² Desocupados e manifestação.

argentino Hipólito Yrigoyen, em 6 de setembro de 1930. Essas obras refletem a preocupação do pintor com os problemas sociais de seu tempo, como: o desemprego, a fome e a miséria.

A pesquisa na internet pode ser direcionada ou livre. É direcionada quando o aluno realiza a pesquisa em sítios indicados pelo professor e livre quando o aluno decide por si só em que sítio entrar. Neste último tipo de pesquisa, o aluno exerce maior autonomia na busca do conhecimento, mas também pode ocorrer de não conseguir atingir o objetivo proposto. Mesmo que o professor proponha uma pesquisa na internet que seja livre, ele, ao planejar a aula, precisa localizar sítios seguros para indicar aos alunos que não conseguem realizar a pesquisa. Por isto, durante as aulas em um laboratório de informática, o professor deve mediar o conhecimento, ajudando os alunos que têm dificuldade de encontrar o conteúdo cultural desejado, a lê-lo e a interpretá-lo.

As ACL do fragmento 37 referem-se a um conteúdo cultural que aborda as novelas e fotonovelas de países da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE (fragmento 36). Esse conteúdo cultural apresenta os aspectos culturais tanto da língua-alvo quanto da LM do aluno de forma superficial, ou seja, apresentando apenas as imagens e os títulos de novelas brasileiras, mexicanas e colombianas ou a capa de fotonovelas de países não identificados.

Fragmento 36



Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: Espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 110-111.

Fragmento 37

3. Brasil es un país reconocido internacionalmente, entre otros factores, por su producción de telenovelas. Debido a ese éxito, muchas son traducidas al español (mira las imágenes 3 y 4). Contesta:
- a) ¿Eres aficionado/a a esas historias? ¿Qué te gusta o disgusta en ellas?
- b) ¿Qué telenovela te llamó más la atención? ¿Por qué?
4. No solo las telenovelas brasileñas tienen mucho éxito, sino también las colombianas, las mexicanas y las argentinas. En Brasil, algunas de esas telenovelas ganaron el mercado, como la mexicana *Rebelde* (imagen 5) y la colombiana *Yo soy Betty, la fea* (imagen 6).
- a) ¿Viste alguna de esas telenovelas en Brasil? ¿Cuál?
- b) ¿Viste otras telenovelas de origen hispánico? ¿Cuáles? ¹⁰³

Fonte: COIMBRA, L., CHAVES, L. S., ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 111.

As ACL do fragmento 37 corroboram uma abordagem comunicativa, pois permitem que o aluno diga o que sabe sobre as telenovelas brasileiras, contribuindo para que ele expresse seu conhecimento sociocultural e de mundo. Porém, aparentemente não contribuem para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, pois não instigam o estudante em direção a uma leitura crítica dos aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE.

As telenovelas geralmente apresentam aspectos culturais de determinados países, favorecendo o conhecimento sobre os povos e as culturas nelas representadas, mas, ao mesmo tempo, podem apresentar visões estereotipadas desses mesmos povos e culturas.

Na novela *Da cor do pecado*, por exemplo, a protagonista Preta, representada pela atriz brasileira Thais Araújo, é uma personagem negra e pobre que trabalha como vendedora ambulante no Estado do Maranhão. Ela se apaixona por Paco, papel que é desempenhado pelo ator Reynaldo Gianecchini, um homem branco que foi criado como filho único do milionário Afonso Lambertini, personagem de Lima Duarte. Ao trabalhar conteúdos culturais referentes a telenovelas, é importante que o professor comente com os alunos os possíveis estereótipos, preconceitos e discriminação que seus personagens apresentam, mostrando a eles que muitas vezes as telenovelas, ao invés de combatê-los, acabam por reforçá-los. É o que se pode fazer com este caso da telenovela “Da cor do pecado”, por exemplo, ao se discutir as questões de união entre pessoas de diferentes classes sociais ou raças, questões que certamente dizem respeito não só ao Brasil, mas a outros países hispanofalantes.

¹⁰³ 3. O Brasil é um país reconhecido internacionalmente, entre outros fatores, por sua produção de telenovelas. Devido a esse êxito, muitas são traduzidas para o espanhol (olhe as imagens 3 e 4). Responda:

- a) Você é aficionado(a) a essas histórias? Do que você gosta ou não gosta nelas?
- b) Que telenovelas lhe chamou mais a atenção? Por quê?

4. Não somente as telenovelas brasileiras têm muito êxito, mas também as colombianas, as mexicanas e as argentinas. No Brasil, algumas dessas telenovelas ganharam o mercado, como a mexicana *Rebelde* (imagem 5) e a colombiana *Eu sou Betty, a feia* (imagem 6).

- a) Você viu alguma dessas telenovelas no Brasil? Qual?
- b) Você viu outras telenovelas de origem hispânica? Quais?

As imagens três e quatro, mencionadas na questão três, do fragmento 39, referem-se a duas novelas brasileiras: *Da cor do pecado* e *O Clone*. Esta última discute a clonagem de humanos e a primeira, o preconceito, a discriminação e o racismo. No entanto, os autores de *Cercanía* não propõem ACL que abordam esses assuntos e que mostram como estes são tratados nos países hispanofalantes e no Brasil.

As telenovelas, por fazerem parte da vivência do aluno, podem ser uma fonte cultural interessante, pois possibilitam discussões calorosas em sala de aula. Porém, o professor deve estar atento, escolhendo ou elaborando ACL que sejam relevantes para que o aprendiz de LE amplie seu conhecimento cultural e observe criticamente os valores culturais nelas divulgados.

Sugerimos algumas ACL para complementar as ACL do fragmento 37 que aborda o conteúdo cultural do fragmento 36. Vejamos:

1. ¿Tú vistes las telenovelas de las imágenes 3 y 4, *El Clon* y *El color del pecado*? ¿Qué discutían esas telenovelas?
2. ¿Las telenovelas pueden influenciar en el modo de reaccionar y pensar de las personas? ¿Cómo? ¿Esas influencias son positivas o negativas?
3. ¿Cuáles fueron las contribuciones positivas de las telenovelas brasileñas *O Clone* y *El color del pecado* a las sociedades brasileña e hispanohablante?
4. ¿En la telenovela *El color del pecado*, cómo el negro fue representado?
5. Las telenovelas brasileñas tuvieron éxito en otros países como: Colombia, México y Argentina y, también, las telenovelas de estos países fueron exitosas en Brasil. ¿Cuáles son las posibles influencias de esas telenovelas en la cultura brasileña?¹⁰⁴

Essas ACL podem permitir que o aluno expresse seu conhecimento sociocultural e de mundo sobre as telenovelas do Brasil e do mundo hispânico que foram transmitidas no Brasil, possibilitando que o aluno reflita criticamente sobre os conteúdos culturais veiculados nelas, percebendo como elas influenciam positiva ou negativamente a vida das pessoas. Positivamente, por exemplo, quando abordam temas que afligem a sociedade, como o racismo, a clonagem humana, a adoção e que geram discussões que influenciam positivamente na compreensão desses problemas sociais. Por meio dessas discussões, por

¹⁰⁴ 1. Você assistiu às telenovelas das imagens 3 e 4, *O clone* e *Da cor do pecado*? O que discutiam essas telenovelas?
 2. As telenovelas podem influenciar o modo de refletir e pensar das pessoas? Como? Essas influências são positivas ou negativas?
 3. Quais foram as contribuições positivas das telenovelas brasileiras *O Clone* e *Da cor do pecado* para as sociedades brasileira e hispanofalante?
 4. Na telenovela *Da cor do Pecado*, como o negro foi representado?
 5. As telenovelas brasileiras tiveram êxito em outros países como: Colômbia, México e Argentina e, também, as novelas destes países tiveram êxito no Brasil. Quais são as possíveis influência dessas telenovelas na cultura Brasileira?

exemplo, o aluno pode reconhecer a importância da clonagem humana para a medicina, sabendo que os cientistas têm muitas esperanças com relação à clonagem na cura de doenças e acreditam que no futuro a clonagem possa produzir células de órgãos ou até órgãos inteiros, salvando a vida de muitas pessoas e diminuindo a fila dos transplantes. Negativamente porque podem influenciar muitos jovens que ainda estão construindo suas identidades a terem comportamentos inadequados para sua idade, ditando, muitas vezes, modos de agir em sociedade que prejudiquem seu convívio social.

As sugestões de adaptações e/ou complementações de MD aqui apresentadas constituem uma forma de mostrar que o professor, mediador do conhecimento, sempre que perceber lacunas no LD adotado e usado por ele em suas aulas, tem a possibilidade de pesquisar, adaptar e complementar esse material, a fim de que possa atender às especificidades de seu contexto de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, retomamos resumidamente as questões mais relevantes desta pesquisa para, em seguida, ressaltar suas limitações e apontar possíveis temas para novos trabalhos. Apresentamos também as possíveis contribuições advindas desta investigação para os estudos de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural.

Esta dissertação foi motivada pelas seguintes perguntas de pesquisa, às quais procuramos responder ao longo deste trabalho: Qual é a concepção de cultura do LD *Cercanía*¹⁰⁵ (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), do 9º ano, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014? Os conteúdos culturais e ACL sobre esses conteúdos contribuem para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural? De que maneira os conteúdos culturais e as ACL podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural?

Com base nessas perguntas, nas apreciações dos conteúdos culturais de *Cercanía* e nos estudos teóricos realizados, chegamos aos seguintes critérios de análise: proposta de ensino-aprendizagem dos autores de *Cercanía*, tipos de cultura veiculados nos conteúdos culturais do LD, ACL referentes aos conteúdos culturais de *Cercanía* que contribuem ou não para um processo de ensino-aprendizagem intercultural. Esses dados foram analisados a partir de uma abordagem metodológica qualitativa e interpretativa. No entanto, também nos servimos de dados quantitativos para compilar os resultados obtidos. A partir deste estudo, chegamos às seguintes considerações:

Ao longo das análises dos conteúdos culturais de *Cercanía*, notamos que seus autores, de um modo geral, cumprem com o que propõem na apresentação e no manual do professor, pois têm como objetivo uma proposta de ensino multicultural, exibindo textos com conteúdos culturais de vários países hispanofalantes e também do Brasil, bem como atividades que corroboram uma abordagem comunicativa de ensino, que aproximam a língua-alvo da língua materna (LM) do aprendiz de LE, demonstrando integração entre língua e cultura em boa parte do LD. Conforme discutimos no Capítulo 1, essa abordagem de ensino contribui para que o aluno e o professor estabeleçam relações comunicativas mais efetivas com povos de outras culturas, diferentes daquela em que está inserido, favorecendo o desenvolvimento de uma postura intercultural.

¹⁰⁵ Proximidade.

Podemos dizer que a concepção de cultura de *Cercanía* se aproxima do conceito de cultura de Geertz (1989), entendida como um emaranhado de teias que vão se entrecruzando e como símbolos e significados que são partilhados pelos membros de um sistema cultural. Isto é, este LD aborda as culturas de vários povos falantes de uma mesma língua-alvo e algumas culturas que se entrecruzam entre si ou se entrecruzam com a cultura do aprendiz de LE, ora considerando o conhecimento sociocultural e de mundo deste aprendiz, ora permitindo que ele o ressignifique, por meio de um diálogo intercultural.

Verificamos que, em parte, os conteúdos culturais e os enunciados das ACL de *Cercanía* contribuem para uma proposta de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural, pois este livro exhibe um número significativo de conteúdos culturais e de ACL que favorecem esse ensino, conforme demonstram as tabelas abaixo. *Cercanía* apresenta conteúdos culturais da cultura com maiúscula, minúscula e com K. A cultura com maiúscula corresponde à maior parte destes, representado 78,43%, a com K vem em segundo lugar com 15,68% e, em terceiro, a cultura com minúscula, correspondendo a 5,89% do total.

Tabela 3: Tipos de cultura encontrados em *Cercanía*

TIPOS DE CULTURA	QUANTIDADE DE CONTEÚDOS CULTURAIS	%
1. COM MAIÚSCULA	40	78,43
2. COM MINÚSCULA	03	5,89
3. COM K	08	15,68
TOTAL	51	100

O LD trouxe uma pequena mostra da cultura com minúscula e com K, seguindo a linha de livros considerados tradicionais que enfocam a cultura com maiúscula, conhecida também como cultura erudita. A cultura popular, representada pela cultura com minúscula ou do cotidiano é pouco presente. Porém, de acordo com as análises, notamos que os conteúdos culturais da cultura com maiúscula não podem ser relegados a segundo plano, em detrimento do ensino da cultura com minúscula.

Conforme vimos, na análise do texto *Los nadies* (fragmento 26), de Eduardo Galeano, um conteúdo cultural representativo da cultura com maiúscula pode ter informações relevantes que favorecem um processo de ensino-aprendizagem intercultural, contribuindo para que os alunos discutam e reflitam sobre as exclusões sociais de seu país e de países da língua-alvo. Este diálogo intercultural pode levá-los a perceber que podemos melhorar nossa

forma de agir em sociedade e contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e tolerante às diferenças.

Foram encontradas 63 ACL sobre os conteúdos culturais de *Cercanía*, sendo que 52,38% não demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, apresentando enunciados que se restringem mais ao aspecto estrutural da língua, ou seja, a uma leitura que se limita à realização de respostas facilmente identificáveis nos textos. Desta maneira, essas ACL acabam por não priorizar a capacidade de interpretação do leitor. 47,62% das ACL encontradas demonstram contribuir para esta perspectiva de ensino (intercultural), pois favorecem o conhecimento dos aspectos culturais tanto da língua-alvo quando da LM do aprendiz, corroborando uma abordagem comunicativa de ensino e possibilitando que o aluno conheça a cultura com maiúscula, e apresentado enunciados que remetem ao multiculturalismo, como podemos notar nas tabelas quatro e cinco.

Tabela 4: ACL que demonstram ou não contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE ACL	%
1. ACL que não favorecem o processo de ensino-aprendizagem intercultural.	33	52,38
2. ACL que favorecem o processo de ensino-aprendizagem intercultural.	30	47,62
TOTAL	63	100

Das 30 ACL que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, de acordo com a tabela cinco, 30% favorecem o conhecimento dos aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE; 43,33% demonstram corroborar uma abordagem comunicativa de ensino, considerando o conhecimento sociocultural e de mundo do aprendiz de LE e favorecendo o processo comunicativo; 10% possibilitam conhecer a cultura com minúscula, contribuindo para o desenvolvimento da competência sociocultural; 16,67% apresentam enunciados que remetem ao multiculturalismo, abordando a cultura de dois ou mais países da língua-alvo e/ou da LM do aprendiz, favorecendo os diálogos interculturais.

Tabela 5: ACL que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE ACL	%
1. ACL que favorecem o conhecimento dos aspectos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE.	9	30
2. ACL que corroboram uma abordagem comunicativa de ensino.	13	43,33
3. ACL que possibilitam conhecer a cultura com minúscula.	3	10
4. ACL que remetem ao multiculturalismo.	5	16,67
TOTAL	30	100

Ao analisar os conteúdos culturais de *Cercanía*, notamos que tanto os conteúdos da cultura com maiúscula, minúscula ou com *K* podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, desde que não tragam as informações superficialmente, sejam mediados pelo professor de LE, apresentem ACL com enunciados que contribuam para uma abordagem comunicativa de ensino, conduzindo o aluno a conhecer e a refletir criticamente sobre os aspectos culturais tanto da língua-alvo quanto da sua LM.

Em *Cercanía*, observamos que alguns conteúdos culturais são apresentados de modo superficial, mostrando-se pouco relevantes para um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural. Também, nesse LD, encontramos muitas ACL que não favorecem essa perspectiva de ensino, por apresentar uma base estruturalista que não prioriza a capacidade de interpretação do leitor e sua implicação naquilo que lê, não contribuindo para uma leitura crítica do conteúdo cultural.

Com esta pesquisa, passamos a entender por que, nos últimos anos, muitos estudiosos passaram a evidenciar a necessidade de que os LD de LE abordem não apenas a cultura com maiúscula, mas também a cultura com minúscula, destacando que o estudo desta última deve ser priorizado no processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. De acordo com García (2005), até o final dos anos 40, no processo de ensino-aprendizagem de LE, o conceito de cultura era entendido como “civilização”. As pessoas que dominassem a cultura com maiúscula, cultura sancionada pela classe social dominante, eram consideradas cultas e letradas. Naquela época, na maioria das vezes, os LD se restringiam a apresentar informações sobre a cultura com maiúscula de um determinado país, privilegiando uma abordagem estrutural de ensino. Os conteúdos culturais eram usados para aprender a língua e não havia uma preocupação com o ensino de língua e cultura de modo integrado. Naquele

momento histórico, pensava-se a educação para a formação da classe dominante da sociedade. Assim sendo, a cultura popular não era valorizada, por isto a cultura com minúscula não era priorizada no processo de ensino-aprendizagem de LE no Brasil.

Nas últimas décadas, no entanto, o capitalismo passa a ver a grande massa populacional como um mercado promissor para a venda de produtos e, sendo assim, os valores culturais das classes populares passam a ser afirmados e também começa-se a valorizar a linguagem oral. Neste contexto, o estudo de conteúdos culturais da cultura com minúscula passa a ser incentivado no processo de ensino-aprendizagem de LE, com a valorização das culturas das minorias, ou seja, valorizando-se também o conhecimento sociocultural das classes sociais mais baixas, com a justificativa de que este tipo de conhecimento cultural contribui para uma melhor interação entre os falantes, cooperando para o desenvolvimento de uma postura intercultural. Como já foi dito anteriormente, Díaz (2005), Casal (1999, 2003 e 2010), García (2005), López (2005), Miquel e Sans (1992) apontam para a relevância do estudo de conteúdos culturais da cultura com minúscula, no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, pois essa cultura compreende a parte cultural compartilhada pelos povos da língua-alvo e aborda os aspectos socioculturais, isto é, a parte cultural que é de conhecimento da maioria dos nativos da língua-alvo e que está relacionada ao cotidiano das pessoas. Esses autores acreditam que esse tipo de conhecimento pode favorecer o processo comunicativo entre os falantes da língua-alvo e os aprendizes de LE, bem como promover uma comunicação mais eficiente entre esses falantes.

Ao longo desta pesquisa, que incluiu os estudos teóricos e a análise de *Cercanía*, percebemos, no entanto, que não são os tipos de cultura presentes nos conteúdos culturais dos LD de LE que vão determinar que um processo de ensino-aprendizagem de LE se realize ou não em uma perspectiva intercultural, mas sim o modo como esses conteúdos são abordados por meio das atividades de compreensão leitora (ACL) e da mediação do professor. Para nós, o estudo de conteúdos culturais da cultura com maiúscula, minúscula e/ou com *K*, de um modo geral, quando mediado pelo professor de LE e abordado por ACL que instigam diálogos interculturais e privilegiam a competência comunicativa, pode proporcionar discussões relevantes e significativas dos aspectos culturais da língua-alvo e também da LM do aluno, promovendo leituras críticas destas realidades. Com este tipo de ensino, em uma perspectiva intercultural, o aluno tem mais condições de ocupar uma posição ética e politizada, mantendo uma postura intercultural e estabelecendo relações respeitadas com povos de diferentes culturas.

No processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, o professor de LE tem um papel importante, pois ele ajuda a escolher o LD adotado pela escola; seleciona os textos e as atividades do LD que considera relevantes para seus alunos; faz a mediação do estudo dos conteúdos culturais, promovendo diálogos interculturais e leituras críticas e propõe ACL que promovam o conhecimento dos aspectos culturais da língua-alvo e da LM do aprendiz de LE, favorecendo o desenvolvimento de uma postura intercultural.

Sugerimos, então, que o professor avalie cuidadosamente os conteúdos culturais do LD que pretende adotar, verificando se eles oferecem conteúdos culturais relevantes que ampliem o conhecimento dos aspectos culturais tanto da língua-alvo quanto da LM do aprendiz, verificando e selecionando os conteúdos que considera significativos para seus alunos.

O professor, ainda, ao verificar que o LD adotado apresenta lacunas, deve adaptar e/ou complementar seus conteúdos, pesquisando textos e atividades que apresentam conteúdos culturais que atendam aos anseios de seus alunos e de sua realidade de ensino. As adaptações e/ou complementações de MD surgem como meios de enriquecer e favorecer o desenvolvimento de uma postura intercultural, tanto por parte do professor, quanto do aluno.

Para desenvolver um trabalho nesta perspectiva, o professor precisa de uma formação continuada que lhe ponha a par das leis e dos documentos que regulamentam o ensino de LE no Brasil e das tendências teórico-metodológicas de ensino que corroboram o processo comunicativo entre os diferentes povos, como é o caso da abordagem intercultural.

Se olharmos de uma maneira retrospectiva para o trabalho apresentado, podemos perceber algumas limitações deste estudo. Devido ao pouco tempo que tivemos para desenvolver esta pesquisa, limitamos o estudo à análise de apenas um LD e não de dois, como pensávamos no início do projeto. Além disso, também não tivemos a oportunidade, por restrições de prazos, de investigar, em sala de aula, como o professor aborda e/ou poderia abordar, no processo de ensino-aprendizagem de LE, os conteúdos culturais dos LD aprovados pelo PNLD -2014, distribuídos às escolas públicas brasileiras.

Neste sentido, sugerimos para futuras pesquisas: a análise dos conteúdos culturais de um dos LD aprovados pelo PNLD e distribuídos aos alunos das escolas públicas brasileiras, verificando se este corroboraria uma proposta de ensino-aprendizagem intercultural, bem como o papel do professor de LE no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos culturais nesta perspectiva de ensino, verificando como sua mediação, em sala de aula, poderia contribuir para o despertar de uma postura intercultural.

Não há dúvida de que o estudo de conteúdos culturais representativos da língua-alvo e da LM do aluno pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. Contudo, é preciso considerar o papel fundamental do professor na mediação deste tipo de conhecimento para que se evitem concepções de uma pretensa superioridade ou da inferioridade de determinados tipos de cultura. Afinal, o estudo dos conteúdos culturais presentes em LD, tal como eles se apresentam em diferentes MD, por si só não garante que se possa conduzir o aluno ao exercício de uma reflexão crítica sobre os aspectos culturais da língua-alvo e da sua LM, possibilitando-lhe romper com estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de uma convivência harmônica com as diferenças e contribuir para que seja estimulada uma postura intercultural.

Acreditamos que o professor é um grande aliado do processo de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural, pois ele é responsável por sua formação continuada que lhe permite confrontar conhecimentos teóricos e práticos. O profissional que investe em sua formação conhece bem as leis e os documentos que regem a educação brasileira, demonstra clareza sobre qual concepção teórico-metodológica seguir, tendo um embasamento teórico que lhe permite escolher o LD que melhor condiz com sua expectativa de ensino e de seus alunos. Além disso, é capaz de adaptar e/ou complementar esse material, caso apresente lacunas, e de se comprometer com um ensino que promova as transformações que a educação exige devido ao processo de globalização.

Assim, a mediação deste profissional, nas aulas de LE, pode conduzir o aluno a compreender e a refletir criticamente sobre os aspectos culturais da língua-alvo e também da sua LM; os problemas sociais, políticos, culturais e econômicos das sociedades atuais; as causas e consequências do etnocentrismo, da discriminação, dos estereótipos e dos preconceitos, de modo a que sejam respeitadas as diferenças e que os falantes inseridos em contextos culturais diversos comuniquem-se de maneira respeitosa. O processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural permite que o aluno e também o professor contribuam para a constituição de sociedades mais justas e harmoniosas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

_____. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L; GOTTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado da Letras, 2013.

BRANDÃO, A. C.; DUARTE, M. F. *Movimentos culturais de juventude*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n.9394, dez.1996. *Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)* Brasil, a. CXXXIV, n. 248, 1996.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013, 10h.

_____. *Lei 11.161*, 5 de ago. 2005, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/.../Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013, 17 h.

_____. *Legislação e texto básico*. Representação brasileira no parlamento do Mercosul. 5ª ed. Brasília: Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010, p. 656. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/arquivos/mercosul-legislacao-e-textos-basicos>>. Acesso em: 05 mai.2014, 10 h.

_____. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <undime.org.br/wp-content/uploads/2011/11/edital_pnld_2014.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014, 14h.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: < www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?...livro...estrangeira-03...>. Acesso em: 05 ago. 2014, 18h.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa de lenguaje. In: LLOBERA, M. (Org.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, 1980, p. 1-47. Disponível em: <<http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2014, 16h.

CASAL, I. I. Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocacional. España: Universidad de Oviedo, *Boletín de ASELE*, 1997, p. 463-472. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/.../intercul.html>>. Acesso em: 05 jun. 2014, 9h.

_____. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de ASELE*. Málaga: 1999, p. 13-23.

_____. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. In: *Carabela n. 54: la interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2003, p. 5-28.

_____. *El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentro, desencuentros y aprendizajes*. 1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación Internet. España: Universidad de Oviedo, 2010, p. 3-30.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 55-82.

CHAUI, M. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Ano 1, nº1, jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014, 14h.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1959.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. *Cercanía: espanhol, a. 9*. São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA, A. L. E. S. C. El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. In: CELIS, A.; HEREDIA, J. R. (Org.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla: La Mancha, 1998, p. 193-203.

DAHER, C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANA, V. L. A. *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação brasileira no âmbito do PNLD*. Eutonoma, Recife, v. 11, n. 1, p. 407-426, jun. 2013. Disponível em: www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/.../224. Acesso em: 26 set. 2014, 17h.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014, 10h.

DÍAZ, C. G. Los contenidos culturales. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 535-552.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-18.

FLEURI, R. M. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. v. 2. Joinville: Udesc, 2001, p. 109-128.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GAIAS, I. *Estereótipos culturais nos estágios iniciais de aquisição do espanhol como língua estrangeira*. Curitiba, 2005. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná.

GARCÍA, P. B. La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. In: MONTROYA, M. I. (Coord.). *Enseñanza de la lengua y cultura españolas a extranjeros*. Universidad de Granada: La Galera, 2005, p. 9-30.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editoras S.A. 1989, p. 13-41.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2013, 13h.

GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado da Letras, 2013.

HYMES, D. H. On communicative competence. *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

_____. Acerca de la competencia comunicativa. In: VVAA. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 27-46.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 449-463.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1998.

_____. El Privilegio del Hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Org.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, 2001, p. 23-35.

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

LIMA, P. R. A. *Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes [manuscrito]*. Goiânia, 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I. S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 511-532.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

MARCUSE, H. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998, p. 150-175.

MATOS, A. M. A. A hipótese da gramática universal e aquisição da segunda língua. In: *Revista Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, jul./dez., 2000, p. 51-71.

MENDES, L. J. M. *Como está a questão da cultura no ensino de línguas estrangeira (inglês) frente aos parâmetros curriculares nacionais?* Uberlândia, 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística do Instituto de Letras e Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <www.fazu.br/biblioteca/documentos/dissertacao_janice.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012, 10 h.

MERINO, M. G. La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, nº 16 (ISSN 1134-8941), 2005, p. 431-441. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514240.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014, 14 h.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. In: *Cable*, v. 9, 1992, p. 15-21. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Elcomponentecultural:uningredientemasen lasclasesdelengua.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014, 9 h.

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

OLIVEIRA, A. P. M. *O ensino da cultura a partir de uma perspectiva intercultural: análise de três coleções de livros didáticos de E/LE*. Goiânia, 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! – O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado da Letras, 2013.

OLIVEIRA, R. S. *Questões de identidade e pluralidade cultural em livros didáticos de espanhol produzidos no Brasil*. Salvador, 2008. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGORINE, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOIRA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-87.

PEREIRA, A. L. Representações de gênero em livros didáticos de língua Estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado da Letras, 2013.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. A *formação de professores de línguas: novos olhares – vol. I*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 31-48.

PINTO, C. *2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básicos e Secundários: o componente sociocultural desde uma abordagem intercultural*. Portugal, 2013. 69 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação. (Dir.) ALVES, J. M. Portugal: Edições ASAS, 2001.

RINALDI, S. *Um relato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. São Paulo, 2006. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../DissertacaoSimoneRinaldi.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014, 15h.

RIVILLA, A. M. M.; GARRIDO, M. C. D. La formación del profesorado en los nuevos retos de la interculturalidad. In: RIVILLA, A. M. M.; GARRIDO, M. C. D.; LARIOS, A. I. A. (Coord.). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. España: Pearson Educación, 2005, p. 27-50.

RUBDY, R. Selection of materials. In: TOMLISON, B. *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003, p.37-57.

SANTA-CELILIA, A. G. La enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. In: GIOVANINI, A. et al. *Profesor en acción*. v. 1, España: Edelsa, 1996.

SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAN, M.; FLEMING, M. (Org.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Trad. José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 254-284.

SKINNER, B. F. *O comportamento verbal*. VILLALOBOS, M. P. (Trad.). São Paulo: Cultrix, 1978.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOMLISON, B. *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês*. Trabalho de linguística aplicada. Campinas, n. (51, 1), 2012, p. 77-97. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a05>>. Acesso em: 15 fev. 2015, 10 h.

VILLALBA, T. K. B.; GABARDO, M.; MATA, R. R. R. *Formación en español: lengua y cultura*. Dramatización. 9º ano. Curitiba: Base Editorial, 2012.

VILÁ, R. *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. 2003, p. 1-13. Disponível em: < <http://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf> >. Acesso em: 30 mai. 2014, 9h.

ANEXOS

ANEXO 1 - Cultura com maiúscula

Viaje a África

Celso Hoyo Arce*

No os voy a decir la edad que tengo, pero para daros una pista os puedo asegurar que me sitúo, por lo menos, tres décadas largas mucho más allá de los que hayáis tomado la comunión este año. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 25.

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 53.

Las historietas – publicadas en que aparecen relatos en imágenes acompañadas o no de textos – reciben, en los países hispanohablantes, diversas denominaciones. Siguen algunas: Cómic, historietas, tebeos (España); historietas, monitos (México); chistes (Perú, Guatemala); caricaturas (Chile, Paraguay); tiras cómicas (Colombia, Ecuador), muñequitos (Cuba, Venezuela); dibujo animado (Argentina).

Fonte: COIMBRA, L., CHAVES, L. S., ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 72.

En la lengua española, viñeta es cada recuadro de una tira cómica y también la propia historieta cuando esta tiene la función de expresar un mensaje crítico. En Brasil, hay dos denominaciones para la viñeta: *historias em quadrinhos* (HQ) para la viñeta con función de recuadro y *charge* o *cartum* para la viñeta con fines críticos. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 74.

2º Festival de la Historieta

Superheroico

Programa

Viernes 29 de julio

Hora

Detalle

15:00 a 15:30

Taller: Historietas infantil [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 79.

Se puede decir que es el ave símbolo de la Cordillera de Los Andes. Habita las grandes alturas de esta gran cadena montañosa desde Venezuela y Colombia por el norte, hasta los últimos rincones de Tierra del Fuego por el sur.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 87.

En la Comuna de San Miguel, en Chile, hay un monumento a Condorito. Es el cómic más popular en Chile. Lo creó Pepo en 1949. ¿Sabías que la primera publicación no hispana de Condorito apareció en Brasil en 1982?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 87.

Pepe Cortisona (saco de plomo)

Es el rival de Condorito. Siempre está tratando de conquistar a Yayita. Se tiene una gran auto estima y se da importancia. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 88.

Yayita

Se mueve entre la fidelidad y su natural coquetería. Acepta ser la novia eterna de Condorito, pero debe soportar los permanentes cortejos del rival de este, Pepe Cortisona. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 88.

Coné

Es la réplica de Condorito en tamaño infantil, tiene sus mismos rasgos físicos, solo de menor tamaño y un poco más panzón. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 88.

Ungenio

Tiene el pelo blanco y una nariz gigantesca, Además de unos enormes dientes que sobresalen de su mandíbula superior. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 88.

Si yo fuera poesía

Si yo fuera una chicharra,
tocaría el violín
ahora mismo
en esta sala. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 94.

Para toda la vida

El Sueño de Morfeo

Si fueras una luz en el cielo

Colocarías en el paro al sol

Si fueras una luz en el cielo... [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 102.

Go back

[...]

Solo quiero saber lo que puede dar cierto

No tengo tiempo a perder

Solo quiero saber lo que puede dar cierto [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 107.

Aunque

Aunque no soy perfecto

Te quiero **aunque** tú no a mí

Te extraño **aunque** tú no a mí [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 108.

En español, al texto que acompaña las imágenes y que, con frecuencia, corresponde al diálogo que mantiene los personajes se le llama **bocadillo** y **globo**. Aunque puede predominar, en algunos lugares, una de las dos – en España, se prefiere **bocadillo**; en México se desconoce la palabra con ese significado, y se emplea siempre **globo** – parece que tiene más difusión y dispersión en el mundo hispanohablante el vocablo **globo**.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 124.

Siempre hay algo

Siempre hay algo que me ancla de mí,

Un color gastador, un camino gris.

Siempre hay algo que me arrastra a ti. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 132.

Se enlistan en seguida algunos vocablos referentes al mundo laboral y a las profesiones y oficios:

Estar **desempleado**: parado (España), desocupado (Argentina y Uruguay), cesante (Chile), desempleado (México y Venezuela).

Esquirol (“que se presta a ocupar el puesto de un huelguista”): rompehuelga (Argentina, Chile, México, Venezuela), vendido (Chile), carnero (Uruguay). [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 145.

Texto: Fabián Sevilla

ACTO ÚNICO

[...]

Actor 1: (Enamorado, se arrodilla ante la actriz.) ¡Ana, sos la más linda del barrio!

Atriz: (Preocupada.) Oh, Romualdo, sos un galán. ¡Pero si mi padre te descubre en casa “te saca la cabeza!

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 161.

[...] ¿Sabías que en el teatro clásico se decía **jornada** al revés de **acto**? Acto o **jornada** es cada una de las partes en que se divide una obra de teatro. Cada acto o jornada puede componerse por varias escenas. En la pieza de Sevilla se optó por un acto único. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 163.

El vocablo con el mundo del teatro es diferente en algunas partes del mundo hispanohablante: **Planta baja de teatro: patio de butacas** (España), **luneta** (México, Centroamérica, Ecuador), **platea** (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Colombia, Bolivia, Paraguay). [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 163.

Obra I: El burlador de Sevilla

Esa es una obra de teatro del Barroco español, del escritor Tirso de Molina.

Se cuenta la historia de un libertino que se dedica a burlar a todas las damas que encuentra, haciendo uso de trucos y engaños. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 169.

Obra II: Don Juan Tenorio

Esa es una obra un drama romántico de la literatura española, escrita por José Zorrilla.

En su historia se narran las peripecias de Don Juan Tenorio, un caballero dedicado a los amoríos, los duelos y las apuestas. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 169.

El burlador de Sevilla

[...]

GONZALO: No hay lugar, ya acuerdas tarde.

D. JUAN: Que me quemo. Que me abraso. Muerto soy.

(*Cae muerto*) [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 171.

Don Juan Tenorio

[...]

ESCENA ÚLTIMA

(Doña Inés, Don Juan, Los Ángeles)

D. JUAN: ¡Clemente Dios, gloria a Ti! Mañana a los sevillanos aterrará el creer que a manos de mis víctimas caí. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 171.

I. El Teatro Nacional de Panamá

En el año 1904, la Nueva República de Panamá ordenó la construcción del Teatro Nacional. Su inauguración fue el primero de octubre de 1908. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 174.

II. El Teatro en Círculo

El 12 de septiembre de 1979, la Asociación de Teatro en Círculo de Panamá inaugura su nueva sala-teatro en la Urbanización Herbruger. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 174.

En Brasil, la región de Amazonía tiene un bellissimo teatro que funciona desde 1896. En la época de su construcción, Manaus vivía el ciclo del caucho y con toda su riqueza importó de Europa materiales para su construcción. ¡Su acústica es perfecta!

Fonte: COIMBRA, L., CHAVES, L. S., ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 174.

Romeo y Julieta

La obra Romeo y Julieta, del inglés William Shakespeare, se desarrolla en Verona en donde hay dos familias rivales: los Montesco y los Capuleto. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 176.

Edipo Rey

La obra Edipo Rey, del griego Sófocles, cuenta la historia de Edipo, príncipe de Tebas. Antes de su nacimiento, el oráculo de Delfos les advierte a sus padres que su hijo iba a asesinar al padre y casarse con su madre. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 176.

Resumen de

La vida es sueño

La vida es sueño cuenta la historia de Segismundo, hijo del rey Basilio. En su nacimiento, su madre muere en el parto y el hechicero le predice que iba a traer muchas desgracias al reino. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 177.

Soliloquio de Segismundo

Es verdad; pues reprimamos
esta fiera condición,
esta furia, esta ambición
por si alguna vez soñamos. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 178.

ANEXO 2 – Cultura com K

[...] **Director:** ... en la recepción de la...

Rocco: No. No, no, no... ¡Y a pesar un disfracito de *junio*?! Mamá...

Madre de Rocco: ¡Rocco! Estás pasando de la raya. ¡Para ya!

Director: No, no se preocupen. Es una reacción típica de su edad. Pero créanme, créanme que el colegio le va a servir para ... para aligerarse, para cambiar bastante. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 128.

La Heredera (2008)

Ambientada en Guatemala, esta novela de 60 capítulos nos lleva a recorrer la historia reciente de ese país centroamericano, desde la época de General Ubico.

“Después de tantos años, Luz recibe noticias de Guatemala. Su padre ha muerto y le ha dejado una importante herencia. En medio de disputas con familiares olvidados y abogados oportunistas, Luz empieza a descubrir un mundo a que para ella siempre estuvo en secreto: sus raíces, su identidad, su capacidad de amar, su país”. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 131.

PUEBLO DE PASO (2006)

“Gente peregrina, vidas como las nuestras”

Serie noveladas de 10 capítulos sobre la migración indocumentada.

“Los migrantes van y vienen: Se hospedan en el hostal de José, contactan a Rafa, el coyote, y reciben el apoyo de la Abuela. Pero desde la capital llega una ordenanza para penalizar a los indocumentados y a aquellas personas que los ayudan, transformando la vida de Pueblo de Paso”. [...]

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 131.

En América Central, en las radios de Costa Rica, Honduras, Guatemala y El Salvador, una radionovela juvenil continúa por el camino del éxito: *El país de las maravillas*. En Costa Rica, el Ministerio de Cultura y Juventud la declaró como ducto de interés cultural.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 131.

ANEXO 3 - ACL que não demonstram contribuir para o ensino-aprendizagem intercultural

1. Completa el cuadro a continuación con las informaciones que se te piden:	
	Guinea Ecuatorial
Localización:	
Capital:	
Gentilicio:	
Población:	
Densidad de población:	
Lenguas oficiales:	
Lenguas no oficiales:	

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 12.

8. En el texto se afirma que en Guinea Ecuatorial no hay ninguna Academia de la Lengua Española. Sin embargo, algunas medidas están siendo tomadas para difundir el idioma. ¿Qué medidas son esas?
9. Guinea Ecuatorial tiene una parte continental y un área insular. Observa algunas imágenes de ese país: ¿Qué imagen te llamó más la atención? ¿Qué lugar te gustaría visitar? ¿Por qué?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 13.

1. ¿Quiénes son “Las Hijas del Sol”?
2. ¿De qué país provienen?
3. ¿En qué lengua cantan?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 20.

1. Lee la opinión de Celso Hoyo Arce sobre algunas películas.
 - a) ¿Qué películas cita él?
 - b) ¿Por qué el título de su texto es “Viaje a África”?
 - c) ¿Le gustaron las películas?
2. Las buenas películas no se hacen solo con directores estadounidenses o europeos. Michel Ocelot, ecuatoguineano, hizo un dibujo animado sobre un poblado africano y recibió buenas críticas. Su nombre es *Kirikú y la bruja*, una historia africana inspirada en los ritos de iniciación (pruebas que deben pesar los jóvenes para demostrar su valor o su capacidad), que son la base del aprendizaje en las sociedades tradicionales.
 - a) Lee la sinopsis de *Kirikú y la bruja* y formula hipótesis: ¿cómo deben ser los personajes de la película?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 25.

1. Vas a leer pequeñas biografías de tres grandes artistas que encantaron al mundo o con sus esculturas o con sus escrituras o con sus canciones: Aleijadinho, Jorge Luís Borges, Beethoven. Escribe sus nombres en el espacio adecuado:
2. Como viste, esas personalidades, independiente de su discapacidad, lograron ser reconocidas mundialmente por sus trabajos. Intenta relacionar la “discapacidad” de cada uno con sus habilidades extraordinarias.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 67.

2. Como observaste, hubo y todavía hay muchas personas importantes para la cultura mundial que tenían o tienen necesidades especiales. ¿Conoces a otras?
3. En Brasil, Clodoaldo Silva, HebertVianna, Lars Grael y Marcelo Yuka se destacaron en sus profesiones. ¿Los conoces? ¿Qué hacen? Relaciona las informaciones a continuación. [...]
1. Clodoaldo Silva
2. Hebert Vianna
3. Lars Grael
4. Marcelo Yuka
- () Cantante de la banda Paralamas do Sucesso.
- () Cantante de la banda O Rappa.
- () Nadador del equipo brasileño.
- () Voleibolista del equipo brasileño.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 68.

1. Mira la imagen de Condorito y la del escudo nacional de Chile. ¿Hay alguna semejanza entre el dibujo de Condorito y las imágenes del escudo?
2. Ahora, reflexiona sobre el nombre del personaje Condorito. ¿Has notado que él es un pájaro? ¿Qué pájaro es ese?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 86.

1. ¿Qué representan las imágenes 1 y 2?
2. [...] ¿Te gustaría leer una de esas historias? ¿Por qué?
3. Brasil es un país reconocido internacionalmente, entre otros factores, por su producción de telenovelas. Debido a ese éxito, muchas son traducidas al español (mira las imágenes 3 y 4). Contesta:
 - a) ¿Eres aficionado/a a esas historias? ¿Qué te gusta o disgusta en ellas?
 - b) ¿Qué telenovela te llamó más la atención? ¿Por qué?
4. No solo las telenovelas brasileñas tienen mucho éxito, sino también las colombianas, las mexicanas y las argentinas. En Brasil, algunas de esas telenovelas ganaron el mercado, como la mexicana *Rebelde* (imagen 5) y la colombiana *Yo soy Betty, la fea* (imagen 6).
 - a) ¿Viste alguna de esas telenovelas en Brasil? ¿Cuál?
 - b) ¿Viste otras telenovelas de origen hispánico? ¿Cuáles?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 111.

1. [...] las telenovelas también nos cuentan historias, pero ¿de qué tipo? Observa las portadas de algunas revistas y los títulos de tres fotonovelas distintas. ¿Qué tipo de historias encontrarás?
2. Vas a leer una fotonovela cuyo título es “Una vida robada”. ¿Qué vida imaginas que será robada? ¿Cómo te parece que sería la trama de esa historia?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 112.

- Lee el nombre de algunas telenovelas brasileñas que se tradujeron al español y contesta a las preguntas.
2. ¿Has visto alguna vez esas telenovelas? ¿Conoces sus historias?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 125.

Observa al actor Diego Andrés González Boneta, que interpreta a Rocco, en la portada de la revista mexicana *15 a 20*, direccionada al público joven. ¿Te gustaría leer esas páginas? ¿Por qué? En pocas palabras justifica en las líneas a continuación por qué sí o no te gustaría leerlas.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 129.

1. ¿Sabes qué significa la expresión “revistas del corazón”? Para contestas, observa las portadas de las siguientes revistas que así se las nombran: [...]
2. Las telenovelas invaden el lenguaje de los aficionados a ese tipo de ficción. Muchas frases de los personajes se vuelve tan populares que cuando uno se da cuenta ya forma parte del habla común del cotidiano. El personaje de Anahí, en *Rebelde*, por ejemplo, decía siempre “Qué difícil ser yo”. [...] Relaciona las frases a las características de los personajes que las dijeron y los nombres de las telenovelas y el personaje:
 - a) “¡Me hierva la cabeza!”
 - b) “Conéctate Gladys”
 - c) “Qué romáaantico”

() El personaje de esa frase es muy sentimental. Fue personaje de una popular telenovela infantil que tuvo mucho éxito en Brasil. La telenovela: Carrusel. El personaje: Laurita.

() El personaje, el entonces infantil actor Jorge Granillo, era poco destacado en los estudios. La telenovela: Carrusel. El personaje: Jaime Palillo.

() E personaje de Gaby Gold Smith era una mujer que vivía en la luna. La telenovela: La pícara soñadora. El personaje: Gladys de Rochild.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 130.

Fíjate en la biografía de los pintores y en los nombre de algunas obras de ellos. En seguida escribe el nombre de cada una de las obras y del artista que las hizo en las líneas respectivas.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 155.

Ahora describe qué ves en las obras y di qué elementos te llamó más la atención (¿colores?, ¿formas?, ¿movimientos?) [...] ¿Qué obra te gustó más? Explica.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 156.

2. En tu ciudad, ¿hay algún teatro? ¿Lo has visitado alguna vez?
 3. Lee los carteles de festivales de teatro.
 a) Por todo el mundo hay festivales de teatro, pero con algunas variaciones. Escribe que especificidades hay en cada festival presentado en los carteles.
 4. Lee los carteles de festivales de teatro. [...] Escribe qué especificidades hay en cada festival presentado en los carteles:
 b) ¿En qué festival te gustaría participar?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 159.

1. ¿Has visto alguna vez esas obras? ¿Las has leído alguna vez? ¿Sabes cómo terminan las historias?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 177.

ANEXO 4 - ALC que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, favorecendo o conhecimento da cultura da LA e a cultura da LM do aprendiz de LE

6. La expresión “corriendo la liebre” significa “pasando apuros económicos, pasando hambre”. ¿En tu ciudad, hay muchos “nadies”?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 54.

3. ¿Te gustan las historietas? ¿Qué historietas de Brasil conoces? ¿Y de otros países?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 71.

2. En tu ciudad, ¿hay algún teatro? ¿Lo has visitado alguna vez?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 159.

2. Lee el cuadro “A quien no lo sepa” sobre el Teatro Amazonas. Luego, investiga sobre su historia. En las líneas a continuación, escribe lo que aprendiste sobre ese lugar.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 174.

3. El tema central de ese texto es la libertad frente al destino: todos somos dueños de nuestro destino, podemos sí cambiar la realidad. ¿Qué cosas cambiarías en nuestra realidad social? ¿Qué sueños te gustaría concretizar?
4. En el teatro brasileño, también hay dramaturgos muy famosos y que obtuvieron éxito internacionalmente. ¿Puedes citar alguno?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 178.

ANEXO 5 - ALC que demonstram contribuir para um processo de ensino-aprendizagem intercultural, corroborando uma abordagem de ensino comunicativa

3. ¿Qué esperas leer en una crónica titulada “Los nadies”? Formula hipótesis antes de leer el texto. Después, mientras lees el texto, intenta identificar quiénes son los “nadies”.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 52.

1. Como has investigado, la palabra **nadie** significa en portugués *ninguém*. En las dos lenguas son pronombres indefinidos y, cómo y ya lo hemos estudiado, sabemos que son invariables. Sin embargo, Eduardo Galeano lo usa en plural – “nadies”. [...]

b) Al fin y al cabo, ¿quiénes son “los nadies” del texto?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 53.

3. Según la cónica, “los nadies”, “los ninguneados” no figuran en la historia universal. Entonces, ¿dónde se divulgan sus vidas?

5. Galeano usa el recurso estilístico de la ironía para describir “los nadies”. Tanto que “los nadies” pueden llegar a ser cada uno de nosotros. Busca en el texto elementos que comprueben esa afirmativa.

8. [...] A partir de lo que leíste, ¿crees que ese texto es actual? O sea, tras más de 20 años de su primera publicación, ¿esa temática continúa?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 54.

2. ¿Tienes supersticiones? ¿Añadirías otras a esas?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 55.

2. Lee la siguiente deposición de un senador, que se puede encontrar en la página web del gobierno de Colombia:

a) ¿Qué tipo de prejuicio se verifica en esta cita? ¿Qué palabras comprueban tu respuesta? [...]

b) ¿Para ti las campañas son suficientes para combatir el racismo o se necesitan leyes para eso?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 62.

2. Subraya las tres situaciones relatadas por el entrevistado que indican el racismo en Colombia.

1. En el reportaje, se hace referencia al racismo y se nombra a los negros de otras formas. ¿Qué formas son usadas?

2. ¿Qué significa el uso del prefijo **afro-** en las palabras **afrodescendiente** y **afrocolombiano**?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 63.

5. Entre todos, discutan el siguiente pasaje del texto “Espejos blancos para caras negras”, de Eduardo Galeano, intitulado “Una herencia pesada”.

a) Explica la diferencia de sentido del verbo **parecer** en las expresiones “parece negro”, “parece indio” y “parece blanco”.

b) Relaciona el título “Una herencia pesada” a la imagen de la pirámide social expresa en el texto.

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 64.

3. Hay un sitio electrónico de Chile donde se encuentran las características de las aves chilenas. Lee lo que se dice sobre el cóndor de los Andes: [...]

a) ¿Por qué esa ave lleva en su nombre los Andes?

b) ¿Por qué crees que el creador del personaje Condorito lo nombró haciendo referencia al cóndor de los Andes?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 87.

1. Ahora, piensa: ¿Por qué se considera a esas radionovelas políticas y educadoras?

Fonte: COIMBRA, L; CHAVES, L. S; ALBA, J. M. *Cercanía*: espanhol. 9º ano. SP: Ed. SM, 2012, p. 131.