

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CLEIDE COELHO MARTINS

**O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de
Espanhol escolhidos pelo PNLD 2011**

Goiânia

2012

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):	Cleide Coelho Martins				
E-mail:	cleidecmartins@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não					
Vínculo empregatício do autor			Secretaria do Estado da Educação		
Agência de fomento:					Sigla: SEDUC-GO
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:	01.409.705/0001-20	
Título:	O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de Espanhol escolhidos pelo PNLD 2011				
Palavras-chave:	Competência sociocultural; ensino de E/LE; compreensão leitora; livros didáticos; competência intercultural				
Título em outra língua:	La enseñanza de contenidos culturales en los libros didácticos de español indicados por el PNLD 2011				
Palavras-chave em outra língua:	Competencia intercultural; enseñanza de E/LE; comprensión lectora; libros didácticos; competencia intercultural				
Área de concentração:	Estudos linguísticos				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	17/08/2012				
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguísticas – UFG				
Orientador (a):	Dra. Lucielena Mendonça de Lima				
E-mail:	lucielenalima@gmail.com				
Co-orientador(a):*					
E-mail:					

*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.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

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.

CLEIDE COELHO MARTINS

**O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de Espanhol
escolhidos pelo PNLD 2011**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima

Goiânia

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

M386e

Martins, Cleide Coelho

O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de espanhol escolhidos pelo PNLD 2011 [manuscrito] / Cleide Coelho Martins. – 2012.

xi, 115 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2012.

Bibliografia: f. 109-114

1. Língua espanhola (Ensino fundamental) 2. Compreensão na leitura 3. Língua e cultura I. Título

CDU: 81'243:316.74

Cleide Coelho Martins

**O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de Espanhol
escolhidos pelo PNLD 2011**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

Monografia defendida e aprovada em 17 de agosto de 2012. A Banca Examinadora foi constituída
pelos professores:

Professora Dra. Lucielena Mendonça de Lima – UFG
Presidente e Orientadora

Professora Dra. Eliane Carolina de Oliveira– UFG

Professor Dr. Ariovaldo López Pereira – UEG

A Deus, por acreditar que nossa existência pressupõe outra, infinitamente superior, e pelas oportunidades que me foram dadas na vida, principalmente por ter conhecido pessoas especiais como as que citarei nos agradecimentos, e também, por ter vivido fases difíceis, que foram matérias-primas de aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, doaram um pouco de si, contribuindo direta ou indiretamente para que se tornasse possível a conclusão deste trabalho.

À minha professora, Dra. Lucielena Mendonça de Lima, que me deu a honra de tê-la como orientadora, apoiando-me em um momento decisivo do curso, pelo auxílio, pela disponibilidade de tempo, e, principalmente, dedicação, paciência e empenho que demonstrou no decorrer das orientações.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais, Pedro e Fátima, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, iluminando os meus caminhos obscuros com afeto, dedicação e muito amor para que eu os trilhasse sem medo cheia de esperanças.

Se hoje concretizo uma conquista, esta, eu também devo àqueles que estiveram ao meu lado em todos os momentos; que fizeram seus os meus sonhos e objetivos, enxergaram-me sempre melhor do que eu sou. Aos meus irmãos, Cléber e Cleiane, por contribuírem com seu apoio, amor e carinho, tendo sempre nos lábios uma palavra de coragem, que é uma das causas da felicidade que sinto em concluir mais essa etapa. Muito obrigada a vocês, por acrescentarem razão e beleza aos meus dias.

Aos cunhados, sobrinhos, primos, tios, avó, ou melhor, a toda a família, pelo seu apoio incondicional, compreensão, sobretudo nos momentos mais críticos e a sua dedicada atenção.

Aos meus amigos que, mesmo distantes, estavam presentes, entendendo e aceitando a minha ausência sempre justificada pelas intermináveis horas de estudo, as noites não dormidas e os dias de extremo cansaço. Em especial ao Dário e Rosângela, que desde o momento em que fiz minha inscrição no processo seletivo, torceram, me ajudaram, me apoiaram e acreditaram que eu seria capaz.

RESUMO

Esta pesquisa trata da indissociabilidade entre língua e cultura, porque analisa como os conteúdos culturais aparecem nas duas coleções de livros didáticos escolhidas pelo PNLD 2011 (BRASIL, 2010) para o ensino de língua espanhola no ensino fundamental e tem como objetivo responder às seguintes perguntas: Como os temas culturais são mostrados nas coleções de livros didáticos *Saludos* (MARTIN, 2011) e *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011)? Como as atividades de compreensão escrita ajudam na formação do aluno como cidadão crítico-reflexivo? Esta é uma pesquisa qualitativa, ainda que em alguns momentos apresente elementos quantitativos durante a análise dos dados, e caracteriza-se como análise documental. O *corpus* compõe-se do *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: língua estrangeira moderna* (BRASIL, 2010) e dos quatro livros do aluno e dos dois manuais do professor destas duas coleções. Para teóricos como Jim e Cortazzi (1998), a língua além de ser um reflexo da cultura, a constitui e é parte dela. Observa-se também que o discurso imperativo presente no PNLD 2011 (BRASIL, 2010) foi construindo-se ao longo da história do programa e, em decorrência desse fato, vários fatores sociais influenciaram, também, na formação ideológica do projeto. Na versão analisada deste documento, defende-se a ideia da importância da formação social do indivíduo, da construção da cidadania e do convívio social dos alunos e da promoção do respeito às diferenças. Os documentos oficiais defendem a formação de cidadãos que, com base no estudo de espanhol como língua estrangeira, sejam capazes de respeitar as culturas de seu próprio país e as dos países de língua espanhola. Para Mendes (2010), é trabalho do linguista aplicado elaborar pesquisas que chamem a atenção para a criação de espaços nos quais a liberdade, o respeito mútuo e o diálogo entre as culturas sejam respeitados. Segundo Miquel López (2005), a língua é condição para que exista a cultura, pois é por meio dela que manifestações culturais acontecem. Apresentamos os dados valendo-se das categorizações apresentação de temas relacionados a pluralidade cultural e a apresentação de outros temas transversais. Os resultados mostram que os textos propostos trazem temas transversais que levam à conscientização cultural dos alunos, como meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, entre outros. Porém, a maioria das atividades de compreensão propostas seguem basicamente os modelos ascendente e descendente de leitura, são muitas as que enfocam a sistematização gramatical e são poucas as que seguem o modelo interativo. Faltam atividades que propiciam uma reflexão crítica que levem os alunos a se posicionarem sobre os temas discutidos e que os ajudem no desenvolvimento da competência intercultural.

Palavras chave: Competência sociocultural; ensino de E/LE; compreensão leitora; livros didáticos; competência intercultural;

RESUMEN

Esta investigación trata la indisociabilidad entre lengua e cultura, porque analiza como los contenidos culturales aparecen en las dos colecciones elegidas por el PNLD 2011 (MEC, 2010) para la enseñanza de la lengua española en la enseñanza fundamental y tiene como objetivo responder las siguientes preguntas: ¿Cómo los temas culturales son mostrados en las series didácticas *Saludos* (MARTIN, 2011) e *¡Entérate!* (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011)? ¿Cómo las actividades de comprensión escrita ayudan en la formación del alumno como un ciudadano crítico-reflexivo? Esta investigación es cualitativa, aunque en algunos momentos presente elementos cuantitativos durante el análisis de datos. Se caracteriza como análisis documental y el *corpus* se compone de la *Guia de livros didáticos* – PNLD 2011: língua estrangeira moderna, además de los cuatro libros del alumno dos quatro livros do aluno y de los dos manuales del profesor de estas dos series didácticas (MEC, 2010). Para teóricos como Jin y Cortazzi (1998), la lengua es además de un reflejo de la cultura, la constituye y es parte de ella. Se observa también que el discurso imperativo presente en el PNLD 2011 (MEC, 2010) fue construido a lo largo de la historia y del programa y como resultado se tiene la influencia de factores sociales en la formación ideológica del proyecto. En la versión analizada de este documento, es defendida la importancia de la formación social del individuo, de la construcción de la ciudadanía que, a partir del estudio de español como lengua extranjera, sean capaces de respetar las culturas de su propio país y las de los países de lengua española. Para Mendes (2010), es trabajo del lingüista aplicado, elaborar estudios que llamen la atención para la creación de espacios en que la libertad, el respeto mutuo y el diálogo entre las culturas sean respetados. Para Miquel López (2005), la lengua es una condición para que exista la cultura, pues es a través de ella que las manifestaciones culturales ocurren. Los datos fueron analizados de acuerdo con las categorizaciones: presentación de los temas culturales hispánicos y presentación de los temas transversales. Los resultados muestran que los textos propuestos traen ejemplos de los temas culturales hispánicos y los transversales que llevan a la concienciación cultural de los alumnos como medio ambiente, salud, pluralidad cultural, entre otros. Sin embargo, las actividades de comprensión propuestas siguen básicamente los modelos ascendiente y descendiente de lectura, son muchas las que enfatizan la sistematización gramatical y son pocas las actividades que siguen el modelo interactivo. Faltan actividades que propician una reflexión crítica que lleven a los alumnos a posicionarse a respeto de los temas discutidos y les ayuden en el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave: Competencia intercultural; enseñanza de E/LE; comprensión lectora; libros didácticos; competencia intercultural

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.1: A cultura como camadas observadas em um corte transversal no tronco de uma árvore	26
Figura 1.2: Componente da competência comunicativa	36
Figura 1.3: As competências do utilizador/aprendente do QECRL	38
Figura 1.4: Competência comunicativa	41
Figura 1.5: Elementos culturais	42
Figura 1.6: Competência intercultural	44
Figura 1.7: Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural – DMIS.....	49
Figura 1.8: Um modelo interacional de leitura.....	53
Figura 1.9: Modelo interativo de compreensão leitora	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1: Pressuposições	27
Quadro 1.2: Comparação de leitura entre leitores nativos e não nativos	55
Quadro 2.1: Livro Didático 1.....	73
Quadro 2.2: Livro Didático 2	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED: Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DMIS: Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural

EF: Ensino Fundamental

E/LE: Espanhol como Língua Estrangeira

EM: Ensino Médio

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IL: Interlíngua

INL: Instituto Nacional do Livro

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LD: Livro Didático

LdA: Livro do Aluno

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

MCP: Memória de Curto Prazo

MEC: Ministério da Educação

MLFC: *Modern Languages for Communication*

MLP: Memória de Longo Prazo

MP: Manual do Professor

OCEM-Espanhol: Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PLD: Programa do Livro Didático

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

QCERL: Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas

RFT: Resposta Física Total

USAIDE: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Justificativa.....	14
Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	16
Metodologia de Pesquisa.....	17
Organização do Trabalho	21
 CAPÍTULO 1 – OS PAPÉIS DA LÍNGUA, CULTURA E LEITURA NOS MÉTODOS PARA O ENSINO DE LE.....	 22
1.1 Língua, Linguagem, Cultura e Identidade	22
1.2 Abordagem Comunicativa	31
1.3 Competência Comunicativa	33
1.4 Competências Sociocultural e Intercultural	42
1.5 Compreensão de Leitura na Abordagem Comunicativa.....	52
1.6 Breve história da análise de LD.....	59
 CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS DADOS	 66
2.1 Materiais Analisados	66
2.1.1 <i>Guia de livros didáticos</i> – PNLD 2011: língua estrangeira moderna.....	66
2.1.2 Resenhas dos Livros Didáticos	72
2.1.2.1 <i>¡Entérate!</i>	73
2.1.2.2 <i>Saludos</i>	79
2.2 Categorização dos dados	82
2.2.1 Apresentação de temas relacionados à pluralidade cultural.....	83
2.2.2 Apresentação de outros temas transversais	93
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 104
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS.....	114

Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo [...]. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz [...] revelando índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 11-12).

O aprendizado de uma língua estrangeira (LE) é feito com base em experiências próprias com a língua materna (LM) e, ao entrar-se em contato com outra língua, tem-se acesso, também, à sua realidade sociocultural que, geralmente, é diferente da do aprendiz. Por isso, segundo Santa-Cecilia (1996, p. 15), é preciso “levar em conta que a relação que se estabelece com a realidade sociocultural nova é produzida sempre com base nos pressupostos culturais que formam a própria identidade cultural”¹.

Ainda de acordo com esse autor, não é fácil produzir materiais pedagógicos que estimulem a competência sociocultural sem transmitir uma imagem superficial ou estereotipada da cultura “que acompanha a língua estrangeira” (SANTA-CECILIA, 1996, p. 15). Isso acontece pela ênfase dada aos conteúdos linguísticos, e também porque durante séculos o ensino de LE foi baseado no ensino do latim, no qual os vocábulos eram transmitidos por meio de listas de palavras, ditados e traduções e o aluno deveria aprender por meio de memorização de regras gramaticais, cujo método era gramática-tradução. Este é considerado o mais antigo para o ensino de LE, pois era usado para aprender línguas clássicas, o grego e o latim, e vigorou quase que exclusivo até o final do século XIX e começo do XX. O seu objetivo era transmitir o conhecimento sobre a língua mediante traduções de textos literários e um exaustivo ensino de regras gramaticais. Como nesse método a ênfase era dada

¹ Todas as traduções são de responsabilidade exclusiva da autora desta dissertação.

à palavra escrita, as habilidades de audição e de fala eram praticamente ignoradas.

A seguir, surgiu o método direto para o ensino de línguas, que tinha como princípio fundamental o ensino da língua por meio de contato direto com a língua-alvo e a LM deveria ser banida da sala de aula. O significado das palavras e o vocabulário eram transmitidos por meio de gravuras, fotos, gestos ou qualquer outra simulação que pudesse facilitar a compreensão, com a intenção de fazer que o aprendiz pensasse diretamente na língua-alvo.

Após a entrada dos americanos na Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de ensinar os soldados a falarem as várias línguas dos países em que iriam atuar, surgindo, assim, a metodologia audiolingual. Com esse enfoque, a língua oral passou a ser o alvo do ensino, pois era considerada mais importante que a escrita e vista também como conjunto de hábitos condicionados aprendidos por meio de processos mecânicos de estímulo e resposta (RICHARDS; RODGERS, 1998).

No final do século XIX, foram intensificadas as pesquisas para o desenvolvimento de métodos que priorizassem o contexto social dos alunos e que os expusessem aos usos linguísticos presentes no cotidiano dos falantes nativos. Assim, surgiu a abordagem comunicativa, que priorizava o uso da língua em seus mais variados contextos, em que os estudantes não precisavam elaborar frases para reproduzir estruturas gramaticais, mas sim enunciados com significado.

Essa nova metodologia, surgida no final dos anos 1970, recebeu o nome de Abordagem Comunicativa e engloba o ensino dos

seguintes componentes: competência gramatical (domínio do código linguístico); competência sociolinguística (adequação dos enunciados tanto ao significado quanto à forma); competência discursiva (capacidade de combinar as estruturas e os significados no desenvolvimento de um texto oral ou escrito); competência estratégica (domínio de estratégias comunicativas de caráter verbal e não verbal utilizadas para compensar as deficiências na comunicação e para fazê-la mais eficaz (SANTA-CECILIA, 1996, p. 11).

Atualmente, no entanto, após todos esses anos de estudos e pesquisas referentes ao desenvolvimento de métodos de ensino e paradigmas teóricos e a consolidação da abordagem comunicativa na prática de muitos professores, ainda é comum perceber-se técnicas tradicionais de ensino de línguas estrangeiras. Nota-se, também, que nas práticas em sala de aula de LE convivem várias metodologias, tanto mais gramatical como comunicativa. Não se fala em abordagem comunicativa sem se mencionar a cultura com base na qual ocorrem as

práticas linguísticas e condições de produção de materiais que levam em consideração o cotidiano dos alunos.

Segundo Casal (1999), não há como dissociar o ensino de LE e as culturas dos países onde esta é utilizada. Ainda para esta autora, a LM tem uma influência significativa na maneira como o indivíduo capta, interpreta, adquire e verbaliza seus pensamentos e suas percepções sobre o mundo. Por isso, os métodos de ensino de línguas que priorizam a comunicação têm feito propostas de atividades didáticas nas quais não ocorra a separação da língua e cultura da sociedade nas quais é utilizada, para que essa indissociabilidade seja percebida pelo estudante de uma maneira natural. Segundo ela, “o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não pode limitar-se, portanto, a ser uma mera transmissão de habilidades e conhecimentos linguísticos, mais ou menos sofisticada, mas é necessário supor, em alguma medida, a transmissão de atitudes e valores da cultura alvo” (CASAL, 1999, p. 14).

Comunicar-se não é apenas trocar informações, mas sim um processo de socialização e convivência com os hábitos culturais dos falantes que determinam suas maneiras de agir em sociedade. Por isso, o aprendiz de uma LE deverá entender que não pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar a qualquer hora, a qualquer pessoa, que as escolhas linguísticas são determinadas pelas circunstâncias e o falante deverá saber lidar com cada situação específica. Por isso, justifica-se esta pesquisa, na qual nos propomos analisar como os conteúdos culturais são apresentados e trabalhados nos livros didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) indicados pelo PNLD 2011.

Justificativa

De acordo com Creswell (2007, p. 88), “[u]m problema [de estudo] pode originar-se de muitas fontes em potencial, podendo surgir, por exemplo, de uma experiência que os pesquisadores tiveram em sua vida pessoal ou no local de trabalho”. O interesse por esse tema surgiu de um trabalho monográfico (MARTINS, 2010) para uma especialização em Linguística Aplicada, no qual foram analisados livros didáticos (LDs) para o ensino de E/LE da editora Positivo (BERGMANN, 2008). Naquele trabalho, percebemos que os conteúdos culturais apresentados para o ensino de E/LE para o Ensino Fundamental (EF) apareciam, na maioria das vezes, como curiosidades. Percebemos também que, da maneira como eram

apresentados, mostravam de forma reducionista a cultura da língua estudada/ensinada, ou seja, eram indicados apenas alguns aspectos curiosos e peculiares que poderiam levar a falsos estereótipos, que são “os julgamentos que fazemos sobre os outros, sem fundamento nem reflexão” (CONSELHO DA EUROPA/COMISSÃO EUROPÉIA, 2001, p. 97).

Estudos sobre a análise de materiais didáticos, como o de Fernández López (2005), mostram que é importante que os autores de manuais didáticos e os professores analisem como os conteúdos culturais são incorporados nesses materiais e se vêm integrados às atividades propostas, ou se são apresentados de forma isolada. Para Miquel López (2005), com a abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas, mudou-se também o conceito de cultura, que nos métodos mais tradicionais, como gramática-tradução, e nos de base estrutural era visto como algo acessório nas aulas e, nos materiais, aparecia como mera ilustração dos conteúdos culturais considerados civilização ou cultura culta. Com a abordagem comunicativa essa concepção de cultura mudou, passando a ser vista como todo e qualquer elemento que influencia nos hábitos dos falantes, e é entendida como necessária para o desenvolvimento da competência comunicativa e, portanto, está vinculada à língua (MIQUEL LÓPEZ, 2005).

Díaz (2005) faz uma crítica aos materiais que trazem os conteúdos sobre cultura por tópicos separados, ou melhor, que têm uma seção de cultura separada da de língua. Para essa autora, a cultura é o conjunto de representações de uma sociedade e de suas práticas comunicativas cotidianas. Por isso, o conceito de cultura deve ser construído sobre as relações de interação entre os alunos, valendo-se de uma perspectiva intercultural, que consiste no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, fazendo que eles percebam e respeitem as diferenças entre sua cultura e a do outro. A educação intercultural também auxilia os alunos a reconhecerem que as variáveis socioculturais afetam diretamente o estilo de vida das pessoas e que essas influenciam, também, no processo de comunicação, e que condicionam a maneira de as pessoas agirem e pensarem (CONSELHO DA EUROPA /GAERI, 2001).

Um dos critérios usados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011 (PNLD, 2011) (BRASIL, 2010) para a escolha dos livros didáticos (LDs) para o ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas foi “a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais” (BRASIL, 2010, p. 11). De acordo com as resenhas dos livros escolhidos e que estão no PNLD 2011 (BRASIL, 2010, p. 24), o livro *¡Entérate!*

(BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) “traz algumas atividades e textos que levam o aluno a refletir sobre diversidade, cidadania e consciência crítica” e a coleção *Saludos* (MARTIN, 2011), “principalmente nos volumes para os 8º e 9º anos, traz atividades e textos que levam o aluno a refletir sobre diversidade, cidadania e consciência crítica, o que favorece a construção de um sujeito mais crítico-reflexivo” (BRASIL, 2010, p. 30). Com essas afirmações, e as bases teóricas usadas para o desenvolvimento deste trabalho, foram formulados os objetivos e as perguntas de pesquisa, apresentados a seguir.

Espera-se que esse trabalho traga contribuições teóricas para os pesquisadores e acadêmicos na área de linguística e que sirva de base para futuras pesquisas, tendo em vista que foi uma pesquisa que analisou um material que pela primeira vez foi disponibilizado para professores e alunos da rede pública de ensino.

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Com base nas observações feitas anteriormente, propomos-nos:

- descrever e analisar como os temas de pluralidade cultural aparecem nas duas coleções escolhidas pelo PNLD 2011 para o ensino de língua espanhola;
- discutir se as atividades de compreensão de leitura ajudam na formação do aluno como cidadão crítico-reflexivo.

Valendo-se desses objetivos, guiamo-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os temas culturais são mostrados nos LDs *Saludos* (MARTIN, 2011) e *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011)?
2. Como as atividades de compreensão de leitura ajudam na formação do aluno como cidadão crítico-reflexivo?

Para respondermos a essas perguntas, fizemos uma pesquisa documental, conforme especificaremos na seção seguinte.

Metodologia da Pesquisa

Ao contrário do que se poderia supor, o paradigma de pesquisa qualitativa não é novo na educação. De acordo com Serrano (1998), esse tipo de pesquisa já podia ser percebido nas obras de Aristóteles e Heródoto. Como nos séculos XVII a XIX as ciências positivistas ganharam força por seu caráter objetivo e quantificável, a metodologia qualitativa usada nas ciências sociais ficou um pouco desacreditada.

De acordo com Serrano (1998, p. 45), na década de 1920, a escola britânica começou a preocupar-se “com os estudos das normas dos grupos sociais” adotando para essas pesquisas um “enfoque descritivo interpretativo da realidade, observa[ndo] o que ocorre no dia-a-dia das pessoas”. A partir daí, a pesquisa qualitativa foi se configurando como investigação científica e se diferenciando da pesquisa quantitativa.

Serrano (1998, p. 46) considera a pesquisa qualitativa “um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação dirigida, na qual toma-se decisões sobre o investigável” e o investigador está presente no campo de pesquisa, considerando que esta será orientada pelo processo da interação entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Taylor e Bogdam (1994, citados por SERRANO, 1998) definem a pesquisa qualitativa por suas principais características, ou seja, ela é indutiva, holística e naturalista. Isso significa que os pesquisadores compreendem as pessoas como elas são dentro de sua realidade e veem os fatos como se estivessem acontecendo pela primeira vez. Segundo Serrano (1998, p. 48), os cenários e as pessoas são dignos de estudo e a pesquisa qualitativa segue orientações, não regras, pois “[o]s métodos servem ao investigador; nunca é o investigador o escravo de um procedimento”.

Na abordagem qualitativa, o objetivo dos pesquisadores é interpretar ao invés de mensurar e sempre procura entender a realidade como é apresentada pelos sujeitos com base em pensamentos e ações. Ainda de acordo com Serrano (1998, p. 50),

a metodologia qualitativa busca informação que considera pertinente em ambientes naturais. O essencial desta metodologia consistirá em tratar de responder as perguntas como: Para quem? e Com que fim se conduzirá o estudo?, assim como tentar responder aos diferentes níveis de análise e de abstração que se efetuam.

Nessa perspectiva, esta pesquisa é de cunho qualitativo, apesar de nos basearmos em alguns momentos em dados quantitativos, pois, para Serrano (1998), devemos selecionar o

que parece mais adequado de um método e de outro. De acordo com essa autora, “uma análise qualitativa de dados é a busca de técnicas e procedimentos não sistemáticos que sejam válidos para chegar a estabelecer inferências e poder conhecer se foram alcançados ou não os objetivos propostos” (SERRANO, 1998, p. 105).

Segundo Lüdke e André (1986), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Dessa forma, esse problema de estudo pode estar relacionado a qualquer situação que inquiete os professores em suas atividades diárias na sala de aula ou ao material utilizado por eles para suas atividades e exercício de sua profissão.

Assim, na pesquisa educacional, de acordo com Lankshear e Knobel (2008), os três principais tipos de dados são os discursivos, os observados e os escritos. Nesta pesquisa, trabalha-se com os dados escritos, por isso, configura-se como análise de documentos. Esses autores definem os dados

como ‘fragmentos e peças encontrados no ambiente’, que são coletados de maneira sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão problema de pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 149).

Para eles, os dados escritos compreendem uma enorme série de “textos preexistentes que o pesquisador coleta como parte de seus estudos”, como, por exemplo, o livro didático e outros recursos escolares baseados em textos. Para Ketele e Roegiers (1995), a natureza dos documentos pode ser variada, mas são quase sempre materiais publicados, como livros, revistas, periódicos, artigos, manuais etc. Quanto à quantidade de documentos, o pesquisador selecionará de acordo com as necessidades e os objetivos de seu estudo. Lankshear e Knobel (2008, p.155) acrescentam que o relevante mesmo não é a quantidade ou o tipo de material escolhido, mas sim que o dado seja “importante e pertinente à questão de pesquisa”.

Com base nos pressupostos apresentados, pode-se afirmar que este estudo é qualitativo aplicado à análise de documentos e, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), uma modalidade que

[...] embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]. São considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre o

comportamento humano’, estes incluem desde leis e regulamentos [...] até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Compreende-se que o trabalho com análise de documentos, assim como os outros métodos de coleta de dados, tem suas vantagens e desvantagens e implica um conjunto de pressupostos que devem estar presentes na hora da análise. Em um primeiro momento, é necessário escolher os documentos a serem analisados, verificando as fontes e a sua credibilidade. Em seguida, mostrar claramente porque esses documentos são necessários de forma a torná-los significativos para a pesquisa. Considera-se que o mais importante, para aplicar um determinado método de pesquisa e de análise de dados, é que o pesquisador terá de procurar conhecê-lo e, sobretudo, compreendê-lo.

Lüdke e André (1986, p. 39) discorrem sobre as críticas e as vantagens de um trabalho feito com a análise de documentos e, segundo essas autoras, as três principais vantagens são as seguintes:

1. Quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo [...].
2. Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação [...].
3. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redação, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas e etc.

Entre as vantagens de um trabalho com análise de documentos, a fonte de dados é estável e rica, o que permite ao pesquisador ter acesso a ela sempre que for preciso. Essa fonte de dados significa que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Há, ainda, a vantagem do custo, que é baixo, requerendo apenas investimento de tempo por parte do pesquisador.

Os objetivos deste trabalho estão baseados na terceira vantagem citada por Lüdke e André (1986), que é o trabalho com as opiniões tanto dos autores dos livros, *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) e *Saludos* (MARTINS, 2011), quanto às do *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: língua estrangeira moderna* (BRASIL, 2010).

Contudo, também há críticas sobre esse método de coleta de dados, como as

seguintes:

a primeira delas é a de que os documentos não são uma mostra representativa dos fenômenos estudados [...], [a segunda] crítica ao uso de documentos é a sua falta de objetividade e sua validade questionável [...] [e] finalmente, é também criticada por representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Mas essas críticas não se aplicam a este estudo, porque os materiais eleitos para análise são livros didáticos para o ensino de E/LE usados nas escolas públicas brasileiras, escolhidos por órgãos de autoridade nacional, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para serem distribuídos para a segunda fase do EF (6º ao 9º ano).

Ao fazer uma pesquisa com análise de documentos, o pesquisador precisa, primeiramente, selecionar e caracterizar o tipo de material a ser usado. Para Lüdke e André (1986), esse material pode ser oficial, técnico e pessoal; para este estudo, é do tipo técnico, por serem livros didáticos utilizados para o ensino de E/LE. No ato da escolha destes LDs para serem estudados como *corpus* neste trabalho, foi invalidada a terceira crítica ao método de análise de documentos, mostrando que a escolha não foi arbitrária ou aleatória, pois corrobora a afirmação destas autoras de que sempre há propósitos, ideias e hipóteses por trás das escolhas dos materiais a serem analisados, uma vez que as duas coleções foram cuidadosamente analisadas por uma equipe altamente capacitada de professores de várias instituições brasileiras que trabalharam com bastante rigor na avaliação do material que compõe o PNLD 2011 (BRASIL, 2010).

O que é abordado pelo pesquisador pode ser analisado de diferentes ângulos ou sob vários enfoques, isso vai depender apenas do objetivo do trabalho, e este se inicia quando o pesquisador decide o material a ser estudado. Com relação a esse tipo de modalidade de pesquisa, Ketele e Roegiers (1995) defendem que o *corpus* e as informações coletadas devem ser indispensáveis e necessárias o suficiente para refletirem a realidade. Neste trabalho, são analisadas três fontes de dados: *Guia de livros didáticos – PNLD 2011*: língua estrangeira moderna (BRASIL, 2010), as resenhas produzidas pelos avaliadores², os livros do aluno (LdA) e o manual do professor (MP).

Depois da escolha dos documentos, o pesquisador procedeu a triangulação e categorização dos dados considerando que em pesquisas qualitativas a análise de dados “é um

² Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011> >. Acesso em: 18 mai. 2012.

procedimento criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existindo uma forma melhor ou mais correta” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Capítulos 1 e 2, Considerações Finais e Anexos. Nesta Introdução, delimitamos o tema do trabalho, expomos nossa justificativa e as motivações para a realização da pesquisa, apresentamos nossos objetivos e as perguntas de pesquisa e a metodologia usada para analisar os dados.

O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica na qual se apoia esta pesquisa. São apresentadas algumas reflexões a fim de mostrar que a linguagem é um elemento constitutivo da identidade cultural de um povo e que a língua é um instrumento para a interação humana, por isso elas são indissociáveis, não podendo ser estudadas ou ensinadas separadamente. Nas próximas seções, encontram-se a abordagem comunicativa e as competências comunicativa, sociocultural e intercultural. A abordagem comunicativa tem como meta tornar os alunos comunicativamente competentes, ou seja, defende a aprendizagem de LE como um processo de comunicação, no qual não são suficientes apenas os conhecimentos linguísticos, mas considera-se que o aprendiz precisa ser capaz de usar a língua num contexto social, ou seja, desenvolver sua competência comunicativa, que é composta pelas competências sociocultural e intercultural.

O segundo capítulo, a análise dos dados, apresenta duas seções com os materiais que compõem o *corpus* e a categorização dos dados. A primeira seção está subdividida em Guia do PNLD 2011 (BRASIL, 2010), na qual aparecem os critérios gerais e específicos para a seleção dos LDs e as perguntas utilizadas pelos avaliadores, além das resenhas sobre as duas coleções, *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) e *Saludos* (MARTIN, 2011), que são compostas pelos quatro volumes dos LdA e MP. A segunda seção apresenta a análise dos LdAs e a categorização está subdividida em apresentação dos temas pluralidade cultural e outros temas transversais. Por último, respondemos às perguntas da pesquisa e tecemos algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1 – OS PAPÉIS DA LÍNGUA, CULTURA E LEITURA NOS MÉTODOS PARA O ENSINO DE LE

Os vários âmbitos disciplinares: a linguística, a pragmática, a psicolinguística, a etnografia da comunicação, a sociolinguística, etc., que se ocuparam do estudo da língua, enriqueceram os pontos de vista ao apresentá-la como um instrumento de comunicação e de interação e como a marca de identidade mais potente para cada grupo e cada indivíduo, quem, por sua vez, é concebido como um ator social que constrói – através da língua – as percepções, as representações, os comportamentos, as relações das imagens e os objetos, as relações sociais, isto é, sua identidade sociocultural. Ditos fatores – naquelas características comuns e compartilhadas pelos membros e os grupos de um contexto social dado e ao perdurar no tempo – configuram as orientações culturais, uma cultura cujos componentes condicionam a comunicação efetiva e o adequado entendimento entre os interlocutores (DÍAZ, 2005, 837).

Com a globalização, acentuou-se na vida das pessoas a necessidade de aprendizagem de outras línguas diferentes daquela que é adquirida quando criança e com impulsionou o aumento dos cursos de idiomas e, conseqüentemente, estudos para o desenvolvimento de métodos de aprendizagem eficazes e em cada um deles as concepções de língua, linguagem, cultura e identidade são vistas de maneiras diferentes. No subitem a seguir, trataremos de tais conceitos.

1.1 Língua, Linguagem, Cultura e Identidade

De acordo com documentos que norteiam a produção de materiais didáticos, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias (OCM), as produções linguísticas, escritas ou faladas, são produzidas na interação e é por meio da linguagem que “o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2006, p. 24). Essa afirmação tem algumas implicações: se o sujeito é constituído pela linguagem, é por intermédio dela que ele se torna um ser reflexivo sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia; e os conhecimentos são gerados com base nas relações entre as pessoas. Em suma, o sujeito se desenvolve mediante as suas relações com a comunidade em que vive e essas manifestações acontecem por meio da língua, que “é um entre os sistemas semióticos

construídos histórica e socialmente pelo homem” (BRASIL, 2006, p. 25).

Para a psicanálise, é a linguagem que forma o pensamento, e este não existe sem ela. Mas o que é a linguagem? Bakhtin (1988) em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem* tenta responder a essa pergunta e afirma que, para solucionar essa questão, é “preciso instar-se no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as demais manifestações da linguagem” (BAKHTIN, 1988, p. 85).

Saussure (2002) foi o precursor do estudo da língua como sistema de signo arbitrário da época contemporânea. Também partiu deste autor a ideia de distinguir a língua (*la langue*) e da fala (*la parole*). Para ele, a distinção entre língua e linguagem é que esta última é

multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos factos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os factos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 2002, p. 25).

Segundo as teorias de Saussure (2002), quando separamos a língua da fala, separamos, também, o social do individual e o essencial do acessório. Para este estudioso, a língua é algo concreto, fruto de manifestações individuais de cada falante. Já para Bakhtin (1988), a língua é um fato social e funda-se na necessidade de comunicação e a palavra é um signo ideológico por excelência, o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia e um produto da interação social. Portanto, é constituída por processos histórico-sociais e é um lugar de conflitos, de confronto e de manifestação de ideologia, um suporte para as representações ideológicas. Por ser produto social, é a mediadora entre o homem e sua realidade; é uma forma de engajá-lo na sua própria realidade. O discurso é a interação social e o interlocutor desempenha um papel fundamental na constituição do significado. Por isso, a língua não pode ser estudada fora da sociedade, e o seu estudo deve ser diretamente ligado às condições de produção (BRANDÃO, 1994).

Segundo Mendes (2007, p. 119), para um ensino de língua de qualidade que leve em consideração questões culturais, é necessário elaboração de

teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve.

Mendes (2007, p. 119) chama a atenção para um tipo de pedagogia que, além de adotar perspectivas culturais, o faz como forma de “inclusão e cooperação”, promovendo respeito e integração entre as diferenças e a diversidade dos povos, ou seja, vai além do cultural, tornando-se intercultural. De acordo com Mendes (2007), o ensino intercultural é a possibilidade de permitir ao “aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo”. Para ela, “o termo intercultural também pode significar o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, como étnicos, sociais, de gênero, sexuais, etc.” (MENDES, 2007, p. 120).

A aprendizagem intercultural (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 97)

consiste em descobrir a forma como percebemos os outros. Trata-se de nós. Trata-se dos nossos amigos e do modo como cooperamos para construir uma comunidade justa. Isto diz respeito à forma como as comunidades podem trabalhar em conjunto para promover a **igualdade**, a **solidariedade**, e a **igualdade de oportunidades para todos**. O objetivo da aprendizagem intercultural é promover o respeito da dignidade entre culturas, algumas das quais são **minoritárias** e outras **maioritárias** (Grifos do autor).

Essa afirmação remete ao texto de Mendes (2007, p. 124), no qual ela afirma que “o ensino/aprendizagem intercultural³ envolve uma constante reflexão não somente sobre a língua-cultura-alvo, mas também a língua-cultura nativa”, ou seja, saber se reconhecer no outro, o que é afetado diretamente pela cultura e influencia na formação da identidade dos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Revuz (1998) faz algumas indagações sobre essa convivência com o outro, como, por exemplo, “Como viver com os outros, sem rejeitá-los e sem absorvê-los [...]?” e ela mesma responde, afirmando que “‘viver com, sem rejeitar nem absorver’, significa primeiramente respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas” (REVUZ, 1998, p. 229).

De acordo com Woodward (2009, p. 8), as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas e é também por meio da linguagem que marcamos a diferença entre nossa cultura, nossos hábitos e os dos outros, construindo assim nossa identidade”. Por isso, a linguagem é vista como um produto da comunicação e interação entre os indivíduos de uma sociedade. Para Revuz (1998, p. 217), “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo

³ Esse tema será apresentado com mais profundidade no item 2.7 sobre Competências Sociocultural e Intercultural.

que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Uma maneira de marcar essa diferença é a exclusão e a negação, assim, quando a negação é exagerada, há a manifestação do etnocentrismo. Em outras palavras, se uma pessoa não apresenta as características de um determinado grupo, não pode pertencer a ele, logo está excluída. Portanto, para Woodward (2009), a identidade é marcada pela diferença, mas há algumas que são tidas como mais importantes que outras. Ela afirma, também, que a identidade é determinada pelas coisas que as pessoas usam – por exemplo, as marcas dos produtos e os lugares frequentados –, surgindo, assim, a discriminação social, que são as exclusões, e uma simples diferença pode servir de motivo para o começo de práticas etnocêntricas.

A identidade do grupo, ou da pessoa que exclui, é, na verdade, constituída e mantida valendo-se da outra e de suas diferenças. Este é o ponto que deve ser mostrado para quem pratica atos etnocêntricos de discriminação, pois essas marcações fabricam as identidades, porque para que exista uma identidade X, é necessário que haja uma Y bem definida, ou seja, isso significa que, quando tomamos consciência de nós mesmos, estamos necessariamente tomando consciência do outro. Dessa forma, “a diferença pode ser constituída negativamente por meio da exclusão e da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros” (WOODWARD, 2009, p. 53). Para essa autora, há um consenso entre os membros de um determinado lugar para classificar e decidir seus símbolos e construir seus significados, a essa significação se dá o nome de cultura.

Miquel López (2005) afirma que as definições de cultura feitas por autores de distintas áreas de conhecimento coincidem em alguns pontos, tais como: a cultura é um sistema integrado e os seus elementos estão relacionados entre si; é um código simbólico; é algo arbitrário, fruto das convenções sociais; é compartilhada pelos membros de uma determinada sociedade; é aprendida e transmitida entre os integrantes de um determinado lugar; manifesta-se em diferentes níveis de conhecimento, explícitos e implícitos; e tem uma grande capacidade de adaptação, mas suas mudanças são tão lentas quanto as mudanças linguísticas.

Esta autora compara a cultura às camadas observadas em um corte transversal no tronco de uma árvore, e a parte central é por onde passa a seiva que nutre a sociedade, a chamada cultura essencial. Por isso é a que deve ter prioridade no ensino comunicativo de uma língua estrangeira, posto que é onde estão “as crenças, as [pres]suposições, os modos [de] atuação, os juízos, os saberes que a sociedade compartilha, as regras sobre o que se pode

dizer e o que não dizer e de como dizer as coisas” (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 516). Ainda de acordo com esta autora, é esse tipo de cultura que nos constitui como membros de um determinado lugar, pois é a que está diretamente relacionada com a língua e é compartilhada por todos os integrantes de uma sociedade, caracteriza os habitantes pertencentes a um país, por exemplo, franceses, brasileiros, americanos etc.



Figura 1.1: A cultura camadas observadas em um corte transversal no tronco de uma árvore (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 516).

O segundo tipo de cultura fica um pouco mais afastada do tronco central da árvore, é a chamada cultura legitimada: aquela que em algum momento a sociedade oficializou e determinou como parte integrante de sua tradição. Esse tipo de cultura está sujeita a modificações e não são todos os membros de uma sociedade que têm acesso a ela ou que a partilham, é conhecida também como cultura com C maiúsculo, tais como as obras de arte, a literatura, a pintura, a escultura etc. Bem mais afastada do centro está a cultura epidérmica, ou seja, a primeira camada do tronco da árvore, ou da sociedade, aquela que se diferencia da chamada cultura padrão e que deve ser ensinada para um público específico, por exemplo, jovens roqueiros, *skatistas*, surfistas, delinquentes etc., tendo em vista que ela mudará de acordo com os grupos sociais. Em suma, é uma cultura “pertencente a uma classe, um período, uma comunidade, uma família, um território”, diferentemente da cultura essencial, que são os hábitos e costumes comuns a toda a sociedade (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 517).

Segundo Miquel López (2005), quando se está imerso unicamente na própria cultura, quando não se entra em contato com o outro, não se sabe nada, de forma consciente e crítica, sobre seus próprios hábitos, seus costumes, pois só se desenvolve essa consciência quando se depara com as diferenças. Esta autora afirma, ainda, que da mesma forma como não se possui

todos os conhecimentos da LM, não se possui também todos os elementos culturais da própria sociedade. Dessa forma, a “chave de uma análise do componente cultural está na capacidade de distanciamento do mesmo e na possibilidade de relacioná-lo com outros componentes socioculturais” (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 518). Esses componentes são os símbolos, as crenças, os modos de classificação, as atuações, as pressuposições e a interação comunicativa, exemplificados a seguir com alguns elementos da cultura dos falantes do espanhol peninsular.

Os símbolos desempenham um papel importante na comunicação, pois trazem informações prévias aos participantes envolvidos e a influenciam também. As crenças são tidas como verdadeiras pelos membros de uma comunidade. Algumas são compartilhadas pela maioria das pessoas e outras são mais internas e individuais, mesmo assim, todas elas influenciam, também, na interação entre os falantes.

	Símbolos	Crenças e saberes	Modos de classificação	Pressuposições	Atuação	Interação comunicativa
Alimentos	Uvas = abundância, prosperidade, dinheiro...	Uva com as badaladas anunciativas do Ano Novo = Boa sorte	Apenas na véspera de Ano Novo (ninguém acreditará nisso em outro momento do ano).	Que os interlocutores conheçam e compartilhem do ritual.	Comê-las em silêncio, e ao passo das badaladas.	Temas de conversação: <i>Habrás comprado las uvas, ¿no?</i> <i>¿Te comiste todas las uvas...?</i> <i>¡Qué rápidas las campanadas este año! No me las pude terminar todas.</i>
			Determinamos quais são os adequados para o café da manhã/almoço/janta; os que correspondem ao primeiro prato, ao segundo... Aos diversos momentos do dia.	Nos restaurantes se respeita o ritual. Se não, é necessário dar explicações ao garçom.	Leitura de comandas e cardápios.	Petição em restaurantes: <i>De primero..., y de segundo... No voy a tomar primero... Voy a tomar dos primeros...</i>
		Aceitar um oferecimento da primeira vez é considerado má educação.	O que podemos oferecer nos diferentes momentos do dia (comida e bebida).	Ao entrar na sala de uma casa, e lhe oferecerem algo. Fará uma negativa depois do primeiro oferecimento. Terá outro oferecimento depois da primeira negativa.	Aos amigos e conhecidos lhes farão entrar na casa, não se deixa alguém na porta.	Oferecimentos: <i>¿Quiere/s tomar algo? No, gracias. ¿Seguro que no quieres tomar nada: un café, un zumo? ¿Tú que vas a tomar?</i>

Quadro 1.1: Pressuposições (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 523).

Os modos de classificação são a maneira como cada cultura organiza sua realidade e conhecê-los permite que os falantes nativos e não nativos se orientem em uma determinada sociedade. Esses modos nem sempre são explícitos, pois se trata da maneira como cada sociedade se organiza e, para Miquel López (2005), esse é um importante componente sociocultural que deve ser levado para a discussão em uma aula de língua estrangeira.

As atuações, também, estão intimamente ligadas a uma boa comunicação e, segundo Miquel López (2005), são ações e comportamentos naturais inconscientes, mas quando alguém se comporta de forma diferente ou foge à regra causa estranheza e desconforto entre os falantes. Outra atitude muito mais implícita, mas que faz muita diferença em uma comunicação, são as pressuposições. Segundo a autora, elas dominam os atos de fala⁴, e estão diretamente ligadas às crenças. São as pressuposições que dirigem e governam a interação. E, por último, está a interação comunicativa, que é a concretização da fala, a interação entre os falantes, e é a parte mais importante em um diálogo, pois sem ela não há entendimento. Tomalin e Stepleski (1993), assim como Miquel López, também classificaram os componentes socioculturais discutidos, mas classificaram apenas em três grupos – produtos, ideias e comportamentos – conforme mostrado na figura 1.5.

Miquel López (2005) trata de outro tema que é o contexto, determinado, em sua opinião, pela cultura de um lugar. Segundo a estudiosa, para a comunicação ser bem sucedida, especialmente entre duas pessoas que não se conhecem, é preciso que haja um “consabido”, ou seja, algo que está implícito na cultura e que seja comum aos dois falantes. O pressuposto também é muito importante para que os atos de fala se concretizem e outro fator relevante é o “compartido”, que são informações parecidas com o “consabido”, mais comuns em conversas entre duas pessoas conhecidas, nas quais uma sabe informações sobre a outra e essas

⁴ “Por ato de fala entende-se o uso de um enunciado, linguisticamente funcional, para realizar uma ação, como, por exemplo, prometer, avisar, informar, ordenar, etc., considerada apropriada às circunstâncias de uma situação de comunicação particular. Os atos de fala são, portanto, ações realizadas linguisticamente e a sua descrição tipológica corresponde a uma tentativa de categorização dessas ações. Para a caracterização dos diferentes tipos de atos ilocutórios, e considerando que a funcionalidade de uma frase no discurso não está claramente associada a um tipo particular de frase (declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa), a partir de uma relação unívoca, a tradição descritiva distingue entre forma e conteúdo de uma frase, fazendo realçar nessa distinção que a intenção com que um enunciado é produzido está intimamente ligada à função assumida por esse mesmo enunciado no contexto da sua enunciação. À intenção chamamos objetivo ilocutório do enunciado ou ato, à função chamamos força ilocutória desse mesmo enunciado ou ato”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PORTUGUESA, *Diversidade linguística na escola portuguesa*. In: http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_actos-ilocutorios_quadro-geral.pdf, acesso em: 01 jun. 2013).

informações auxiliarão na compreensão durante a interação. Os temas das conversas geralmente são determinados pela cultura de uma sociedade e um estrangeiro, por mais que saiba a língua e conheça a história do país e do seu povo, pode sentir-se excluído de algumas conversas por não entender de que tema se trata. E, por último, e não menos importante, está o aqui e o agora, que são relações de espaço e tempo que os falantes devem manter entre si.

Para Miquel López (2005), o professor deverá ficar atento aos erros culturais cometidos pelos alunos e explorá-los, porque, segundo a autora, um falante nativo, na maioria das vezes, releva os erros linguísticos, mas poucas vezes deixa passar algum equívoco sociocultural. Mas essas correções só podem ser feitas e esses erros só poderão ser percebidos se o professor trabalhar de maneira contextualizada e adequada com relação às culturas que está ensinando. Essas adaptações deverão ser feitas em forma de manifestações enunciativas discursivas, interligadas aos componentes socioculturais.

De acordo com Miquel López (2005, p. 512), nos métodos tradicional (gramática-tradução) e estruturais (audiolingual, audiovisual, situacional), a cultura era vista como mero adorno nas aulas de LE e aparecia apenas como itens obrigatórios nos materiais, em outras palavras, “servi[a] apenas para reforçar visões prévias e superficiais que tinham sobre a língua-alvo”. Esse aspecto também é ressaltado por Richards e Rodgers (1998), que afirmam que no método tradicional a língua era considerada apenas como conjunto de regras e estruturas, o ensino de LE era visto como mera transmissão dos conhecimentos fonológicos, gramaticais e léxicos, e a cultura não tinha espaço até então.

Gargallo (1999, p. 59) corrobora esta opinião afirmando que esse método de ensino guiou os procedimentos didáticos por anos e que, para ela, na atualidade, os componentes gramaticais não estão abandonados, mas têm a mesma importância que o “componente funcional, discursivos, sociocultural e estratégico” no ensino de LE. Para contrapor o método de gramática-tradução, em que a língua era reduzida às regras “que governam seu uso e a capacidade de decodificar textos escritos e produzir discursos que repetem as regras de organização de estrutura organizacional” (GARGALLO, 1999, p. 59), surgiram os métodos estruturais, com o objetivo de comunicação em LE mediante o condicionamento e a formação de novos hábitos linguísticos, assim, os alunos deveriam primeiro ouvir e falar, para depois ler e escrever. As estruturas passaram a ser aprendidas de maneira gradual e o vocabulário e as regras gramaticais apresentados com diálogos e não com frases isoladas. As principais características desse método são: a aprendizagem de uma língua é considerada como um

processo de formação de hábitos e rotinas; a língua “é produção automática e compreensão de enunciados”; os alunos aprendem melhor se as estruturas forem mostradas primeiro na forma de diálogos; e “os exercícios de repetição podem permitir que os alunos desenvolvam analogias corretas”. Assim, a cultura passou a fazer parte das aulas de língua, mas apenas como curiosidades e de maneira estereotipada por meio das notas de cultura ou nos diálogos para a leitura dos alunos (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 64).

No método funcional, ou método de base comunicativa, a língua passou a ser vista como um “veículo para a expressão de significados funcionais” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 30), nesses programas os conteúdos gramaticais eram organizados por categorias de significados e funções. Segundo Richards e Rodgers (1998), no método funcional não se trabalhava, prioritariamente, com as estruturas da língua, mas com as funções comunicativas e os usos linguísticos, a partir daí começou-se a inserir aspectos culturais no ensino de LE como amostra da cultura da língua-alvo.

O conceito do ensino de cultura começou a ser revisto com o surgimento do enfoque comunicativo, em que a língua passou a ser considerada como um sistema para expressar significado e a sua principal função passou a ser a interação e a comunicação (RICHARDS; RODGERS, 1998). Assim, os falantes, além de saberem usar os sistemas linguísticos, sabem, também, adequá-los às mais diversas situações de uso no cotidiano. Posto que “uma atuação comunicativa é adequada quando não só é correta do ponto de vista linguístico, mas também desde um ponto de vista sociocultural e contextual” (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 513), em suma, com o ensino comunicativo a cultura passa a ser totalmente vinculada à língua.

A abordagem comunicativa surgiu com o intuito de formar o aluno comunicativamente competente, ou seja, acredita que o ensino de uma LE deve preocupar-se em ensinar muito mais que estruturas, significados e funções da língua-alvo, pois ele deve ser preparado para usar a língua em um contexto social. Com a abordagem comunicativa surgiu, também, o objetivo de desenvolver as competências de uso real da língua, ou seja, a preocupação com o contexto da situação da fala. Com isso, priorizou-se o dia a dia do aluno, criando um espaço intermediário nas aulas entre a cultura nativa e a estrangeira para evitar um ensino de línguas separado do da cultura, em que seu conceito limitava-se a aspectos da política, questões institucionais, os costumes tradicionais e folclóricos e continuava a não auxiliar os aprendizes a entenderem porque ocorriam os mal-entendidos. Tinha o intuito de um ensino que fosse além da transmissão de conhecimentos e realmente preparasse o aluno

para comunicar-se de forma adequada socialmente com os nativos e não apenas para imitá-los.

1.2 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa é uma prática de ensino de idiomas que surgiu na década de 1970, que tem como base teórica o sociointeracionismo de Vygotsky (1991) e de acordo com Almeida Filho (1998, p. 35) parte do “planejamento das unidades ou materiais de ensino produzidos e [pel]as formas de avaliação do rendimento do aluno” e a máxima importância é dada à interação com o objetivo final na aprendizagem da LE. Segundo Richards e Rodgers (1998), o ensino de LE estava precisando de um método que se centrasse mais nas competências comunicativas e não apenas nas estruturas linguísticas. Sua principal característica é o foco no sentido e na interação dos sujeitos na língua estudada, com exercícios e práticas que façam sentido para o aluno, não descartando a “possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de práticas rotinizantes dos subsistemas gramaticais”. Essa abordagem de ensino propõe ênfase também em ajudar os alunos a usar a LE nos mais variados contextos e atividades e, na maioria das vezes, são feitas em pequenos grupos ou em duplas, incentivando “o aluno a expressar aquilo que ele realmente deseja ou de que precisa” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 36-37).

Essas novas práticas de ensino de línguas se apoiam nos interesses e nas necessidades comunicativas dos alunos e o ensino de LE passa a priorizar seis premissas teóricas que são as seguintes:

1. uso da língua com fins comunicativos;
2. ênfase nos processos naturais de aprendizagem;
3. valorização das variáveis individuais no processo de ensino e aprendizagem;
4. ensino centrado no aluno;
5. importância da relação entre a língua e o contexto sociocultural;
6. desenvolvimento da autonomia do aluno (SANTA-CECILIA, 1996, p. 10).

Com essa nova perspectiva de ensino, houve “uma mudança na prática docente” que começou a obedecer a uma série de tendências. A língua passou a ser usada com fins comunicativos, levando em conta o processo natural de aprendizagem e não mais as tarefas simples e repetitivas, com a valorização das variáveis individuais dos alunos e professores, o

ensino voltou seu foco para os estudantes, foi dada importância à relação entre “língua e o contexto social”, e começou a ser trabalhado o “desenvolvimento da autonomia do aluno” (SANTA-CECILIA, 1996, p. 10).

Se a língua é um instrumento de comunicação, logo, deve ser ensinada/aprendida em situações concretas de interação, durante as quais se revelam as intenções do falante enfatizando os significados e os conteúdos e não a forma. Com isso, o erro passou a ser visto não como processo de interferência da LM sobre a LE, mas como um processo natural na aprendizagem. As variáveis individuais, como ansiedade, autoconfiança e motivação, passaram a fazer parte do ensino-aprendizagem, e cabe ao professor a criação de um ambiente de aula de diálogo e respeito mútuo.

Como o ensino de línguas passou a ser visto como um método dinâmico e baseado na troca de experiência, tanto professor como aluno têm responsabilidades nesse processo. Ao professor cabe, agora, o papel de organizar e planificar o conteúdo e partilhá-lo com os alunos, e juntos estabelecerão os objetivos das aulas, levando em consideração seus interesses, suas expectativas e necessidades.

Como visto até o momento, aprender uma LE não é apenas estudar suas estruturas, mas pressupõe uma capacidade de interpretar e relacionar-se com as comunidades da língua-cultura-alvo (MENDES, 2007). Com isso, a língua passa a ser considerada manifestação cultural e o ensino de LE começa a dar importância às relações entre língua e o contexto sociocultural da comunidade linguística estudada. Assim, com o desenvolvimento da competência sociocultural, o aluno será capaz de relacionar-se com o outro e conhecer sua cultura, além de ampliar seus conceitos e reflexões sobre a cultura de origem.

Essas novas práticas de ensino permitiram que os alunos assumissem um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de sua autonomia e assumindo uma maior responsabilidade pela própria aprendizagem. As aulas que seguem a metodologia comunicativa passaram a dar ênfase aos processos de interação entre os alunos, que começaram a ter a oportunidade de refletir sobre a sua aprendizagem.

O professor que segue os pressupostos da Abordagem Comunicativa passou a ter o papel de coordenador e facilitador do processo de aprendizagem, criando condições e situações reais e incentivando uma prática da linguagem para que os alunos interajam de forma verdadeira. Também é papel do professor compreender a importância da LM e ver os

erros como sinal de crescimento e “respeitar [tanto] a variação individual quanto as variáveis afetivas”, produzindo materiais para que os alunos interajam na língua-alvo. Quanto à avaliação na abordagem comunicativa, esta é feita no desenvolvimento comunicativo e não somente pela inferência e pelos usos de conhecimentos gramaticais (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 37-38). Os textos usados nas aulas passaram a ser autênticos, as experiências reais dos alunos tornaram-se importantes no processo de ensino/aprendizagem e as aulas começaram a ser relacionadas com o que acontece fora delas.

Quando o aprendiz adquire a capacidade para entender e interagir em várias situações comunicativas, observando não só os sentidos explícitos como também os implícitos e intencionais do interlocutor, quando o aluno é capaz de usar a língua para negociar e interpretar de uma maneira adequada na interação, observa-se que desenvolveu a competência comunicativa.

1.3 Competência Comunicativa

O termo competência linguística foi cunhado por Noan Chomsky (1978) quando afirmou que todo falante é conhecedor e possuidor de uma competência inata e universal que o torna capaz de produzir frases e sequências não ouvidas antes em um processo chamado de criatividade. Essa acontece pela capacidade de armazenamento e internalização das regras da língua à qual o falante é exposto. Para Chomsky (1978), o conhecimento dessas regras é chamado de competência linguística e quando esse é externalizado pelos discursos produz-se o que se chama desempenho. Ainda de acordo com este autor, a criança elabora hipóteses sobre a língua com base nas conversações às quais é submetida no seu ambiente familiar, ou seja, ela não é exposta às regras da língua, mas as produz nas interações com as pessoas que a cercam.

Discorrendo sobre essas afirmações, Hymes ([1971]/1995) afirma que Chomsky deixou de destacar os fatores socioculturais e a relação entre atuação e imperfeição. De acordo com Hymes ([1971]/1995, p. 30), pensar como Chomsky seria a mesma forma de pensar em um “paraíso terrestre onde a vida humana parece dividir-se entre a competência gramatical, uma fonte de poder ideal de origem inata, e a atuação, uma exigência muito parecida a de comer a maçã, que joga o falante-ouvinte perfeito no mundo dos pecadores”. Portanto, para que um falante tenha êxito em sua comunicação, não basta, ou não é suficiente, apenas, que

esteja sempre e somente atento às normas gramaticais, mas é preciso que consiga interpretar simultaneamente outras informações não linguísticas, como gestos e sinais corporais, e também ser capaz de interpretar “como idênticas expressões como *O João comeu o bolo* e *O bolo foi comido por João* [...] e pela mesma razão interpretará como diferentes as expressões *João persegue Maria* e *Maria persegue João*” (ROQUE, 2005, p. 13).

Segundo Hymes ([1971]/1995), a competência comunicativa do falante de uma língua é resultado das capacidades e dos juízos de valor que estão relacionados e são interdependentes das características socioculturais. Para este autor, quando uma pessoa aprende a usar uma estrutura, aprende, ao mesmo tempo, as maneiras apropriadas para usá-la. Como, por exemplo, “adquire as competências relacionadas com quando falar, quando não, e de que falar, com quem, quando, onde e de que forma” (HYMES, [1971]/1995, p. 34), ou seja, o falante aprende, junto com as estruturas, os atos de fala, que são nutridos pelas experiências, pelas necessidades e pelos motivos do falante ou do ouvinte.

Hymes ([1971]/1995, p. 35) acrescenta que “existem regras de uso que sem as quais as regras gramaticais são inúteis” e quando uma criança adquire essa capacidade de reconhecer essas regras de uso, torna-se capaz de diferenciar os comportamentos interrogativos, negativos, afirmativos etc., adequados a cada situação. Assim, essas competências dependem tanto do conhecimento empírico como da capacidade de uso. Hymes ([1971]/1995, p. 37) afirma, ainda, que “existem vários setores da competência comunicativa, dos quais o gramatical é apenas um deles”.

O conceito de competência comunicativa, que consiste no estudo da língua “em uso e não como sistema descontextualizado” (GARGALLO, 1999, p. 31), foi aplicado ao ensino de LE pela abordagem comunicativa, ampliando os objetivos da aprendizagem de LE e passando a exigir do aprendiz além do conhecimento gramatical, o sociolinguístico, o discursivo e o estratégico da língua estudada (GARGALLO, 1999, p. 31), surgindo, assim, o conceito de competência sociocultural para completar o de competência comunicativa.

De acordo com Canale ([1983]/1995, p. 65-66), o conceito de “competência comunicativa” começou a ganhar popularidade no meio educacional na década de 1960. Canale e Swain (1980, citados por CANALE, [1983]/1995, p. 65) explicam que essas competências comunicativas são “os conhecimentos e habilidades requeridas para a comunicação” e, ainda, propõem uma classificação em quatro habilidades, que são as

competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical é, segundo Canale ([1983]/1995), a que está relacionada ao entendimento e à aprendizagem das estruturas, incluindo vocabulário, formação das palavras e frases, pronúncia, ortografia e semântica. Esse autor afirma que a preocupação com essa competência ainda é grande por parte das escolas de línguas e Gargallo (1999) acrescenta que ela foi, por muito tempo, o centro do ensino-aprendizagem nas escolas que usavam algum método de base gramatical, mas de nada adianta saber e entender todas as regras, se não souber usá-las adequadamente. Giovanini et al. (1996a, p. 67) resumem que

a competência linguística é o grau de capacidade que um aluno de um curso de espanhol possui para interpretar e formular frases corretas em um sentido habitual e convincente. Isso implica o uso adequado de regras gramaticais, vocabulário, pronúncia, entonação e formação de palavras e orações.

A respeito da competência sociolinguística, Canale ([1983]/1995, p. 67) a considera muito importante para a interpretação de enunciados pelo caráter social e cultural da língua, pois

[a] competência sociolinguística se ocupa de verificar em que medida as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação e as normas e convenções da interação. A adequação dos enunciados está relacionada com a adequação do significado e a adequação da forma.

Canale ([1983]/1995, p. 67) considera como competência sociolinguística aquela que “inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso”. Roque (2005) salienta, ainda, que essa competência é a responsável pelas adequações da fala ou do vocabulário usado em determinadas situações e com certos interlocutores. Por exemplo, um aluno não vai falar com amigos e conhecidos usando as mesmas expressões que usaria com o diretor da escola, os pais e o padre. Nas palavras de Giovaninni et al. (1996a, p. 29), essa competência “se refere à relação entre os signos linguísticos e seus significados em cada situação de comunicação. O usuário do espanhol precisa saber escolher entre os vários meios, formas e registros de comunicação, de maneira que saiba adequar-se a cada situação”.

Quanto à competência discursiva, para Canale ([1983]/1995, p. 68), “está relacionada com o modo em que se combinam as formas gramaticais e significado para produzir um texto oral ou escrito em diferentes gêneros”. Gargallo (1999, p. 37) acentua que para ter êxito nessa habilidade, é necessário que o texto esteja coeso, coerente, adequado à situação ou ao contexto e correto com relação ao “uso de código em todos os planos da descrição pragmática”, o que leva em consideração os fatores extralinguísticos que condicionam o

emprego da linguagem, isto é, todos aqueles que não se faz referência em um estudo puramente formal (REYES, 2000).

No tocante à competência estratégica, é apresentada por Canale ([1983]/1995) como aquela que possibilita ao falante/ouvinte compensar alguma falta de entendimento nos discursos produzidos/ouvidos, provavelmente provocado por desconhecer as competências gramatical, sociolinguística e discursiva. Gargallo (1999, p. 38) destaca, ainda, que além de compensar alguma falta de entendimento, as estratégias servem também para “agilizar o processo de aprendizagem” de uma língua estrangeira. Giovaninni et al. (1996a, p. 29) resumem que a competência estratégica “[é] a capacidade de aplicar estratégias apropriadas para compensar uma situação de comunicação oral ou escrita, deficiência em domínio do código linguístico ou outra lacuna de comunicação”.

Essas competências estão bem resumidas em Gargallo (1999) na figura a seguir.

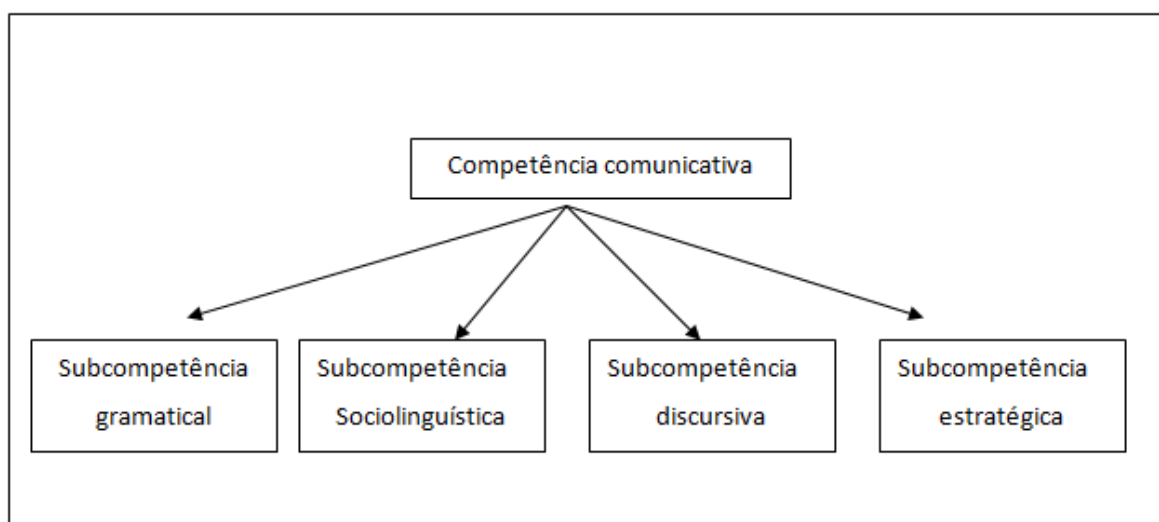


Figura 1.2: Componente da competência comunicativa segundo Canale, 1983 (GARGALLO, 1999, p. 32).

Giovaninni et al. (1996a) também usam a terminologia competência de comunicação para designar uma “série de conhecimentos inconscientes e necessários de um indivíduo para utilizar o idioma adequadamente em cada situação”. As competências de aprendizagem, que equivalem ao grau de autonomia do aluno em organizar sua própria aprendizagem, compreendem a competência linguística, que é a capacidade do aluno de “interpretar e elaborar frases corretas em um sentido habitual e conveniente”; a competência sociolinguística, que é a habilidade de o falante escolher um entre os vários modos, “formas e

registros de comunicação, de maneira que saiba adequar-se a cada situação concreta”; a competência discursiva, que é a “capacidade de construir e interpretar textos no seu conjunto”; a capacidade estratégica, que é o domínio de uso de estratégias de comunicação apropriadas para superar “deficiências no domínio do código linguístico ou outras lacunas de comunicação”; e a competência sociocultural, que é o “conhecimento do contexto sociocultural” da LE, de acordo com Giovaninni et al. (1996a, p. 29), todas essas competências estão explicadas na figura 1.3 a seguir.

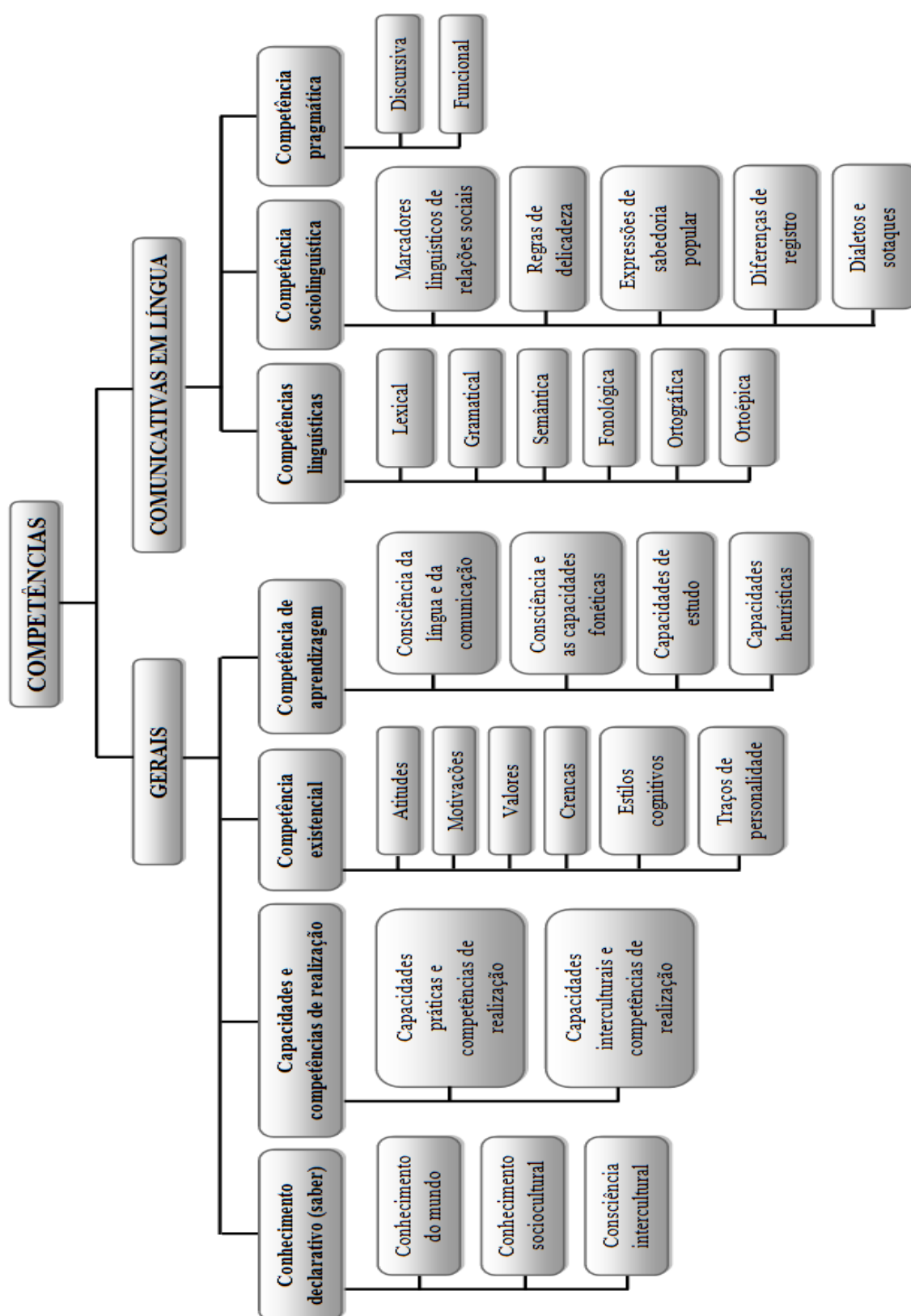


Figura 1.3: As competências do utilizador/aprendente do QCEFL (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001)⁵.

⁵ Figura elaborada e gentilmente cedida pela professora Dra. Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado, da área de Espanhol da Universidade Federal de Goiás.

O Quadro Comum Europeu de Referencias para Línguas⁶ (QCERL) (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001) apresenta essa discussão das competências, com base nas definições das palavras competência e competência comunicativa em língua. Segundo esse documento as competências “são o conjunto dos conhecimentos, capacidades que permitem a realização de ações”, e as competências comunicativas em língua “são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos”. As competências presentes no QCERL ampliam as elaboradas por Canale ([1983]/1995).

No QCERL (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001), as competências do utilizador/aprendente de línguas estão divididas em gerais e comunicativas, conforme figura 1.3. e fazem parte das competências gerais os conhecimentos declarativos que englobam os conhecimentos de mundo e sociocultural e a conscientização intercultural⁷. De acordo com esse documento, os adultos possuem uma imagem bem definida sobre o mundo e esses aspectos estão relacionados com o cotidiano dos falantes, suas condições de vida, suas relações interpessoais, seus valores, suas crenças, atitudes e também sua linguagem corporal.

As competências comunicativas em língua, por sua vez, são divididas em linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Segundo esse documento, os elementos linguísticos são muito complexos e nenhum usuário consegue dominá-los completamente. Isso acontece porque a língua está em constante mudança para acompanhar as exigências de uso da comunicação, por isso, “a maioria dos Estados-Nação tentou definir uma norma” (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 157). No entanto, essas normas seguem o modelo de ensino das línguas clássicas, que é rejeitado pelos linguistas que defendem “que as línguas deveriam ser antes de mais [nada] descritas tal como são usadas e não como uma qualquer autoridade acha que elas deveriam ser” (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 157). Essas afirmações remetem-se aos objetivos da abordagem comunicativa, como renovar a visão do ensino de línguas, fazendo que passe a valorizar o cotidiano e as situações reais de comunicação dos falantes.

⁶ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas é um guia usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa.

⁷ Apesar de no QCERL (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001) usar a palavra consciencialização, na tradução em língua portuguesa feita em Portugal, neste trabalho, optamos pelo termo conscientização tal qual encontramos no Dicionário Aurélio da língua portuguesa (2010, p. 561), que significa “[conscientizar+ação] 1. Ato ou efeito de conscientizar. 2. Condição de conscientizado, ou de quem se tornou consciente de sua própria situação (pessoal, social, etc.)”.

Resumindo, para o QCERL (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p.157), as competências linguísticas são “definidas como o conhecimento de recursos formais com base nos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para usá-las” e são divididas em competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, conforme as descrições a seguir:

COMPETÊNCIA LEXICAL: consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais; COMPETÊNCIA GRAMATICAL: pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar; COMPETÊNCIA SEMÂNTICA: trata da consciência e do controle que o aprendente possui sobre a organização do significado; COMPETÊNCIA FONOLÓGICA: envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de: fonemas, alofones, traços fonéticos que distingue os fonemas, composição fonética das palavras, a fonética da frase, redução fonética e elisão; COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA: envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos; COMPETÊNCIA ORTOÉPICA: é exigido aos utilizadores que leiam em voz alta um texto preparado, ou que utilizem no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita. Deverão assim, ser capazes de pronunciar corretamente essa forma (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 159-168).

A competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, 169). A competência sociolinguística é diferente de acordo com a cultura do lugar e dependem de fatores como: marcadores linguísticos de relações sociais, que são o estatuto relativo dos interlocutores, a proximidade da relação e o registro do discurso; as regras de delicadeza, que podem ser positivas, negativas, a utilização apropriada de expressões como ‘obrigado(a), por favor, desculpe, com licença’ etc.; as expressões de sabedoria popular, que são provérbios, expressões idiomáticas, familiares, de crença, atitudes, valores, entre outras; a diferença de registro, que pode ser formal, informal, íntimo, familiar, oficial etc.; os dialetos e os sotaques, que são marcadores que indicam classe social, origem regional ou nacional, grupo étnico ou profissional.

Por último, as competências pragmáticas, que “dizem respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são organizadas, utilizadas e sequenciadas” (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 174) e são divididas em discursiva e funcional. A competência discursiva é a capacidade de elaborar textos e produzir discursos coerentes; fazem parte desta competência os princípios de cooperação e a

arquitetura do texto. Quanto a essa competência, Canale ([1983]/1995, p. 68) destaca que está relacionada com a maneira em “que se combinam formas gramaticais e significados para obter um texto falado ou escrito em diferentes gêneros”.

A competência funcional “diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos” (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 178) e acontece por etapas que vão desde a introdução de uma conversa até a sua conclusão. Essa competência é dividida em micro e macrofunções e em esquemas interacionais, entre estes, os fatores qualitativos que vão determinar o êxito dos aprendizes são a fluência e a precisão proposicional.

Almeida Filho (1998, p. 9) elabora uma figura na qual contempla tanto as competências, anteriormente discutidas, como algumas subcompetências, conhecimentos e habilidades, valendo-se da contribuição de vários estudiosos, e entre elas estão a competência e os conhecimentos socioculturais.

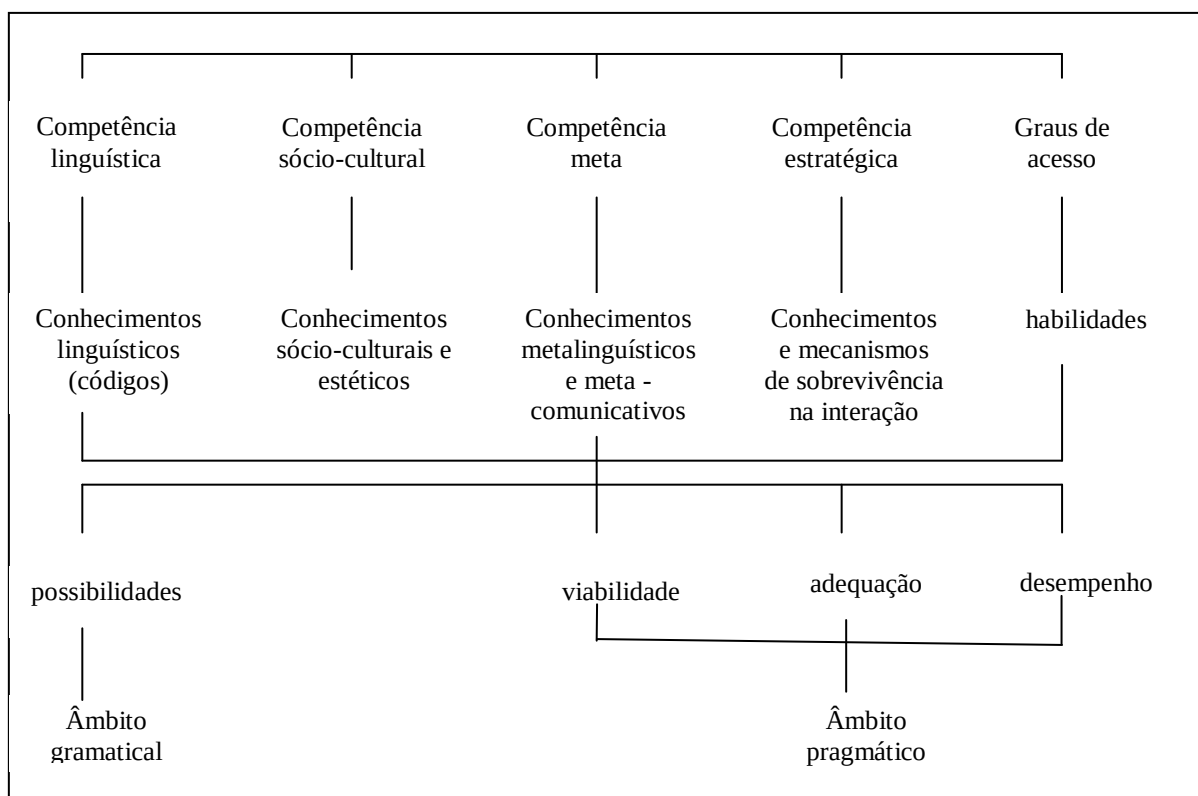


Figura 1.4: Competência Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 9).

Percebe-se, portanto, que as teorias linguísticas estão dando ênfase no fato de que conhecer uma língua não é apenas conhecer suas regras, ou sua forma, mas que esse conhecimento tem de ser ampliado à comunicação e ao uso. Essas teorias estão amplamente

difundidas em livros e em trabalhos de pesquisa, assim como nos documentos oficiais para o ensino de LE, tais como o QECRL (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002) e as OCEM (BRASIL, 2006).

1.4 Competências Sociocultural e Intercultural

A competência sociocultural é parte integrante da competência comunicativa e, segundo Giovannini et al. (1996b, p. 33), o ensino dos elementos socioculturais surgiu com duas metas: “o desenvolvimento do estudante como pessoa individual [...] e como membro de uma sociedade”. De acordo com o QECRL (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001), a socioculturalidade relaciona-se aos conhecimentos da cultura da sociedade na qual a língua é falada, como vida cotidiana (comidas, feriados, horários etc.), condições de vida (variantes regionais, sociais e étnicos), relações interpessoais (entre família, no trabalho, entre classes sociais etc.), valores, crenças e atitudes (culturas regionais, tradição social, história etc.) e linguagem corporal (roupas, noção de pontualidade, horários, presentes etc.) e o ensino dos aspectos socioculturais transmite esses conhecimentos de forma significativa para o aluno, desenvolvendo nele a consciência intercultural, componentes categorizados por Tomalin e Stempleski (1993) na figura 1.5.

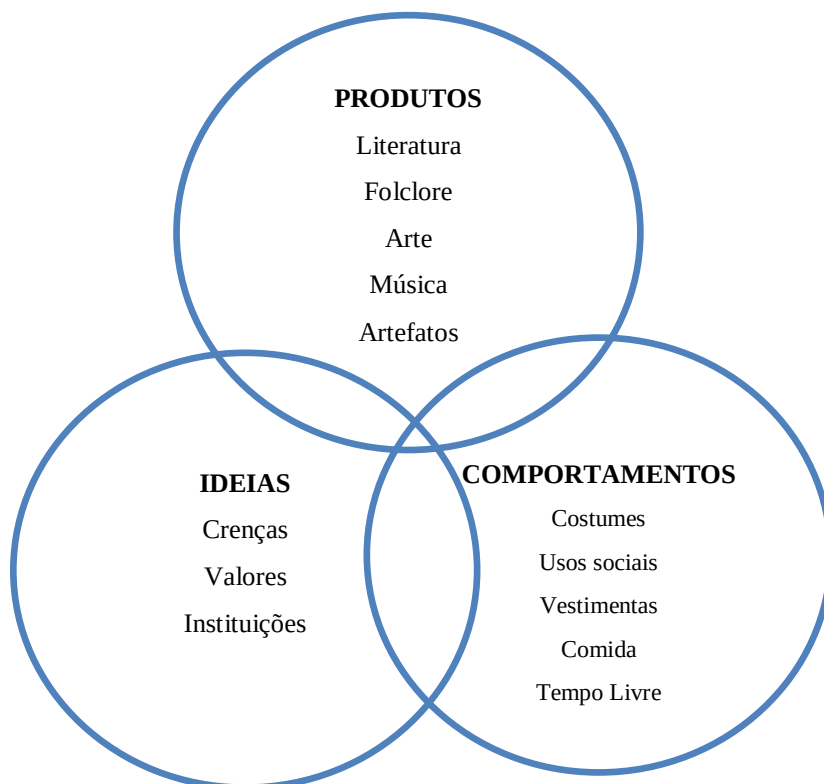


Figura 1.5: Elementos culturais (TOMALIN; STEMPLSKI, 1993, p. 7).

A consciência intercultural é o conhecimento e a compreensão “da relação (semelhanças e diferenças) distintiva entre ‘o mundo de onde se vem’ e o ‘mundo da comunidade-alvo’” e o ensino intercultural tem como razões fundamentais quatro aspectos: dar ênfase maior aos aspectos socioculturais; procurar transformar realmente o aprendiz em falante; procurar priorizar a cultura do aluno e da língua que está sendo aprendida e não subestimar seus aspectos emocionais no aprendizado de uma nova língua (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 150).

Vilaseca (2000) mostra a necessidade de um ensino de língua estrangeira voltado para a formação cultural do falante e afirma que a metodologia de ensino de línguas disponível não é capaz de solucionar todos os mal-entendidos provocados pela falta de competência sociocultural dos falantes. Segundo esta autora, os métodos existentes já não são mais adequados ou eficientes, porque as pessoas estão em contato com o outro o tempo todo e nas mais diversas situações possíveis, por isso as escolas precisam criar estratégias de ensino que façam que os alunos desenvolvam a competência sociocultural para ampliar a competência comunicativa.

Essa busca pelo estudo dos elementos culturais começou na área empresarial, mas apesar de ter começado em um campo aparentemente restrito, pode ser generalizado para os demais setores da educação e do ensino de uma língua estrangeira. De acordo com Vilaseca (2000), os estudos de E.T. Hall (1978, citado por VILASECA, 2000), antropólogo que começou os estudos culturais, foram baseados em análises comparativas entre culturas para auxiliar os empresários que trabalham no ramo internacional e que precisam entrar em contato com pessoas de vários países. O psicólogo G. Hofstede (1984, citado por VILASECA, 2000) também fez um trabalho parecido, mas sua pesquisa compôs-se da aplicação de um questionário a pessoas de mais de quarenta países a fim de identificar pontos comuns de valores entre elas. E a partir daí surgiram outros estudos, mas todos voltados para melhorar o relacionamento entre pessoas que viajavam a trabalho, surgindo, com isso, cursos que prometiam receitas prontas de bom entendimento. Houve também a criação de uma Associação Americana de Professores de Francês que visava à criação de uma comissão nacional de competência cultural (VILASECA, 2000).

Vilaseca (2000) ressalta dois modelos de ensino intercultural que objetivam desenvolver a competência intercultural, esquematizado na figura 1.6. O primeiro é o comportamento adequado, ou enfoque das destrezas sociais, e o segundo é a atitude pessoal,

enfoque holístico. O comportamento adequado consiste basicamente em usar de maneira adequada a linguagem não verbal, ou seja, está nos gestos dos falantes e na forma como eles se comportam nas mais diversas situações, compreende tanto os conhecimentos amplos da cultura estudada como também alguns específicos e mais profundos da cultura que está sendo aprendida (VILASECA, 2000) como é mostrado na figura a seguir.



Figura 1.6: Competência intercultural (elaboração própria).

O modelo baseado na atitude pessoal leva muito em conta os aspectos afetivos do aprendiz com relação à língua e à cultura estudadas e tem como finalidade primordial incluí-los no ensino de cultura para reduzir o etnocentrismo produzido no contato com o outro. Alguns pontos que merecem destaque neste modelo de ensino são: o papel da personalidade e da identidade, levar o aluno a respeitar o outro; a empatia, que é desenvolver no aluno a habilidade de fazer que se coloque no lugar do outro; e o ator intercultural, que é um mediador da cultura aprendida e da sua, tem que ser capaz de ser bicultural, ou seja, conviver com as duas culturas (VILASECA, 2000).

Vilaseca (2000) cita Soderberg (1995) para dizer que um ensino intercultural tem as seguintes características: ser efetivo, fazer que o aprendiz se expresse segundo suas intenções; ser apropriado, comunicar-se de forma correta e adequada; ter um componente afetivo, o aprendiz deve demonstrar curiosidade, empatia, ser tolerante com o outro e ser flexível dependendo da situação; ter um componente cognitivo, ser capaz de compreender as diferenças, deixando de lado os preconceitos e estereótipos; e ter o componente comunicativo, que é a habilidade de entender e expressar-se e interpretar os papéis sociais dentro da

comunidade na qual está inserido.

Casal (2003) também discute o conceito de competência intercultural e afirma que, para que ocorra um ensino de línguas intercultural, deve-se prestar atenção a algumas dimensões, que são as crenças, as atitudes, os conhecimentos e as habilidades. Geralmente, os aprendizes de uma língua julgam o que está sendo aprendido segundo sua própria maneira de pensar e agir em sua cultura materna. Para essa autora, a cultura está sempre relacionada com códigos conceituais que estão na mente das pessoas e o que é chamado de social é a conduta ou os padrões e as regularidades desses mesmos indivíduos, posto que a “cultura é um conjunto de ideias de acordo com as quais as pessoas atuam” (CASAL, 2003, p. 6).

Para construir seu texto, Casal (2003) traz alguns conceitos de antropólogos, sociólogos e psicólogos. Para Vander Zanden (1998, citado por CASAL, 2003, p.8), a cultura é “uma herança social das pessoas; uma forma aprendida de pensar; sentir e atuar que caracteriza uma sociedade”. Depois de apresentar alguns conceitos sobre cultura, a autora chega à conclusão de que a maior parte dela está no inconsciente das pessoas e, de acordo com essa pesquisadora, o benefício de um encontro intercultural é que, valendo-se dele, as pessoas começam a perceber e a conhecer sua própria cultura.

Para Casal (2003), quando começamos a aprender outra língua ou nos aproximamos de outra cultura, não partimos do zero, levamos todas as experiências adquiridas na nossa vida e as comparações são inevitáveis. Casal (2003) cita Neuner (1997) para afirmar que aprender uma língua estrangeira não é apenas formar hábito, muito menos reproduzir modelos de fala, mas é também fazer comparações, inferências e ao mesmo tempo interpretar atitudes e negociar significados, mas com o cuidado de não julgar de acordo com os parâmetros da sua cultura. Quando uma pessoa entra em contato com outra cultura, em um primeiro momento, a interpreta de acordo com a sua e, algumas vezes, depara-se com algo, como sinais e gestos, que não sabe como entender e com isso acontece o choque cultural, que provoca ansiedade e sentimentos, como: surpresa, desorientação e incerteza com relação à nova cultura. Para Casal (2003, p.11), esse choque é caracterizado por: tensão, recusa, desorientação, sensação de perda, surpresa e sentimento de impotência ao deixar para trás o que lhe era familiar e ter que encontrar um caminho em uma nova cultura com modos de vida e costumes diferentes dos seus.

As etapas do choque cultural são: lua de mel, crise, recuperação e adaptação. Para a

autora, a lua de mel acontece nos primeiros encontros, nos quais a pessoa ainda está encantada com a descoberta do outro, porém, chega um momento em que esse deslumbramento começa a ser causa de perda da autoestima e aparece o sentimento de impotência, especialmente, no que diz respeito à língua, passando, assim, à segunda fase, a da crise e, logo depois, a recuperação e a adaptação, começando assim a aprendizagem intercultural. Esta é a fase em que o indivíduo começa a se tornar consciente de si mesmo e a compreender os outros. Casal (2003) cita Martin (1989) para explicar que, para chegar a essa etapa, a pessoa precisa ter algumas qualidades: flexibilidade cultural, orientação social, capacidade para resolver conflitos, paciência, sensibilidade intercultural, tolerância e humor.

Ainda segundo essa autora (2003), a comunicação intercultural passa por dois níveis: o interpessoal e o intrapessoal, que são as interferências internas e externas que influenciam na aprendizagem intercultural. Para que esta ocorra, é preciso estar atento ao ruído e à inteligibilidade. O ruído é qualquer interferência externa ou interna, por exemplo, as diferenças de significado de uma mesma mensagem para os envolvidos na comunicação, graças às diferenças socioculturais. E para que ocorra a inteligibilidade, é necessário que os envolvidos na comunicação utilizem o mesmo código linguístico.

O nível intrapessoal envolve a comunicação da pessoa consigo mesma, é a linguagem que começa e termina dentro do indivíduo. Esse nível é caracterizado pelas percepções humanas, pelas categorizações e pela diferenciação psicológica. No nível interpessoal, a percepção social e os estereótipos são as principais influências que um aprendiz de outra língua enfrenta.

É natural, ao entrarmos em contato com o outro, fazermos comparações e julgarmos as pessoas e as suas atitudes. Para Casal (2003), os estereótipos diminuem nossas sensações de insegurança e reduzem a ameaça do desconhecido, mas essas atitudes têm efeitos negativos e devem ser evitadas. Essa autora cita Adler (1987) para mencionar que os estereótipos podem ser usados como uma primeira hipótese ao nos aproximarmos de uma cultura ou de uma pessoa que não temos nenhuma informação ou nenhum conhecimento, mas que esses conceitos precisam e devem ser mudados com as novas informações que vamos obtendo e essa atitude é chamada de generalização criativa.

Para Adler (1987, citado por CASAL, 2003), há dois tipos de estereótipos: o dinâmico e o estático. O dinâmico é a primeira impressão que o indivíduo teve de alguém ou

de uma cultura em determinado momento de um encontro, mas a pessoa está disposta a mudar esses conceitos de acordo com as novas informações que for adquirindo. O estereótipo estático é aquele adquirido não por contato direto, mas por meio de outras pessoas. O indivíduo simplesmente concorda com o estereótipo que foi criado e que lhe é passado, não estando disposto a mudar suas impressões com novas informações adquiridas. Além dos estereótipos, há outras atitudes negativas na comunicação intercultural, que são o etnocentrismo, os preconceitos e a discriminação. De acordo com o Conselho da Europa/Comissão Europeia (2001) a diferença entre o estereótipo e o preconceito é que o primeiro são os julgamentos feitos sem fundamentos e que são compartilhados pelo grupo social e o preconceito são os “julgamento[s] ou opini[ões] formada[s] sem se levar em conta o fato que os conteste”, ou seja, são baseados em dados insuficientes com relação ao outro (FERREIRA, 2010, p. 1695).

Outro fator muito importante em uma comunicação intercultural é a linguagem não verbal, que para Casal (2003, p. 19) é “tudo aquilo que contribui para o significado da mensagem e que não é a palavra”. A comunicação não verbal pode envolver todos os gestos corporais, as expressões faciais, os olhares e o tato, que é chamado de kinésia; a relação dos falantes com o espaço, que é chamado de proxémica; e a relação dos falantes com o tempo, que é a cronêmica.

De acordo com Gillert (2001, p. 28), a cultura está totalmente relacionada às orientações que o indivíduo recebe do grupo em que convive. Em outras palavras, ele partilha orientações culturais com a família, os amigos, colegas de trabalho etc. Se bem orientado, pode “ampliar as suas próprias possibilidades de ação e a sua margem de manobra nas diversas situações”. Quanto maior for a orientação, maior será a possibilidade de adaptação desse indivíduo ao mundo exterior, ao ambiente em que vive. Essas orientações desenvolverão a sua sensibilidade intercultural e este passará do estágio do etnocentrismo ao etnorrelativismo. De acordo com o QCERL (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 97), “o etnocentrismo consiste em julgar a sua própria cultura superior e em denegrir os outros. É um traço comum nas relações entre minorias e majorias. O etnocentrismo pode estar na base de conflitos interpessoais”.

Para Gillert (2001, p. 28), o desenvolvimento da sensibilidade intercultural significa “aprender a reconhecer e gerir as diferenças fundamentais que dizem respeito à percepção do mundo pelas culturas”. Para que isso aconteça, é preciso passar por fases de desenvolvimento,

que vão desde a que o “indivíduo supõe que a sua visão do mundo é verdadeiramente o centro da realidade” até começar a aceitar e a respeitar as diferenças culturais do outro, passando, assim, a um novo estágio, que é o do etnorrelativismo. Essas fases compõem o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS, sigla e inglês para Developmental Model of Intercultural Sensitivity), que foi elaborado por Bennett (1993) para explicar as reações das pessoas diante de uma realidade diferente da sua. De acordo com esse autor, pode-se dizer que todas as teorias de aprendizagem intercultural têm uma ideia do que é a cultura e o denominador comum a todas elas é o fato de percebê-la como uma construção do ser humano e a descrevê-la como um conjunto de pressupostos, valores e normas fundamentais que os indivíduos possuem. Bennett (1993) chama de diferenciação a forma como os indivíduos desenvolvem a capacidade de reconhecer a diferença entre diversas culturas e de conviver com elas, mas para esta convivência pacífica é preciso passar pelas fases de reconhecimento e aceitação das diferenças. O DMIS apresenta duas fases chamadas etnocêntricas e etnorrelativistas, de acordo com a figura 1.7.

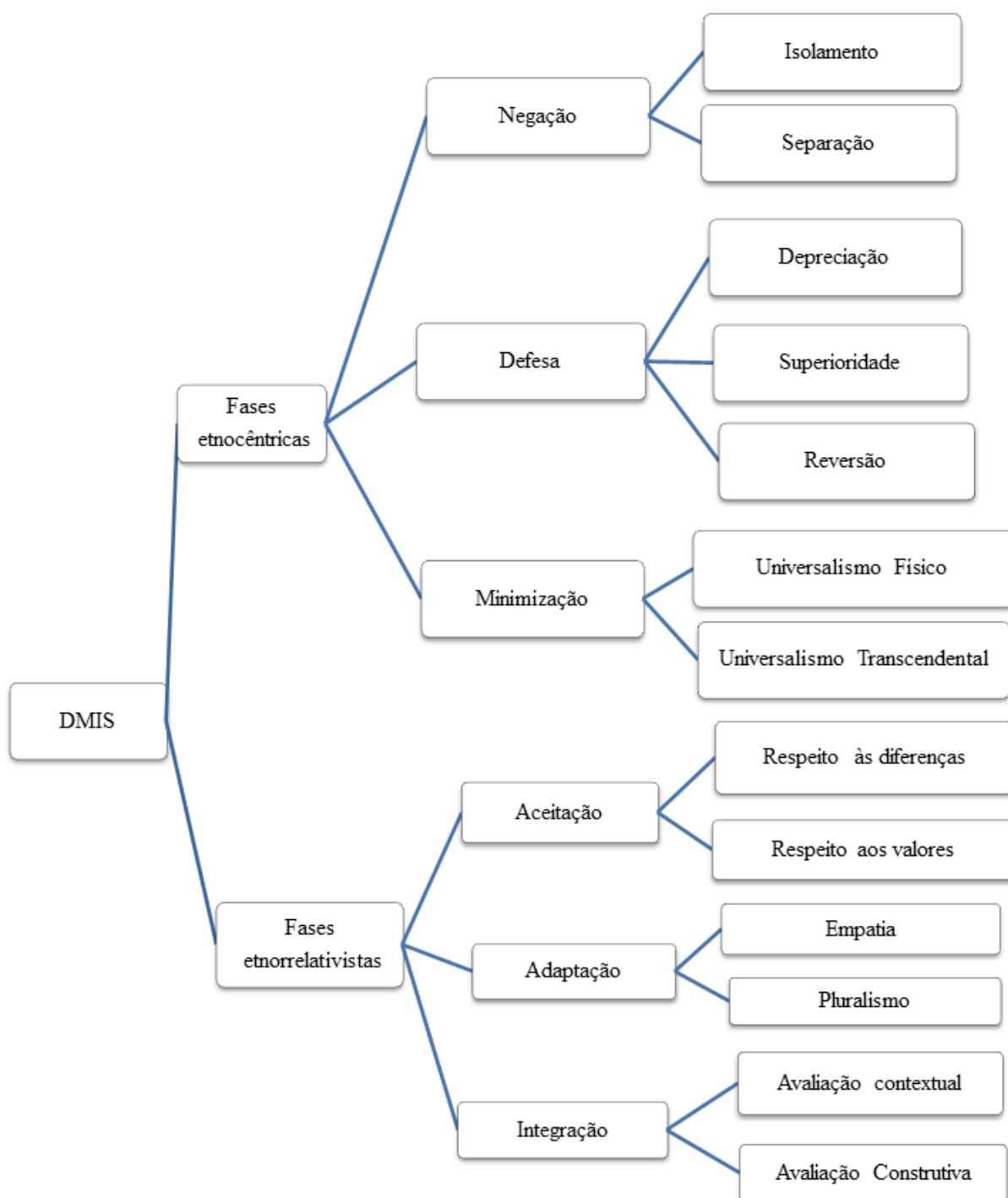


Figura 1.7: Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural – DMIS (elaboração própria).

Quando uma pessoa tem uma visão da própria cultura ou do próprio grupo como o centro, ou como o modelo a ser seguido e pensa nos “outros” tomando por base os próprios valores, ela tem uma visão etnocêntrica do mundo. O etnocentrismo pode ser visto tanto no plano intelectual, a dificuldade de pensarmos a diferença, como no plano afetivo, em que é percebido pelos sentimentos de estranheza, medo e hostilidade. Rocha (1990, p. 7) afirma que o etnocentrismo é

um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas.

Diante dessas impressões, o outro passa a ser visto como hilário, absurdo e anormal, pensa-se nele como errado, e a própria cultura é vista como a certa ou a superior. Quando se tem essa visão etnocêntrica do mundo, nega-se ao outro o direito de falar de si mesmo e de mostrar sua cultura e seus hábitos por um ângulo que não se conhece. Com isso, surgem o *bullying*, as guerras e até a extinção de alguns grupos. Outro problema decorrente disso são os estereótipos, os julgamentos que “são feitos sobre os outros, sem fundamento nem reflexão” (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 97).

Bennett (1993) divide a fase etnocêntrica em três categorias: a *negação*, a *defesa* e a *minimização*. Na negação, pode-se dizer que é a etapa em que o etnocentrismo é visto com mais clareza, pois existe uma recusa por parte do indivíduo da existência de diferenças e de outras visões do mundo. A negação é subdividida em isolamento, que é o período em que o indivíduo ignora a existência do outro; e a separação, fase em que o sujeito cria barreiras entre ele e o outro, não se misturando conscientemente.

Na segunda fase etnocêntrica, a *defesa*, a diferença começa a ser sentida pelo sujeito e esta o incomoda, por isso, passa a vê-la como uma ameaça, tentando combatê-la. Essa fase é subdividida em denegrição, ou depreciação, que diz respeito ao período em que se contrapõem às diferenças de formas externas, como o racismo e os estereótipos; a superioridade envolve a supervalorização de sua cultura em detrimento à do outro. Nessa fase também acontece o etnocentrismo, mas sem agressões físicas; a última subfase é a reversão, na qual acontece o inverso da superioridade, ou seja, o indivíduo supervaloriza a cultura do outro passando a idolatrá-la, esquecendo a sua.

Na terceira fase acontece a minimização, que é dividida em dois aspectos: o universalismo físico e o transcendental. No primeiro, tenta-se amenizar os conflitos para chegar ao etnorrelativismo, a diferença é percebida, mas não é tão importante, passa a ser trivial. O segundo, pertence ao etnocentrismo, porque na busca pelo semelhante há a intenção de homogeneizar e, se isso acontece, é porque ainda há a crença de que a diferença atrapalha. Assim, esse segundo aspecto está dentro do etnocentrismo.

O estudo do relativismo cultural consiste em procurar saber o porquê de

pensamentos, emoções e sentimentos com relação aos que são diferentes. Geralmente, incomoda perceber que há pessoas e grupos diversos, que fazem coisas e têm hábitos distintos, e incomoda, ainda mais, o fato de essas pessoas e grupos acharem normais os seus costumes (CASAL, 2003).

As fases etnorrelativistas do DMIS (BENNETT, 1993) são os estágios em que o indivíduo começa a sentir-se à vontade com o diferente, percebendo o outro não como uma ameaça, mas sim como um desafio, e começa, também, a adaptar-se às diferenças e a suspender seus julgamentos etnocentristas. As fases etnorrelativistas são divididas em aceitação, adaptação e integração. Na aceitação, acontece o respeito pela diferença no comportamento e pela diversidade de valores. Com a aceitação, desenvolve-se a adaptação, que é dividida em empatia e pluralismo. A empatia é a capacidade de ver a diferença e tentar compreendê-la. É mais do que ser solidário, pois esse sentimento é passageiro, ser empático é mais duradouro. Em seguida, acontece o pluralismo, que é a capacidade de o indivíduo adaptar-se a vários lugares diferentes, pois acumula experiências culturais anteriores e as usa em momentos oportunos, mas essas nunca são utilizadas de uma única vez.

A terceira fase etnorrelativista é a integração, que acontece a partir do momento em que o sujeito faz uma redefinição permanente de suas opiniões e passa a pertencer a várias culturas, a ser um estrangeiro integrado, pois a sua cultura e a do outro já fazem parte de si. Essa fase é dividida em avaliação contextual e marginalização construtiva. A primeira é quando o indivíduo passa a ter um *background* diferente e sabe desenvolvê-lo em diferentes momentos, pois avalia situações e passa a ter outras visões de mundo.

No relativismo cultural, o indivíduo já está consciente das diferenças e as vê como uma maneira de enriquecer a sua própria cultura e sua percepção do mundo. De acordo com Casal (2003), essa postura apresenta três etapas, que são a aceitação, a adaptação e a integração. Na primeira fase, o indivíduo aceita as diferenças, as entende e já é capaz de identificar como funcionam, mas isso não significa que o sujeito esteja de acordo com todas elas, apenas as respeita. Na etapa da adaptação, já começa a perceber a cultura do outro como ela é, e não mais com base na sua, começa a vê-lo de outros ângulos e inicia a fase da empatia cultural. Assim, percebe que precisa do outro para se constituir como indivíduo em uma determinada cultura. E a última etapa, a da integração, a pessoa já consegue ampliar sua visão de mundo e se constitui valendo-se do outro; “a troca de perspectiva cultural já começa a fazer parte de si mesmo” (CASAL, 2003, p. 23).

De acordo com Casal (2003), é inevitável a comparação quando entramos em contato com outra cultura, mas precisamos ter cuidado para não deixarmos que essas comparações nos atrapalhem para aprofundarmos nosso conhecimento em relação ao outro, para não ficarmos apenas nas relações superficiais e no periférico. Sempre no processo de contato com outra cultura, devemos lembrar que precisamos do outro para sermos nós mesmos, precisamos dele para constituir nossa própria identidade. E nas aulas de LE essa relação entre identidade e diferença é mostrada para os alunos mediante os textos lidos e discutidos em sala de aula.

1.5 Compreensão de Leitura na Abordagem Comunicativa

Para Giovannini et al. (1996c), o principal objetivo das atividades de compreensão leitora é a verificação do entendimento dos alunos com relação ao texto lido, mas para que isso aconteça, de acordo com esses autores, é necessário que haja três condições: o conhecimento do sistema linguístico, como a gramática, o vocabulário e a ortografia, os conhecimentos socioculturais e os do mundo ou do tema. Afirmam ainda que, infelizmente, alguns autores, ao elaborarem esse tipo de atividades, exploram apenas as estratégias linguísticas dos alunos.

Segundo Giovannini et al. (1996c), os conhecimentos linguísticos são importantes, mas não são suficientes, porque há informações relacionadas a costumes e conhecimentos de mundo as quais o leitor poderia cometer alguns erros e/ou equívocos que prejudicariam o real entendimento do texto. Isso acontece porque de acordo com esses autores a leitura não é um “processo de recepção passiva” e o leitor é uma peça fundamental na produção de sentido do texto, ou seja, ele traz seus conhecimentos prévios para a leitura dando sentido a ele, ou seja, ler é “incorporar novos conhecimentos aos que já temos”, pois “não lemos a partir do zero: temos um *corpus* de conhecimentos prévios” (GIOVANNINI et al., 1996c, p. 29).

Para esses autores, o mesmo texto pode ser interpretado de diversas formas e usado com objetivos diferentes, dependendo do nível linguístico, sociocultural e de conhecimento dos alunos sobre o tema. Por isso, sugerem uma atividade de leitura composta por seis etapas: atividades de pré-leitura, para que haja uma ativação dos conhecimentos prévios sobre o assunto e para despertar o interesse dos alunos com relação ao texto; fixação clara da tarefa e do objetivo do exercício “para que a compreensão seja satisfatória”, ou seja, dar exemplos e modelos a serem seguidos; primeira leitura, que é a atividade individual e silenciosa; segunda

leitura, para verificação de “pontos-chaves” do texto; terceira leitura, em grupo e com o auxílio de dicionários e anotações sobre o assunto lido; e atividades derivadas, ou pós-leitura, que podem ser de autoavaliação, compreensão e expressão oral e escrita, seleção de vocabulário, dedução de regras gramaticais etc. (GIOVANNINI et al., 1996c, p. 32).

Ao discorrer sobre este assunto, Moita Lopes (1996) afirma que, quando a escola dá conta dos dois propósitos que ele chama de “utilitário” e “educacional”, está fornecendo aos alunos da escola pública a possibilidade de “acesso à única habilidade em LE que faz diferença, verdadeiramente, na educação de aprendizes dos cursos de línguas particulares” (MOITA LOPES, 1996, p. 134), opinião que é questionada pelos estudiosos da educação. Esse autor apresenta um modelo chamado de “Modelo Interacional de Leitura” para ser usado nas escolas públicas nas aulas de inglês. A sua interação está no fluxo da informação, ou seja, o sentido do texto é derivado da interação entre leitor, escritor e texto, como mostrado na figura a seguir.

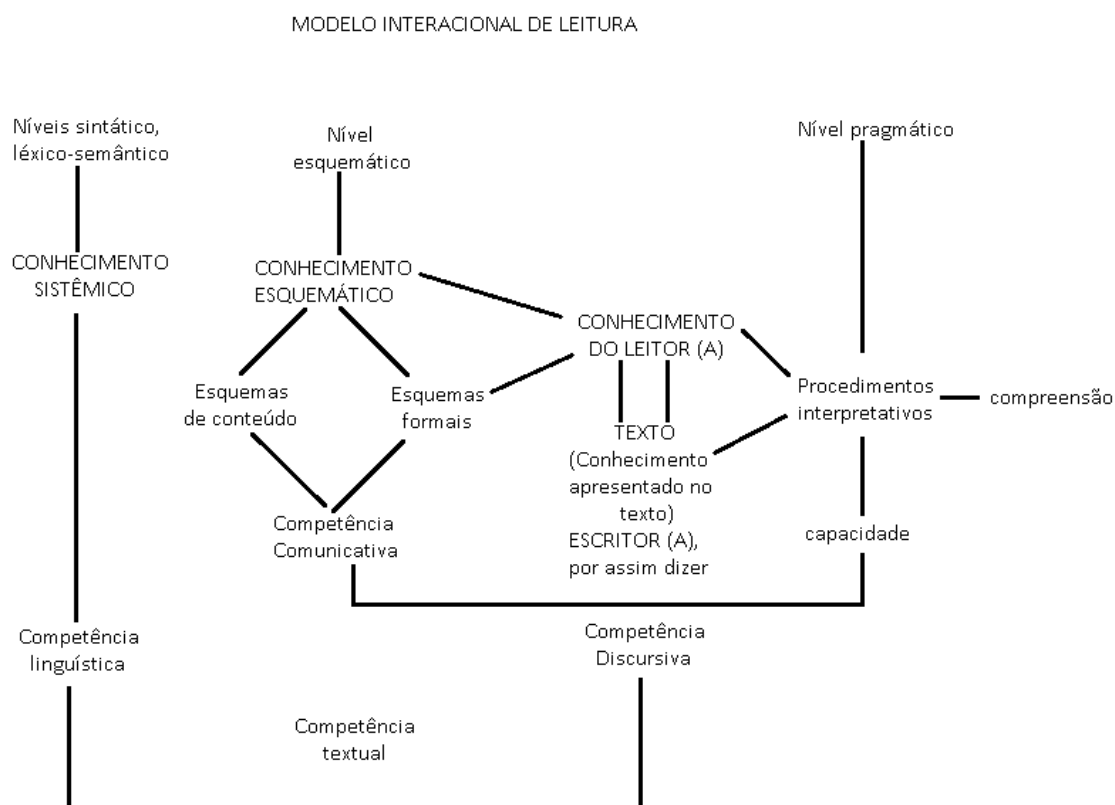


Figura 1.8: Modelo interacional de leitura (MOITA LOPES, 1996, p. 143).

Esse modelo de processamento da leitura apresentado por Moita Lopes (1996) difere-se dos modelos de decodificação e dos psicolinguísticos, porque o fluxo da informação não está apenas em um sentido, ou seja, só do texto para o leitor (modelo ascendente), ou só do leitor para texto (modelo descendente), mas caminha nas duas direções interacionalmente, “desse modo, o ato de ler [...] é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa quanto a informação que o leitor traz para o texto” (MOITA LOPES, 1996, p. 138).

Este autor afirma que o modelo interacional de leitura apoia-se nas teorias de esquemas, que por sua vez são “estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo”, em outras palavras, são os conhecimentos prévios aos quais recorremos para a interpretação e compreensão dos textos (MOITA LOPES, 1996, p. 139). Dessa forma, os conhecimentos do leitor vão em direção ao texto, em um fluxo descendente, e as informações do texto no sentido ascendente. Para esse autor, nessa busca pelo significado, o leitor utiliza-se da “competência textual” e interage com o escritor “através das pistas linguísticas” (MOITA LOPES, 1996, p. 139) que foram escolhidas na produção do texto, havendo uma negociação de esquemas entre o escritor/leitor. A esse processo de interação, Dell’Isola (2001) chama de criatividade, que na visão da autora é a liberdade que o leitor tem de inferir significados presentes no texto, mas essa liberdade tem limites e deve “adequar-se ao que o autor do texto disse ou pretendeu dizer” (DELL’ISOLA, 2001, p. 17). Trata-se do que Moita Lopes (1996) chama de negociação de significado entre o leitor e o autor.

Como mostrado na figura 1.8, na negociação dos esquemas de leitura o leitor utiliza-se de conhecimentos sistêmico e esquemático. O primeiro são os conhecimentos que compõem a competência linguística, nos níveis sintáticos e léxico-semântico da língua, e para Giovannini et al. (1996c, p. 26) “uma das condições necessárias para que se produza a compreensão de uma mensagem escrita é que o aluno conheça o sistema da língua: a morfossintaxe, o léxico, a pronúncia e a ortografia”. Afirmam, ainda, que esses aspectos são necessários, mas não são suficientes, já que se necessita, também, dos conhecimentos esquemáticos ou socioculturais. Nessa interação entre conhecimentos socioculturais e linguísticos, o leitor precisa lançar mão do que Giovannini et al. (1996c) chamam de conhecimentos de mundo, que estão no nível pragmático da linguagem, ou seja, o leitor é induzido a interpretar o que é dito, ou escrito, e o que não está dito, indo além do texto e inferindo informações e dados para que sua compreensão seja realmente satisfatória.

Muñoz (2005) corrobora o modelo interacional de leitura e afirma ainda que dominar a compreensão leitora é uma das tarefas mais difíceis na aprendizagem de uma LE por dois motivos. Primeiro porque é uma habilidade que exige várias outras competências, como a linguística, sociocultural, textual, cognitiva etc., e segundo porque há pouca teoria sobre o assunto que ajude o professor de LE a elaborar atividades que vão além da simples decodificação de informações. Essa autora faz uma comparação de alguns pontos de leitura entre leitores nativos e não nativos no modelo interativo (Quadro 2.1) e cria uma figura para exemplificar o desenvolvimento do processo de compreensão leitora de um não nativo (Figura 1.9).

LEITORES NATIVOS (LN)	LEITORES NÃO NATIVOS (LNN)
Alto nível de automatização na decodificação e integração simultânea do significado.	Menor nível de automatização da decodificação, que impede a integração simultânea do significado.
Centram sua atenção no significado do texto.	Atenção centrada na decodificação de estrutura e significado (sobrecarga da memória de curto prazo – MCP).
Predomínio do processo interativo com preferência pelo descendente (<i>top-down</i>).	Dependem mais do processo ascendente (<i>bottom-up</i>).
Dispõem de um amplo repertório de estratégias de leitura.	Necessitam transferir estratégias de leitura adquiridas em L1/LM.
Adequam as estratégias de leitura às exigências da tarefa.	Maior dificuldade para adequar as estratégias de leitura.
Facilidade para inferir e interpretar a informação implícita no texto.	Dificuldade para inferir e interpretar a informação implícita no texto.
Familiaridade com o contexto sociocultural em que se insere sua L1/LE.	Interpretação idiossincrásica do texto errônea, por adaptar determinados aspectos à sua própria cultura.

Quadro 1.2: Comparação de leitura entre leitores nativos e não nativos (MUÑOZ, 2005, p. 953).

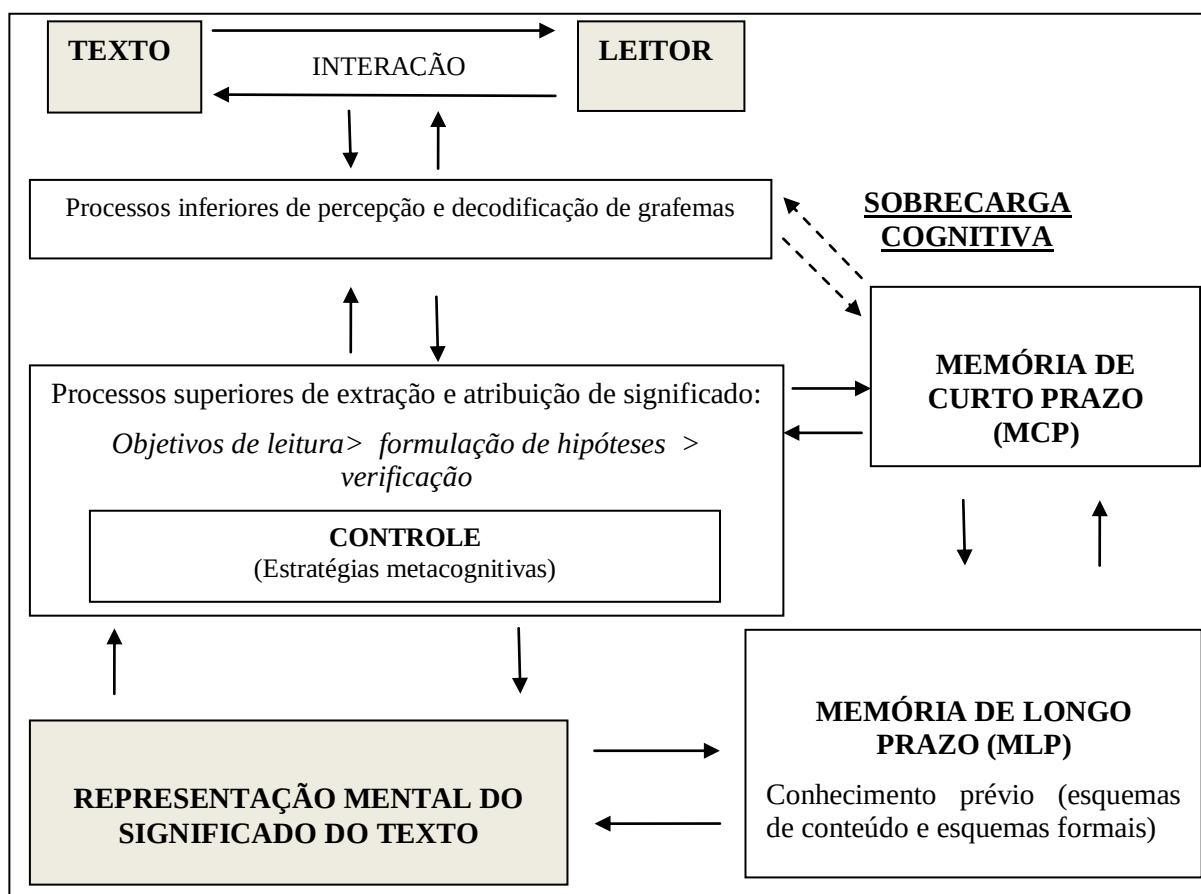


Figura 1.9: Modelo interativo de compreensão de leitura (não nativos) (MUÑOZ, 2005, p. 953).

Na figura 1.3 vimos, também, esses mesmos conhecimentos chamados de declarativos, ou de saber, que são os conhecimentos do mundo que “se espera que tenha/se exija que tenha [...] principalmente sobre o país onde a língua é falada”; os conhecimentos socioculturais, que são “aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade” e da cultura do estudante, relacionados com a vida cotidiana, condições de vida, relações interpessoais, valores, crenças e atitudes, convenções sociais e comportamentos rituais; e a consciência intercultural, que é “a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’” (CONSELHO DA EUROPA/GAERI, 2001, p. 148-150).

Para Dell’Isola (2001, p.12), “a produção de sentido [do texto] é regulada pelo ‘processo inferencial’, ou seja, pela atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas”, fazendo que as informações operem no nível descendente de leitura. Para Moita Lopes (1996), saber ler é saber envolver-se em uma interação com o escritor em um determinado momento sociohistórico e que o escritor usa a linguagem de um lugar social determinado. Dell’Isola (2001, p. 11) corrobora essa ideia afirmando que o texto, além de

fazer parte de um momento histórico, “é renovado a cada contato com o leitor” e seu sentido é construído valendo-se das “experiências e vivências socioculturalmente determinadas”.

Dell’Isola (2001, p. 44) faz um apanhado histórico sobre o conceito de inferência e chega à conclusão de que é

uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extra texto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais.

Para esta autora, a memória é o fator atuante tanto na compreensão dos textos quanto na produção das inferências, e isso é possível por causa de quatro fatores primordiais, que são chamados de *frames* (estrutura), *schemas* (esquemas), *scripts* (roteiros) e *plans* (planos). Os *frames* “seriam os responsáveis” pelo preenchimento das lacunas do texto; os esquemas, pela memorização das informações importantes e que possibilitam ao leitor reproduzi-las; os roteiros são as representações da sequência dos acontecimentos no nível conceitual, ou seja, não está preso às sequências linguísticas, mas às pragmáticas; e o plano, que é a relevância que o leitor dá ao texto de acordo com os intentos que ele tem em mente, ou seja, “ele gera inferências de acordo com os planos que selecionou” (DELL’ISOLA, 2001, p. 50). Para esta autora, esses fatores são determinados pelo contexto sociocultural dos leitores, já que desde o nascimento o indivíduo é condicionado a pertencer a um grupo social e essas informações socioculturais são usadas “na compreensão textual e na produção de inferências” durante sua vida (DELL’ISOLA, 2001, p. 103). Assim, “[a] medida que se compreende um texto, inferências fundamentadas em um contexto sociocultural são geradas. Chamar-se-á inferência sociocultural àquela informação nova, extraída de uma informação anterior e inserida em um determinado contexto” (DELL’ISOLA, 2001, p. 106).

Segundo Dell’Isola (2001), esse processo de socialização não ocorre sem atrito, mas é cheio de conflitos e frustrações. Para Lerner (2002), isso acontece porque a leitura na escola é vista apenas como um objeto de ensino, ao passo que, na verdade, deveria ser também um objeto de aprendizagem. Segundo esta autora, isso será possível assim que o aluno descobrir o sentido dos textos lidos na sua vida e prática social, assim

cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-lo no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, p. 80).

Esses propósitos citados por Lerner (2002) são os mencionados por Moita Lopes (1996) e chamados de “utilitários” e “educacional”, além disso, as Orientações Curriculares Nacionais de LE (BRASI, 2006) acrescentam que o papel da LE nas escolas públicas é o de contribuir para a inclusão social dos alunos, com um ensino que os habilite para as necessidades da sociedade em que vivem, e que isso deve ser feito mediante o processo de letramento e multiletramento, que é a preparação dos alunos para saber ler, interpretar e produzir as mais diversas modalidades de textos que circulam na sociedade, por meio dos quais são gerados e transmitidos conhecimentos, valores e ideologias.

Com relação à leitura no ensino de LE, Muñoz (2005) acredita que a prática é guiada pela teoria, isso é o que determina e concretiza os objetivos do ensino, e as práticas de compreensão de leitura funcionam da mesma forma. Para essa autora, “apesar de que no método de gramática-tradução a prioridade era para os textos escritos, este não era considerado um método que trabalha com a compreensão leitora, pois os textos eram usados apenas para exercitar a tradução e a leitura era um processo passivo/receptivo na aprendizagem da LE.

As metodologias de base estrutural enfatizavam as destrezas orais, por isso, os textos eram usados não para verificação de significado, mas como forma de exercitar “estruturas oracionais, objetos de aprendizagem gramatical” e para aquisição de novos vocabulários. Existiam atividades que exercitavam a leitura, mas eram escassas, “já que não gozavam ainda de autonomia nem de justificativas didáticas para o desenvolvimento como habilidade linguística e eram incluídas dentro das baterias de exercícios de substituição, de repetição e de automatização de significado” (MUÑOZ, 2005, p. 957), em outras palavras, exercícios para fixação de estruturas gramaticais e não de interpretação.

De acordo com Muñoz (2005, p. 957), apesar de o enfoque comunicativo priorizar as habilidades e destrezas orais, a leitura e a interpretação de textos adquiriram sua verdadeira razão de ser, pois estavam presentes desde os primeiros dias de aula em materiais autênticos como um recurso imprescindível para um bom desenvolvimento da competência comunicativa.

É no enfoque por tarefas que a leitura começa a ser trabalhada de maneira interativa, porque nessa “proposta metodológica que parte dos princípios fundamentais do enfoque comunicativo, está enraizado o modelo cognitivo de esquemas” e a seleção dos textos é feita

de acordo com “os objetivos do ensino e as características do grupo de alunos. As técnicas de leitura e de aproximação ao texto também podem ser muito variadas” (MUÑOZ, 2005, p. 957). Veremos a seguir um breve histórico da análise de LDs.

1.6 Breve história da análise de LDs

Como citado na introdução deste trabalho, durante o século XIX, o modelo de ensino de línguas estrangeiras modernas foi baseado no ensino do latim, com o predomínio da língua escrita sobre a oral. Nesse método de ensino eram privilegiadas as regras gramaticais, o vocabulário era ensinado isoladamente e descontextualizada da realidade linguística dos alunos. De acordo com Santa-Cecilia (1996), no final do século houve uma reforma no ensino de LE com base em três princípios: “[...] primazia da língua falada, frente ao tradicional predomínio dos textos escritos; uso de textos contextualizados como eixo principal do processo de ensino e aprendizagem; e metodologia centrada na prática oral” (SANTA-CECILIA, 1996, p. 6)⁸.

Após a II Guerra Mundial, a evolução dos meios de comunicação influenciou muito o ensino de LE no mundo ocidental e a partir desse momento histórico, seu estudo se constitui como especialidade científica. Nos anos de 1950 e 60, com as ciências lingüísticas e com o crescente interesse por parte das pessoas em “alcançar objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional, o ensino de LE sofre mudanças significativas” (SANTA-CECILIA, 1996a, p. 6) e a partir da década de 1970, o foco do ensino de LE e consequentemente a produção de material didático, se voltam às necessidades comunicativas dos falantes e começam a aplicar algumas colocações da teoria da educação no ensino de línguas com fins comunicativos.

López (2004) afirma que o ensino de língua espanhola está em um bom momento, pois, vários estudiosos estão interessados em pesquisar o tema, todos em prol de um ensino de E/LE de qualidade e cada vez mais eficaz e faz parte desses estudos o conhecimento dos materiais utilizados para o ensino de LE.

⁸ [...] “primacía de la lengua hablada, frente al tradicional predominio de los textos escritos; uso de textos contextualizados como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje; y prioridad de la metodología centrada en la práctica oral”

Segundo Gargallo (1999), Material didático é todo e qualquer recurso utilizado para o ensino de uma determinada matéria. Esses materiais são a concretização do método de ensino-aprendizado de um ou de um grupo de autores. Eles são elaborados por pessoas altamente capacitadas e experientes na área educacional e que têm um grande conhecimento em metodologias didáticas em diferentes contextos e leitura de vários e diversos textos.

O material didático, principalmente o livro, pode ser classificado em diferentes critérios, como por exemplo: natureza, propósito e destinatário, sendo essas classificações subdivididas em tipologias. Os textos apresentados no LD de LE têm que ser os mais variados e precisam está representando as mais diversas esferas da vida do aprendiz, pois quanto maior a variedade, maior será o aproveitamento e compreensão de como a língua-alvo funciona. Mas, tudo isso dependerá de como o professor transmite esse conteúdo para os alunos, tudo passa pela metodologia utilizada em sala de aula (GARGALLO, 1999).

O LD é um recurso recorrente e bastante utilizado nas aulas de línguas, tendo um papel importante na organização e direcionamento das aulas além de ser o principal apoio dos alunos. São inúmeras as editoras que trabalham com a produção desse material e cada uma delas procura encontrar uma fórmula de produzir um livro que consiga conciliar uma metodologia que agrade e que traga o maior número de informações lingüísticas e culturais ao aprendiz.

O livro didático surgiu com o intuito de auxiliar os professores de alfabetização, ciências, história e filosofia como complemento dos livros clássicos. No início, esses livros eram produzidos e publicados por professores/educadores. No Brasil foi implementado nas escolas durante o governo de Getúlio Vargas, quando foi criado, também, a *Comissão do Livro Didático*⁹. A partir do surgimento dos livros didáticos começaram a surgir também estudos sobre análise desse tipo de material.

López (2004), faz um breve repasso histórico sobre a análise de manuais e materiais didáticos, e começa afirmando que esse interesse não é algo novo, que começa em 1973 com Ezquerro, que tinha o interesse de conhecer a metodologia e as teorias de aprendizagem propostas pelos manuais. Ele foi o precursor na realização de estudos analíticos de livros didáticos para ensinar espanhol como LE e visava não apenas saber os títulos e respectivos autores, mas conhecê-los e entender como os mesmos funcionavam. Esse estudo, como todos os outros, teve limitações e sua base ficou mais na análise estrutural.

⁹Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Livro_did%C3%A1tico> acesso em 16 de janeiro de 2009

Neste estudo, Ezquerria elaborou um esquema, ou um *esqueleto* comum, que foi utilizado por vários outros estudiosos que deram continuidade ao seu trabalho. Neste esquema continham preocupações com a descrição do manual, os princípios metodológicos e ensaio de avaliação do material. Mas, por se tratar de um trabalho inicial de análise estrutural não tinha, ainda, a preocupação com a presença de conteúdos culturais, que foi incluído nos estudos publicados nos Estados Unidos alguns anos depois, como o de Arrizpe e Aguirre em 1987 e posteriormente em 1990 foi publicado um trabalho mais completo por Ramírez e Hall. Este último trabalho tomou como base o programa publicado em Nova York em 1978, o *Modern Languages for Communication* (MLFC). Este programa teve o objetivo de fazer com que os alunos conseguissem comunicar-se em diferentes momentos da vida cotidiana e satisfazer suas necessidades básicas de falante

[e] centrava-se nos aspectos funcionais da língua, isto é, nas necessidades de que os alunos consigam comunicar-se e satisfazer suas necessidades básicas, articula-se em quatro grandes divisões, todas elas necessárias para a elaboração de *syllabus* e para a programação de atividades e materiais para a aula:

- Os temas da comunicação [...]
- As situações em que se leva a cabo a comunicação levando em consideração as quatro habilidades [...]
- As funções linguísticas [...] e
- Por último, as habilidades que o aluno desenvolve na comunicação e o grau de domínio dos recursos necessários. (LÓPEZ, 2004, p.719-720)¹⁰

O resultado deste trabalho de Ramírez e Hall, foi a criação, nos Estados Unidos, de LDs para o ensino de línguas que tinham como base as propostas do MLFC e “incorporava a descrição de um plano curricular em uma perspectiva sociocultural”¹¹ uma análise sociolinguística e uma perspectiva curricular que se preocupava com os componentes de cada unidade do manual, os temas, as situações com o participante e com as atividades de aprendizagem.

O trabalho de Ramírez e Hall teve uma repercussão muito grande na península Ibérica e Rueda Bernao publicou um trabalho em 1994 em uma tentativa de implantar o mesmo

¹⁰ Este programa, centrado en los aspectos funcionales de la lengua, esto es, en la necesidad de que los alumnos logren comunicarse y satisfacer sus necesidades básicas, se articula en cuatro grande apartados, todos ellos necesarios para la elaboración de *syllabus* y para la programación de actividades y materiales para el aula:

1.Los temas de la comunicación,[...] 2. Las situaciones en las que se lleva a cabo la comunicación para lo que se han tenido en cuenta las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas [...] 3. Las funciones lingüísticas [...] 4. El último apartado está dedicado a las habilidades que desarrolla el alumnos en la comunicación y el grado de dominio de los recursos lingüísticos necesarios. (LÓPEZ, 2004, p.219-220)

¹¹ “incorporaba a la descripción del diseño curricular una perspectiva sociocultural” (LÓPEZ, 2004, p.720).

critério de produção de LD para o ensino e LE na Espanha. Esse interesse por análise de material não parou de crescer e em 1997 Areizaga Orube publicou sua tese de doutorado intitulada *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Neste trabalho, Areizaga analisa dez manuais didáticos produzidos na Espanha e onze produzidos nos Estados Unidos para conhecer a evolução que o ensino de LE tinha sofrido durante os anos 70 e 80 e provar que essa mudança também era provocada pelo meio de produção de manuais didáticos e para este trabalho ele analisou os fatores contextuais, que incluía da LE fora das salas de aulas, as características e profissões dos alunos, etc; as características metodológicas com relação aos fatores contextuais, como o papel da LM no LD e o contraste ou não da LM e L2, a orientação da LA e componente cultural, e o formato, organização e tipo do manual didático.

Um trabalho bem anterior ao de Areizaga foi o de Ramiro, publicado em 1990, mas que teve uma grande importância neste meio de análise de manual didático. Ramiro (1990) crê que nenhum material é 100% eficiente e capaz de obedecer a todas as expectativas e exigências de um grupo, também não acha que o professor deva ser um *expert* em analisar materiais e manuais didáticos, por isso apresenta alguns critérios para análise desses materiais.

Discorrendo sobre o assunto, Ramiro (1990) afirma que alguns professores consideram o LD como algo perfeito, no entanto, outros preferem elaborar seu próprio material de trabalho, mas que o bom seria se os professores soubessem selecionar dentre os materiais e manuais existentes aqueles que mais se adequem à sua realidade e a de seus alunos e os adaptasse da melhor forma possível, considerando o LD como um recurso em suas aulas e não como o único e o principal meio de ensinar uma LE. Com essas afirmações, Ramiro (1990) elaborou um modelo e guia e acrescenta alguns princípios para a seleção do material didático e López (2004, p.717) acrescenta que

[o] objetivo final dos diferentes tipos de análise nunca é criticar o trabalho dos autores de manuais ou materiais, e sim o de tentar descrever em que momento ou em que grupos resulta melhor a aplicação de um manual com relação à outros. Sempre se parte da dificuldade e complexidade do processo de elaboração de um bom método de ensino e também da idéia de que todos os métodos podem chegar a ser satisfatórios em um momento e com um grupo determinado de alunos.¹²

¹² El objetivo final de los diferentes tipos de análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en que grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros. Siempre se ha de partir de la dificultad y complejidad del proceso de elaboración de un buen

De acordo com Ramiro (1990), o primeiro princípio a se levar em consideração na hora da escolha de um material didático são os interesses e as necessidades dos alunos de acordo com o nível em que cada um se encontra, depois deste detalhe temos que ficar atentos às propostas de objetivos dos autores dos LDs para verificar se são condizentes com a realidade dos alunos e se respeitam variedades como a idade e a língua materna do aprendiz.

A segunda dica de Ramiro (1990) é, ficarmos atentos ao *Syllabus* para ver se não está muito distante das condições de aprendizagem dos alunos e de acordo com seu nível e experiência prévia. Para essa autora, “se o modelo adotado está centrado no aluno, tem que colocar ênfase não apenas na metodologia, mas também nas estratégias que se utilizam no processo de ensino aprendizagem”¹³ e consequentemente a metodologia do material está voltada e centrada no aluno ou na matéria.

De acordo com Varó (1992, p.94) *syllabus* é uma palavra latina que está sendo muito usada pela metodologia moderna para representar os termos “programa” e “plano de estudos”. Corroborando com essa ideia o professor Vilaça (2006) em seu artigo “Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: fundamentos, objetivos e Aplicações”, cita Breen (2004), para definir *syllabus* como um plano de ensino que e que deve ser alcançado através do ensino e da aprendizagem e compõe-se basicamente de quatro elementos: os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação. (BEEN *apud* VILAÇA, 2006)¹⁴

López (2004) assim com Ramiro (1990) propôs uma ficha de análises de LD e acrescentou os conteúdos comunicativos e culturais e destaca que devemos ficar atentos quanto a maneira como esses conteúdos foram apresentados e se o autor do livro se preocupou em colocar as funções linguísticas necessárias para o desenvolvimento da atividade comunicativa proposta. É importante observar, também, se foram mencionadas as destrezas e as habilidades linguísticas e se há algum aspecto relacionado com a comunicação não verbal.

método de enseñanza y también de la idea de que todos los métodos pueden llegar a ser satisfactorios en un momento y con un grupo determinado de alumnos. (LÓPEZ, 2004, p.717)

¹³ Si el modelo adoptado está centrado en el alumno, hay que poner énfasis no sólo en la metodología, sino en las estrategias que se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje. (RAMIRO, 1990, p.111)

¹⁴ Disponível em:

<http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/Nxmero_17/textomarcio.html> acesso em 16 de fevereiro de 2009

Com relação aos conteúdos culturais, López (2004), acrescenta que é uma grande preocupação de autores de manuais que são baseados nas novas metodologias de ensino. É importante que o professor analise como esse conteúdo é incorporado nos manuais e se vem integrado às atividades propostas, ou se são apresentados de forma isolada como curiosidades.

Para López (2005), com o enfoque comunicativo para o ensino de LE mudou-se também, o conceito de cultura, que nos enfoques tradicionais era visto como acessório nas aulas, e nos materiais aparecia como ilustração do conteúdo. Com o enfoque comunicativo essa ideia de cultura mudou, passando a ser vista como todo e qualquer elemento que influencia nos hábitos dos falantes, passou a ser vista como necessária para a competência comunicativa e totalmente vinculada à língua.

Sobre o ensino de línguas estrangeiras Casal (1999) nos alerta que não basta se ensinar regras e conhecimentos linguísticos, que é necessária também a transmissão de valores culturais e que “boa parte do mundo está de maneira consciente ou inconsciente de acordo com os hábitos linguísticos de cada grupo social” (CASAL, 1999, p.14)¹⁵. Fala também que não devemos nos limitar ao ensino da cultura “enciclopédica”¹⁶, mas precisamos estar atentos ao conjunto de normas dos falantes nativos.

Miquel (1999) fala em três tipos de culturas que devem estar presentes numa aula de LE que são: a) a cultura com maiúscula, ou seja, a cultura clássica b) a cultura com minúscula, que é a cultura essencial na qual estão compreendidas a arte, a literatura, a dança, a gastronomia, etc.; c) e a cultura epidérmica, que seria o conjunto de condutas percebidas apenas no dia-a-dia e que para Casal (1999), compreender esse contexto cultural muitas vezes, ou quase sempre, é muito importante para decodificar uma mensagem.

López (2005, p.515), concorda também, com Miquel e cita Miquel e Sans (1992) para definir os tipos de cultura em cultura com maiúscula, cultura com minúscula e cultura com K. Para a autora a “primeira é a mais relacionada aos produtos mais sancionados pela sociedade, a segunda é a cultura do cotidiano, e a terceira é aquela cultura mais marginal”¹⁷ que foram explicadas com mais detalhes na seção 1.5, Os três tipos de cultura.

¹⁵ Buena parte de este mundo será modelado de manera consciente o inconsciente según los hábitos linguísticos de cada grupo social”.

¹⁶ Cultura epidérmica.

¹⁷ Tradução minha de: “La primera se refería a los productos sancionados por la sociedad; la segunda; a la cultura de lo cotidiano, y la tercera; a aquella cultura más marginal”.

Este capítulo foi dedicado à apresentação da base teórica que norteou o trabalho, mostrando os principais conceitos de cultura, língua e leitura e como são abordados nos diversos métodos para o ensino de LE, passamos ao *corpus*, à categorização e análise dos dados.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS DADOS

El libro didáctico debe ayudar al/la profesor/a a garantizar al/a la aprendiz, por medio de actividades pedagógicas en la lengua extranjera, una experiencia significativa en su caracterización como ser humano, ciudadano/a, y que venga a constituirlo/a como un ser consciente, crítico y capaz de asimilar e integrar la información para poder transformarla en conocimiento con respecto, no sólo al lenguaje, sino también a su entorno.

(BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011)

Este capítulo apresenta a análise dos dados e está dividido em duas seções: a primeira é a análise do *corpus*, que por sua vez está dividida em três subseções, uma para cada coleção e outra para o Guia do PNLD 2011; a segunda é dedicada à análise dos Livros do Aluno (LdA) de acordo com a categorização dos dados: apresentação de temas de pluralidade cultural e apresentação de temas outros temas transversais.

O nosso intuito com essa pesquisa não é criticar os LDs analisados, mas verificarmos se realmente cumpriam o prometido e também mostrarmos a importância das atividades de compreensão leitura para a formação de alunos realmente críticos e reflexivos.

2.1 Materiais Analisados

O *corpus* é composto pelos dois LDs indicados pelo PNLD: *Saludos* (MARTIN, 2011) e *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA; 2011); e o *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010). Fazemos uma triangulação com base na análise dos critérios do *Guia de livros didáticos – PNLD 2011* (BRASIL, 2010) e dos textos que apresentam atividades de compreensão de leitura com conteúdos culturais presentes nos LDs compostos pelo LdA e o Manual do Professor (MP), além de estabelecer a relação teórica com os autores anteriormente apresentados.

2.1.1 *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: língua estrangeira moderna* (BRASIL, 2010)

O principal objetivo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com a distribuição dos livros didáticos aos alunos da educação básica é subsidiar o trabalho pedagógico dos

professores¹⁸. Esse projeto começou a ser idealizado no ano de 1929 com a criação de um órgão para legislar políticas do LD, que era o Instituto Nacional do Livro (INL) e auxiliava no aumento da produção dos LDs¹⁹.

Nove anos depois, em 1938, o Estado instituiu por meio do decreto de número 1.006, de 30/12/1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo as primeiras políticas de legislação e controle da produção e circulação dos LDs no Brasil. Porém, essa foi consolidada apenas no ano de 1945, pelo decreto-lei n. 8.460, de 26/12/1945 e a partir dessa data o professor passou a escolher os livros que seriam utilizados em sua escola.

No ano de 1966, aproximadamente vinte anos depois, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), surgindo, assim, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), que tinha como função a coordenação das ações referentes à produção, edição e reprodução dos LDs. Mas a distribuição, gratuita, de 51 milhões de livros a cada três anos não fora suficiente para atender à demanda de alunos pertencentes à rede pública do ensino estadual do país.

Em 1970, com os recursos do INL, foi implementado um sistema de coedição de livros entre o MEC e as editoras nacionais. E, no ano seguinte, o INL passa a “desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted”²⁰. Nesse mesmo ano, terminou o acordo entre MEC e Usaid, sendo necessário criar o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, o INL foi extinto e o governo assumiu a compra de uma parcela dos LDs. A partir desta data, a Fundação do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pelo Programa do Livro Didático (PLD) que passa a receber recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das parcerias entre os Estados e a Federação.

¹⁸ Informações disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 jan. 2012.

¹⁹ Informações disponíveis em: <<http://plato.if.usp.br/1-2008/fap0356n/Livro%20didatico.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

²⁰ Informações disponíveis em: <<http://plato.if.usp.br/1-2008/fap0356n/Livro%20didatico.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

Mesmo com esses recursos, poucas escolas recebiam os LDs e a maioria delas, pertencentes à rede municipal, ficaram excluídas do programa.

No ano de 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF, e uma das propostas foi incorporar a participação dos professores na escolha dos livros a serem distribuídos e a inclusão de todas as séries do Ensino Fundamental (EF) no programa. Dois anos depois, em 1985, a PLIDEF foi substituída pela criação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e junto surgiram algumas inovações, tais como: os professores passaram a indicar os livros e estes, que antes eram consumíveis, tornaram-se reutilizáveis; além de os Estados deixarem de participar no financiamento dos LDs.

Em 1992, houve uma redução nas verbas para a aquisição dos LDs, estes voltaram a ser fornecidos até a 4ª série do EF, hoje 5ª ano, e de forma gradativa foi estabelecendo-se o fluxo de verbas e a distribuição dos materiais. No ano de 1996, foi incluído no programa o processo de avaliação dos livros que eram inscritos, que foi se aperfeiçoando, e hoje é feito rigorosamente por uma equipe de professores mestres e doutores que verificam tanto aspectos técnicos e físicos, como papel utilizado, diagramação, ilustração, e a parte teórico-metológica dos livros inscritos, entre outros. Ao final da análise, a equipe escreve seu parecer e as resenhas dos livros escolhidos são incluídas no Guia do Livro Didático, este é publicado no *site*²¹ do FNDE para que os professores e diretores possam escolher os que utilizarão em suas escolas.

A partir de 1997, com a extinção da FAE, toda a responsabilidade de execução do PNLD passa a ser do FNDE e, com isso, o programa foi se ampliando, passando o MEC a adquirir cada vez mais livros e a expandir as séries e as disciplinas contempladas pelo programa. E, no ano de 2010, foram incluídos os livros de Língua Estrangeira Moderna (LEM), Espanhol e Inglês, em seu edital. Os livros selecionados de espanhol, *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) e *Saludos* (MARTIN, 2011), foram distribuídos nas escolas públicas para os alunos do 6º ao 9º anos do EF, no ano de 2011, de acordo com a escolha de cada escola.

O resultado de todo esse trabalho, como mencionado anteriormente, é o *Guia de livros didáticos*. Na nossa pesquisa, utilizamos o *Guia de livros didáticos – PNLD 2011*:

²¹Informações disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4566-guiapnld2011linguaestrangeira/download>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010), que foi o resultado final da seleção dos livros que seriam usados para o ensino de LEM. Para a escolha, os avaliadores utilizaram o edital²² para verificar se os manuais inscritos estavam de acordo com os critérios preestabelecidos. Nesse guia, estão presentes todas as 92 perguntas (Anexo A) que foram utilizadas pelos avaliadores e esses critérios foram divididos em gerais e específicos. Os critérios gerais são os seguintes:

[e]xigiu-se que as coleções respeitassem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental. **Foi indispensável**, também que elas observassem os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Observou-se se as coleções apresentavam coerência entre a abordagem teórico-metodológica por elas assumida e os objetivos e a proposta didático-pedagógica nelas explicitados. As coleções **tiveram de apresentar** conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados e a estrutura editorial e o projeto gráfico **tiveram de ser** adequados aos objetivos didático-pedagógico da coleção (BRASIL, 2010, p. 12). (Grifos nossos)

Nota-se que em todo o texto o discurso utilizado é autoritário, pois uma das características de um edital é ser sempre normativo e descritivo, o que nesse fragmento é percebido pelo uso dos verbos *exigiu-se*, *foi indispensável*, *tiveram de apresentar* e *tiveram de ser*, essas normativas aparecem em forma de perguntas no *Guia de livros didáticos – PNLD 2011* (BRASIL, 2010). A esse respeito, Foucault (1986) afirma que discurso é um conjunto de enunciados de uma mesma formação discursiva e Brandão (1994) acrescenta que estes enunciados deverão conter quatro características básicas, que são o referencial (a informação do enunciado), a relação do sujeito com o enunciado (o sujeito pode assumir várias posições no discurso, ou seja, assumir diversos estatutos), o campo adjacente (o enunciado nunca está sozinho, mas sempre faz parte de outros enunciados, completando-os ou apoiando-se neles) e a condição material (a parte que não se repete no enunciado, a enunciação). De acordo com essa autora,

o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Este discurso que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder; A produção deste discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder (BRANDÃO, 1994, p. 31-32).

Podemos afirmar com isso que o *Guia* do PNLD 2011 (BRASIL, 2010) é um documento oficial em que são materializados os discursos do Ministério da Educação e que, por sua vez, é tido como verdadeiro por ser um documento institucional e detentor de poder. Tudo isso justifica o uso do discurso imperativo no edital do PNLD 2011 (BRASIL, 2010). Isso é necessário porque o LD exerce uma grande influência nas escolas brasileiras, já que

²² Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/editais-2011>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

guia a prática de professores e alunos, e, geralmente, parte dele a definição dos conteúdos a serem estudados durante o ano e as correntes teórico-metodológicas a serem seguidas pelos professores. Esses manuais vão se adequando e sendo produzidos de acordo com exigências do mercado, das editoras e de alguns órgãos que regulamentam a educação, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entre os documentos publicados por esses órgãos, os que influenciam diretamente a produção dos LDs para o ensino de LE no Brasil são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 2002) e o Guia de livros didáticos (BRASIL, 2010), considerando que uma das estratégias do mercado editorial é ajustar os materiais produzidos à política do MEC e às exigências do FNDE, com o objetivo de que estes sejam selecionados.

Com relação à produção de LD para o ensino de espanhol ocorre da mesma maneira e essas exigências dos órgãos oficiais do governo regulamentam a educação e fiscalizam a produção de material didático. Com isso, percebemos que o discurso dos autores dos LDs reproduz o que está exposto no Edital do PNLD, que gira em torno de materiais com qualidade e que tem o texto como uma unidade de ensino e “contribui não só para o desenvolvimento da capacidade linguística do aluno, mas principalmente para a consciência de que sua relação com o texto permite sua relação com o mundo” (MARTIN, 2011, p. 10). Nesse sentido, o autor ressalta a importância dos gêneros discursivos e dos tipos textuais no ensino de LE, posto que estes

[c]onstituem um recurso pedagógico poderoso que auxilia o professor de dois modos: oferecem meios de se fazer um levantamento daquilo que os alunos são capazes de fazer linguisticamente, ou seja, os discursos que eles precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada; e capacitam o professor a entender por que um texto é do jeito que é, por meio de considerações sobre seu propósito e sobre seu contexto de situação e de cultura (MARTIN, 2011, p. 11).

Tomando como base as perspectivas atuais em educação, se pode concluir que, na elaboração de um currículo escolar, já não é só o conteúdo formativo que importa, mas também o objetivo de formar o aprendiz como cidadão ou cidadã. A preocupação em educar para a cidadania [...] é baseada na constatação, no mundo atual, o conhecimento, as necessidades e a informação – base de qualquer currículo formativo – se duplicam em um curto espaço de tempo (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 4).

Os autores dos LDs não esquecem, também, os temas transversais, que são bem presentes nos documentos oficiais do MEC e, de acordo com Bruno, Toni e Arruda (2011, p. 8-9), “[u]ma das finalidades da educação é a formação ético-moral dos alunos [e] para que se

alcance esse objetivo [...] é necessária a inserção de temas transversais no processo de ensino-aprendizagem”.

De acordo com o *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2010, p. 11)²³, um dos critérios usados para a escolha dos livros que seriam utilizados para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) nas escolas públicas foi “a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais”. De acordo com essa afirmação, pode-se depreender que os LDs precisam oportunizar situações que ajudem os alunos a tornarem-se reflexivos e que auxiliem o trabalho de prevenção contra o etnocentrismo e promovam o respeito para com as outras culturas e as diferenças, pois, assim, os alunos podem aprender a tratar o outro melhor. Para Martin (2011), Bruno, Toni e Arruda (2011), os materiais por eles produzidos pretendem “contribuir para o desenvolvimento do aluno, de sua cidadania e criticidade, envolvendo-o em interações para que se comunique em situações sociais específicas” (MARTIN, 2011, p. 6) e

espera-se que a aprendizagem de espanhol dê a oportunidade ao aluno de aprender sobre si mesmo e sobre a pluralidade mundial, marcada culturalmente de diversas maneiras, e mais especificamente, [...] sobre a do mundo hispânico. Ao entrar em contato com manifestações culturais diferentes da sua, o aluno poderá posicionar-se contra qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças culturais de sexo, etnia, etc. (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 3).

O *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2010) foi o material apresentado às escolas para a escolha dos LDs que seriam usados no ano de 2011 para o ensino de LEM. Este é composto por uma apresentação dirigida aos professores da rede pública com intuito de orientá-los sobre a seleção dos materiais a serem utilizados em sala de aula. O segundo item deste documento (BRASIL, 2010, p. 11) é intitulado “Lugar de aprender língua estrangeira é na escola”, no qual se afirma que com a distribuição de livros de LE a escola pública será um espaço de inclusão social e garantirá ao aluno o direito de aprender a ler, escrever, ouvir e falar outras línguas, habilidades que antes eram privilégio das classes mais favorecidas que estudavam em cursos livres.

O *Guia de livros didáticos – PNLD 2011* (BRASIL, 2010) apresenta, também, os critérios de avaliação, mas antes afirma que 11 coleções de língua espanhola participaram da seleção e que apenas duas cumpriram os critérios do edital e que por isso foram as únicas

²³ Todas as perguntas do Guia do PNLD 2011 estão no Anexo A (CD-ROM).

indicadas. Tais critérios de avaliação foram divididos em gerais e específicos, que eram eliminatórios e comuns a todas as áreas, podendo, assim, ser resumidos na seguinte afirmação: o “livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e a dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira” (BRASIL, 2010, p. 12-13).

Esses critérios estão divididos em 14 blocos compostos por 92 perguntas, e neste trabalho selecionamos algumas que são mais específicas sobre a cultura e a formação social do aluno.

- II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
- III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e os objetivos explicitados.
- V. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada.
- VI. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.
- VIII. Coletânea de textos orais e escritos.
- IX. Compreensão escrita.
- XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica.

Para a nossa análise, utilizamos as perguntas das subseções II, III, V, VI, VIII, IX e XIV (Anexo A), que são as que tratam em especial dos temas de cidadania, convívio social, leitura e interpretação, diversidade, consciência crítica e cultura.

2.1.2 Resenhas dos livros didáticos

Os LDs *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) e *Saludos* (MARTIN, 2011) apresentam-se, atualmente, como referências de LDs para ensino de E/LE para o EF. Por tratar-se dos dois únicos indicados pelo PNLD 2011, por estarem de acordo com as

exigências²⁴ expostas nesse documento para o ensino de LE nas escolas públicas no Brasil em 2011. Assim, um dos nossos objetivos é analisar como os conteúdos culturais dos povos hispânicos aparecem nas duas coleções analisadas, e o segundo objetivo é discutir se as atividades de compreensão de leitura ajudam na formação do aluno como cidadão crítico-reflexivo. Assim como as perspectivas que os autores das duas coleções definem para cultura e leitura e como estas são exploradas nas atividades de leitura propostas nos LDs.

A seguir estão as resenhas das duas coleções, e alguns comentários sobre os objetivos dos seus respectivos autores.

2.1.2.1 *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011)

LD1

Título do livro: *¡Entérate!*

Autoras: Fátima Aparecida Teves Cabral BRUNO

Margarete Aparecida Martinez Benassi TONI

Silvia Aparecida Ferrari de ARRUDA

Local de publicação: São Paulo – Brasil

Editora: Saraiva Livresiros Editores

Ano: 2011

Quadro 2.1: LD 1 (Elaboração própria).

Nessa seção analisamos os quatro volumes da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), incluindo o MP e o LdA. Começamos com as resenhas dos livros feitas pelos avaliadores do MEC.

VISÃO GERAL

Os quatro volumes desta coleção organizam-se em oito unidades temáticas, com uma proposta de projeto ao final de cada duas unidades, em uma seção intitulada Taller de creación. Ao final de cada volume, há um apêndice que oferece atividades de compreensão oral e de pronúncia, passatempos e a transcrição dos textos dos exercícios complementares de compreensão oral. **Há, ainda, uma seção denominada Lectura, que inclui um texto com atividades de leitura e de**

²⁴ Exigências mostradas no item 2.1.1 deste trabalho.

produção de texto.

A coletânea apresenta textos de diferentes esferas da atividade social (publicitária, jornalística, cotidiana). Nas atividades de compreensão escrita, predominam as questões de localização e cópia de informação. Entretanto, há outras estratégias, tais como a compreensão global do texto e a produção de inferência. Em algumas unidades, abordam-se as características próprias da leitura de alguns gêneros e tipos textuais. **Porém, são poucos os exemplos de atividades que resgatam o contexto de produção do texto.** As propostas de produção escrita apresentam exemplos e modelos que os alunos devem utilizar e orientam a escrita do gênero escolhido. As atividades de compreensão oral envolvem compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global do texto) e seletiva (identificação de informação específica). As atividades de produção oral não são muito variadas, pois se concentram em pequenos diálogos e conversas entre os colegas. A exploração de conhecimentos gramaticais é feita predominantemente de forma transmissiva, com maior enfoque em atividades estruturais do que em atividades de observação, comparação e análise da língua em uso. O vocabulário trabalhado está relacionado ao tema das unidades. **A coleção traz algumas atividades e textos que levam o aluno a refletir sobre diversidade, cidadania e consciência crítica.**

O CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no Livro do Aluno e no Manual do Professor, indicações precisas que facilitam a localização das faixas.

Destacam-se, na coleção, as atividades complementares de compreensão auditiva, as explicações sobre a forma composicional de alguns gêneros e tipos textuais e as propostas de projetos a cada duas unidades (BRASIL, 2010, p. 23-24). (Grifos nossos)

Os livros desta coleção têm basicamente a mesma estrutura e as seções são identificadas pelos ícones: *hablar*, *escribir*, *leer* e *escuchar*. Os textos são dos mais variados gêneros textuais, como, por exemplo, músicas, fábulas, adivinhações, reportagens etc. e geralmente estão relacionados com o tema geral da unidade, além de serem acompanhados de notas explicativas sobre o autor ou vocabulário. Essas notas são destacadas pelas cores verde, azul e roxo: as verdes são os glossários, pois a coleção não tem somente um ao final do livro, os significados das palavras aparecem na mesma página do exercício ou do texto que foram usadas; as azuis são notas explicativas sobre autores das obras ou textos, cultura do mundo hispânico, curiosidades ou diferenças entre o português e o espanhol; e as roxas estão relacionadas a questões estruturais da língua. As seções de gramática também são separadas e destacadas das outras pela cor alaranjada da página.

Ao final de cada LdA há um apêndice, que é uma lista de exercícios de compreensão auditiva, atividades para melhorar a pronúncia, passatempos, a transcrição dos textos dos exercícios complementares de compreensão auditiva, além de um texto literário com atividades pós-leitura, que vem para o aluno separado do LD, em formato de um pequeno livro literário.

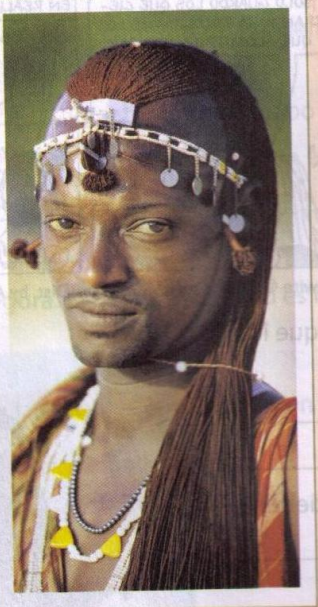
De acordo com as autoras dessa coleção, o objetivo foi não apenas apresentar conteúdos formais da língua, mas também o de formar cidadãos críticos capazes de se posicionarem “contra qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças culturais, de sexo, etnia, etc.” (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 3), objetivos que não são fáceis de serem alcançados, levando em consideração a diversidade dos alunos da rede pública de ensino de todos os estados brasileiros e os poucos exercícios no interior do livro que contribuem para essa formação crítica dos alunos.

Para as autoras (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 5), os conteúdos culturais apresentados nos LDs aparecem de forma a mostrar a diferença entre as culturas do mundo hispânico e as do Brasil, fazendo que os alunos possam se posicionar contra manifestações etnocêntricas e discriminatórias, pois para elas a língua é “totalmente transpassada por enfrentamentos subjetivos e sociais”. Assim, segundo as autoras, os alunos aprenderão mais sobre si mesmos e sobre as culturas da LM.

Esta coleção apresenta um MP ao final de cada livro. Nesse manual, as autoras (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) afirmam que seu objetivo, ao elaborarem essa coleção, foi o de criar um material que auxiliasse o professor na sua tarefa de ser orientador e mediador do conhecimento, garantindo aos aprendizes, “por meio de atividades pedagógicas em língua estrangeira”, experiências que ajudassem a caracterizá-los como cidadãos, e que os constituíssem “como seres conscientes, críticos e capazes de assimilar e integrar a informação para poder transformá-la em conhecimento com relação não só à linguagem, mas também ao seu redor” (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 4).

Verificamos, neste trabalho, que para o cumprimento desses objetivos faltou a exploração de atividades de interpretação de texto que exigissem a inferência e a criticidade dos alunos. Por exemplo, nos textos das páginas 54 e 55 do livro 3 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), *¿Qué es ser “sexy”?* (Anexo B), que mostra o que é considerado atraente em algumas culturas na Oceania, África e Quênia, oposto aos padrões de beleza do Ocidente, e o segundo texto *Me han puesto aparatos e gafas* (Anexo C), que mostra uma garota com vergonha justamente porque começou a usar alguns acessórios para corrigir problemas nos dentes e na visão e está com medo de ser rejeitada pelo seu grupo em uma comunidade ocidental. Na cultura dos povos mencionados no primeiro texto é considerado sexy os homens usarem muitos acessórios nos cabelos e na cabeça, como tiaras, brincos e enfeites nas tranças, pintarem as gengivas e a língua e a obesidade feminina seria padrão de

beleza. Nesses textos poderia ter sido sugerida uma ou mais questões que relacionassem os dois, comparando-os com o padrão de beleza que a mídia impõe ou com relação a outras culturas que tem um modelo diferente do Ocidente. Mas as perguntas de interpretação e compreensão se resumem às três perguntas mostradas na figura a seguir e uma para relacionar o texto com o tema da unidade:



Yadid Levy / Keystone

¿Qué es “sexy”?

Cada cultura lo entiende de manera particular. Preocupados como estamos en Occidente por mantener la silueta, el pueblo mangiano de Oceanía gusta de todo lo contrario. Para ellos la obesidad es un ideal de belleza. Entre los maoríes y samoanos del sur del Pacífico es costumbre tatuarse la epidermis como reclamo sexual. Si miramos en África, los masai valoran como atractivo las encías y lengua coloreadas de negro. En Kenia, son habituales los adornos con cuentas de cristal en la cabeza y el cuello.

(Mía, la Revista Práctica, n. 606. Madrid, 26 abril 1998. p. 52.)

- Compón una leyenda para la foto.
- Responde:
 - a) ¿De qué depende ser sexy?

Depende de la cultura; cada cultura lo entiende de manera particular.
 - b) ¿Qué caracteriza ser sexy en Occidente?

Mantener la silueta, es decir, ser delgado/a.
 - c) ¿Para qué pueblo la obesidad es sexy?

Para el pueblo mangiano de Oceanía.

sexy – que tiene atractivo sexual o que lo resalta.

beleza – conjunto de cualidades que se perciben por la vista o el oído y producen un placer espiritual, intelectual o sensorial.

maorí – pueblo que habita en Samoa.

reclamo – lo que se utiliza para llamar la atención de algo.

masai – pueblo que habita en Kenia y Tanzania, África.

encía – tejido que cubre interiormente las mandíbulas y protege los dientes. (A veces me sangran las encías cuando me lavo los dientes.)

¡Entérate! (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 54 – libro 3).

¿Qué relación hay entre el texto y el subtítulo de la Unidad? (o subtítulo da unidade é “La belleza no se define, se reconoce”), para o primeiro texto, e ¿Cuáles son los consejos que le da el doctor Sommer a Begôña?, para o segundo. Vimos com esses exemplos que os temas

discutidos, padrões de beleza de acordo com a cultura e a vaidade dos adolescentes, eram sugestivos para atividades que levassem o aluno a refletir sobre diversidade e consciência crítica, como mencionado nas resenhas e no MP, e para exercitar a inferência, como visto na fundamentação teórica, mas o que percebemos é que o modelo de leitura exigido nos exercícios de interpretação foi apenas o ascendente, ou seja, os alunos não precisam trazer para a interpretação conhecimentos prévios sobre o assunto, o texto em si é suficiente para a localização das respostas (MOITA LOPES, 1996). Os alunos não precisam se esforçar para encontrá-las, talvez pudéssemos dizer que das cinco perguntas apenas uma, a relação entre o texto e o subtítulo, exige um pouco mais de atenção do aluno para fazer a relação. Nas orientações específicas para essa questão (*¿Qué relación hay entre el texto y el subtítulo de la Unidad?*), há sugestões de trabalho com o tema transversal da educação pela paz e também para o um trabalho interdisciplinar, em prol de uma educação para a diferença e sem discriminação.

No MP, as autoras da coleção *¡Entérate!* mencionam, também, que a metodologia utilizada é a comunicativa. Mencionam, ainda, que, além dos temas das unidades que levam em consideração as vivências de mundo, trabalharam com estruturas da língua-alvo, como “vocabulário, gramática, tipologia textual, gêneros e atos de fala” (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 5). Afirmam que as atividades propostas nos livros tentam equilibrar o trabalho com a dedução, que é o ato de envolvimento da “comparação, do reconhecimento, da observação e do estabelecimento de relações entre as ideias e as coisas” (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 5), assim como a diversão e sistematização da língua espanhola. Percebemos também que esse equilíbrio é mais visível entre os exercícios de diversão e sistematização, faltando um pouco de dedução. Por exemplo, das oito unidades do livro 3, seis começam com atividades lúdicas, que são jogo dos sete erros, palavras cruzadas, caça palavras, jogo de dados, encontrar a figura que se repete e um teste de habilidades. Exercícios de sistematização das estruturas da língua são frequentes também nas atividades relacionadas com os textos, como, por exemplo, nas páginas 27 e 28 do livro 2 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) (Anexo D), com dois textos dos Irmãos Grimm *A Chapeuzinho Vermelho* e *João e Maria*, na seção *Leer*, que, de acordo com as informações no MP, é aquela destinada aos exercícios de habilidades de compreensão leitora, mas que são usados apenas para que os alunos completem as histórias com os verbos no pretérito indefinido.

A concepção de língua utilizada por Bruno, Toni e Arruda (2011, p. 5) é a de

Maingueneau (1997 citado por BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), que a vê como simbólica e “completamente transpassada pelos enfrentamentos subjetivos e sociais”, podem ser percebidos indícios dessas percepções linguísticas nos textos citados nos anexos D e E, em que as autoras trouxeram temas que tratam de assuntos recorrentes na vida dos adolescentes, como a preocupação com a beleza, mas podemos dizer que faltaram os “diferentes tipos de atividades” que exploram o tema como prometido por elas nas páginas 4 e 5 do MP (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 4-5).

Tendo em vista o exposto até aqui, o modelo de orientação para a exploração das habilidades de compreensão leitora, mostrado no MP pelas autoras da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), seria o ideal para a exploração dos textos, pois sugerem três das seis etapas mencionadas por Giovannini et al. (1996c), que são: atividades de pré-leitura, primeira leitura e realização da tarefa proposta.

Nas orientações no MP para a pré-leitura, é sugerido que o professor trabalhe com os conhecimentos prévios que o aluno possui a respeito do tema, o que já sabe, *a priori*, sobre o assunto. Na atividade de leitura, sugere-se que os professores estimulem os alunos a procurarem semelhanças e diferenças entre a LE e a LM para que percebam que o importante é encontrar o sentido geral do texto. Na terceira fase de interpretação, as autoras informam as atividades de compreensão dos textos, ou seja, as atividades de leitura propostas pelos livros, mas na prática isso não é percebido, poucas vezes há orientações para que seja feita uma primeira leitura antes de responderem aos exercícios, como na página 50 do livro 2, *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) (Anexo E). No entanto, de acordo com as orientações, essa primeira leitura é feita em voz alta e chamando a atenção para as partes do texto onde estão localizadas as respostas das perguntas.

Com base nessas sugestões de exploração dos textos expostas por Bruno, Toni e Arruda (2011), poderíamos sugerir outras, como, por exemplo: pedir aos alunos para fazerem uma interpretação das ilustrações dos textos, pois, de acordo com Castro (2009), o texto é a combinação de vários modos semióticos que vão além da linguagem escrita e, apesar de pensarmos que ele é formado apenas pelas palavras, as imagens não são uma mera ilustração, mas fazem parte da construção do seu significado. Castro (2009) afirma ainda que a interpretação das imagens faz parte do processo de leitura e são elas as responsáveis por várias inferências que podem aparecer sobre o texto. Sugerimos, também, uma explicação ou diálogo com informações sobre o autor do texto e, após a pré-leitura, pedir aos alunos que

façam uma leitura silenciosa antes da discussão.

A utilização de uma perspectiva intercultural de trabalho nas aulas e o trabalho de leitura relacionado às imagens que ilustram os textos, certamente motivariam os alunos e auxiliaria para a prevenção de criação de alguns estereótipos.

2.1.2.2 *Saludos* (MARTIN, 2011)

LD2

Título do livro: *Saludos* – Curso de lengua española

Autor: Ivan Rodríguez Martin

Local de publicação: São Paulo – Brasil

Editora: Editora Ática

Ano: 2011

Quadro 2.2: LD 2 (Elaboração própria).

A fim de contextualizarmos a análise dos dados, mostramos a visão geral da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011), que foi escrita pelos avaliadores do MEC para descreverem o material. Dessa coleção analisamos também os quatro volumes, compostos pelos LdA e MP.

VISÃO GERAL

Os quatro volumes desta coleção organizam-se em oito unidades temáticas, com quatro propostas de **projetos** e quatro propostas de revisão dos conteúdos gramaticais e lexicais. **Ao final de cada volume, há** um glossário, **quatro atividades de leitura de textos literários** e uma lista de sugestões de livros que podem complementar o trabalho temático de cada unidade.

A coletânea contempla, entre outros, textos das esferas literária, jornalística, publicitária e do cotidiano. As atividades de compreensão escrita exploram efetivamente a compreensão de textos, principalmente, nos dois últimos volumes, com atividades de leitura **que vão além da localização de informação**. Há, no entanto, uns poucos exemplos de atividades que resgatam o contexto de produção do texto. As propostas de produção escrita contribuem principalmente para o desenvolvimento do tema e de algumas etapas do planejamento do texto. Essas propostas envolvem diferentes gêneros e tipos textuais, mas o trabalho com esses textos não promove a discussão de suas características formais, linguísticas e discursivas. As atividades de compreensão oral envolvem compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças); extensiva (compreensão global do texto); e seletiva (identificação de informação específica). As atividades de produção

oral não são muito variadas, predominando pequenos diálogos e conversas entre colegas. A exploração de conhecimentos gramaticais oscila entre a transmissão e a reflexão, enfocando mais as atividades estruturais que as de observação, comparação e análise da língua em uso. O vocabulário trabalhado está relacionado ao tema das unidades. **A coleção, principalmente nos volumes 8 e 9, traz atividades e textos que levam o aluno a refletir sobre diversidade, cidadania e consciência crítica, o que favorece a construção de um sujeito mais crítico e reflexivo.**

O CD de áudio que acompanha o Livro do Aluno e o Manual do Professor apresenta boa qualidade de som e o material traz indicações precisas que facilitam a localização das faixas.

Destacam-se, na coleção, a coletânea de textos literários, o trabalho com os temas transversais, as propostas de projetos a cada duas unidades e a boa qualidade do Manual do Professor (BRASIL, 2010, p. 29-30) (Grifos nossos).

Como foi explicitado na resenha, na coleção *Saludos* há predominância do gênero diálogo oral²⁵ e as unidades dos LdAs iniciam-se por ele, e o autor aproveitou esses diálogos para mostrar as variedades lexicais e de sons existentes nos diversos países hispano-americanos que são diferentes do espanhol peninsular. Nas orientações para os professores, Martin (2011) sugere que eles comentem esses tipos de variedades com os alunos.

O objetivo do autor desta coleção (MARTIN, 2011, p. 3), de acordo com as informações no MP, foi juntar, simultaneamente, o estudo da língua, “apreensão de vocabulário, de construções sintáticas e de estruturas comunicativas”, além do estudo da cultura dos falantes da língua espanhola, “visando uma formação crítica dos educandos baseada no respeito à diferença e na construção de uma sociedade de paz”. Isso está relacionado com os objetivos do ensino dos temas transversais para os alunos do Ensino Fundamental (EF). De acordo com Martin (2011), para se garantir esses objetivos, foram usadas algumas estratégias de ensino-aprendizagem:

- A coleção oferece uma grande variedade de textos autênticos, de gêneros e origens diferentes, para que o aluno aprenda a perceber e a utilizar o registro adequado às situações comunicativas. Essa diversidade contribui também para a apreensão de outros modos de sentir e ver o mundo. Considerando a faixa etária à qual se destina cada um dos volumes, os textos escolhidos apresentam uma progressão e uma complexidade formal. E, no que diz respeito ao conteúdo, sempre que possível se optou por aqueles que propiciam a reflexão.
- As atividades convidam os alunos a expressar, oralmente ou por escrito, sua compreensão dos textos escritos, da audição de diálogos e depoimentos e da observação de imagens e ilustrações.
- **As atividades lúdicas sugeridas neste manual ou no próprio miolo do livro pretendem criar uma relação de empatia** entre os alunos e a disciplina, uma vez que contribuem para que a aprendizagem seja mais prazerosa.
- **Partindo do pressuposto de que aprender uma língua estrangeira é aprender outros modos de expressão de ideias e sentimentos, em diversas**

²⁵ São crianças respondendo algumas perguntas relacionadas ao tema da unidade.

situações se apresentam questões que convidam o estudante a estabelecer relações entre as culturas dos povos falantes da língua objeto de estudo e sua própria língua e cultura.

- Com o intuito de que utilize seus conhecimentos na apreensão da língua estrangeira, em algumas atividades o aluno é solicitado a traduzir livremente expressões usadas em determinado contexto, buscando em seu repertório cultural e linguístico enunciados semanticamente equivalentes aos observados na língua estrangeira.
- A formalização dos conteúdos gramaticais parte invariavelmente de uma situação concreta de fala (MARTIN, 2011, p. 3) (Grifos nossos).

Essas atividades lúdicas mencionadas pelo autor aparecem em forma de adivinhações, como, por exemplo, as da página 17 do livro 1 da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011), nas quais os alunos precisam decifrar a frase para encontrar o nome da letra: “*El burro la lleva a cuesta, metidita en um baúl, yo no la tuve nunca y siempre la tienes tú*”; palavras cruzadas, como, por exemplo, na página 39 do livro 4 (*Saludos*, MARTIN, 2011) (Anexo F), em que os alunos precisam descobrir de qual profissão se trata a frase para completar as palavras cruzadas.

Como vimos na fundamentação teórica, a empatia é a segunda fase do etnorrelativismo. Se for alcançado esse sentimento por parte dos alunos, podemos dizer que o material propiciou o desenvolvimento da sensibilidade intercultural nos estudantes que o utilizam. Dizemos “se for alcançado”, porque seria necessário um estudo de caso para verificar esse resultado. Esse pode ser um tema para futuros trabalhos relacionados aos livros indicados pelo PNLD 2011.

Para o autor da coleção *Saludos*, a língua é manifestação da cultura, então, segundo ele, as atividades foram preparadas para possibilitar a inclusão dos alunos das escolas públicas no processo de letramento, buscando garantir-lhes a inclusão linguística, proporcionando-lhes inserção no contexto social global contemporâneo. As relações entre as culturas, também mencionada por Martin (2011), podem ser percebidas nos exercícios da página 19 do livro 4 (*Saludos*, MARTIN, 2011)²⁶, no qual se pergunta quais as celebrações católicas coincidem em datas e estilos com as festas *Dia de los muertos*, no México, e a festa dos *Ekekos*, na Bolívia, que têm origem na cultura indígena.

Segundo Martin (2011), na elaboração da coleção foram utilizadas atividades que convidam os alunos a estabelecerem relações entre a língua e a cultura materna e a dos povos hispano-falantes com atividades como as de tradução livre e até mesmo as de formalização da

²⁶ Anexo L, texto discutido adiante.

língua são pensadas por meio de situações concretas de fala.

Com relação ao referencial teórico, o autor afirma que a coleção é baseada na concepção sociointeracionista de aquisição de línguas, que se fundamenta nas propostas de Vygotsky (1998, citado por MARTIN, 2011, p. 4). Segundo essa teoria, a língua é consequência das interações entre a criança e o meio em que vive. Portanto, quem aprendeu a LM tem internalizadas as competências necessárias para o aprendizado de uma LE, bastando a exposição à língua-alvo. A concepção de linguagem para o autor “é entendida, então, em sua função dialógica, isto é, como tendo os significados construídos pelos participantes do discurso nos processos interativos dos quais participam”. Essas afirmações do autor são uma das respostas à pergunta de número 5 do Guia do PNLD (BRASIL, 2010, p. 13), que é: “São explicitados, no manual do professor, os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica da obra?”.

Com relação à pergunta de número 6, “A obra apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológico, e o conjunto de textos, atividade, exercícios, etc., que configuram o livro do aluno e, no caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, a articulação entre eles é claramente indicada?”, podemos dizer que o autor não é muito coerente, porque as atividades de interpretação de texto propostas não priorizam a interação entre os alunos para praticarem a língua-alvo.

2.2 Categorização dos Dados

Por questões didáticas, dividimos a categorização dos dados em duas partes: apresentação dos temas de pluralidade cultural e apresentação dos outros temas transversais, fazendo paralelo com algumas perguntas do *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), para verificarmos como são apresentados, discutidos e exercitados na compreensão leitora dos textos para o desenvolvimento das competências social e intercultural dos alunos.

Como vimos no capítulo teórico, a competência sociocultural é considerada uma das subcompetências comunicativas, porque durante o processo de ensino-aprendizagem devem ser ativados vários saberes que permitem ao aprendiz fazer uso adequado e eficaz da nova língua, esses saberes são os mostrados nas figuras 1.3, competências do utilizador/aprendente

– competências gerais e comunicativas no ensino de LE; na 1.7, que é a representação das fases do DMIS, ou seja, os estágios percorridos por um estudante de LE; e na 1.1, que mostra a cultura como tronco de uma árvore, ou seja, as várias culturas presentes em uma sociedade.

Com relação aos conteúdos culturais, Miquel López (2005) afirma que esta é uma grande preocupação dos autores de manuais que se baseiam nas novas metodologias de ensino, como a abordagem comunicativa. É importante que o professor analise como esse conteúdo é incorporado nos manuais e se está integrado às atividades propostas, ou se é apresentado de forma isolada, apenas como curiosidades. Fazem parte dessas competências os símbolos, as crenças, os saberes, as pressuposições, a atuação e a interação comunicativa, todos explicados no quadro 1.1, esses mesmos aspectos são bem representados por Tomalin e Stempleski (1993) na figura 1.5, que mostra os elementos culturais divididos em produtos, ideias e comportamentos.

2.2.1 Apresentação de temas sobre a pluralidade cultural

Com base nas afirmações anteriores e na figura 1.5, fazemos a apresentação dos temas de pluralidade cultural que surgem nos LdAs analisados. Eles são variados e aparecem nas mais distintas formas de gêneros textuais do cotidiano dos alunos, tais como: músicas, diálogos orais, notas, reportagens, fábulas, conto, histórias em quadrinhos, poesias, receitas, entre outros.

No grupo dos produtos culturais (representados por literatura, folclore, arte, música e artefatos, ou objetos) encontramos os contos (populares e policiais), as fábulas, as reportagens, os poemas, as receitas, as poesias, os textos didáticos, as biografias, os trava-línguas, as notas (de revistas e do dia a dia), os diários, as reportagens, as receitas e as entrevistas, entre todos os textos dos LdAs escolhemos apenas alguns como exemplos, considerando as propostas de atividades de leitura.

Esses produtos aparecem com os mais variados temas nas duas coleções, como, por exemplo: *El zorro con la panza llena* na página 31 do livro 1 da coleção *Saludos* para o 6º ano (MARTIN, 2011), que é uma fábula, da cultura universal, de uma raposa que encontrou um resto de comida em um buraco e entrou ali para comê-lo, mas comeu demais e não conseguiu sair até que o tempo fizesse que sua barriga voltasse ao tamanho normal. Esse é um texto com

assunto que retrata a universalidade do pensamento de que o tempo se encarrega de resolver todas as dificuldades. Um tema que dá margem para se trabalhar o respeito pelo alheio, a ajuda ao próximo, mas que no LD é usado apenas para que eles passem algumas palavras que estão destacadas para o plural e depois marquem a opção que indica a moral da história.

8 Lee la fábula y escribe en plural las palabras destacadas:

El zorro con la panza llena

Una **vez**, un zorro muy hambriento descubrió trozos de **pan** y de carne que habían ocultado los pastores en el fondo de una estrecha **cavidad**.
 Esforzándose cuanto pudo, al fin consiguió entrar al pequeño **recinto** y se dio un banquete con los manjares abandonados.
 Tanto se llenó la **panza** que no pudo salir por la misma cavidad que le había servido de entrada. Desolado, se echó a llorar y a lamentarse por su mala suerte.
 En eso estaba cuando pasó por el **lugar** otro zorro que se acercó para ver qué le pasaba.
 — No te preocupes — le aconsejó. — Sólo tienes que esperar hasta que vuelvas a tener el mismo tamaño que cuando entraste. Entonces podrás salir.

¿Cuál es la moraleja de la historia?

- ☐ El que se fue a Sevilla perdió su silla.
- ☒ El tiempo siempre se encarga de resolver las dificultades.
- ☐ El que no corre, vuela.

Heber Cardoso, Fábulas de Esopo, Buenos Aires, Gramón-Colihue, 2001.

Saludos (MARTIN, 2011, p. 31 – Livro 1).

Podemos citar como exemplo de conto o texto *El outro yo*, do uruguaio Mario Benedetti (Anexo G), página 34 do livro 3, também da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011) para o 8º ano. Esse texto conta a história de um rapaz que tem dupla personalidade: uma era alegre, brincalhona e divertida e a outra era romântica, retraída, melancólica e sensível. Ele não gosta de seu outro eu e como as duas partes brigavam muito, um dia ele resolveu matar a parte sensível, mas depois desse acontecimento ele descobre que uma não é nada sem a outra. O texto tem uma temática muito rica e oportuniza a reflexão sobre a formação da identidade com base na diferença e como a de um constitui o outro, e se não há essa diferença o outro não consegue encontrar-se, não consegue fazer-se existir. No entanto, os exercícios propostos para interpretação desse texto não exploram essas possibilidades, são usados apenas para testarem leitura nos modelos ascendente, em que o aluno precisa voltar ao texto e marcar ou

copiar a resposta, e descendente, ou seja, é necessário apenas os conhecimentos pessoais e de mundo com relação ao assunto para formular uma resposta, e de tradução de expressões. Como mostrado a seguir.

1 Lee el siguiente cuento de Mario Benedetti:

El Otro Yo



Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se mefía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo, menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte, el Otro Yo era melancólico y, debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser íntegramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: "Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte, tan saludable".

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír, y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Mario Benedetti, *La muerte y otras sorpresas*, Madrid, Alfaguara, 1995.

2 Ahora traduce al portugués estas expresiones extraídas del texto:

- un rudo golpe um duro golpe
- desde lejos de longe
- estalló en risotadas caiu na gargalhada
- para peor de males para piorar ainda mais
- no tuvo más remedio que não teve alternativa senão/não teve mais remédio que

- 3** Hay algunas palabras que son casi idénticas en español y en portugués, pero tienen género distinto. O sea, la misma palabra es masculina en un idioma y femenina en otro. Busca en el texto dos palabras que en español tienen género distinto del portugués:

La nariz y la radio.

- 4** Escribe los adjetivos que se han utilizado en el texto para caracterizar a:

a. Armando:

corriente/vulgar; pobre; fuerte; saludable.

b. Su Otro Yo:

melancólico.

- 5** Además de los adjetivos relacionados directamente con los dos personajes, se puede comprender cómo eran a partir de sus actitudes. Busca en el texto actitudes que resumen la personalidad de cada uno:

Respuesta personal. Es interesante que los alumnos presenten a los demás qué acciones les parecen que caracterizan mejor a los dos personajes.

a. Armando:

Hacía ruido cuando comía; se metía los dedos en la nariz; roncaba en la siesta; se durmió al oír a Mozart.

b. El Otro Yo:

Usaba cierta poesía en la mirada; mentía cautelosamente; se enamoraba de las actrices; se emocionaba en los atardeceres; lloraba al oír a Mozart.

- 6** Armando y su Otro Yo componen una misma persona, por eso no es posible que uno pueda existir sin el otro. Señala en el texto un fragmento que compruebe esa afirmación. Respuesta señalada en el texto.

- 7** Se puede decir que el Otro Yo retratado en el texto es una representación de la conciencia de uno mismo, de nuestros deseos y sentimientos. Intenta describir a tu Otro Yo. ¿Cómo sería? ¿Qué sentiría? ¿Qué haría?

Respuesta personal.

Saludos (MARTIN, 2011, 35 – Livro 3)

Um exemplo de biografia é o texto sobre Gabriela Mistral, na página 17 do livro 1 para o 6º ano (Anexo H) da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011). O texto conta a história de vida da escritora, mas não há nenhuma atividade relacionada à leitura, o texto foi usado apenas para explicar o nome de uma escola que aparece no exercício anterior.

No grupo dos produtos estão os itens representativos do folclore e podem ser encontrados nos livros da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011, p. 51, 84, 120 e 121) no livro 1

com os textos *Amarú* (Anexo I): mito inca, que conta como surgiram alguns fenômenos naturais como a chuva, a neve e o arco-íris, como exercício de interpretação é proposto para que os alunos façam uma tradução de algumas palavras (substantivos, preposições e verbos) que aparecem no texto, e há também algumas figuras que eles devem ordenar de acordo com a sequência da história. *Leyenda del maíz* (Anexo J) conta como os astecas conseguiram a primeira semente de milho. Segundo a lenda, os astecas comiam apenas animais e raízes, porque o milho existia em terras distantes além das montanhas, até aquele momento, nem deuses nem homens conseguiram buscá-lo. Com isso, um deus chamado *Quetzalcóati*, usando sua astúcia, transformou-se em uma formiga preta e foi em busca do milho. Chegando às terras longínquas, trouxe uma semente madura para os astecas, que plantaram e multiplicaram suas riquezas. A partir desse fato, esse alimento passou a ser símbolo da prosperidade e seu prato típico. Esse texto é usado apenas para os alunos verificarem as palavras escritas com G ou J, nesse caso específico, não é necessário ler o texto, pois as palavras já estão destacadas. O terceiro texto, *los meses del año* (Anexo K), é a história de como surgiram os nomes dos dias da semana e dos meses do ano em espanhol. Nos exercícios propostos podemos perceber uma questão sobre a estrutura do texto, ou seja, um texto informativo, “*en el texto ¿predomina las informaciones objetivas o los comentarios del autor?*”, e as outras quatro são para localizar informação, como comentado nas resenhas.

2 En el texto, ¿predominan las informaciones objetivas o los comentarios del autor?

Predominan las informaciones objetivas.

3 Después de leer el texto contesta a las preguntas:

a. ¿Qué son los planetas?

Son astros que se mueven en el cielo alrededor del Sol.

b. ¿De dónde provienen los nombres de los días de la semana y de los meses del año?

Proviene del latín.

c. ¿De dónde viene y qué significa la palabra calendario?

Por lo que dice el texto, proviene del calendae, nombre que los romanos daban al primer día de cada mes.

4 Relaciona las columnas:

1. Lunes	5. Día de Venus	5. Viernes	4. Día de Júpiter
2. Martes	7. Día del Señor	6. Sábado	1. Día de la Luna
3. Miércoles	2. Día de Marte	7. Domingo	3. Día de Mercurio
4. Jueves	6. Shabbath		

Saludos (MARTIN, 2011, p. 121 – Livro 3)

No livro 4 (Anexo L), aparecem os textos *Día de los muertos*, *Ekekos* y *Sanfermines* (MARTIN, 2011, p. 18-19), que são explicativo-informativos sobre algumas festas típicas de países de língua espanhola. O primeiro texto é sobre as comemorações do dia dos mortos no México; o segundo, *Ekekos*, fala de uma divindade boliviana que simboliza a abundância e são festas realizadas no solstício de verão; e por último, explica que *Sanfermines* é uma festa realizada na cidade de Pamplona, na Espanha, que dura uma semana, entre os dias 06 e 14 de julho, e nesse período alguns touros são soltos pelas estreitas ruas da cidade e os jovens precisam correr na frente dos animais até uma praça onde é comemorada a chegada com vinhos e danças. Os exercícios de interpretação são seis perguntas, quatro do tipo ascendente e/ou descendente e duas no modelo interativo, que são: *La Fiesta de los Muertos y el Ekeko se originan en culturas indígenas, pero coinciden con celebraciones católicas. ¿Cuáles?*, essa questão pode ser considerada interativa porque nos textos não são mencionadas festas católicas, logo, os alunos terão que recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre a cultura materna, para relacionar o Dia dos Finados e o período de Natal, Ano Novo e Reis Magos (Folia dos Reis) com essas festas mexicanas e bolivianas. A outra questão é *¿Qué dirías que hay en común en las tres fiestas?*, nessa o aluno terá que encontrar um ponto de intersecção entre todas essas festas, até entre as brasileiras, e esse ponto refere-se à cultura. Esse exercício mostra o que foi comentado na resenha dos livros, que algumas atividades de leitura, sobretudo as dos dois últimos volumes (livro 4), “exploram efetivamente a compreensão do texto [...] com atividades que vão além da localização de informação” (BRASIL, 2010, p. 29), já que levam os alunos a refletirem que as mesmas datas festivas têm sentidos e importância diferentes para cada povo de acordo com a sua cultura.

Na coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), não encontramos textos representativos do folclore hispânico, mas há dois exemplos, um na página 106 do livro 3 (Anexo M), *La historia de halloween*, e outro na página 124 do livro 4, *¿Qué significa la calabaza encendida?*, que fazem parte do folclore estadunidense, portanto, os dois textos tratam da mesma temática. Um deles traz um exercício para completar as lacunas com algumas palavras que faltam e o segundo é utilizado para que os alunos coloquem a pontuação adequada. Vemos um indício de tradição chilena na página 104 do livro 3 (Anexo N), em um cartaz da festa de Independência do país, mas a única menção que temos sobre esse dia é uma nota explicativa de como é comemorado o Dia da Independência chilena e todos os exercícios são sobre expressões de desejo.

Nos textos representativos dos produtos culturais (TOMALIN; STEPLESK, 1993),

as artes, percebemos histórias em quadrinhos, charges e obras de arte. As histórias em quadrinhos são as que aparecem com maior abundância, um total de 40 na coleção *Saludos* (MARTIN, 2011) e 12 na coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011); as charges estão em segundo lugar, aparecendo 18 vezes na primeira coleção citada e nenhuma vez na segunda; e as obras de artes aparecem oito vezes na coleção *Saludos* (MARTIN, 2011) e três vezes na *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011). Os quadros que aparecem são obras consagradas pela cultura universal, como os de Tarsila do Amaral (*La negra* e *Abapuru*), Candido Portinari (*Retirantes* e *Mestizo*), no livro da coleção *Saludos* (Anexo O), nesses exercícios os alunos precisam responder à pergunta “¿Qué te parecen estas imágenes?”, escrevendo frases sobre os quadros usando alguns adjetivos preestabelecidos, como “*raro, fantástico, triste, horrible, moderno, curioso, extravagante, divertido, insólito e estupendo*”. No livro 4 da mesma coleção, na página 111, aparecem duas obras representativas da arte latino-americana (Anexo P), uma de Fernando Botero (parodia a *Monalisa*) e outra de Frida Khalo, esse exercício é composto por dois textos, cada um relacionado a uma obra e os alunos precisam completá-los com as palavras que faltam. Outro exercício envolvendo obras de arte na mesma coleção está nas páginas 128 e 129 do livro 4 (Anexo Q). Nesses exercícios é necessário que os alunos façam uma leitura das obras, para responder às perguntas e também é proposto para eles escolherem um nome para cada uma das obras, que são de Joan Miró (*Mujer en la noche*) e Pablo Picasso (*El sueño*). Aparecem outros quadros na coleção, mas são usados como mera ilustração para algum texto, por exemplo, a “Vendedora de flores”, de Diego Rivera, que aparece como ilustração de uma canção sobre os hábitos cotidianos (Anexo R), *Saludos*, livro 1, p. 112.

No livro 1 da coleção *¡Entérate!* (Anexo S), aparece uma obra de Salvador Dalí (*La persistencia*), para os alunos encontrarem os sete erros, e outra de Pablo Picasso (*Guernica*), para que seja marcado o nome do autor da obra. Por último, no livro 3 da mesma coleção, aparece um quadro de Goya (*La chica de la sombrilla*), para que os alunos montem um quebra-cabeça feito com a obra.

Podemos citar como exemplo de histórias em quadrinho o livro 1 da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011) com a tirinha da Mafalda na página 12, numa história que explica o porquê de Mafalda não gostar de sopa e a do *Doug* (Anexo T) na página 88 do livro 2 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), na qual ele faz um desenho e é elogiado pela mãe, depois disso faz vários outros e os distribui pela cozinha. As charges aparecem no livro 3 da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011, p. 81 e 97) com uma crítica à política governamental

de prevenção de seca e enchentes sobre o superfaturamento no preço de algumas mercadorias (Anexo U). O motivo de termos escolhido esses exemplos é porque na coleção *Saludos* (MARTIN, 2011) as histórias em quadrinhos são quase totalmente do autor Quino, com Mafalda e sua turma, e de Jim Davis, com Garfield, aparecendo raramente outros autores. Não há exercícios que cobrem interpretação das histórias em quadrinhos; eles são usados para verificação de conteúdos gramaticais.

Na coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), apesar de aparecerem em uma quantidade menor, há dois exercícios que merecem destaque, pois são para os próprios alunos criarem suas histórias valendo-se dos desenhos predeterminados, como, por exemplo, no livro 2 (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 91), em que os alunos devem criar uma história com os desenhos do Homem Aranha. Nesse exercício é resgatado o processo de elaboração dos textos em quadrinhos (Anexo V), mas ainda não chega a retomar o contexto de produção, como mencionado nas resenhas, pois os alunos têm a oportunidade de criar um texto tomando por base um desenho já determinado.

As músicas (Anexo W) são representadas pelas populares e folclóricas, como *Gracias a la vida*, no livro 3 de *Saludos* (MARTIN, 2011, p. 25), que é uma música popular chilena bastante conhecida até no Brasil, de Violeta Parra, e *¡Ay Carmela!*, no mesmo livro, página 115, que é uma música popular folclórica que retrata a Guerra Civil Espanhola. Na coleção *¡Entérate!*, livro 4 (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 36), temos a música *POP* do grupo musical espanhol La Oreja de Van Gogh.

Os artefatos são representados por mapas, propagandas, anúncios e fotos, que também são usados nos exercícios de interpretação, como, por exemplo, na página 50 do livro 2 da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011). No exercício há um mapa da América do Sul e ao lado há o nome de todos os países e a sua localização. Com base nas informações contidas nos textos os alunos deverão encontrar sua localização no mapa (Anexo X).

No livro 4 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 36), há um exercício interessante, pois os alunos observam uma propaganda política, fictícia, e respondem a algumas perguntas sobre o texto, visual e verbal, contidas nela (Anexo Y). O texto não tem nenhuma informação além de um desenho de uma área com muitas indústrias e nada de natureza e uma frase: *Si el ritmo del desarrollo te quita el aire: PE. Un aliento de esperanza*. Com essas informações os alunos devem responder a algumas perguntas, como:

¿Que causa defiende el partido representado por esa propaganda? ¿Qué elementos nos permite identificá-la. A interpretação desse texto é totalmente baseada nas inferências, pois as informações que aparecerem nas respostas dos alunos não são encontradas se eles não fizerem uma leitura interativa (MOITA LOPES, 1996). Esse é um dos poucos exemplos citados nas resenhas de exercícios que exigem as estratégias de leitura e resgatam o contexto de produção do texto.

Com relação à alimentação, este tema aparece em três dos quatro livros da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011). A unidade cinco do livro 1 é intitulada *A la mesa*, e começa com algumas crianças falando o que costumam comer no café da manhã, almoço e jantar. No interior da unidade há curiosidades relacionadas aos alimentos, como o porquê de os ovos endurecerem e as batatas amolecerem ao serem fervidos (MARTIN, 2011, p.83), *la leyenda del maíz* (Anexo J), texto que foi mencionado anteriormente sobre os mitos (MARTIN, 2011, p. 84) e aparecem também receitas típicas de alguns países, como o *Gazpacho andaluz* da Espanha, o *Cebiche* do Peru, os *Moros y cristianos* de Cuba e o *Guacamole* do México (MARTIN, 2011, p. 85). Apesar de esses textos terem sido usados apenas para os alunos circularem as palavras com G ou J, poderiam mostrar as diferenças nos hábitos alimentares, para apontar que eles também são determinados social e culturalmente, por exemplo, que o abacate que comemos com açúcar no Brasil, no México é uma comida salgada; e o tomate que usamos praticamente para fazer saladas ou preparar molho para macarrão, na Espanha é um dos ingredientes de uma sopa gelada. Para terminar a unidade, o autor escolheu um poema argentino, *A pesar de todo*, de Oche Califa (Anexo Z), que retrata a vida de uma família que não tem comida em casa e o pai tenta consolar os filhos famintos (MARTIN, 2011, p. 86). Com esse texto poderiam ser trabalhadas questões como saúde, trabalho e consumo, mas os exercícios pedem que os alunos ordenem o texto, pois os parágrafos estão desorganizados e as questões de interpretação estão apenas no nível ascendente de leitura e uma questão sugerindo a produção de cartazes contra a fome, como se pode ver a seguir.

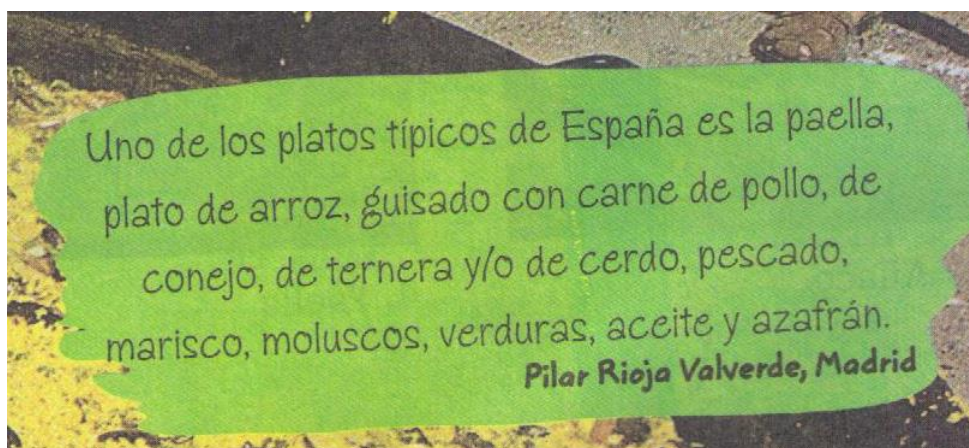
- a. ¿Quiénes son los personajes del cuento? *El padre y sus dos hijos.*
- b. ¿Dónde sucede la historia? *En una casilla de la villa.*
- c. ¿Cuándo ocurre la historia? *A las doce, de un día cualquiera.*
- d. ¿Quién cuenta la historia? *Un narrador.*

¿Serías capaz de producir un cartel contra el hambre?

Organiza una muestra de los carteles hechos por los alumnos.

Saludos (MARTIN, 2011, p. 87 - Livro 1)

No livro 2 da mesma coleção há também uma unidade dedicada à alimentação *¿Qué comida más exquisita!*, e começa com alguns depoimentos de pessoas falando sobre a comida típica do seu país, a feijoada do Brasil, *Chilaquil* do Chile, *ajiacó* de Cuba, *causa limeña* do Peru, *paella* da Espanha e *hallaca* da Venezuela.



Saludos (MARTIN, 2011, p. 125 – Livro 2)

Os exercícios para esses textos são para relacionar os ingredientes aos pratos, para completar um cardápio com os nomes das comidas que estão faltando e uma pergunta sobre o prato típico da região dos alunos *¿Y cuál es el plato típico de la región dónde vives? ¿Cuáles son los principales ingredientes que lo componen?*.

No grupo dos comportamentos, tempo livre, está o que as pessoas fazem para se divertirem, tais como viajar, praticar esportes, ler, sair para dançar ou simplesmente ouvir músicas. Na coleção *Saludos* (MARTIN, 2011), a temática aparece no livro 2 na unidade 6, *¿Vas a viajar en las vacaciones?*, que são pequenos textos nos quais os adolescentes falam sobre o que vão fazer nas próximas férias. Na unidade há também um roteiro de viagem por *Andalucía*, sul da Espanha, com uma sugestão de criação de um cartão postal da cidade para ser enviado para a mãe. Há um exercício para relacionar fotos de quatro lugares com os textos que falam sobre eles: O Cristo Redentor no Rio de Janeiro, Brasil, Machu Picchu no Peru (uma cidade construída pelos incas no alto de uma montanha), o bairro de La Boca em Buenos Aires, Argentina, e a terceira foto não tem o nome do lugar, mas pelas descrições e pela catedral podemos deduzir que se trata de Toledo, uma cidade histórica na Espanha. No livro 4 da mesma coleção há alguns textos de um grupo de amigos combinando uma pequena viagem e cada um comenta sua sugestão sobre onde gostaria de visitar e nas possibilidades de

cada um.

Na unidade 7 do livro 3 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), as autoras dão algumas dicas de diversão e entre elas estão os esportes, radicais ou não. Há também textos que falam sobre festas e datas comemorativas, como os já mencionados anteriormente, sobre o *Halloween* e a origem do dia de *San Valentin* (14 de fevereiro), conhecido como o Dia dos Namorados no Brasil (12 de junho) (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 106 e 108). Essa equivalência de sentido das duas datas poderia ter sido explorada nos exercícios de verificação de leitura, mas este aspecto não é mencionado em nenhuma questão que são de múltipla escolha. Já no livro 4, as dicas são para viagens alternativas, como visitar as Grutas Huxlaguaca, no México, ou fazer um ecoturismo com informações sobre o assunto em um texto da revista *Teen* (Anexo AA) (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 91-92).

Esses exemplos remetem aos textos de Miquel López (2005), Tomalin e Stempleski (1993), em que as culturas são mostradas na forma de produtos, manifestações, comportamentos, ideias e atuações produzidas pela sociedade, como a música, a literatura, as artes, as ciências, as crenças, os valores, entre outros, e a língua é a mediadora das diferentes formas de interação entre os seres humanos, moderada pela cultura, que por sua vez é manifestada pela cultura, ou seja, “difícilmente língua e cultura podem ser separadas. Consideramos que a língua é um dos sistemas de expressão de uma cultura e que diferentes línguas apresentam preferências que são influenciadas pela cultura” (GRABE; KAPLAN, 1989, citados por OLIVEIRA, 2000, p. 50). Com essas declarações, pode-se afirmar que não é a língua que determina o comportamento de seus falantes, mas esses comportamentos podem influenciar no seu uso.

2.2.2 Apresentação de outros temas transversais

Os temas transversais são assim denominados por serem conteúdos que não fazem parte, obrigatoriamente, de nenhuma disciplina específica, mas que podem ser trabalhados em todas elas e de acordo com os PCN – Temas Transversais (PCN/TT, BRASIL, 1998, p. 26-30),

são questões sociais, [...] [de] natureza diferente das áreas convencionais [...]. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está

sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões [...]. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de ‘passar de ano’.

Nesse sentido, os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes de várias formas na vida cotidiana, como a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, a orientação sexual, o trabalho e o consumo. Essas questões foram eleitas de acordo com a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem no EF e para favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998).

Para a inserção dos temas transversais, os PCN/TT (BRASIL, 1998, p. 84) trazem a sugestão de trabalho por meio de projetos e mostram como essas questões permeiam as diversas áreas do conhecimento e qual o objetivo de incluir esses temas no currículo do EF. De acordo com esse documento, as disciplinas que trabalham com a linguagem, como as línguas portuguesa e estrangeira, devem tratar da ética levando em consideração que “a língua é um dos veículos da cultura de um país [...] e que, portanto, carrega os valores dessa cultura”, ou seja, é a língua que possibilita a interação entre os sujeitos e a qualidade dessa interação, por isso, o estudo da LE deve possibilitar a produção de diálogos efetivos. Alguns dos objetivos dessa aprendizagem são “adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 91).

Esse tema é lembrado no segundo bloco de perguntas do *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), que diz respeito aos “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social”. Nesse bloco, a pergunta de número dois é: “A veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos é evitada?” (BRASIL, 2010, p. 2). Essa questão retoma as afirmações dos PCN/TT (BRASIL, 1998, p. 36) que discutem o papel dos materiais utilizados como recursos didáticos e a afirmação de que os temas transversais “expressam valores e concepções a respeito de seu objeto [e que] [a] análise crítica desses materiais pode representar uma oportunidade para se desenvolver os valores e as atitudes com os quais se pretende trabalhar”.

Esse discurso é percebido e reproduzido no MP das coleções analisadas. Para as

autoras da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 7), “uma das finalidades da educação é a formação ético-moral do alunado; ou seja, o desenvolvimento da capacidade de inserção e atuação social do aprendiz”, e para Martin (2011, p. 6), os “contextos criados ao longo da coleção apóiam-se no mundo real do aluno, são permeados pela vida social contemporânea e abordam, entre outras, sobrequestões de ética, cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente além de abrir espaço para atender às necessidades e aos dos estudantes”.

A pergunta de número 50 é específica com relação à abordagem do tema etnocentrismo e o questionamento feito é o seguinte: “Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?” Percebemos essa preocupação nos textos das duas coleções. Em uns há uma preocupação mais intensa que em outros, mas há a possibilidade de trabalhar com textos que podem desenvolver essa capacidade de crítica e reflexão em quase todos, se o professor quiser, porque não há perguntas que levam em consideração esse aspecto. Alguns textos não tratam especificamente do tema *bullying*²⁷, mas dão a possibilidade para o professor fazer a prevenção e a conscientização dos alunos com relação ao etnocentrismo, concretizado ou não na forma de *bullying*, a criação de falsos estereótipos e preconceitos, mas não há questões que oportunizem essa reflexão.

Na coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), há vários textos com os quais podemos trabalhar a prevenção do *bullying*, mas escolhemos alguns para evitar repetição de temas. No volume 1, livro usado para o 6º ano, há um texto na página 42 intitulado “*La ciudad donde vivo*”. Nele percebe-se que, apesar de as pessoas viverem em um mesmo país, em uma mesma cidade, em um mesmo bairro e até na mesma casa, existem várias diferenças entre elas, essas diferenças podem ser mencionadas nas aulas, mostrando que todos merecem respeito e é na diferença que nos constituímos como um ser único, é no outro que conhecemos a nós mesmos.

²⁷ *Bullying* pode se manifestar em forma de etnocentrismo porque são agressões verbais e/ou físicas intencionais tendo por objetivo humilhar, intimidar e maltratar alguém por suas características “diferentes” das do grupo ou da pessoa que pratica o ato. O *bullying* pode ocorrer em qualquer camada da sociedade, como vizinhança, empresas e família, mas é na escola o lugar que esse tipo de violência se propaga com maior facilidade.



Santiago de Chile.

La ciudad donde vivo

Una ciudad es un lugar donde habita mucha gente. En ella hay grandes edificios, muchas oficinas y, en general, muchos automóviles. El barrio queda dentro de una ciudad, una ciudad tiene muchos barrios. (...)

La diferencia entre una ciudad y un barrio es que la ciudad es mucho más grande y compleja. En una misma ciudad viven personas muy diversas, con costumbres y gustos diferentes. En un barrio, por el contrario, las personas son más o menos parecidas, viven en condiciones similares, sus casas se parecen, etcétera.

Las personas que habitan una misma ciudad presentan realidades distintas. Por eso, en las ciudades hay zonas donde vive gente con más dinero y otras partes en las que los vecinos tienen menos recursos económicos. (...)

Vivir en medio de una ciudad tiene ventajas y desventajas. Entre las ventajas está saber que tenemos cerca muchas cosas que necesitamos como el hospital, el colegio y comodidades que no encontramos en el campo. Entre las desventajas están, por ejemplo: el ruido, la contaminación del aire, etcétera.

(<http://icarito.latercera.cl/icarito/1999/icaritin/46/pag2.html>)

¡Entérate! (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 42 – Livro 1).

O texto é um pretexto para um exercício no qual se pede para completar os espaços vazios com alguns verbos e não há nenhuma questão que explore a tema ou que leve à discussão sobre o mesmo.

Na segunda unidade do livro 1 da coleção *Saludos* (MARTINS, 2011), *¿Cómo somos?*, a temática é a característica física. Há textos que a tratam de diferentes maneiras (Anexo BB), como uma reportagem sobre o medo das crianças de engordar, *Crece en niños y adolescentes la lipofobia*, o poema *De cuento*, um texto sobre a discriminação na escola e o artigo 2 dos direitos humanos. Esta unidade apresenta algumas pessoas nativas, da mesma faixa etária de quem está no 6º ano, falando sobre suas características físicas e os alunos têm de descobrir a informação falsa que elas disseram, comparando esses dados com as fotos, em seguida há algumas questões de interpretação de texto no modelo ascendente em que os alunos precisam descrever as características de cada personagem e, em seguida, completar algumas frases com essas informações e por último é pedido para que seja feito um pequeno texto pessoal informando como o estudante está vestido.

De cuentos, retrata uma família real que se vestia e se comportava de forma diferente das demais. Por exemplo, o rei gostava de usar uma fantasia de urso, a rainha de camisetas e calças *jeans*, jaqueta de couro e botas militares e adorava motocicletas. De acordo com o conto, das três filhas, a única que era realmente uma princesa se vestia com finos vestidos e sempre era atendida por criadas. Esse texto traz uma boa temática para ser discutida com os alunos: os padrões de vestimentas e o comportamento esperado das classes sociais, pois trata dos estereótipos que temos sobre algumas classes sociais e comportamentos esperados das pessoas por pertencerem a alguns grupos, mas os exercícios são para que os alunos relacionem a descrição dos personagens com as imagens que ilustram o texto e em seguida respondam a algumas perguntas relacionadas à estrutura do poema, como versos, rimas e estrofes.

Discriminación en _____ la _____ escuela

Muchas veces, en _____ la _____ escuela se discrimina a _____ un _____ chico porque tiene alguna diferencia con _____ el _____ resto: es pecoso o pelirrojo, muy alto o muy bajito, tiene _____ la _____ nariz grande o dientes de conejo. Todos se ríen, están acostumbrados y parece normal. Por ejemplo, parece normal que _____ el _____ gordito, si quiere jugar al fútbol, tenga que llevar _____ la _____ pelota. ¿Y por qué? Porque siempre fue así. En ese "siempre fue así" está _____ la _____ trampa, hace que _____ un _____ acto discriminatorio parezca razonable y sensato.

Y tú, ¿ya has presenciado alguna situación como la que se presenta en el texto?

Saludos (MARTIN, 2011, p. 62 – Livro 1)

Os textos “*Crece en los niños y adolescentes la lipofobia*” (livro 1, MARTIN, 2011, p.32) poderiam ser trabalhados junto com os outros já citados, “*Discriminación en la escuela*” (livro 1, MARTIN, 2011, p. 62) e o artigo 2 dos Direitos Humanos (livro 1, MARTIN, 2011, p. 68), ou em sequência, já que são bons exemplos que nos mostram que a escola é um lugar privilegiado para aprendermos a fazer reflexões sobre os direitos humanos e que isso inclui o respeito ao próximo e a tudo e todos, ou seja, às diferenças. Mas esses textos trazem apenas uma questão para trabalhar essa temática, que são usados para exercitar elementos estruturais da língua ou para leituras dos tipos descendente ou ascendente.

A reportagem sobre a lipofobia é usada para que os alunos leiam em voz alta e prestem atenção nos sons das vogais, e há uma orientação para os professores, se acharem conveniente, que promovam um debate sobre o assunto. O texto sobre a discriminação na

escola poderia ser usado para o trabalho com a pluralidade cultural e prevenção contra o *bullying* (MARTIN, 2011, p.62), pois mostra que os alunos acham normal que aconteçam tais atos. Esse texto, com uma temática tão rica, foi usado apenas para que os alunos completem os espaços com os artigos e há uma única pergunta de leitura descendente. Podemos acrescentar ainda que esse não é mais um assunto local, mas global e que a saúde deve ser preocupação de todos.

No texto sobre a discriminação nas escolas, o único exercício de compreensão leitora é *Y tú, ¿ya has presenciado alguna situación como la que se presenta en el texto?*. Pode-se afirmar que uma única pergunta pode oportunizar a discussão sobre o tema, mas é insuficiente para desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos alunos. E para o artigo da Declaração dos Direitos Humanos há algumas perguntas do tipo de leitura ascendente, como *Identifica: la explicación de qué es “discriminar”*. A ilustração desse último texto é um painel com fotos e que poderia ter sido usado nos exercícios de interpretação. Por exemplo, aparecem pessoas das mais variadas etnias e casais que apresentam diferenças de idade, etnias e homossexuais, todas essas diversidades poderiam ter sido usadas nos exercícios propostos para os alunos discutirem que o modelo tradicional de família não é mais o mesmo de algumas décadas atrás.

No livro 4 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 23) há um texto intitulado *“Entre nosotros: en mi clase hay mal ambiente”* (Anexo CC), no qual são sugeridas ideias para diminuir a tensão e mal-entendidos na sala de aula, evitando, assim, conflitos entre os alunos. Algumas dessas sugestões são a realização de debates em sala de aula e a não aceitação de provocações, e esta última é uma das características para que as humilhações se transformem em *bullying*. Esse texto é usado para exemplificar o tópico da unidade que é modelo de leitura rápida e há apenas uma questão de comprovação de leitura que é *Lee determinadamente el texto y envía una respuesta a Victoria, dándole una sugerencia sobre cómo mejorar el ambiente en su clase*. Esse texto poderia ser usado em uma perspectiva intercultural nas escolas públicas, corroborando o que Mendes (2007) afirma ser uma forma de integração de pessoas que também falam a mesma língua, mas que pertencem a grupos sociais diferentes.

Na coleção *Saludos*, no livro 03 (Anexo DD), há o texto informativo-explicativo *“La discriminación en México”* (MARTIN, 2011, p. 17), no qual se comenta que alguns espanhóis, na época da colonização, se sentiam superiores, pois se consideravam melhores por terem sangue puro, ou seja, não serem mestiços graças à grande quantidade de descendentes

de índios na região. Pode-se depreender com base nele que as diferenças existentes em uma região são decorrentes da cultura e da história de vida das pessoas que formaram o lugar. Os exercícios de leitura referentes a este texto poderiam ser usados para trabalhar o aspecto de que a cultura é marcada ou construída valendo-se da história de um povo, que acontecimentos fazem com que as pessoas mudem de opinião ou se enraízem alguns preconceitos. O objetivo deste texto é explicar de onde vem a discriminação contra os índios e os negros existentes no país e de como essa situação pode ser mudada, levando em consideração que a maior parte da população mexicana é composta por essas raças. Esse texto, assim como alguns outros desta coleção, pode ser usado com o intuito de trabalhar o desenvolvimento da conscientização intercultural. Porém, nos LdAs, aparecem simplesmente como parte de um exercício para que os alunos descubram e circulem algumas mudanças ocorridas no México desde a colonização até os dias atuais e uma tarefa para casa, em que os alunos perguntarão aos pais e avós quais mudanças ocorreram em sua cidade.

Lee este texto sobre la Ciudad de México y subraya los principales cambios que sufrió ésta que es la ciudad más poblada del mundo. Enseguida, charla con algunas personas mayores (parientes, vecinos, etc.) y busca informaciones sobre los cambios que hubo en tu ciudad. Escribe un texto haciendo comparaciones. Respuesta personal.

La discriminación en México

Saludos (MARTIN, 2011, p. 17 – Livro 3)

No livro 4, há várias unidades que podem ser trabalhadas com relação à prevenção e ao combate de manifestações etnocentristas, não só na forma de *bullying*, mas também como o desrespeito aos idosos, saber conviver com a variedade cultural e aproveitar a juventude sem desrespeitar os outros.

É bastante interessante a presença destes textos nos livros analisados, porém o professor pode usá-los ou não para falar sobre as diferenças, porque os LDs não trazem questões de compreensão leitora que trabalham esses aspectos. Eles fazem parte de exercícios para que os alunos completem as lacunas com alguns verbos ou para treinar os sons das vogais e caberá ao professor elaborar questões que levem o aluno a refletir sobre a temática.

Esses são alguns exemplos de textos das coleções que os professores podem utilizar para realizar o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos ou, ao menos, tentar fazer que cheguem à fase da minimização, ou seja, fase em que o sujeito vê as diferenças, mas

não as considera prejudiciais, apesar de ainda existir a ideia de homogeneização cultural, a diferença é vista como trivial. Esses mesmos textos poderiam auxiliar na conscientização intercultural dos alunos, se trouxessem atividades de compreensão leitora voltadas para esse fim, mas, da forma como aparecem, seria o professor o responsável por elaborar esse tipo de reflexão, pois estas não são propostas nos livros. Se os professores não estiverem preparados para trabalhar tais temas, embasados nas teorias sobre cultura que mostram a indissociabilidade entre língua-cultura-identidade numa visão mais crítica, pode ser que não consigam mostrar aos alunos o que é aprender a ser cidadão nas aulas de E/LE e talvez não consigam perceber outras possibilidades de trabalho e discussão.

No livro 2 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 37), as autoras escolheram falar sobre a mudança do conceito de moda ao longo do tempo e colocaram em contraste as modas mais antigas e as atuais. Os dois textos poderiam ser usados para um trabalho com os temas transversais consumo e pluralidade cultural.

Percebemos textos relacionados ao grupo dos comportamentos, usos sociais, no livro 1 da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011). Na primeira unidade do livro há algumas crianças, de diversos países, se apresentando e o autor chama a atenção do professor, em uma nota no LdA, para a expressão *me dicen*, que, na Espanha, seria mais usual que *me llaman*, e logo em seguida é apresentada uma tirinha da Mafalda com o mesmo propósito, mas dessa vez chama a atenção dos professores, também em uma nota, para o *voseo* argentino, com a expressão *¿Cómo te llamas?*. Para os alunos são apresentadas duas perguntas: *¿Qué palabra utiliza Mafalda para saludar a Miguelito?* e *¿Cómo traducirías al portuguê la palabra **hola**?*.



Saludos (MARTIN, 2011, p. 12 – Livro 1)

Na página 15 do mesmo livro, aparece um texto intitulado *¡Viva la diversidad!*, e há uma nota explicando para os alunos que é comum quando vários países falam a mesma língua, como o espanhol ou o português, que haja variedades linguísticas, ressaltando, assim, o tema da pluralidade cultural exposto nos temas transversais. Nas notas de orientações para

os professores no LdA, o autor pede que se comente com os estudantes que não existe sotaque superior a outro, e que eles podem escolher qual querem usar, desfazendo, assim, a crença de superioridade de algumas variedades linguísticas e cumprindo o que está nas OCEM – Espanhol (BRASIL, 2006, p. 134) de que é preciso ensinar a pluralidade e a heterogeneidade do espanhol “sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito”.

Um texto que trata do tema transversal meio ambiente é um quadrinho²⁸ de Alejandro Ochoa, em que mostra o desperdício da água. Segundo os PCN/TT, o maior apelo nas conclusões de reuniões e congressos internacionais a favor do meio ambiente é a conscientização de pessoas e grupos sociais da necessidade de preservação do meio ambiente, e por isso fica evidente a importância da educação para esse fim. Este quadrinho aparece apenas como ilustração para os conteúdos gramaticais estudados na unidade, como explicitado nas orientações para os professores.

El objetivo de esta sección es sistematizar los contenidos gramaticales estudiados en la unidad: **las preposiciones, los artículos y las contracciones y algunos verbos más en presente de indicativo.**



Alejandro Ochoa, Escuinclles 2, México, Ediciones B, 2004.

Saludos (MARTIN, 2011, p. 62 – Livro 1)

No livro 4 da coleção *¡Entérate!*, a temática da alimentação é trabalhada junto com o tema transversal saúde, e os textos do início da unidade são alguns diálogos entre pacientes e nutricionista. Os exercícios não são diferentes dos das outras unidades e as perguntas giram em torno dos modelos ascendente e descendente. A diferença é que em um deles os alunos devem imaginar o que diria uma nutricionista para eles, caso eles fossem a uma consulta: *¿Qué contestaría la especialista a tu pregunta? Intenta imaginártelo.* As autoras da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011) também trabalham o tema de alimentação

²⁸ O texto está sem título no livro do aluno, aparece apenas o nome da obra da qual foi retirado o quadrinho, *Escuinclles*.

junto com o tema transversal saúde. No primeiro livro da coleção (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011), na unidade cinco, que é intitulada *Más vale prevenir que curar*, são apresentadas algumas dicas de saúde, entre elas está a boa alimentação, e os exercícios giram em torno do verbo *doler*. Na unidade sete do livro 2 da mesma coleção, intitulada *De sabores*, são apresentadas algumas variedades de comidas, tabela de proteínas de alguns alimentos e dicas de dietas. A unidade começa com vocabulário relacionado a alimentos, são apresentadas também algumas expressões usadas para referir-se a comidas (*¡Qué rico!*, *¡Qué soso!*, *¡Qué asco!*, *¡Qué delicia!*) e o exercício é para ligar essas frases às expressões faciais, mas não há um trabalho mais aprofundado para discutir a comunicação não verbal, como, por exemplo, o de comparar as expressões faciais com as brasileiras (seriam as mesmas?). Há um segundo exercício de comprovação de leitura para comparar calorias de alguns alimentos e os alunos devem marcar as frases que são verdadeiras de acordo uma tabela.

a) La primera comida, la hamburguesa, nos aporta tantas calorías como la segunda. ()

b) La manzana tiene menos calorías y menos vitaminas que el batido. ()

c) El jugo de naranja es más calórico que el refresco. (x)

d) La carne de la hamburguesa tiene más grasa que el filete de ternera. (x)

e) El jugo de naranja nos aporta más vitaminas que el refresco. (x)

f) La primera comida, la hamburguesa, es tan sana como la segunda. ()

g) El refresco es peor para la salud que el jugo. (x)

- Consultando estas tablas*, comprueba si tus opciones están correctas:

Hamburguesa (pan, carne de ternera, mayonesa, lechuga, tomate, queso, <i>ketchup</i>) = 350 cal.	Arroz (4 cucharadas) = 140 cal.
Ración de patata frita = 150 cal.	Frijoles (4 cucharadas) = 140 cal.
Refresco dietético (300 ml) = 1 cal.	Filete de ternera (100 g) = 100 cal.
Batido de chocolate = 200 cal.	Ensalada de lechuga y tomate = 20 cal.
Nutrientes y vitaminas = aporta más calorías que nutrientes porque tiene más grasa que el plato 2.	Zumo de naranja (200 ml) = 100 cal.
	Manzana (media) = 100 cal.
	Nutrientes y vitaminas = la fruta, el zumo y la ensalada aportan varios nutrientes importantes.

* Los valores indicados en las tablas son aproximados ya que el modo de preparación del alimento puede alterar la cantidad de calorías, nutrientes y vitaminas que contiene.

¡Entérate! (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 97 – livro 2)

Com relação à saúde, os PCN/TT (BRASIL, 1998, p. 259) afirmam que esse tema está presente nos mais variados componentes da vida humana, como na água, na alimentação, no ar, nas condições de moradia, e também no meio socioeconômico e cultural. Afirmam ainda que, “ao falar de educação, fala-se de articular conhecimentos e atitudes, aptidões, comportamentos e práticas sociais que possam ser aplicados e compartilhados com a

sociedade em geral”. A educação recebida na escola não é a responsável por todas as mudanças ocorridas na sociedade, mas contribui para a sua efetivação. Por isso, exercícios como o da página 93 (Anexo EE) do livro 4 da coleção *Saludos* (MARTIN, 2011) são muito importantes, pois tratam de um texto informando os males causados pelo cigarro, mostrando que esse vício é um dos principais causadores de problemas relacionados à saúde.

O grupo dos elementos culturais denominados de ideias por Tomalin e Stemplesk (1993) são nos PCN/ TT ética e moral, e de acordo com esse documento são as “regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades” e um dos objetivos gerais para a inclusão do tema ética e moral no EF é “refletir criticamente sobre normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum” (BRASIL, 1998, p. 49). Um texto apropriado para o trabalho com o assunto é intitulado “*El amor*” (Anexo FF) na página 115 do livro 3 da coleção *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011), ao tratar sobre o amor à pátria, que é demonstrado com obediência às leis e às normas que regem um país, conceitos esses passados de pais para filhos. Com ele pode-se trabalhar com a ética, o respeito e a cidadania, mas há apenas uma questão de interpretação, “*¿Estan de acuerdo con lo que dice el texto sobre el amor a la patria?*”, uma pergunta no modelo interativo de leitura e uma sugestão para o professor trabalhar o texto de forma interdisciplinar e explorar essas questões.

No geral, os exercícios dos livros analisados são basicamente de dois tipos: os usados para verificar a assimilação dos conteúdos gramaticais e as atividades para verificar a compreensão dos textos que seguem os dois modelos de leitura, ascendente – perguntas que precisam única e exclusivamente do texto para serem respondidas – ou o modelo descendente – aquelas em que são necessários apenas os conhecimentos do leitor sobre o assunto para serem respondidas. Aparecem perguntas do modelo interativo em uma escala muito menor que as outras.

Por fim, como foi mencionado anteriormente, não era nossa intenção, neste trabalho, criticar apenas os autores destes LDs, mas mostrar o papel que o LD tem no processo de ensino e aprendizagem de LE, porque, assim como Santa-Cecilia (1996), sabemos das dificuldades de levar tantos conhecimentos a um número reduzido de páginas de um livro didático, mas analisar como os conteúdos culturais aparecem neles e se os exercícios de compreensão leitora ajudam na formação crítico-reflexiva dos alunos. Com isso, foram inevitáveis algumas sugestões de questões de interpretação de texto. A seguir, passamos às considerações finais referentes a esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

El proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras no puede limitarse, por tanto, a ser un mero trasvase de habilidades y conocimiento lingüístico, más o menos sofisticado; ha de suponer, en alguna medida, la transmisión de actitudes y valores de la cultura meta. Habrá que intentar, pues, llevar al aula los modos de ver la realidad, de entenderla y de interpretarla que poseen los hablantes nativos (CASAL, 1999, p. 14).

Ao retomar a noção da língua como construtora e transformadora da cultura, podemos encerrar o trabalho afirmando e repetindo o que Casal (1999) nos diz sobre o ensino de línguas estrangeiras. Esta autora afirma que esse processo não pode se limitar ao ensino de habilidade e conhecimentos linguísticos, mas há de tentar fazer que o aluno perceba que a comunicação é um processo de socialização e as ações são influenciadas pelos hábitos linguísticos da comunidade em que se está inserido.

Para Casal (1999), quando se julga os outros ou as suas crenças de acordo com os próprios valores, cria-se, na maioria das vezes, preconceitos que são a exteriorização do etnocentrismo. O *bullying* nada mais é que uma concretização em atitudes e ações repetidas e intencionais que geralmente acontecem nas escolas.

O ensino da língua estrangeira pode orientar o aluno a refletir sobre o modo como vê e se aproxima do outro, se é de uma maneira etnocêntrica, sem perceber a diferença, ou se a percebe, mas não a respeita, ou se procura nessa um equilíbrio e de alguma forma vê nessa a igualdade entre os seres, deixando de lado os estereótipos e os falsos conceitos que somos acostumados a fazer.

Ao recuperar nossos objetivos específicos, que são descrever como os conteúdos relacionados à pluralidade cultural são apresentados e discutidos nas duas coleções escolhidas

pelo PNLD 2011 e verificar se as atividades de compreensão de leitura propostas levam à formação do aluno como cidadão crítico-reflexivo, podemos afirmar que os livros indicados cumprem os critérios propostos no *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: língua estrangeira moderna* (BRASIL, 2010) porque trazem os temas sobre pluralidade cultural, desenvolvendo a competência sociocultural, apresentando exemplos, como comidas típicas cubanas e peruanas, poesias espanholas, festas mexicanas, obras de arte latino-americanas, entre outros. Aparecem também os temas transversais – saúde, pluralidade cultural, meio ambiente etc. –, que são capazes de fazer com que os alunos pensem o próximo como um ser diferente, mas que essa diferença é parte das características da humanidade, que nós os seres humanos somos e sempre seremos diferentes uns dos outros, mas todos merecem ser respeitados e de alguma maneira isso é o que nos constitui como sujeitos e nos faz ser o que somos. No entanto, é importante destacar que, na nossa opinião, não formam os alunos realmente como cidadãos crítico-reflexivos, porque não desenvolvem a competência intercultural, já que são poucas as atividades de leitura que seguem o modelo interativo e poderiam levar realmente a uma conscientização intercultural. As propostas dos autores das duas coleções de contribuir para a formação de cidadãos críticos capazes de se posicionarem contra a discriminação e as manifestações etnocêntricas e discriminatórias não foram concretizadas em atividades.

O trabalho com a competência intercultural fica a critério do professor, que deve elaborar questões que oportunizem o desenvolvimento dessa competência, fazendo com que os alunos reflitam sobre as diferenças culturais e se posicionem superando comportamentos e posturas citadas por Casal (2003), tais como o etnocentrismo e o relativismo cultural, chegando a ser, com o tempo, interculturais.

Para cumprirmos esses objetivos, formulamos duas perguntas para nortear essa pesquisa, as quais respondemos a seguir, tendo como referência o resultado dos dados analisados e as teorias utilizadas para este fim. Como resposta à primeira pergunta – Como os temas relacionados à pluralidade cultural são mostrados nos livros didáticos *Saludos* (MARTIN, 2011) e *¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011)? –, com base na análise das questões de comprovação de leitura dos LDs escolhidos, podemos dizer que eles trazem textos dos mais variados gêneros textuais, como poemas, canções, histórias em quadrinhos, reportagens, entre outros, e com temas culturais de diversos países hispânicos, mostrando a diversidade existente entre eles. Entendemos que elaborar uma coleção de LDs que abarque os tipos de culturas de todos os países que utilizam a língua espanhola seria quase impossível, mas os livros trazem uma boa amostra da espanhola, cubana, chilena, peruana, argentina,

mexicana, boliviana etc. Trazem, também, textos com os temas transversais, como, por exemplo, *Discriminación en la escuela*, *Entre nosotros hay mal ambiente*, e o artigo 2º dos Direitos Humanos.

Com a segunda pergunta – Como as atividades de compreensão de leitura ajudam na formação do aluno como cidadão crítico-reflexivo? –, a análise dos dados nos mostrou que apesar dos diversos textos com temáticas variadas sobre temas culturais e transversais existentes nas duas coleções de LDs analisadas, há alguns exercícios que auxiliam no desenvolvimento da competência sociocultural, mas a maioria deles de compreensão leitora é do modelo ascendente e descendente, em outras palavras, são atividades em que os alunos apenas localizam as informações no texto e as copiam, ou questões que eles conseguem responder apenas com os seus conhecimentos sobre o assunto, sem a necessidade do texto. Faltam atividades que propiciam uma reflexão crítica e que levem os alunos a se posicionarem sobre os temas discutidos e que os ajudem no desenvolvimento da competência intercultural.

Percebemos também que, apesar de nenhum dos textos deixar explícito o termo *bullying*, há a possibilidade de trabalhá-lo em prol da prevenção e conscientização desse tipo de violência, que é cada vez maior nas escolas, e alguns ainda trazem sugestões de como evitá-lo, mas deixam a desejar quanto às questões de interpretação, pois não há muitas propostas que levam o aluno a refletir sobre o assunto, com exercícios de compreensão leitora com base no modelo interativo, nos quais se exigisse um pouco mais de reflexão-crítica e que os alunos se posicionassem com relação ao tema proposto na hora de responder às perguntas.

Essas afirmações nos remetem ao papel educativo do processo de ensino-aprendizagem de LE, que vai além das implicações teórico-metodológicas, necessitando considerar as implicações sociais, com o intuito de aproximar o aluno da sua realidade pessoal e cotidiana com uma postura crítica diante da sociedade e intervindo diretamente na transformação de seu futuro, contribuindo para um mundo melhor e mais humano (VILASECA, 2000). Desse modo, podemos concluir dizendo que aparecem vários textos que possibilitam o conhecimento das culturas hispânicas, mas as atividades propostas não levam ao combate do etnocentrismo, como o *bullying*, ou ao desenvolvimento da competência intercultural, capacidade responsável pela transformação do indivíduo em um cidadão crítico-reflexivo. Posto que um dos critérios usados nas escolhas dos materiais que fariam parte do PNLD 2011 (BRASIL, 2010, p. 11) era “a importância do caráter educativo da aprendizagem

de línguas”, sentimos falta da presença de exercícios que “colocam os alunos em contato com o contexto de produção que fazem parte do seu dia a dia” (MARTIN, 2011, p. 11) e que os levem a “utilizar o diálogo com uma forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas” (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2011, p. 3).

A linguística aplicada ao ensino de línguas é uma área que vem se consolidando nos últimos anos e tem possibilitado a ampliação dos conhecimentos e dos estudos nas mais diversas áreas da linguística, incluindo o ensino de cultura e de aquisição de LE ou L2. O objetivo dessa pesquisa foi verificar os papéis da cultura e da leitura nos livros didáticos para o ensino de espanhol como LE indicados pelo PNLD 2011 (BRASIL, 2010) e esperamos que contribua para a formação de futuros professores como material de pesquisa e também inspiração para futuros trabalhos com uma pesquisa-ação que investigue a realização das atividades dos temas propostos nas unidades por parte dos alunos, ou até mesmo como sugerido no corpo do trabalho como uma pesquisa sobre a aceitação e empatia dos alunos com relação a estes LDs. Apesar de não termos tempo de analisar satisfatoriamente todos os textos e suas respectivas atividades, o imenso terreno da linguística possibilitará a outros pesquisadores explorarem o que deixamos escapar e, certamente, teremos material para muitos futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed., Campinas, SP: Pontes, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed., São Paulo: Hucitec, 1988.

BASSI, C. E.; DUTRA, D. P. *A interação em seu processo de negociação em L2*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2004_1/14ClaudiaBa.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BENNETT, M. J. Towards Ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, M. (Org.) *Education for the intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. p. 21-71.

BERGMANN, J. C. F. *Espanhol*. Positivo. Curitiba: Posigraf, 2008.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília, MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Guia do livro didático – PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4566->

guiapnld2011linguaestrangeira/download>. Acesso em: 20 set. 2010

BRUNO, F. A. T. C.; TONI, M. A. M. B. ARRUDA, S. A. F. *¡Entérate!* São Paulo: Saraiva, 2011.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, [1983]/1995. p. 63-82.

CASAL, I. I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. In: *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, n. 21, Málaga, España, p.13-23, noviembre de 1999.

CASAL, I. I. *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias conocimientos y destrezas*. Carabelas. N. 54 – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2003, p. 05-28.

CASTRO, G. P. O. *A abordagem subjacente ao material didático de português língua estrangeira: a análise da Multimodalidade textual*. Brasília, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CONSELHO DA EUROPA/GAERI. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Conselho da Europa, Execução gráfica/GRAFIASA, 2001. Também disponível para download em: <http://sitio.dgcidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

CONSELHO DA EUROPA/COMISSÃO EUROPÉIA. Mochila Pedagógica. MARTINELLI, S.; DUSSAP, A. (Coord.). *Aprendizagem intercultural*. Publicação Humana Global. Vol. 4, jan. 2001. Disponível em: <www.humanaglobal.org>. Acesso em: 19 jan. 2010.

CRESWELL, J. W. A introdução. In: _____ *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 21. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007. p.87-99.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte:

Formato Editorial, 2001.

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. 835-851

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. 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. 715-734.

FERREIRA, A. B. O. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. FERREIRA, M. B.; ANJOS, M. (Coord.). 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GARGALLO, I. S. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GIILLERT, A. Conceitos de aprendizagem intercultural. In: CONSELHO DA EUROPA/COMISSÃO EUROPEIA. *Mochila Pedagógica/T-Kit*. Estrasburgo-França, n. 04, p. 17-34, janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoeshumanas.org/download/t-kit4.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

GIOVANINNI, A. et al. *Profesor en acción*. V. 1. Espanha, Edelsa, 1996a.

_____. *Profesor en acción*. V. 2. Espanha, Edelsa, 1996b.

_____. *Profesor en acción*. V. 3. Espanha, Edelsa, 1996c.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. Pedro H. Calderón (Trad.). In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, [1971] 1995. p. 63-82.

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. 449-466.

JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: BYRAM,

M.; FLEMING, M. (Ed.) *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge University press, 1998, p. 98-118.

KETELE; ROEGIERS. *Metodología para la recogida de información*. Tradução de F. López Rupérez. Madrid: La Muralla, 1995. p. 11-42.

LANKSHEAR, C.; KNOBELL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: _____ *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.149-167.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. A evolução da Pesquisa em Educação In: _____ *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p.1-10.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. In: _____ *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

MARTIN, I. R. *Saludos: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2011.

MARTINS, C. C. *Analizando o livro didático: as reflexões discentes sobre sua utilização*. Goiânia, 2010, Monografia (Especialização), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG.

MENDES, E. A Perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ÁLVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB/FINATEC; Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 119-139.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: ÁLVARES, M. L. O.; SANTOS, P. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 53-77.

MIQUEL LÓPEZ, L. La subcompetencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. 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. 511-532.

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

MUÑOZ, R. A. La comprensión Lectora. 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. 943-964.

OLIVEIRA, P. Escolhas Pedagógicas do Educador e Identidade Cultural dos Aprendizes. In. *Linguagem e Ensino*, 2000, v.3, n. 2, p. 49-59. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CGUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.rle.ucpel.tche.br%2Findex.php%2Frlrle%2Farticle%2Fdownload%2F276%2F242&ei=m1bdT9rcN46E8QJSJ0MnjCg&usg=AFQjCNEAfYDqfbv1EATIwOhRYU__xiyfEw>. Acesso em: 12 jun. 2012.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. José Castillo (Trad.). Cambridge. Edición Española, Espana, 1998.

ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. Brasiliense. São Paulo, 1990

ROQUE, V. A. B. *Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa do ensino aprendizagem de línguas* (Um caminho para o ensino do português LE/L2?), 2005. Disponível em: <
http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf>. Acesso em: 29 out. 2009.

SANTA-CECILIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANINNI, A. et al. *Profesor en acción*. v. 1. Espanha, Edelsa, 1996.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Murralla, 1998. p. 101-129.

TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

VILASECA, A. De la competencia sociocultural a la competencia intercultural. In: _____. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen. 2000. p.27-40

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma Introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

ANEXOS

reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira.

Todos critérios, gerais e específicos, foram refletidos na ficha de avaliação, constituída das seguintes perguntas:

I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

1. A coleção respeita a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental?

II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

2. A veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos é evitada?
3. A doutrinação religiosa ou política é evitada, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
4. O uso do material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais é evitado?

III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados

5. São explicitados, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica da obra?
6. A obra apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc., que configuram o livro do aluno e, no caso de uma coleção, recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, a articulação entre eles é claramente indicada?
7. A obra organiza-se – tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem, quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes — de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação a tópicos linguísticos, temas e atividades?
8. A obra favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos?
9. A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais?

IV. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

10. A obra apresenta, de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem?
11. A obra utiliza, de modo correto, preciso e atualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens?

V. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada

12. O manual explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?
13. O manual descreve a organização geral da coleção tanto no conjunto dos volumes, quanto na estruturação interna de cada um deles?
14. O manual relaciona a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras?
15. O manual discute o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor?
16. O manual indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do ensino de línguas estrangeiras?
17. O manual discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?
18. O manual propicia a reflexão sobre a prática docente, estimulando o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem e a interagir com os demais profissionais da escola?
19. O manual propõe atividades extras e variadas, e materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de língua estrangeira (léxico, cultura, produção literária, etc.), além das indicadas no livro do aluno?
20. O manual apresenta insueto linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural? (Obs.: critério específico de LE)
21. O manual oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orienta o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural? (Obs.: critério específico de LE)

VI. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

22. Existe uma organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?
23. Existe legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensão e disposição dos textos na página e impressão do texto principal em preto?
24. São utilizados recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?
25. A obra é isenta de erros de revisão e/ou impressão? (Obs.: considerar também as transcrições dos textos dos CDs de áudio.)
26. A obra apresenta glossários, referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas, quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino?
27. O sumário permite identificar o(s) princípio(s) organizador(es) e reflete claramente a organização de conteúdos e atividades?
28. A impressão foi feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?
29. As imagens são adequadas às finalidades para as quais foram utilizadas?
30. As imagens são informativas e coerentes com as atividades?
31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?
32. As imagens estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (locais onde estão os acervos cujas imagens estão sendo utilizadas na publicação)?
33. Os gráficos e tabelas trazem títulos, fontes e datas?

VII. Estrutura e organização

34. O(s) princípio(s) organizador(es) é(são) facilmente identificável(is) na estrutura da obra?
35. A escolha do(s) princípio(s) organizador(es) é coerente com a proposta pedagógica?
36. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são coerentes com a proposta pedagógica?
37. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são adequados às rotinas de sala de aula (tempo escolar; espaço escolar; tipos de recursos didáticos)?
38. Os conhecimentos linguísticos e as habilidades de compreensão e produção oral e escrita são trabalhadas de forma integrada?

39. A proposta pedagógica inclui a reflexão sobre a língua e suas variedades?
40. As instruções para o trabalho com os textos são claras e precisas?
41. Há uma proposta de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de auto-aprendizagem e de auto-avaliação?
42. A proposta prevê a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina?
43. Há utilização de diferentes tipos de imagens?

VIII. Coletânea de textos orais e escritos

44. São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?
45. São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?
46. São apresentados textos não verbais e textos que integram as modalidades verbal e não-verbal?
47. Os textos apresentam diversidade de suportes originais (revistas, almanaques, jornais, sítios da internet, periódicos científicos etc.)?
48. Os textos contemplam a produção cultural específica para jovens e adolescentes?
49. Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?
50. Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?
51. Os textos são, em sua maioria, autênticos (isto é, circulam socialmente na cultura oral e escrita) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem?
52. Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazendo indicação dos cortes realizados?

IX. Compreensão escrita

53. As convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nas atividades de leitura?
54. O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente, é ressaltado através das atividades de leitura?
55. O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?
56. O trabalho com a compreensão escrita promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras?
57. O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade e estimula alunos e professores a buscarem textos e informações fora do livro didático?

58. O trabalho com a compreensão escrita prevê a pluralidade de interpretações?
59. O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?
60. O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?
61. As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico?

X. Produção escrita

62. A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?
63. O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais?
64. O trabalho com a produção escrita envolve características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
65. O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?
66. Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?
67. Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?

XI. Compreensão oral

68. Os textos orais são autênticos e de diferentes gêneros e tipos textuais, com propósitos variados? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
69. Os textos orais apresentam amostra de diversas variedades linguísticas (sociais e regionais)? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
70. O trabalho com a compreensão oral envolve compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (identificação de informação específica)?
71. O trabalho com a compreensão oral promove a interpretação do texto em relação a seus objetivos, condições de produção e as prováveis reações dos interlocutores?
72. CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no livro do aluno e no manual do professor, indicações precisas que facilitem a localização das faixas?

XII. Produção oral

73. Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?
74. Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)?
75. As atividades de produção oral permitem o uso de diversas funções comunicativas?
76. Existem oportunidades para o aluno discutir e escolher os registros, as variedades de linguagem e os itens lexicais adequados a cada situação comunicativa?

XIII. Conhecimentos linguístico-discursivos: gramática e vocabulário

77. Existem correção e precisão dos conteúdos gramaticais trabalhados e adequação desses aos conteúdos temáticos?
78. Existem oportunidades para o aluno utilizar, em práticas orais e escritas, com propriedade e adequação, as estruturas linguísticas aprendidas, ou seja, há integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades?
79. Existem oportunidades para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, incluindo hipertextos, imagens e sons?
80. O insumo linguístico está contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando-se sempre a adequação linguística e a adequação discursiva?
81. Existem atividades com vocabulário que considerem o nível fonético-fonológico, morfológico (a composição), sintático, semântico e pragmático-discursivo das palavras?
82. As atividades com vocabulário estimulam a compreensão e a utilização de expressões, locuções e idiomatismos?
83. Existem atividades que desenvolvam no aluno estratégias de organização e expansão de seu conhecimento lexical?
84. O aluno é estimulado a selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso?
85. Existe correção e precisão do vocabulário trabalhado e adequação desse vocabulário aos conteúdos temáticos?

XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica

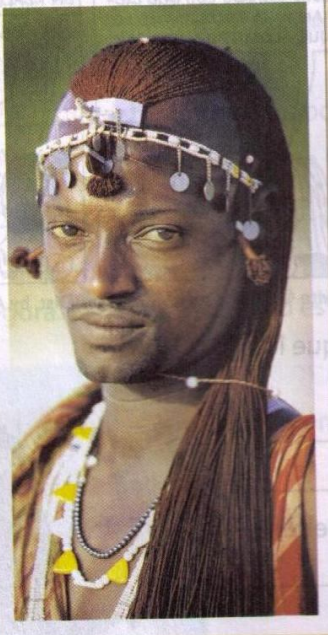
86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?
87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?

88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?
89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc?
90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira?
91. A imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?
92. A educação e a cultura de direitos humanos são promovidas, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, e combatendo a homofobia, a discriminação racial e a violência contra a mulher?

Boa escolha e bom trabalho!

ANEXO B

¿Qué es "sexy"?



Cada cultura lo entiende de manera particular. Preocupados como estamos en Occidente por mantener la silueta, el pueblo mangiano de Oceanía gusta de todo lo contrario. Para ellos la obesidad es un ideal de belleza. Entre los maoríes y samoanos del sur del Pacífico es costumbre tatuar la epidermis como reclamo sexual. Si miramos en África, los masai valoran como atractivo las encías y lengua coloreadas de negro. En Kenia, son habituales los adornos con cuentas de cristal en la cabeza y el cuello.

(Mía, la Revista Práctica, n. 606. Madrid, 26 abril 1998. p. 52.)

- Compón una leyenda para la foto.
- Responde:
 - ¿De qué depende ser sexy?
Depende de la cultura; cada cultura lo entiende de manera particular.
 - ¿Qué caracteriza ser sexy en Occidente?
Mantener la silueta, es decir, ser delgado/a.
 - ¿Para qué pueblo la obesidad es sexy?
Para el pueblo mangiano de Oceanía.

sexy – que tiene atractivo sexual o que lo resalta.

belleza – conjunto de cualidades que se perciben por la vista o el oído y producen un placer espiritual, intelectual o sensorial.

maorí – pueblo que habita en Samoa.

reclamo – lo que se utiliza para llamar la atención de algo.

masai – pueblo que habita en Kenia y Tanzania, África.

encia – tejido que cubre interiormente las mandíbulas y protege los dientes. (A veces me sangran las encías cuando me lavo los dientes.)

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 54 – Livro 3)

ANEXO C

d) ¿Qué relación hay entre el texto y el subtítulo de la Unidad?

Sugerencia de respuesta: No hay un criterio universal sobre ser bello o sexy. Estos conceptos se relativizan pues son diferentes para cada individuo, cada grupo social, para cada etnia y en cada época.

LEER



2. Lee el texto:

Me han puesto aparato y gafas

Estoy muy deprimida porque en cosa de tres meses me han puesto gafas y un aparato de dientes. Encima, los chicos de mi clase se meten conmigo. ¿Cómo puedo convencer a mi madre para quitarme esto?

[Begoña, 13, Valencia]

Eso no significa que seas fea. Es importante que no te quites las gafas y el aparato porque te estarías perjudicando, de hecho con el paso del tiempo tendrías que utilizar gafas con un cristal más grueso y tus dientes estarían torcidos. Además, ¿por qué piensas que estás fea? Cameron Díaz utilizó gafas y aparato y siempre ha sido un bellezón. Vale, sí, los chicos se meten contigo, es imprescindible que los ignores, sólo intentan hacerte rabiar. Si pasas de ellos, buscarán otro objetivo para meterse contigo. De todos modos, lo importante es que te sientas mejor y que te quieras más. Recomiendo que saques partido de la situación. Sugiero que te pongas unas gafas *megafashion* (que dan un toque muy interesante), te aconsejo que te pintes un mechón de un color y es importante que te hagas un peinado moderno. Así, llamarás la atención, pero por tu *look* tan impactante.

[Dr. Sommer]

(Revista Bravo, n. 221, España, p. 32 – adaptado.)

pasarse de – no hacer caso, no dar importancia.

• ¿Cuáles son los **consejos** que le da el Doctor Sommer a Begoña?

“Recomiendo que saques partido de la situación. Sugiero que te pongas unas gafas *megafashion* (...), te aconsejo que te pintes un mechón de un color y es importante que te hagas un peinado moderno.”

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 55 – Livro 3)

Quién cuenta un cuento...

Se trata de una adivinanza y de un ejercicio que retoma el pretérito indefinido e introduce el imperfecto en la narración. A partir de los datos que están en los relatos, los/as alumnos/as tendrán que deducir en el próximo ejercicio que los/as famosos/as que están hablando son personajes de historias infantiles conocidas.



1. Lee estos relatos y completa los huecos con las formas verbales de los cuadros:

Relato 1

Uno de los mejores recuerdos de mi infancia son los paseos que hacía por el bosque que había cerca de mi casa. Una vez por semana iba a visitar a mi abuelita que vivía un poco lejos de nosotras. Ella era una excelente modista.



Sidney Sampalo

En esa época se comentaba que era peligroso andar por el bosque y mi mamá siempre se preocupaba mucho cuando me pedía que fuese a casa de la abuelita. Yo siempre le llevaba las cosas que necesitaba, principalmente cuando estaba enferma. Hoy en día las casas ocupan el lugar de los árboles, pero sigue siendo peligroso andar por las calles sola.

era – comentaba – hacía – iba – preocupaba – necesitaba – había
pedía – llevaba – vivía – estaba – era

TIP

el árbol / los árboles: Otras palabras tienen también género diferente del portugués: el dolor, el origen, el vals, la cárcel, la nariz, la leche, la sal, la miel, la sangre, la sonrisa.

infancia – niñez.
modista – costurera.

Relato 2

Éramos

muy pobres.

Muchas veces no

teníamos

ni qué comer. No

teníamos

dinero para

comprar juguetes y ropa, y mis padres

sufrían

mucho por eso. Mi

hermana y yo recolectábamos

frutas silvestres que nos servían de

alimento y también para venderlas

en el pueblo.



Y algunas veces

teníamos

que

caminar mucho para encontrarlas.

Una vez nos perdimos y nos

engañó una viejita con

cara de buena gente. No

resistimos

a la

tentación de las golosinas que

nos ofrecía

y ella nos secuestró. ¡Qué bien

que al final nos escapámanos!

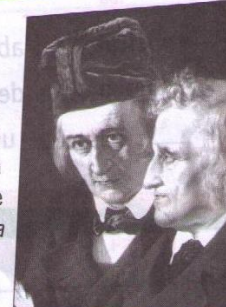
¡Menudo susto!

¡menudo! (susto) – expresión usada en frases exclamativas que antes de un sustantivo lo intensifica.

teníamos – recolectábamos – resistimos – teníamos – sufrían
ofrecía – éramos – teníamos

Los Hermanos Grimm

Jacob Grimm (1785–1863) y su hermano Wilhelm (1786–1859), nacidos en Hanau (Alemania), son dos de los mejores exponentes de la literatura popular e infantil alemana del siglo XIX. Jacob aportó al trabajo en conjunto su visión de filólogo y la recuperación de las tradiciones orales narrativas del pueblo alemán. Wilhelm complementó la obra de Jacob con un estilo poético refinado y de gran belleza plástica. Escribieron *Cuentos para niños y familiares* (1812–1815) y *Leyendas populares alemanas* (1816–1818).



- Serías capaz de decir quiénes son los famosos que están recordando?
¡Seguro que los conoces!
- a) Cenicienta.
- b) Caperucita Roja. X
- c) Pinocho.
- d) Hansel y Gretel. X

ESCUCHAR

2. Oye y comprueba tus respuestas.



ANEXO E

LEER

1. Lee el texto: Es importante que los/as alumnos/as lean el texto con atención antes de contestar el ejercicio de verdadero y falso. Puedes proponerles la lectura en voz alta y la discusión de las cuestiones en pleno, llamándoles la atención sobre las partes del texto donde se encuentran las respuestas.

"A veces no entiendes por qué aunque te pasó de todo aún así sigues de buenas o, todo lo contrario, todo pinta de maravilla y, tú, simplemente no estás de humor para disfrutarlo. **La respuesta está en los quince minutos que gastas o inviertes bajo la regadera.** Podría decirse que el baño es el momento más importante del día, ya sea en la mañana o en la noche."

"Para empezar el día con el pie derecho o cerrarlo con broche de oro, no es necesario tener un sauna con todo y tina de hidromasaje en tu casa (claro que ¡cómo ayuda!), porque en la regadera podrías hacer milagros, sólo necesitas dominar la técnica."

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 50 – Livro 2)

ANEXO F

10 Lee las definiciones y completa el crucigrama con las profesiones:

- Profesional que organiza el proceso de datos en un ordenador.
- Quien ejerce el periodismo.
- Se dedica a la práctica de deportes.
- Profesional que diseña.
- Experto en pedagogía.
- El que pinta por profesión.
- Especialista en el cuidado de la dentadura.
- Especialista en biología.
- Profesional autorizado para intervenir en juicios.
- Profesional que se dedica a la traducción.

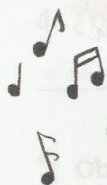
Definiciones adaptadas de Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

¡ Saludos (MARTIN, 2011, p 39. – Livro 4)

Lee y reacciona

1 Lee el siguiente cuento de Mario Benedetti:

El Otro Yo



Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos en la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando. Corriente en todo, menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte, el Otro Yo era melancólico y, debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser íntegramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: "Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte, tan saludable".

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír, y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Mario Benedetti, *La muerte y otras sorpresas*, Madrid, Alfaguara, 1995.

2 Ahora traduce al portugués estas expresiones extraídas del texto:

- un rudo golpe *um duro golpe*
- desde lejos *de longe*
- estalló en risotadas *caiu na gargalhada*
- para peor de males *para piorar ainda mais*
- no tuvo más remedio que *não teve alternativa senão/não teve mais remédio que*

- 3 Hay algunas palabras que son casi idénticas en español y en portugués, pero tienen género distinto. O sea, la misma palabra es masculina en un idioma y femenina en otro. Busca en el texto dos palabras que en español tienen género distinto del portugués:

La nariz y la radio.

- 4 Escribe los adjetivos que se han utilizado en el texto para caracterizar a:

a. Armando:

corriente/vulgar; pobre; fuerte; saludable.

b. Su Otro Yo:

melancólico.

- 5 Además de los adjetivos relacionados directamente con los dos personajes, se puede comprender cómo eran a partir de sus actitudes. Busca en el texto actitudes que resumen la personalidad de cada uno:

Respuesta personal. Es interesante que los alumnos presenten a los demás qué acciones les parecen que caracterizan mejor a los dos personajes.

a. Armando:

Hacía ruido cuando comía; se metía los dedos en la nariz; roncaba en la siesta; se durmió al oír a Mozart.

b. El Otro Yo:

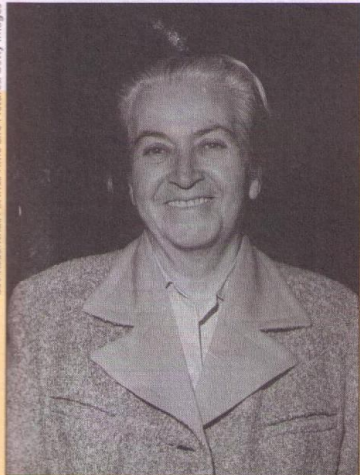
Usaba cierta poesía en la mirada; mentía cautelosamente; se enamoraba de las actrices; se emocionaba en los atardeceres; lloraba al oír a Mozart.

- 6 Armando y su Otro Yo componen una misma persona, por eso no es posible que uno pueda existir sin el otro. Señala en el texto un fragmento que compruebe esa afirmación. *Respuesta señalada en el texto.*

- 7 Se puede decir que el Otro Yo retratado en el texto es una representación de la conciencia de uno mismo, de nuestros deseos y sentimientos. Intenta describir a tu Otro Yo. ¿Cómo sería? ¿Qué sentiría? ¿Qué haría?

Respuesta personal.

ANEXO H



Gabriela Mistral (1889–1957)

Ilustre poetisa chilena, maestra y diplomática cuyo nombre verdadero fue Lucila Godoy Alcayaga.

Su poesía representa una de las obras más significativas de la literatura chilena y de Hispanoamérica de la primera mitad del siglo XX.

Su genial escritura la convirtió en el primer escritor hispanoamericano en recibir el Premio Nobel de Literatura (1945), y su obra maestra es *Desolación* (1922).

El tema de sus poesías es el amor desde su fondo trágico y doloroso hasta el sentimiento de fraternidad.

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 17 – Livro 1)

Lee y reacciona

1 Lee el mito inca:

Amarú

Hubo una vez una gran **sequía**.

Casi todas las plantas y animales murieron y no había ni un poco de sombra. **Hasta** el cantú, que florece en la aridez, sintió que sus flores se morían. El último **capullo** del cantú transformó sus pétalos en **alas** y, convertido en **colibrí**, fue hasta la cordillera y le contó a una montaña que el mundo se moría debido a la gran sequedad. Y el colibrí, sediento y agotado, murió.

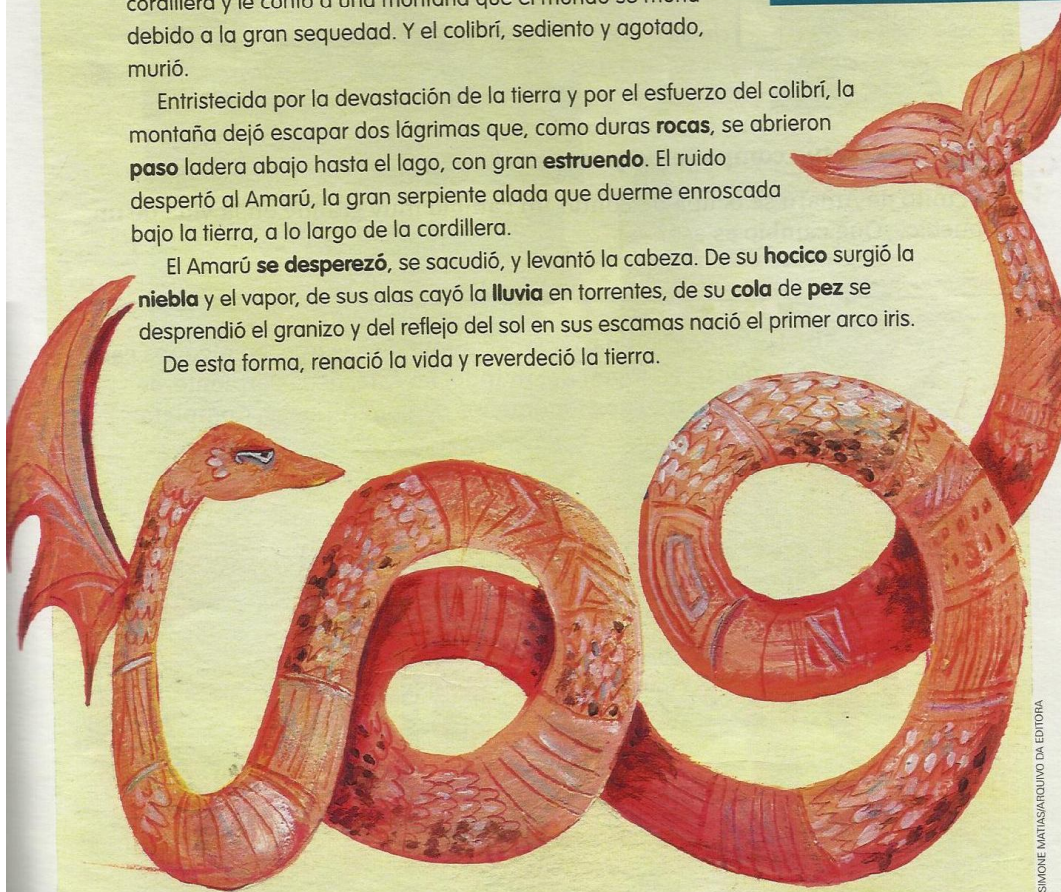
Entristecida por la devastación de la tierra y por el esfuerzo del colibrí, la montaña dejó escapar dos lágrimas que, como duras **rocas**, se abrieron **paso** ladera abajo hasta el lago, con gran **estruendo**. El ruido despertó al Amarú, la gran serpiente alada que duerme enroscada bajo la tierra, a lo largo de la cordillera.

El Amarú **se despezó**, se sacudió, y levantó la cabeza. De su **hocico** surgió la **niebla** y el vapor, de sus alas cayó la **lluvia** en torrentes, de su **cola de pez** se desprendió el granizo y del reflejo del sol en sus escamas nació el primer arco iris.

De esta forma, renació la vida y reverdeció la tierra.

Los incas vivieron entre las montañas de Perú, hace unos 4 mil años. Pero sólo empezaron a fortalecer su presencia alrededor del año 1200 d.C. Los reyes incas Pachacuti y Topa Inca extendieron su imperio desde 1438 hasta 1493. En esa época el imperio llegó a abarcar gran parte de lo que hoy son Ecuador, Bolivia, Chile y Argentina.

Adaptado de *El gran libro de preguntas y respuestas*, México, Larousse, 1999.



Adaptado de Sebastián Vargas, *Mitos de transformación y disfraz*, Buenos Aires, Estrada, 2001.

La leyenda del maíz

Los indios aztecas adoraban al dios Quetzalcóatl, nombre que **significa** "Serpiente Emplumada".

Dicen que antes de la **llegada** de ese dios, los aztecas no tenían maíz y sólo comían raíces y animales que cazaban.

– El maíz está escondido detrás de esas montañas. Los **antiguos** dioses intentaron separar las montañas con su colosal fuerza, pero no lo **lograron** – le contaron los indios a Quetzalcóatl.

– Yo se los traeré – les prometió.

El poderoso dios no empleó la fuerza, sino la astucia. Se transformó en una **hormiga negra** y, con la ayuda de una **hormiga roja**, marchó a las montañas.

Fue difícil el camino y fueron **grandes** los esfuerzos, pero Quetzalcóatl sentía tanto amor por su pueblo que no se **dejó** vencer por el cansancio.

Al **llegar** donde estaba el maíz **cogió** un grano maduro en sus fuertes mandíbulas y emprendió el **regreso**.

– Aquí está lo prometido.

Los aztecas plantaron la semilla del preciado **grano**, que aumentó sus riquezas. Desde entonces se volvieron más fuertes, construyeron ciudades, palacios, templos... Y vivieron felices.

Y por eso los aztecas veneraron al **generoso** Quetzalcóatl, el dios **amigo** de los hombres.



Adaptación de la versión de Ana María Luján. Extraída de <www.zunzun.cu>. Acceso el 1 de octubre de 2007.

2. Es muy común que todos los pueblos tengan por lo menos una comida típica. Lee los ingredientes de las recetas de algunas comidas típicas y:

Si te parece conveniente, recomienda a tus alumnos que busquen las palabras que no conocen en un diccionario o en el Glosario al final del libro.

a. haz un círculo en las palabras que tienen la **G** y/o la **J**;

b. relacionalas con las fotos.

Lee y reacciona

1 Lee el texto:

Los meses del año y los días de la semana

En el cielo podemos ver miles de astros y, de estos, algunos se mueven entre las estrellas fijas. Fuéran llamados por los griegos *planetis*, planetas, que significa errantes. Además de ellos están el Sol y la Luna.

Estos astros tenían una enorme importancia para el pensamiento mágico de la antigüedad. Los pueblos antiguos les asignaron un día especial.

Ese fue el origen de la semana de siete días. Proviene del latín los nombres actuales de la mayoría de los días de la semana y de ahí vienen los nombres en español:

- **Lunes** (*Lunae dies*), día de la Luna.
- **Martes** (*Martis dies*), día de Marte.
- **Miércoles** (*Mercurii dies*), día de Mercurio.
- **Jueves** (*Jovis dies*), día de Júpiter.
- **Viernes** (*Veneris dies*), día de Venus.

El **Sábado** y el **Domingo** eran llamados respectivamente día de Saturno (*Saturni dies*) y día del Sol (*Solis dies*). Sin embargo, en la Edad Media se cambió su nombre y su significado. La palabra sábado proviene de *Shabbath*, el día santo hebreo. En cuanto al domingo, proviene del latín *Dominica dies*, día del Señor.

En cuanto a los nombres de los meses, vienen también del latín de la época romana. El año, en el calendario romano, estaba dividido en doce meses, comenzaba en el equivalente de marzo y terminaba en febrero.

El significado de los nombres de los meses es el siguiente:

- **Enero** (*Ianuarius*): dedicado al dios Jano (*Ianus*), que era el protector de Roma y se le representa con dos caras, una que ve hacia adelante y la otra hacia atrás.

- **Febrero** (*Februarius*): mes en que se realizaban las fiestas de purificación llamadas februalias, al terminar el año romano.

- **Marzo** (*Martius*): mes en el que se honraba a Marte, el dios de la guerra. Como hemos dicho, era el primer mes del año romano.

- **Abril**: la teoría más aceptada es que esa palabra proviene de *aperire*, que significa abrir, pues era el mes en que se abrían las flores y en el que la tierra se abría para ser cultivada.

- **Mayo**: por lo general se acepta que este nombre proviene de Maia, divinidad relacionada con la fertilidad.

- **Junio** (*Iunius*): mes dedicado a Juño, la hermana y esposa del dios Júpiter. Protegía a las mujeres y a la institución del matrimonio.



- **Julio:** el nombre de este mes se instituyó en honor a Julio César.
- **Agosto:** llamado así en honor al emperador Octavio César Augusto.
- **Septiembre:** de *septimus*, el séptimo mes del calendario romano.
- **Octubre:** de *octavus*, el octavo mes del calendario romano.
- **Noviembre:** de *noverius*, el noveno mes del calendario romano.
- **Diciembre:** de *decem*, el décimo mes del calendario romano.

Para terminar, una pequeña nota sobre la palabra calendario. Proviene de *calendae*, nombre que los romanos daban al primer día de cada mes.

Adaptado de <www.cablenet.com.ni>. Acceso el 11 de octubre de 2007.

2 En el texto, ¿predominan las informaciones objetivas o los comentarios del autor?

Predominan las informaciones objetivas.

3 Después de leer el texto contesta a las preguntas:

a. ¿Qué son los planetas?

Son astros que se mueven en el cielo alrededor del Sol.

b. ¿De dónde provienen los nombres de los días de la semana y de los meses del año?

Proviene del latín.

c. ¿De dónde viene y qué significa la palabra calendario?

Por lo que dice el texto, proviene del *calendae*, nombre que los romanos daban al primer día de cada mes.

4 Relaciona las columnas:

1. Lunes	5	Día de Venus	5. Viernes	4	Día de Júpiter
2. Martes	7	Día del Señor	6. Sábado	1	Día de la Luna
3. Miércoles	2	Día de Marte	7. Domingo	3	Día de Mercurio
4. Jueves	6	Shabbath			

Lee y reacciona

1 Lee los textos:

Día de los Muertos

En México el Día de los Muertos se celebra principalmente poniendo altares en las casas para los seres queridos de la familia o amigos. Algunas familias visitan el cementerio, les llevan flores a los difuntos, limpian la tumba y comen allí. Los que pueden, acompañan la comida con un conjunto norteño o mariachi. Es una costumbre hacer **calaveritas de azúcar** para regalárselas a los seres queridos.

Adaptado de <www.laprensa-sandiego.org>.
Acceso el 20 de noviembre de 2007.



Ekeko

Ekeko es la deidad de la abundancia en la mitología boliviana andina y del altiplano. Cada hogar suele contar con uno entre el Año Viejo y el 24 de enero, periodo del solsticio de verano en el sur. Se le representa por la estatua de un hombre pequeño, algo gordo, portando el traje tradicional boliviano. El hombrequito lleva los brazos levantados a los lados, pues en ellos se le irán colgando las "alasitas" (que son miniaturas de las cosas que una persona pueda desear).

Adaptado de <web.abo.fi>. Acceso el
20 de noviembre de 2007.



Sanfermines

En los **Sanfermines**, fiestas que duran una semana, se sueltan los toros por las estrechas calles de Pamplona, y una muchedumbre de jóvenes en fantástica carrera delante de los toros se dirige a la plaza de toros (donde por la tarde se celebrará la corrida). Los jóvenes, ataviados con pantalón y camisa blanca, además de una pañoleta roja, corren, bailan y cantan por las calles, bebiendo vino de la tradicional bota de cuero.

Adaptado de <www.red2000.com>. Acceso el 3 de enero de 2008.

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Qué suelen hacer las familias el Día de los Muertos?

El Día de los Muertos se celebra principalmente poniendo altares en las casas para los seres queridos. Algunas familias visitan el cementerio, les llevan flores a los difuntos, limpian la tumba y comen allí. Es una costumbre hacer calaveritas de azúcar para regalárselas a los seres queridos.

b. ¿Por qué en los brazos de los Ekekos se ponen miniaturas de cosas que se desean?

Como el Ekeko es la deidad de la abundancia, se cree que va a atender los deseos que uno cuelga en sus brazos.

c. ¿Cuál es la costumbre en las fiestas de Sanfermines?

En los Sanfermines se sueltan a los toros en la calle y una muchedumbre de jóvenes, corriendo delante de ellos, se dirige a la plaza de toros, donde por la tarde se celebrará la corrida.

d. La Fiesta de los Muertos y el Ekeko se originan en culturas indígenas, pero coinciden con celebraciones católicas. ¿Cuáles?

El Día de los Muertos, o Finados, y el período de Navidad, Año Nuevo y Día de Reyes.

e. ¿Qué dirías que hay en común en las tres fiestas?

En ellas se manifiestan las culturas de los pueblos.

3 ¿Cuál es la mayor fiesta brasileña? Descríbela.

Se espera que los alumnos contesten que la mayor fiesta brasileña es el Carnaval. Esa fiesta, que suele ocurrir en febrero o marzo,

varía mucho de una región a otra del país, pero, en general, son cuatro días de festejos en los cuales se baila en las calles usando disfraces.

Unidad 1 ¿Adónde vamos a divertirnos?

diecinueve | 19

La historia de Halloween

Habrás escuchado hablar muchas veces de *Halloween*, o como se lo tradujo en estas pampas, de la Noche de las Brujas pero, ¿qué es? ¿Un rito? ¿Una tradición? En esta nota especial, te contamos cuál es el origen y qué significa esta festividad en el mundo entero. Como para que no te quedes afuera...

HAGAMOS HISTORIA

En inglés, la palabra *Halloween* deriva de "All Hallow's Eve", que significa "víspera" del día de Todos los Santos" y se celebra el 31 de octubre. Investigando un poco, nos enteramos de que esta festividad tiene más de 2000 años.

Todo comenzó en las tribus celtas (que habitaban en lo que ahora es Irlanda, Escocia y Gales) y en los ritos de los druidos, que eran los sacerdotes de estas tribus.

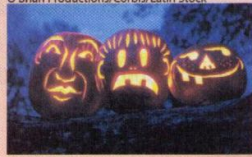
Cuenta la creencia que, el último día del año, Saman o Samhain, dios de los muertos, invocaba a los malos espíritus a reunirse para que visitaran sus antiguos hogares en la Tierra, por lo tanto los celtas se disfrazaban para ahuyentarlos. Cuando los romanos conquistaron los territorios celtas, cambiaron la fecha de esta fiesta para el 31 de octubre coincidiendo así con su Día de la Cosecha. Ciertas costumbres se mantuvieron, como las fogatas que prendían los druidos para protegerse de los malos espíritus, y se sumaron algunos ritos propios romanos, como ahuecar calabazas y formar en ellas caras grotescas e iluminarlas por dentro.

Año tras año, esta fiesta se fue incorporando al calendario de festividades cristianas y en la actualidad es una de las más populares. Claro que para que su fama sea rotunda fue de vital importancia la "visión comercial" estadounidense que proporcionó grandes ganancias económicas a los fabricantes de dulces, disfraces, tarjetas, pósters, etc., y desde entonces el mundo agendó el 31 de octubre como el día de *Halloween*, para siempre.

En Argentina hicieron una encuesta con los/as jóvenes:

¿TE ENGANCHARÍAS CON LA ONDA HALLOWEEN?

O'Brian Productions/Corbis/Latin Stock



SÍ 40%

NO 44%

NO LO SÉ / NO LO CONOZCO 16%

(Revista Eres, n. 65. Argentina, Editorial Televisa S.A., octubre 1999. p. 60-62.)

HABLAR



8. Si se hace una encuesta de opinión sobre el *Halloween* a tu grupo de clase, ¿qué crees que diría la mayoría? (Respuesta individual.)

- La mayoría se engancharía. ()
- La minoría se engancharía. ()
- La mayoría no sabía lo que era o no conocía esta fiesta. ()

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 107 – Livro 3)

¿Qué significa la calabaza encendida?

De acuerdo al folklore irlandés un hombre llamado Jack conocido por su alcoholismo y por su alcoholismo y su mal carácter, se emborrachó demasiado en la su mal carácter se emborrachó demasiado en la víspera del Día de Todos los Santos y antes de amanecer el diablo se le apareció para reclamar su alma. Por medio de algunos trucos, Jack de amanecer el diablo se le apareció para logró engañar al diablo y lo enfrentó con una cruz, provocando su huida. reclamar su alma por medio de algunos trucos. Al año siguiente Satanás volvió a buscarlo y Jack nuevamente recurrió a los Jack logró engañar al diablo y lo enfrentó su astucia para librarse de él. Cuando Jack murió, en el cielo no lo tomó con una cruz provocando su huida al año aceptaron por la mala vida que había llevado en la Tierra y en el infierno siguiente Satanás volvió a buscarlo y Jack el diablo no quiso saber nada con él debido a las humillaciones que nuevamente recurrió a su astucia para padeció. Pero como Satanás no era tan malo, le dio un carbón encendido librarse de él cuando Jack murió en el cielo para que se alumbrara en su camino por el limbo y el hombre colocó el no lo aceptaron por la mala vida que había carbón dentro de un nabo.

llevado en la Tierra y en el infierno el diablo

Cuando los irlandeses migraron a Estados Unidos descubrieron que en ese país no había nabos para poder utilizar en la Noche de Brujas, por lo tanto decidieron no quiso saber nada con él debido a las humillaciones que padeció pero como Satanás no era tan malo dieron reemplazarlo por una calabaza.

le dio un carbón encendido para que se alumbrara en su camino por el limbo y el hombre colocó el Desde entonces, todas las noches del 31 de octubre se puede ver la llama de Jack flameando en busca de un lugar.

Desde entonces, todas las noches del 31 de octubre se puede ver la llama de Jack flameando en busca de un lugar. Cuando los irlandeses migraron a Estados Unidos descubrieron que en ese país no había nabos para poder utilizar en la Noche de Brujas por lo tanto decidieron reemplazarlo por una calabaza desde entonces todas las noches del 31 de octubre se puede ver la llama de Jack flameando en busca de un lugar.



(Eres, n. 65. Argentina, Editorial Televisa S.A., octubre 1999. p. 61.)

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 124 – Livro 4)

La prohibición de Claudio II

Todo empezó en el año 270 de nuestra era, cuando el emperador romano Claudio II arrestó y envió a la prisión a Valentino, un sacerdote que desobedeció la orden de no casar a las parejas, pues estaba prohibido.

Durante las últimas semanas de encierro, sucedió algo de veras increíble.

El carcelero pidió permiso para que su hija Julia recibiera lecciones de Valentino, quien también era un hombre de Letras.

Julia era una joven ciega de nacimiento, bella e inteligente. Valentino le leyó cuentos, le enseñó aritmética y le habló de Dios. Ella pudo ver y conocer el mundo a través de los ojos de Valentino.

Una tarde, Julia le preguntó si era verdad que Dios escuchaba las oraciones. Valentino le contestó que sí. Entonces, ella le contó su más grande deseo: ver y conocer todo lo que le había contado. De pronto, una luz brillante apareció en la celda. Llena de felicidad, Julia exclamó, "¡Valentino, puedo ver, puedo ver!"

"De tu Valentino"

Antes de su muerte, Valentino le escribió una última carta a Julia, y le pidió que se mantuviera cerca de Dios. La firmó de esta manera: "De tu Valentino".

El sacerdote fue ejecutado el 14 de febrero del año 270, cerca de una puerta que más tarde se la conoció como Puerta de Valentino, para honrar su memoria.

Dice la leyenda que Julia plantó un almendro de flores rosadas junto a su tumba. Hoy, el árbol es un símbolo de amor y amistad.

14 de febrero de 1969

El calendario católico romano incluye desde esta fecha a dos santos cristianos, uno de ellos es San Valentín.

Durante este día, mensajes de afecto son intercambiados alrededor del mundo para demostrar amor y amistad a nuestros seres queridos.

Ah, y también se regalan chocolates.

(SÁNCHEZ, Leticia. *El Universal*. México D.F., 11 febrero 2001. p. 2.)

4. Lee el cartel y observa:

Expresar deseos con relación al futuro

ESPERO QUE MI PADRE ME DEJE QUEDAR HASTA EL FINAL DE LA FIESTA.



Gran fiesta nacional

Hoy, 18 de septiembre.
Actividades: desfile, cabalgata, presentación de música folclórica, comidas típicas, baile.



**¡No se la pierda!
¡Venga a conmemorar un año más de la Independencia!**

¡OJALÁ PODAMOS ESTAR TODO EL TIEMPO!

En los diálogos, las expresiones que sirven para **expresar deseos** con relación al futuro se usan siempre con **presente de subjuntivo**.

HABLAR



- Con un compañero/a, elabora 4 diálogos diferentes según el modelo:

Puedes usar esta actividad como evaluación oral o escrita. Solicita a los/as alumnos/os que escriban y entreguen los diálogos para corrección.

Tú: Voy al desfile de la Independencia.

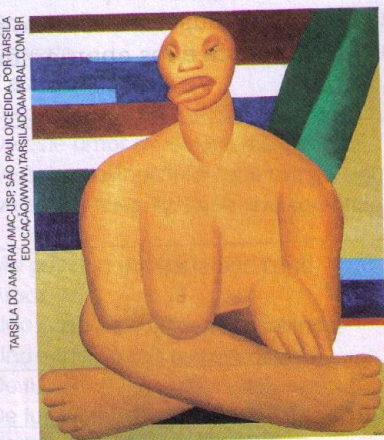
Tu compañero/a: ¡Ojalá encuentres a la panda allí!

El 18 de septiembre, en Chile, es el Día de la Independencia. Para celebrar la fecha, los chilenos adornan sus casas con banderas, salen a la calle a ver los desfiles, organizan ferias con comidas típicas y bailan la cueca (baile típico).

ANEXO O

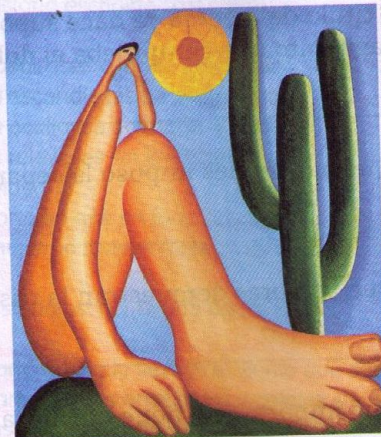
1. ¿Qué te parecen estas imágenes? Utiliza algunas de las palabras del cuadro u otras que conozcas y da tu opinión sobre cada una de ellas:

raro fantástico triste horrible moderno
curioso extravagante divertido insólito estupendo



La negra, de Tarsila do Amaral, 1923.

b.

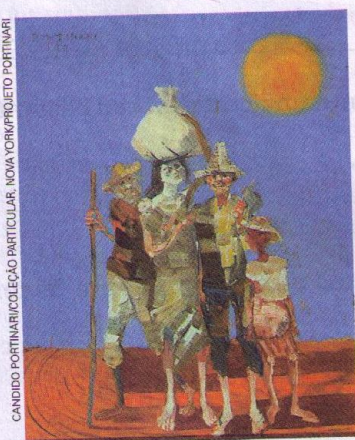


Abaporu, de Tarsila do Amaral, 1928.

El cuadro *La negra* me parece estupendo.

Respuesta personal.

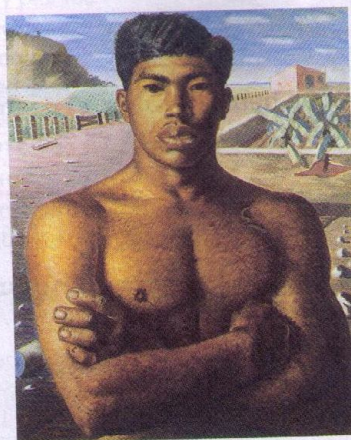
a.



Retirantes, de Candido Portinari, 1936.

Respuesta personal.

c.

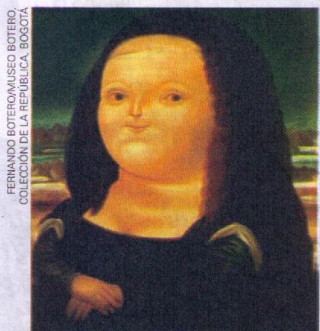


Mestizo, de Candido Portinari, 1934.

Respuesta personal.

3 Tienes abajo ejemplos del arte latinoamericano. Obsérvalos, lee los textos y completa los huecos con las palabras del cuadro:

perro precolombina niño pasado mascotas noche
europea volumen luna diosa muertos



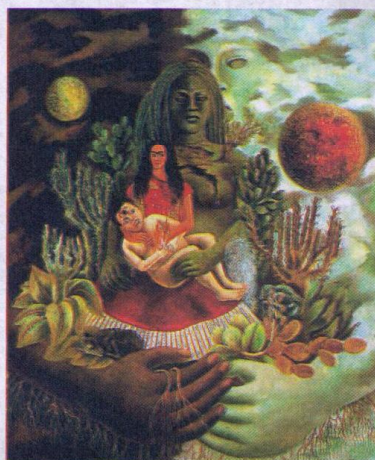
FERNANDO BOTERO/MUSEO BOTERO, COLECCIÓN DE LA REPÚBLICA BOGOTÁ

Además de la peculiar manera en que pinta el volumen, el colombiano Fernando Botero es célebre por "apropiarse" de la tradición clasicista europea. En muchas de sus pinturas parodia obras del pasado. Por otro lado, una gran variedad de los temas e imágenes que pinta se inspira en la tradición latinoamericana del arte colonial, arte popular e incluso la escultura precolombina.

Monalisa, de Fernando Botero, 1977.

Adaptado de <sepiensa.org.mx>. Acceso el 25 de enero de 2008.

Frida Kahlo aseguraba que a las mujeres en general les gustaría tener siempre a sus maridos en brazos como a un niño recién nacido. El cuadro de al lado contiene, además, muchos elementos de la vieja mitología mexicana: el día y la noche, el sol y la luna, la diosa de la tierra Cihuacoatl. También el perro Itzcuintli es, aparte de una de sus mascotas preferidas, una representación del mitológico perro Xólotl, el guardián del mundo de los muertos.



FRIDA KHALO/COLECCIÓN DE JORGE CONTRERAS CHACEL, CIUDAD DE MÉXICO

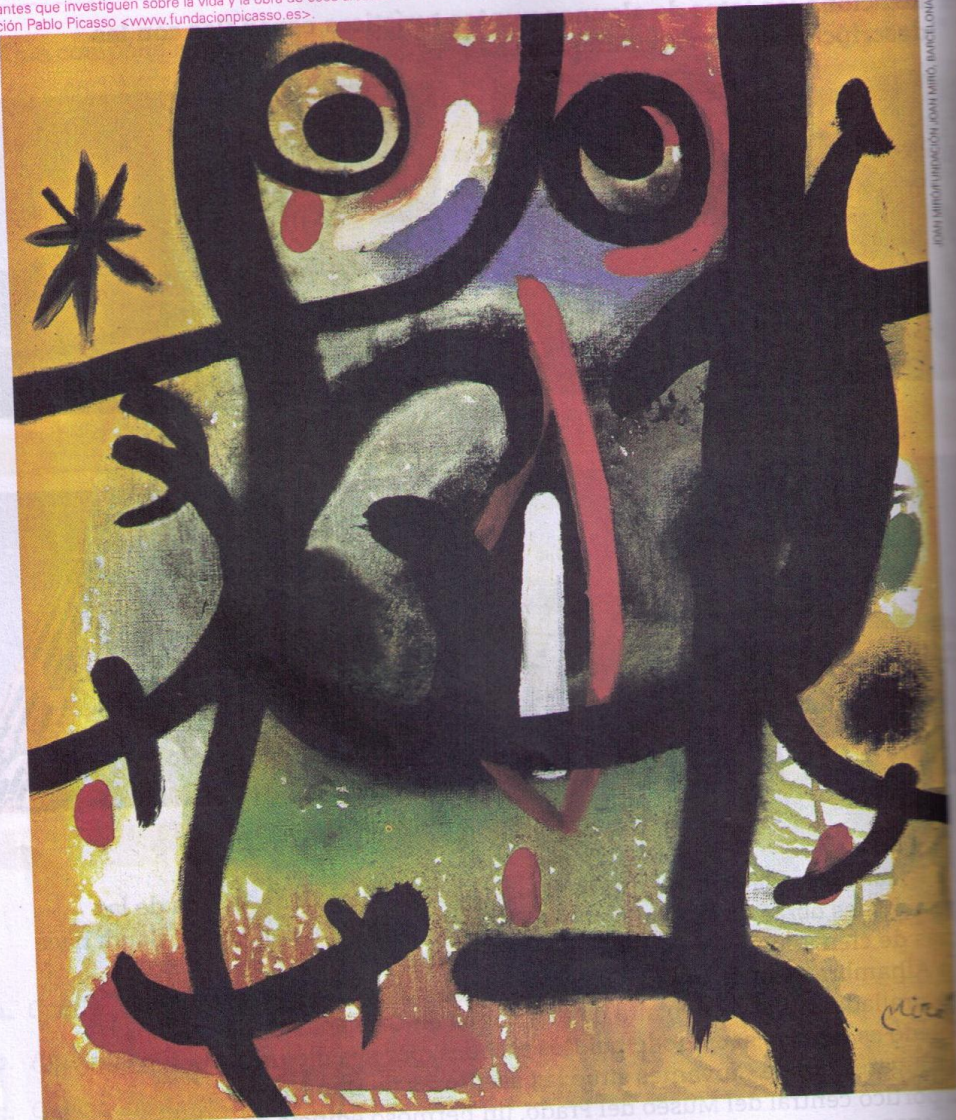
El abrazo de amor del Universo, la Tierra, de Frida Kahlo, 1949.

Adaptado de <www.publispain.com>. Acceso el 25 de enero de 2008.

Así también se expresa la gente

1 Observa estas pinturas españolas e imagina un título para cada una de ellas. Después, compara tu título con lo que han escogido tus compañeros y con los títulos verdaderos, que tiene tu profesor:

Comenta con tus alumnos que Joan Miró y Pablo Picasso son dos pintores muy importantes en el escenario artístico del siglo XX. Bajo las estéticas de las vanguardias modernistas, el surrealismo y el cubismo, respectivamente, produjeron una extensa obra reconocida mundialmente. Puede sugerirles a los estudiantes que investiguen sobre la vida y la obra de esos artistas en el sitio electrónico de la Fundación Joan Miró <www.bcn.fjmiro.cat> y en el de la Fundación Pablo Picasso <www.fundacionpicasso.es>.



Mujer en la noche, de Joan Miró (que nació en Barcelona en 1893 y falleció en 1983).



PABLO PICASSO COLECCIÓN DE VÍCTOR GANZIN

El sueño, de Pablo Picasso (que nació en Málaga en 1881 y falleció en 1973).

2. ¿Qué elementos te llaman la atención en los cuadros? El dibujo, el uso de los colores, el carácter abstracto de las figuras... Charla con tus compañeros sobre algunas de esas características y contesta oralmente a las preguntas:

Respuestas personales.

- ¿Qué características tienen los personajes de las pinturas?
- ¿Te parecen modernas? ¿Por qué?
- ¿Cuál de ellas te gusta más?

Unidad 8 Las muchas Españas

ciento veintinueve | 129



4 Escucha la canción y canta con tus compañeros:

Hábitos cotidianos

Por la mañana
se levanta Ana María,
muy temprano, tempranito,
a cuidar a sus hermanitos.

¡Se levanta tempranito
a cuidar a sus hermanitos!

Su madre, Rosa,
que trabaja noche y día,
a su casa sólo vuelve
el domingo, si no llueve.

¡Su madre sólo vuelve
el domingo, si no llueve!

Ana María,
que es muchacha todavía,
lava, plancha y cocina
y se hace celestina.

¡Una muchacha que cocina
y se hace celestina!

Lee el futuro
de vecino, tío y tía
y recoge la ropa
antes de hacer la sopa.

¡Lava y recoge la ropa
antes de hacer la sopa!

Ya por la noche
quiere alguna alegría,
se disfraza de princesa
y duerme bajo la mesa.

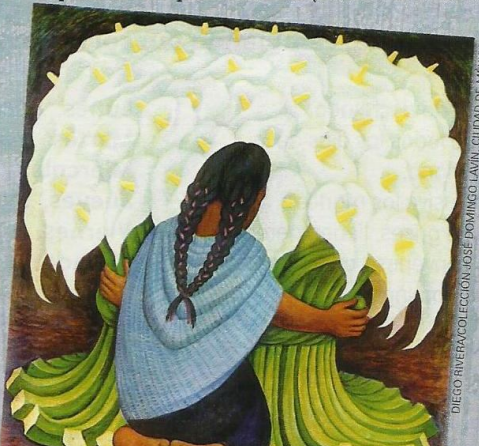
¡Quiere ser una princesa
y duerme bajo la mesa!

Y a las cinco
se despierta, antes que el día.
No estudia, nunca juega,
sólo limpia, cose y friega.

¡Se despierta y nunca juega
sólo limpia, cose y friega!

Oiga, señor,
a eso no hay derecho
la muchacha Ana María
quiere escuela y alegría.

Composición musical producida
especialmente para esta obra (ISRC BR-LAW-08-00060)

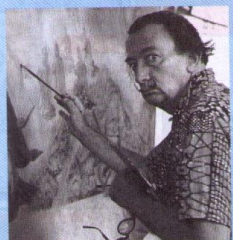


*La vendedora de flores,
de Diego Rivera.*

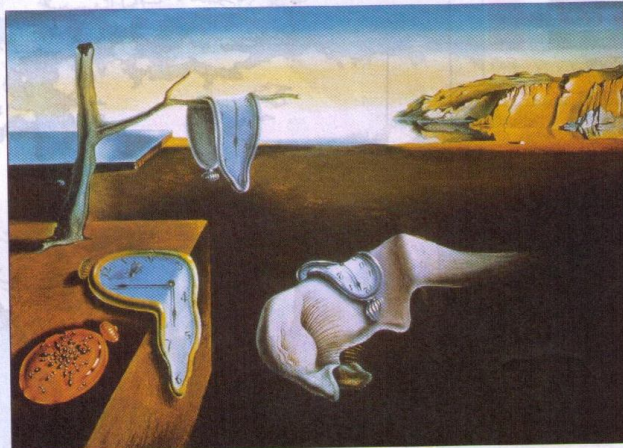
DIEGO RIVERA/COLECCIÓN JOSÉ DOMÍNGO LAVÍN, CIUDAD DE MÉXICO

ANEXO S

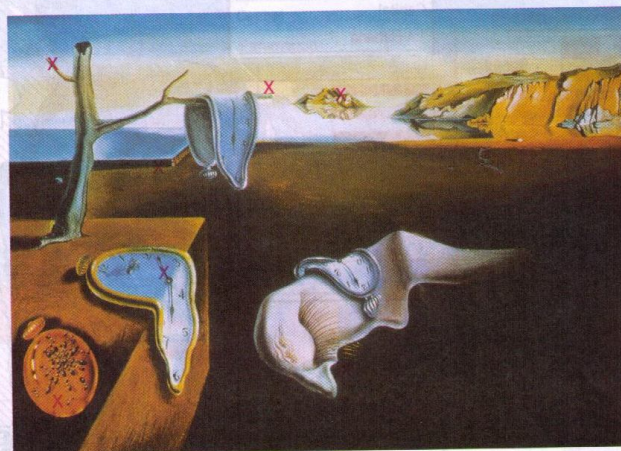
Intentamos reproducir el cuadro de Salvador Dalí *La persistencia de la memoria*, pero nos hemos equivocado. Encuentra los siete errores.



Salvador Dalí (1904-1989), pintor español surrealista.



La persistencia de la memoria, Salvador Dalí.



¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 7 – Livro 1)



Succession Pablo Picasso, Picasso, Pablo, Guernica, 1937. Óleo sobre tela, 349,3 × 776,6 cm. Museu del Prado, Madrid. Licenciado por AUTVIS, Brasil, 2009.

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 12 – Livro 1)

4. ¿Sabes montarlo? ¿Cuál es la secuencia?



Goya. *La chica de la sombrilla* - 1778.



Después de montado, haz un listado de lo que ves.

¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 134 – Livro 3)

ANEXO T



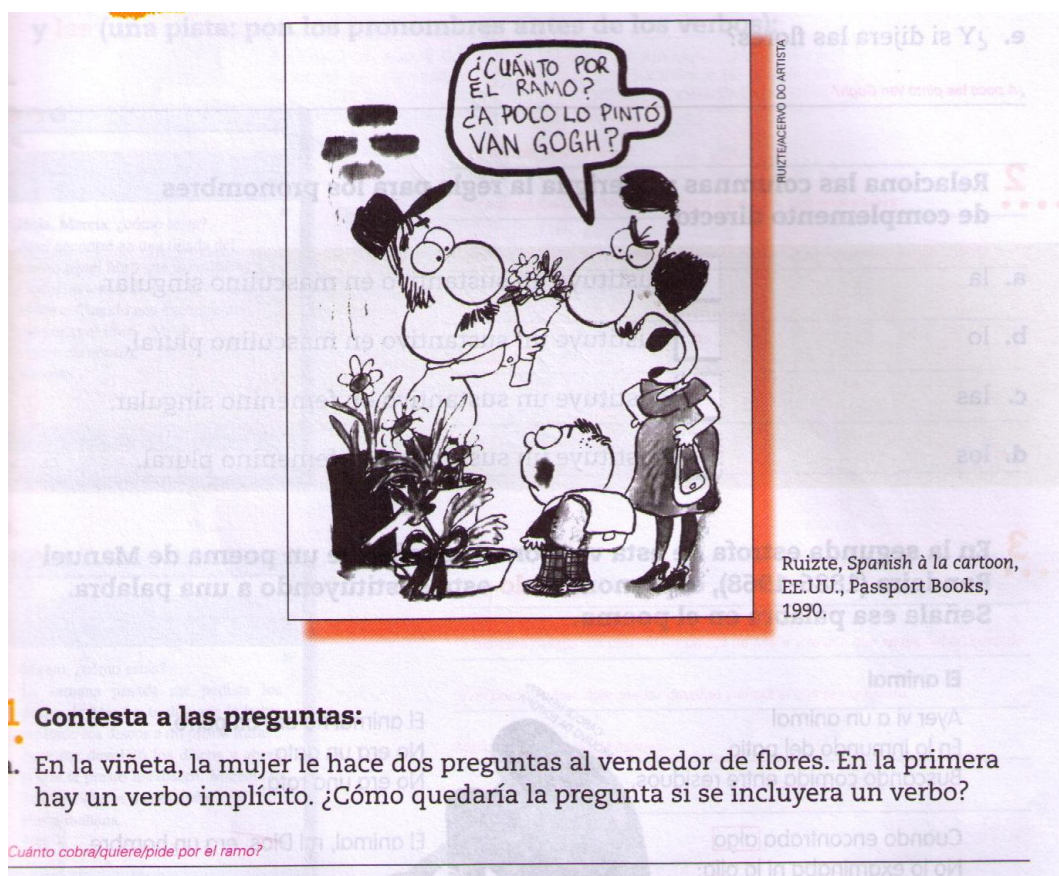
Saludos (MARTIN, 2011, p. 12 – Livro 1)



¡Entérate! (BRUNO, TONI, ARRUDA, 2011, p. 88 – Livro 2)



¡ Saludos (MARTIN, 2011, p. 81 – Livro 3)

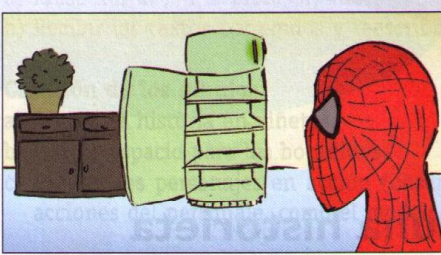
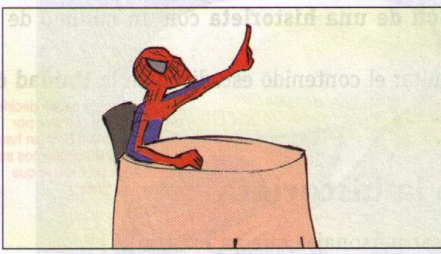
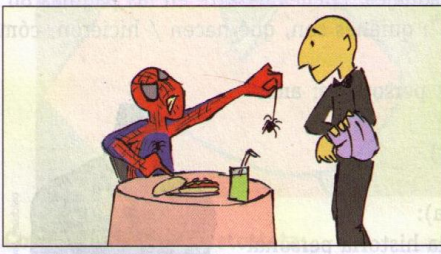
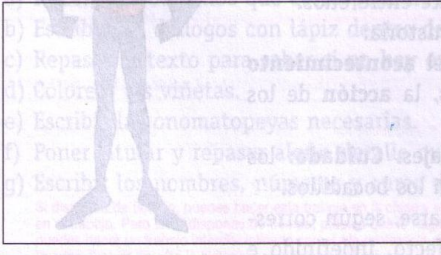


¡ Saludos (MARTIN, 2011, p. 97 – Livro 3)

ESCRIBIR 

6. En la historieta de Doug, ¿qué elementos estudiados en el apartado anterior hay?
En la historieta escrita por Doug se encuentran onomatopeyas, por ejemplo. Hay viñetas y bocadillos/globos de habla normal.

7. Observa con atención la tira. ¿Qué pasó en cada una de las viñetas? Escríbelo al lado de cada una.

	Sugerencias de respuesta: El Hombre Araña tenía hambre. Pero no tenía nada que comer en casa.
	Fue a una cafetería y ordenó una hamburguesa y un zumo de limón.
	Cuando fue a comer, se puso muy nervioso, porque en su hamburguesa había una araña. El camarero se quedó de piedra, no sabía qué responderle.
	(Respuesta personal.)

• Concluye la historieta, completando la cuarta viñeta con el habla y/o pensamiento de los personajes, la narración en el cartucho y las onomatopeyas.

Esta es una de las canciones del disco *O melhor de Mercedes Sosa*, producido en Brasil por Som Livre/Globo. Sería interesante si los alumnos la pudieran oír.

1 Lee esta conocida canción de la chilena Violeta Parra:

Gracias a la vida

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio dos luceros que, cuando los abro,
perfecto distingo lo negro del blanco,
y en el alto cielo su fondo estrellado
y en las multitudes el hombre que yo amo.

[...]

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado el sonido y el abecedario,
con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano y luz alumbrando,
la ruta del alma del que estoy amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la marcha de mis pies cansados;
con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos,
y la casa tuya, tu calle y tu patio.

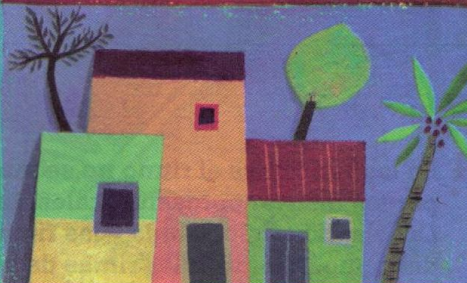
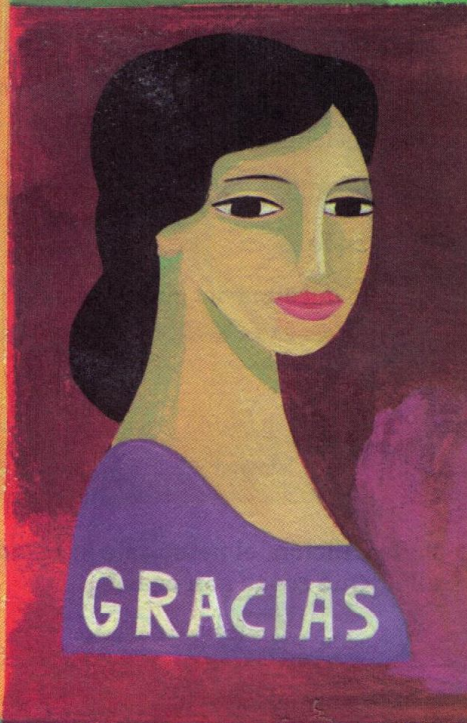
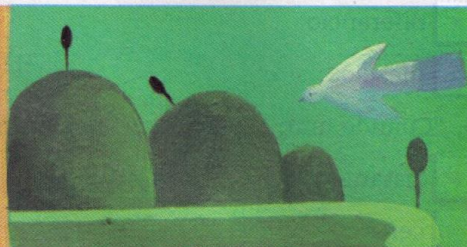
Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me dio el corazón que agita su marco
cuando miro el fruto del cerebro humano;
cuando miro el bueno tan lejos del mal,
cuando miro el fondo de tus ojos claros.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto,
y el canto de ustedes que es el mismo canto
y el canto de todos, que es mi propio canto.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.



Extraída de <www.cancioneros.com>.
Acceso el 19 de mayo de 2008.



Escucha un himno popular de la época de la Guerra Civil Española y canta con tus compañeros:

¡Ay, Carmela!

El ejército del Ebro
rumba la rumba la rumba la
una noche el río pasó
¡Ay, Carmela! ¡Ay, Carmela!

Pero nada pueden bombas
rumba la rumba la rumba la
donde sobra corazón
¡Ay, Carmela! ¡Ay, Carmela!

Contrataques muy rabiosos
rumba la rumba la rumba la
deberemos resistir
¡Ay, Carmela! ¡Ay, Carmela!

Pero igual que combatimos
rumba la rumba la rumba la
prometemos resistir
¡Ay, Carmela! ¡Ay, Carmela!

Extraída de <www.guerracivil1936.galeon.com>.
Acceso el 10 de enero de 2008.
Arreglo producido especialmente para esta
obra (ISRC BR-LAW-08-00066).



¡ Saludos (MARTIN, 2011, p. 115 – Livro 3)