

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LETRAS LICENCIATURA – ESPANHOL E LITERATURAS DA
LÍNGUA ESPANHOLA**

**O ASPECTO CULTURAL PRESENTE NOS LIVROS
DIDÁTICOS “CERCANÍA JOVEN 2” E “ENLACES 2”
DO PNLD**

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Mayara da Silva Machado

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

**O ASPECTO CULTURAL PRESENTE NOS LIVROS
DIDÁTICOS “CERCANÍA JOVEN 2” E “ENLACES 2” DO
PNLD**

Mayara da Silva Machado

Monografia apresentada ao Curso de Letras Licenciatura em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em **Letras Licenciatura Espanhol e respectivas Literaturas.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Ribas Fialho

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LETRAS LICENCIATURA – ESPANHOL E LITERATURAS DA
LÍNGUA ESPANHOLA**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a monografia de Graduação

**O ASPECTO CULTURAL PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS
“CERCANÍA JOVEN 2” E “ENLACES 2” DO PNLD**

Elaborado por
Mayara da Silva Machado

Como requisito parcial para obtenção do certificado de
Graduada em Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola

COMISSÃO EXAMINADORA:

Vanessa Ribas Fialho, Dra.(UFSM)
(Presidente/Orientador)

Marcus Vinícius Liessem Fontana, Dr.(UFSM)

Maria Cristina Maldonado, Me. (UFSM)

**Santa Maria, RS
2017**

“Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”.

MalalaYousafzai

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida.

A todos os professores que passaram por minha trajetória, pelos seus inúmeros ensinamentos, em especial a professora Maria da Graça, minha incrível e carinhosa alfabetizadora.

À professora Vanessa Fialho, minha super professora e orientadora, por ser uma professora completa, humana e profissionalmente. Obrigada por ser o meu exemplo.

À Universidade Federal de Santa Maria, pelas incontáveis oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Aos meus alunos, pela convivência, aprendizados mútuos e por saber que podemos modificar a existência uns dos outros, para melhor.

À minha mãe, meu irmão e ao meu pai, por todo o amor, força e por serem minha base. Os verdadeiros motivos pelos quais eu nunca desisto.

Ao meu avô paterno, Faustino, pela ajuda financeira que muito contribuiu para que eu pudesse estudar em outra cidade.

RESUMO

Monografia de Graduação
Curso de Letras – Habilitação Espanhol
Universidade Federal de Santa Maria

O ASPECTO CULTURAL PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS “CERCANÍA JOVEN 2” E “ENLACES 2” DO PNLD

AUTORA: Mayara da Silva Machado

ORIENTADORA: Vanessa Ribas Fialho

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 11 de julho de 2017

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal discutir o papel e a “imagem” da cultura, construídos nos livros didáticos destinados aos alunos do segundo ano do Ensino Médio da rede básica de ensino brasileira. Para isso, iremos utilizar como *corpus* de nossa pesquisa os livros didáticos *Cercanía Joven 2* e *Enlaces 2*, das editoras SM e MACMILLAN, respectivamente. A fundamentação teórica deste trabalho está baseada em autoras como Torres (2014), Sarmiento (2001) e Miquel e Sans (2004), sendo que as duas últimas são as autoras as quais seus apontamentos foram utilizados como visão teórica de cultura para analisarmos as obras na presente pesquisa. A abordagem metodológica do trabalho consiste na pesquisa qualitativa de cunho documental, uma vez que analisaremos os livros didáticos e os documentos relacionados a eles, tais como o Edital de Convocação e o Guia de Livros Didáticos. Posteriormente, também trouxemos o conceito de cultura proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, como aponta esta pesquisa, não se trata de um conceito fechado. Por último, analisamos como cada livro apresenta o aspecto cultural para os alunos, por meio da seção “Presentación” e das demais atividades (realizou-se um recorte) que permeiam os livros. Como resultado geral desta pesquisa tem-se que as autoras fazem uma separação, ainda que inconsciente, entre o ensino de língua e o ensino de cultura, pois ambos os livros apresentam seções destacadas para o aspecto cultural, ao mesmo tempo em que várias outras atividades do livro também contemplam a cultura de língua espanhola. Além disso, percebemos também que as autoras acabam utilizando-se da cultura como um pretexto para o trabalho com gramática e interpretação textual.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira. Cultura. Livro Didático.

RESUMEN

Monografía de Grado
Curso de Letras – Habilitación Español
Universidad Federal de Santa Maria

EL ASPECTO CULTURAL PRESENTE EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS “CERCANÍA JOVEN 2” E “ENLACES 2” DEL PNLD

AUTORA: Mayara da Silva Machado

TUTORA: Vanessa Ribas Fialho

Local y Fecha de la Defensa: Santa Maria, 11 de julio de 2017

El presente Trabajo de Conclusión de Curso tiene como objetivo principal discutir el papel y la “imagen” de la cultura, construidos en los libros didácticos destinados a los alumnos del segundo año de la Enseñanza Media de la red básica de enseñanza brasileña. Para eso, vamos a utilizar como *corpus* de nuestra investigación los libros didácticos *Cercanía Joven 2* y *Enlaces 2*, de las editoras SM y MACMILLAN, respectivamente. La fundamentación teórica de este trabajo está basada en autoras como Torres (2014), Sarmiento (2001) y Miquel e Sans (2004), una vez en que las dos últimas son las autoras las cuales sus apuntamientos fueron utilizados como visión teórica de cultura para que se puedan analizar las obras en la presente investigación. El abordaje metodológico del trabajo consiste en la investigación cualitativa de perspectiva documental, una vez que analizamos los libros didácticos y los documentos relacionados a ellos, tales como el Edicto de Convocación y el Guía de Libros Didácticos. En seguida, también hemos traído el concepto de cultura propuesto por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) que, como vamos a ver a lo largo del trabajo, no se trata de un concepto cerrado. Por último, analizamos cómo cada libro ha presentado el aspecto cultural para los alumnos, por medio de la sección “Presentación” y de las demás actividades que contemplan los libros (se ha hecho un recorte). Como resultado general de esta investigación tenemos que las autoras hacen una separación, aunque inconsciente, entre la enseñanza de lengua y la enseñanza de cultura, pues ambos libros presentan secciones destacadas para el aspecto cultural, al mismo tiempo en que varias otras actividades del libro también contemplan la cultura de lengua española. Además, percibimos también que las autoras se utilizan de la cultura como un pretexto para el trabajo con gramática e interpretación textual.

Palabras-Clave: Enseñanza de Lengua Española como Lengua Extranjera. Cultura. Libro Didáctico.

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo 1 – Página de apresentação do livro <i>Cercanía Joven 2</i> | 50 |
| Anexo 2 A – Página “La Llorona o Cihuacóatl..... | 51 |
| Anexo 2 B – Continuação da página“La Llorona o Cihuacóatl..... | 52 |
| Anexo 3 A – Página “Perú y Brasil: América Latina está de moda”..... | 53 |
| Anexo 3 B – Continuação da página“Perú y Brasil: América Latina está de moda”..... | 54 |
| Anexo 4 A – Página “Las comidas típicas de cada país”..... | 55 |
| Anexo 4 B – Continuação da página “Las comidas típicas de cada país”..... | 56 |
| Anexo 5 A – Página “Lenguas Ameríndias”..... | 57 |
| Anexo 5 B – Página “Lenguas de los pueblos americanos”..... | 58 |
| Anexo 6 A – Página “Prendas de vestir”..... | 59 |
| Anexo 6 B – Continuação da página “Prendas de vestir”..... | 60 |
| Anexo 7 – Página de apresentação do livro <i>Enlaces 2</i> | 61 |
| Anexo 8 – Página “MERCOSUR”..... | 62 |
| Anexo 9 – Página “Canciones de protesta”..... | 63 |
| Anexo 10 – Página “El desayuno”..... | 64 |
| Anexo 11 A – Página “Don Quijote de la Mancha”..... | 65 |
| Anexo 11 B – Continuação da página “Don Quijote de la Mancha”..... | 66 |
| Anexo 11 C – Conclusão da página “Don Quijote de la Mancha”..... | 67 |
| Anexo 12 A – Página “Lazarillo de Tormes”..... | 68 |
| Anexo 12 B – Continuação da página “Lazarillo de Tormes”..... | 69 |
| Anexo 12 C – Conclusão da página “Lazarillo de Tormes”..... | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Justificativa..... | 11 |
| 1.1.1 Por que O Uso Do Livro Didático Em Aulas De ELE?..... | 12 |
| 1.2 Objetivos..... | 13 |
| 1.2.1 Objetivo geral..... | 13 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 13 |
| 2 REVISÃO DA LITERATURA | 15 |
| 2.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)..... | 15 |
| 2.1.1 História do PNLD..... | 15 |
| 2.1.2 Guia de Livros Didáticos (LDs) PNLD 2015 Ensino Médio Língua Estrangeira (LE) Moderna Inglês e Espanhol..... | 16 |
| 2.2 Cultura: Algumas Visões Teóricas..... | 17 |
| 2.2.1 Definindo Cultura por Meio de Dados..... | 18 |
| 2.2.2 A Cultura Segundo a Visão de Miquel e Sans (2004)..... | 20 |
| 3 METODOLOGIA | 22 |
| 4 ANÁLISE DE DADOS | 25 |
| 4.1 Primeiro Passo: Definindo Cultura Para O Ensino De ELE..... | 25 |
| 4.2 Segundo Passo: Conhecendo O Conceito De Cultura Proposto Pelo PNLD Por Meio Do Edital De Convocação 01/2013..... | 25 |
| 4.3 Terceiro Passo: Analisar Como Cada Livro Apresenta O Aspecto Cultural | 27 |
| 4.3.1 Livro Didático <i>Cercanía Joven 2</i> | 27 |
| 4.3.2 Livro Didático <i>Enlaces 2</i> | 36 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 49 |
| 7 ANEXOS | 51 |

1. INTRODUÇÃO

O entendimento popular de que não há sociedade sem cultura do mesmo modo que não há ser humano destituído de cultura, nos leva a pensar na ênfase dada a esse tema em sala de aula de ELE.

Nesse viés e partindo do pressuposto de que algumas pessoas possuem a ideia de que “não se ensina cultura”, optou-se por buscar entender mais profundamente esse tema, o qual muito se fala e se busca abordar, principalmente nas aulas de línguas estrangeiras, afinal estamos trabalhando com “o outro”, com a “língua do outro”, e isso, sabemos, envolve aspectos culturais.

Desse modo, pode-se pensar que talvez, a expressão “ensinar cultura”, não seja empregada da maneira mais adequada, - Embora existam diversos estudos que levam como parte de seu título o “ensino da cultura em aula de língua estrangeira”, por exemplo-, talvez “ensinar”, nesse contexto, não seja o verbo mais adequado para tratarmos de cultura.

Eu diria, então, que não se ensina cultura, mas se “mostra”, se “fala”, se “discute”, se “analisa”, temas relacionados à cultura. Envolvemos nossos alunos e somos envolvidos (não necessariamente nessa ordem) na e pela cultura, como professores de língua estrangeira.

Por esse e outros motivos, buscaremos, ao longo das próximas páginas, abordar como são propostos os temas relacionados à cultura em dois livros didáticos, materiais dedicados aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, nesse contexto específico.

Estudiar una lengua es como hacer un viaje que tiene dos direcciones: una exterior, que dice respeto al gesto aproximativo hacia el “otro”, su cultura y su identidad, y una interior, que, frente al efecto del encuentro con ese “otro” se compara, se observa, se reconoce como diferente. ¿Quién no ha sentido ese proceso revelador que nos pone ante nosotros mismos como sujetos de una lengua que nos es propia pero a la que miramos ya desde otro lugar? El conocer(los) es también conocer(nos). (KULIKOWSKI, 2005, p. 49).

Dispondo do conhecimento de que não se pode entender uma cultura diferente a partir dos conhecimentos que possuímos por meio de nossas vivências culturais, pode-se inferir a importância de observar e estudar a cultura do outro sem preconceitos, ou juízos de valor. Nesse sentido, Sarmiento (2001), nos diz o seguinte:

Cada cultura expõe seus próprios padrões de comportamento, que podem parecer muito estranhos quando vistos por pessoas de outras culturas. Entretanto, todas as comunidades fazem sentido em seu dia a dia, e, quando os seus hábitos nos parecem estranhos, é porque não estamos entendendo seus comportamentos. Uma cultura

deve ser estudada em termos de seus próprios significados e valores, e não de uma maneira etnocêntrica, que é o julgamento de outras culturas a partir da nossa própria cultura. (SARMENTO, 2001, p.16).

De acordo com a ideia de Sarmiento, pode-se subentender que o trabalho com a temática cultural vem a contribuir com o desenvolvimento de uma postura mais social e humana entre os alunos aprendizes de ELE.

Assim sendo, o presente trabalho propõe-se a somar com os estudos já existentes na área de cultura em sala de aula de ELE, no sentido de que um de seus propósitos é entender como é dado o processo de inserção dos alunos nas temáticas culturais por meio dos livros didáticos que serão abordados em questão.

A seguir, apresento a justificativa na qual exponho as razões para a escolha do tema e do *corpus* que constituem a presente pesquisa, bem como os seus objetivos, geral e específicos. Ao passo que, na seção de Revisão da Literatura apresento o aporte teórico da monografia.

1.1 Justificativa

Como estudante, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, sempre me senti mais integrada nos assuntos das aulas nas quais os professores relatavam além dos conteúdos. As aulas, para mim, se tornavam mais significativas na medida em que os professores tratavam de um tema relatando histórias a respeito do mesmo, acontecimentos pessoais vivenciados, enfim, percebia que ao tratar as coisas de um modo mais real, que me aproximasse do que estava sendo exposto, fazia com que eu me envolvesse na aula e, por conseguinte aprendesse para além das diversas matérias estudadas no âmbito de ensino.

Nesse sentido, já no ensino superior, ao ingressar nas disciplinas de estágios curriculares do curso de Letras Espanhol, pude perceber que na maioria das aulas nas escolas era concedida prioridade para o ensino da gramática e, por sua vez, de forma separada e em segundo plano, o ensino da língua envolvendo aspectos culturais.

Dito isso, é pertinente para o assunto a ideia de França e Santos (2008: p.84) quando defendem que a abordagem cultural em aula de ELE não pode ser vista como uma quinta habilidade (oral, escrita, auditiva, leitora e cultura), mas sim deve ser trabalhada dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua. Isso quer dizer que ao trabalhar as quatro habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, automaticamente estaremos trabalhando com cultura.

Em síntese, para realizar o presente trabalho optei por reunir duas ideias como justificativas, a primeira consiste na razão pessoal, ou seja, porque acredito que trabalhar a cultura de maneira indissociável dos demais aspectos da língua, é uma das maneiras de formar um aluno consciente de sua própria cultura e da do outro. Por sua vez, a segunda justificativa advém de minhas observações nas escolas durante os períodos de estágio, nas quais pude perceber insuficiência no tratamento do aspecto cultural nas aulas de ELE.

Para concretizar o trabalho, serão utilizados como *corpus* da pesquisa dois diferentes livros didáticos destinados ao segundo ano do EM, “Enlaces 2” e “Cercanía 2”, do triênio 2015, 2016 e 2017, ambos os livros “do aluno”, do PNLD. Desse modo, priorizei a análise de como é tratada a cultura nesses dois livros, pois foram os quais tive acesso em meu período de estágio, assim como os grupos que trabalhei foram de segundo ano. É importante destacar que foi escolhido o “livro do aluno” em detrimento do “livro do professor”, pois um dos intuitos do trabalho é perceber como a cultura é apresentada para os alunos, o público alvo.

Concluindo, a justificativa para se trabalhar com os livros didáticos como *corpus* de minha pesquisa está no fato de perceber que os professores pouco, ou quase nada, utilizavam o livro em suas aulas, apenas uma professora dos três professores com os quais tive contato, utilizava diariamente o material disponibilizado pelo governo federal, por meio do PNLD.

Exponho esse fato para defender que acredito ser importante dar atenção a esses materiais que são criteriosamente selecionados por meio de editais e equipes de profissionais responsáveis por escolher as coleções mais adequadas para nossos alunos, e que, muitas vezes são repelidos pelos professores, por inúmeros fatores. Além disso, acredito que ao se fazer um bom uso dos livros, selecionando temas e enriquecendo com atividades extras de acordo com o que o professor considera importante em cada contexto escolar, é uma maneira de fazer com que o livro didático seja um aliado do professor de ELE, que normalmente possui diversas turmas e pouco tempo para planejar suas aulas com a antecedência necessária, entre outros benefícios que o trabalho com o livro pode trazer a alunos e professores.

1.1.1 Por Que O Uso Do Livro Didático Em Aula De ELE?

Com relação ao livro didático (LD), parto do princípio de que o considero como sendo um aliado na profissão de professor, como exposto anteriormente. O que não quer dizer que o veja como o único material ou o melhor material existente para ministrar as aulas.

Guardadas as ressalvas, considero o LD uma ferramenta útil e criativa, na medida em que o educador pode e deve criar e recriar as propostas pedagógicas nele contidas, bem como

ampliar problemáticas tendo no referido material um ponto de partida para as demais questões que certamente surgirão em sala de aula. Sempre levando em consideração o tipo de público alvo da aprendizagem.

Nesse viés, o mais importante é que o professor não se torne dependente desse material, tornando-o a verdade absoluta e apenas seguindo esse método, de maneira linear, abordando uma página após outra. Creio que o bom uso desse recurso mostra o verdadeiro talento do professor em despertar o aluno para a aprendizagem, uma vez que é o professor que “dá vida” a todas as teorias contidas nos LDs.

Acrescento a isso o fato de o LD não ser suficiente para que se ministre uma aula produtiva em experiências e conhecimentos, posto que se isso fosse suficiente, bastaria com que oferecêssemos um LD a qualquer pessoa e pedíssemos que entrasse em uma sala de aula e ministrasse aulas de português, matemática, etc.

Exponho isso para salientar que o LD precisa estar em boas mãos, ou melhor, nas mãos certas, e que acredito piamente que a parceria professor/LD pode ser, sim, muito proveitosa e surpreendente para todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2 Objetivos

A seguir, apresento os objetivos geral e específicos, desta pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar de que forma o aspecto cultural é apresentado nos livros didáticos “Cercanía Joven 2” e “Enlaces 2” dedicados aos alunos do Ensino Médio, especificamente do 2º ano, para o triênio 2015, 2016 e 2017.

1.2.2 Objetivos específicos

- Definir o conceito de cultura para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) com o intuito de fazer a análise dos materiais;

- Conhecer o conceito de cultura proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que foi usado para a análise e aceitação das coleções;
- Analisar como cada livro apresenta o aspecto cultural, se a cultura é um aspecto secundário ou se ela é percebida pela atividade linguística;

2. REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo será abordada a revisão de literatura utilizada para dar suporte teórico a esse trabalho. Primeiramente, será dada ênfase teórica ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abrangendo aspectos da sua história e do Guia 2015.

Em segundo lugar, serão apresentados aportes relacionados à cultura, ou seja, visões e definições relacionadas ao tema cultura, com vistas a definir um conceito para guiar o presente trabalho.

2.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Por considerar importante esclarecer sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a seguir serão apresentados nos próximos tópicos, uma explanação da história do programa, bem como considerações acerca do Guia de livros didáticos PNLD 2015 Ensino Médio Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol.

2.1.1 História do PNLD

Segundo o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD trata-se de um programa de distribuição de livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários, destinado aos alunos da rede pública de ensino. Foi criado pelo governo federal em 1929 e, inicialmente, foi nomeado Instituto Nacional do Livro (INL), vindo em 1985 a ter a denominação que atualmente conhecemos. Hoje o PNLD atende aos estudantes da educação básica brasileira, com exceção apenas dos alunos da educação infantil (BRASIL).

Deste modo, de acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC) o PNLD possui como principal objetivo contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, por meio da oferta de materiais didáticos destinados aos alunos da rede pública. Por sua vez, essa oferta é realizada trienalmente, na qual é aberto um edital para as inscrições das obras e, posteriormente, realizada a avaliação e seleção das mesmas. Após esse processo, os materiais são enviados às escolas cadastradas no programa e depois disso é eleito, democraticamente, pelos professores o material a ser utilizado com os alunos.

É importante também destacar que o PNLD abrange os alunos público alvo da Educação Especial. Nesse sentido, os estudantes contam com obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. Assim como também materiais em áudio e em MecDaisy (uma ferramenta tecnológica que viabiliza a produção de livros em formato digital, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos).

Cabe mencionar que os livros didáticos de línguas estrangeiras (espanhol e inglês) começaram a ser distribuídos apenas no ano de 2010 para o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e em 2011 para o ensino médio. Esses livros, juntamente com os livros de filosofia e sociologia são volumes únicos e consumíveis, ou seja, utilizados pelos alunos sem necessidade de devolução para a escola ao final do ano letivo, como ocorre com livros de disciplinas como biologia, história e geografia, que são reutilizáveis.

2.1.2 Guia de Livros Didáticos (LDs) PNLD 2015 Ensino Médio Língua Estrangeira (LE) Moderna Inglês e Espanhol

O guia de livros didáticos do PNLD se trata de um material que abrange informações gerais acerca das coleções selecionadas por meio do edital. Esse guia destina-se aos professores, com o intuito de que estes possam escolher a obra que mais se enquadra à suas metodologias bem como aos interesses de seus alunos.

Desse modo, no Guia de LDs PNLD 2015 Ensino Médio Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol constam as características físicas (de impressão, *layout*, etc.) dos livros e também suas características relacionadas aos temas, as divisões das seções, entre outros detalhes. Além disso, no guia constam também as resenhas das obras.

Nesse sentido, o material apresenta os critérios específicos eliminatórios para o Componente Curricular LE moderna (Espanhol e Inglês), onde naturalmente se observam menções às características esperadas das coleções para que estas fossem aprovadas pelo edital.

O guia também conta com uma ficha de avaliação pedagógica, nesse viés o referido material apresenta o seguinte:

A ficha utilizada para a avaliação teve como objetivos reunir critérios gerais e específicos e garantir aos avaliadores um instrumento que permitisse o registro de suas observações sobre cada volume do Livro do Aluno, do Manual do Professor, do CD em áudio e do Livro Digital.

Assim, os critérios abarcados pela ficha de avaliação pedagógica foram divididos em nove blocos. O primeiro diz respeito ao projeto gráfico-editorial, o segundo diz respeito aos textos, o terceiro se refere à compreensão leitora, o quarto à produção escrita, o quinto à oralidade, o sexto se refere aos elementos linguísticos, o sétimo faz menção às atividades, o oitavo bloco se refere ao manual do professor, o nono e último bloco se refere ao conjunto total da obra, sua coerência, progressão da aprendizagem, etc. Após os blocos, o guia apresenta uma parte intitulada “critérios legais, éticos e democráticos”, que as coleções devem obedecer.

A última parte do guia, que se refere à LE moderna espanhol, apresenta as resenhas das obras, primeiramente do LD *Cercanía Joven* e, em seguida, do LD *Enlaces*. As resenhas apresentam primeiramente uma visão geral de cada LD e, posteriormente, apresentam por meio de um quadro os pontos fracos e fortes de cada coleção, o destaque de cada coleção e o ponto forte do manual do professor.

Nesse viés, as resenhas também são descritivas e analíticas e, por último, apresentam uma parte intitulada “Em sala de aula”, na qual é exposta uma situação entre a prática e uma determinada temática presente em cada LD, onde é apresentada uma problemática do que pode ocorrer em sala de aula.

2.2 Cultura: Algumas Visões Teóricas

Como poderemos notar posteriormente, na seção de Análise de Resultados, quando tratamos do Edital de Convocação, perceberemos que, segundo o mesmo, não há uma definição fechada de cultura, mas sim uma visão de que por meio do referido edital se entende a cultura como algo capaz de despertar nos alunos o conhecimento e o respeito por culturas diversas a sua.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de buscar algumas visões teóricas acerca do termo cultura, com o intuito de selecionar um aporte teórico para realizar as análises desta pesquisa.

Assim, de acordo com Vez Jeremías (2005: 147), “la cultura – afirmó Sapir (1921:233) – puede definirse como lo que una sociedad hace y piensa”.

Por sua vez, Guillén Díaz (2005: 835-836) cita a cultura pelo viés das diversas competências gerais individuais propostas pelo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Nesse sentido, se pode considerar a cultura como um conjunto de saberes de cultura geral (conhecimento de mundo), de um saber sociocultural e de uma consciência intercultural, de capacidades, de operações intelectuais, de disposições, de ideias, de procedimentos, etc.

Percebemos serem muitas as definições encontradas para o termo cultura, no entanto, pode-se pensar que de certa forma, todas essas definições convergem para uma mesma direção, que é o fato da cultura estar ligada aos costumes, às crenças, aos comportamentos, etc. compartilhados por indivíduos em uma dada comunidade. Guillén Díaz nos diz que,

La enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales. Lo importante no será cuántos contenidos culturales se proporcionan a los alumnos en el aula de *Español como L2/LE*, sino la forma en cómo éstos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos. (Guillén Díaz, 2005, p. 849).

Essa passagem nos mostra que além de tudo é de suma importância o desenvolvimento de uma visão cidadã em nossos alunos, uma vez que estar em contato com outra cultura pode, sem dúvida, nos trazer mais que experiência cultural, mas também experiência como pessoas, destituídas de preconceitos ou estereótipos e que convivem em um mundo globalizado.

2.2.1 Definindo Cultura por Meio de Dados

Segundo Torres (2014) a cultura é mais do que conhecer um concerto de orquestra sinfônica, um passeio pelos museus de arte moderna, ou o conhecimento da maior parte dos clássicos da literatura. Também não é apenas a cultura enciclopédica entendida no sentido erudito. Isso tudo pressupõe apenas uma parte daquilo que se pode entender por cultura.

Ainda de acordo com a mesma autora, “podemos dizer que o homem deve ser visto num todo e não em partes, pois a cultura não é algo pronto, mas algo que se vai tecendo a partir das vivências dos próprios indivíduos” (TORRES, 2014, p.25). Isso significa que dentro de uma determinada comunidade, os indivíduos dela participantes seguem um padrão de normas, modos de agir, de pensar o mundo, costumes, dentre uma infinidade de comportamentos que são compartilhados entre si.

Nesse sentido, para nortear seu trabalho, a autora apresenta alguns conceitos de cultura advindos da bibliografia especializada na área, são eles: os conceitos de Kramsch (2006) e Areizaga (2002), que dividem a cultura em: cultura com C maiúsculo (*big C culture* ou *High Brow culture*) ou cultura formal. E também a cultura com c minúsculo (*little culture* ou *low Brow culture*) ou cultura informal. Para os supracitados autores, de acordo com Torres (2014) a cultura com C é destinada às produções artísticas de um povo, bem como à geografia, história e instituições políticas. Por sua vez, a cultura com c ou informal diz respeito aos hábitos, valores e crenças dos integrantes de uma cultura.

A autora traz também a visão de cultura na perspectiva de Miquel e Sans (2004), que em sua visão, incluem a cultura com maiúscula, por exemplo, obras de arte, música clássica, literatura, etc; a cultura (a secas) que corresponde à cultura com c minúsculo, exemplo, os costumes e práticas de um povo e adiciona uma nova visão que é a “kultura com k” que consiste na capacidade de um indivíduo identificar social e culturalmente a um interlocutor e assim poder interagir linguisticamente se adaptando a ele. Um exemplo da *kultura* com k” seria a capacidade de reconhecer as gírias de determinada região.

Por último, a autora apresenta a noção de cultura que norteará o seu próprio trabalho, a qual consiste na noção de cultura segundo Moran (2002). Para esse autor, de acordo com Torres (2014), a cultura se divide em cinco dimensões, que, em conjunto formam o conceito de cultura: produtos, práticas, pessoas, comunidades e perspectivas.

Na visão do supracitado autor, os produtos dizem respeito a todos os artefatos produzidos pelos membros da cultura, como por exemplo, roupas, documentos escritos, arte, educação, política, religião etc. Nesse sentido, as práticas compreendem uma ampla gama de ações e interações entre os membros da cultura, sejam elas individuais ou coletivas, assim como também as noções de apropriado e inapropriado, bem como os tabus. Por sua vez, as perspectivas dizem respeito às percepções, crenças, valores e atitudes que compõem os produtos e norteiam as comunidades em suas práticas culturais. Já as comunidades incluem contextos sociais específicos, assim como circunstâncias específicas. As pessoas, individualmente, constituem cada um dos membros que formam as comunidades. Cada pessoa, a sua vez, é composta de uma mistura de diferentes comunidades e experiências.

Para Torres (2014), as cinco dimensões da cultura propostas por Moran (2002) compreendem o uso da língua de diferentes formas, conforme as finalidades dentro de cada sociedade, por isso a autora compreende que a visão de Moran é a que melhor consegue

abrançar os aspectos que formam a cultura, e, por esse motivo, optou por basear sua pesquisa de acordo com essa visão.

Por sua vez, Sarmento (2001), expõe como visão de cultura a citação de Giddens (1996), que defende que “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo tem, as normas que seguem, e os bens materiais que criam” (SARMENTO apud Giddens, 1996, p. 58). Ainda, segundo Sarmento, Giddens afirma que os valores são ideais abstratos como, por exemplo, a monogamia. As normas, por sua vez, são princípios definidos que as pessoas devem seguir, bem como o que pode e o que não pode ser feito em dada sociedade.

Sarmento (2001) expõe também os conceitos de cultura invisível e cultura visível, que são básica e respectivamente, a cultura que se adquire inconscientemente, que se torna habitual, e a cultura, que segundo a autora é a mais fácil de ser identificada, referente a vestimentas, comidas, habitações, língua, entre outros.

Para realizar seu trabalho, Sarmento (2001) também realizou uma pesquisa com professores de língua estrangeira, para inferir, a partir de suas respostas, o (os) conceito (os) que estes dariam a respeito de cultura. Foram eles: Cultura = Comportamento; Cultura = Informação; Cultura = Língua; Cultura = História. Resultando assim, na definição de cultura e relação com: hábitos e comportamentos das pessoas; escolaridade, informação e conhecimento; linguagem e a forma como as pessoas falam, adequação quanto ao que dizer ou não e, por fim, história de um povo.

Nesse sentido, a autora afirma que as visões de cultura relacionadas ao comportamento, à linguagem e à adequação, são aquelas desejáveis do ponto de vista educacional. Por sua vez, as outras definições devem ser vistas com mais cautela, para que não se reproduzam estereótipos.

2.2.2 A Cultura segundo a Visão de Miquel e Sans (2004)

Como já mencionado, com vistas a definir um conceito para nortear a pesquisa, optei pelo conceito de Miquel e Sans (2004), por se tratar de um conceito que engloba as mais diversas ideias do que se sabe sobre cultura. Além de ser um conceito claro, conciso e de fácil compreensão.

A cultura do ponto de vista de Miquel e Sans (2004), como vimos anteriormente, diz respeito à Cultura com maiúsculas, com minúsculas e com *k*. As quais, respectivamente, dizem respeito ao que podemos considerar como cultura formal (literatura, obras de arte, etc.),

cultura informal (os costumes, as rotinas, etc.) e a “kultura com *k*”, que pode ser considerada como a capacidade das pessoas de identificar as gírias, conhecerem ditados populares, etc.

Assim, podemos resumir isso no esquema a seguir, em Miquel e Sans (2004, p. 4):

Cultura com maiúsculas \Rightarrow que corresponde à cultura erudita, como por exemplo: saber quem escreveu “Don Quixote”; a data da Batalla de las Navas; que Madrid é uma comunidade autônoma; que Picasso pintou “El Guarnica”...

(Tradução e adaptação minhas)

cultura com minúsculas ou cultura (a secas) \Rightarrow que corresponde à cultura para entender, cultura para atuar, cultura para interagir comunicativamente no cotidiano...

(Tradução e adaptação minhas)

“Kultura com k” \Rightarrow que corresponde às gírias, ao conhecimento para entender ditados populares...

(Adaptação minha)

Assim, para Miquel e Sans (2004), o corpo central do esquema anterior, destinado à cultura com minúsculas (ou a secas) corresponde a tudo aquilo que é compartilhado pelas pessoas em uma dada comunidade, de modo que, para as autoras, a cultura a secas diz respeito a todo o não dito, ou seja, aquilo que é subentendido pelos indivíduos que compartilham de uma cultura. Ao passo que é a partir da cultura (a secas) que as pessoas passam para a Cultura com maiúsculas e para a “kultura com *k*”.

Solo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado “dialectos culturales”, la “kultura con *k*” y la “Cultura con mayúsculas” (no siempre compartidos del mismo modo por todos individuos): leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia, identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc. (Miquel e Sans, 2004, p. 4-5).

Para as autoras, ensinar língua enquanto instrumento de comunicação é ensinar, ainda que implicitamente ou sem a consciência disso, uma ampla gama de práticas sociais e de valores culturais. Além de tudo, elas defendem que jamais será possível despertar nos alunos uma competência comunicativa em língua estrangeira, sem antes e concomitantemente despertar a competência cultural, um dos componentes básicos da competência comunicativa.

Na próxima seção apresento a metodologia da presente pesquisa, na qual exponho a forma como me servi da teoria para dar prosseguimento ao trabalho.

3. METODOLOGIA

Como mencionado antes, a presente pesquisa teve como objetivo geral, analisar de que forma o aspecto cultural é apresentado nos livros didáticos “Cercanía Joven 2” e “Enlaces 2” dedicados aos alunos do Ensino Médio, especificamente do 2º ano, para o triênio 2015, 2016 e 2017 com relação ao PNLD.

Como já sabemos, os livros abordados no presente trabalho foram dois, dedicados a estudantes do segundo ano do Ensino Médio, doravante EM, das coleções “Cercanía Joven 2” da editora SM, e “Enlaces 2” da editora MACMILLAN. Por sua vez, as duas coleções contam com livros destinados ao primeiro, segundo e terceiro anos do EM. Todavia, para a presente pesquisa optamos por trabalhar com os livros didáticos do segundo ano, por questões de extensão do trabalho e uma maior familiaridade da pesquisadora com os dois livros mencionados.

Dito isso, o LD *Cercanía Joven 2*, do aluno, possui um total de 175 páginas e possui uma unidade de CD. O LD está dividido em 03 unidades e estas unidades divididas em capítulos. A **Unidade 1** se intitula “Mosaico Hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?”, e possui dois capítulos, o primeiro “Lenguas del mundo: ¿qué idiomas conoces?”, e o segundo “Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?”. A **Unidade 2** “Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?”, possui o capítulo 3 “Publicidad enfoco: ¿qué estrategias se pueden usar?” e o capítulo 4, “Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?”. Por último, temos a **Unidade 3** que se intitula “Sabores y olores: ¿comes bien?”, subdividida no capítulo 5 “Alimentos transgénicos, *fast/food*, comida sana: ¿sí o no?” e no capítulo 6 “Tienditas y supermercados: ¿dónde compras?”.

É importante destacar que nos detivemos a todas as seções, porém dando maior ênfase na análise da seção intitulada “Culturas en diálogo: nuestra cercanía”, uma vez que engloba nossa questão central de estudo.

Por sua vez, o LD *Enlaces 2* do aluno, possui um total de 208 páginas, e também conta com uma unidade de CD. Assim, o libro é dividido em unidades de estudo que totalizam 08, sendo elas: **Unidad 1** - ¿Esto o aquello? - Las Carreras y los proyectos de vida, **Unidad 2** - Memorias del silencio – La dictadura en América del Sur, **Unidad 3** – Derecho al ocio –

Tipos de ocio, **Unidad 4** – Espejito, espejito... – Los trastornos alimenticios y el culto al cuerpo, **Unidad 5** – Los míos, los tuyos, los nuestros – Conceptos y tipos de familia, **Unidad 6** – También te toca a ti – Los objetivos del milenio, **Unidad 7** - ¿Sabe sano lo que comes? – Hábitos alimentarios, e por último, **Unidad 8** – Propongamos otro cambio – Cambio climático.

Como feito com o livro anterior, nos detivemos a todas as seções do livro, para uma ideia geral, no entanto, dispensamos maior interesse na seção que foi dedicada a assuntos culturais, segundo o livro. Nesse caso, no livro *Enlaces*, essa seção se intitula “Nos... otros”.

Assim sendo, partimos para os objetivos específicos, nos quais se pretendeu definir o conceito de cultura para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) com o intuito de fazer a análise dos materiais; conhecer o conceito de cultura proposto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que foi usado para a análise e aceitação das obras e, por fim, analisar como cada livro apresenta o aspecto cultural, se a cultura é um aspecto secundário ou se ela é percebida pela atividade linguística.

Desse modo, com vistas aos resultados a serem alcançados por este estudo, o trabalho foi realizado sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, tendo em vista que o objeto principal do estudo residiu na análise dos supracitados livros didáticos.

Nesse sentido, de acordo com Godoy (1995), partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode ser conduzido através de diferentes caminhos. Ainda de acordo com essa autora, a abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Assim, para dar embasamento ao trabalho, a pesquisa qualitativa de cunho documental nos pareceu a mais adequada, pois, de acordo com Neves,

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. (NEVES, 1996: 03).

Dito isso, ao trabalhar com os livros didáticos foi possível abordar uma nova interpretação nas leituras dos textos contemplados nos livros, ou seja, uma maneira de observar o tratamento dado à cultura nesses materiais, bem como a visão de cultura proposta pelo PNLD, como veremos mais adiante.

Determinada a metodologia baseada na pesquisa qualitativa de cunho documental, o seguinte passo diz respeito aos tratamentos concedidos a cada objetivo deste trabalho.

Como já exposto, o propósito desta pesquisa consistiu em analisar de que forma o aspecto cultural é apresentado para os alunos nos livros *Cercanía Joven 2 e Enlaces 2*, isso foi possível por meio das análises dos livros, abrangendo os seus capítulos detalhadamente.

O primeiro passo desta pesquisa, diz respeito à definição de cultura para o ensino de ELE, visou-se para isso, analisar a bibliografia destinada a esse tema. Por sua vez, em segundo lugar, fez-se necessário conhecer o conceito de cultura proposto pelo PNLD e que foi usado para a análise e aceitação das obras. Desse modo, foi realizada a análise do material disponibilizado pelo Ministério da Educação, *on-line*, intitulado Guia de Livros Didáticos PNLD 2015, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol, bem como o edital responsável por selecionar as coleções mais adequadas.

Para concluir, o terceiro passo do presente trabalho consistiu em analisar como cada livro apresenta o aspecto cultural. Para isso, foram feitas leituras e análises detalhadas sobre os capítulos que constam nesses livros, com o propósito de identificar se o aspecto cultural é mostrado de forma secundária e isolado das atividades linguísticas ou se ele é percebido pelas atividades linguísticas propostas.

Na próxima seção parto para a análise e discussão dos resultados. Nesta seção, de modo geral, procuramos analisar como cada livro entende o trabalho com o aspecto cultural nas aulas de ELE.

4. ANÁLISE DE DADOS

A presente seção deste trabalho tem como objetivo apresentar a análise de dados. Desse modo, dividiremos a análise em três passos, compostos, respectivamente, por: definindo cultura para o ensino de ELE; conhecendo o conceito de cultura proposto pelo PNLD e, por último, analisando como cada livro apresenta o aspecto cultural.

4.1 Primeiro Passo: Definindo Cultura Para O Ensino De ELE

Como veremos no segundo passo desta seção, o conceito de cultura proposto pelo PNLD não é um conceito fechado, no sentido de não apresentar uma visão única de cultura, mas sim uma noção composta de diversos fatores os quais se pode entender por cultura. Assim, diante dessa constatação, sentimos a necessidade de definir um conceito teórico para cultura destinado ao ensino de ELE, que é o que será realizado nesse primeiro passo.

Dito isso, com vistas a definir cultura para o ensino de ELE, realizei diversas leituras de trabalhos científicos sobre o tema. Ao final dessas leituras, como já mencionado antes, optei por utilizar o conceito proposto por Miquel e Sans (2004), autores os quais tive conhecimento por meio da leitura de uma pesquisa de autoria de Maldonado Torres (2014).

Desse modo, optei por esse conceito para basear minha pesquisa por acreditar que ele abrange marcas encontradas nas propostas dos livros didáticos. Assim, para retomar lembramos que os teóricos Miquel e Sans (2004) incluem a cultura com maiúscula, a cultura (a secas) que corresponde à cultura com *c* minúsculo, e por fim “kultura com k”.

4.2 Segundo Passo: Conhecendo O Conceito De Cultura Proposto Pelo PNLD Por Meio Do Edital De Convocação 01/2013

Para definirmos o conceito de cultura proposto pelo PNLD partimos do que foi exposto no Edital de Convocação 01/2013, que nos diz o que segue.

O referido Edital de Convocação traz como um dos itens necessários para a escolha das obras, a seguinte ideia a respeito da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT),

Trata-se, portanto, de uma área em que as formas de expressão, comunicação e interação — tanto as socialmente mais valorizadas quanto as relacionadas à condição juvenil — podem não só tornar-se objeto de reflexão e análise como, ainda, propiciar a criação de espaços multiculturais e multissemióticos de ensino-aprendizagem. (BRASIL, EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013, p. 44).

O edital inclui também um item destinado aos “Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)”. Por sua vez, os subitens que dizem respeito ao tema cultura são os que seguem:

- Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- Seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
[...]
- Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
[...] (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013, p. 47).
- Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
[...]
- Vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
[...]
- Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.
(EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013, p. 48).

De acordo com o que se pode compreender dos itens e subitens destinados à cultura no edital 01/2013, podemos concluir que não há uma definição fechada de cultura, mas sim uma visão de que por meio do referido edital se entende a cultura para o ensino de LE como algo capaz de despertar nos alunos o conhecimento e o respeito por culturas diversas a sua própria cultura. Nesse sentido, o passo apresentado anteriormente, o 1, justifica nossa escolha pela definição de cultura proposta por Miquel e Sans (2004), por considerar a não veiculação de estereótipos, entre outras coisas.

4.3 Terceiro Passo: Analisar Como Cada Livro Apresenta O Aspecto Cultural

No terceiro e último passo da análise de dados, analisaremos o modo como cada livro apresenta o aspecto cultural ao longo de suas redações. Primeiramente analisaremos o LD *Cercanía Joven 2* e, posteriormente, passaremos para as análises da obra *Enlaces 2*.

Nesse sentido, iniciaremos as análises tratando sobre a organização dos conteúdos dos livros e, em seguida, passaremos a tratar da parte intitulada “Presentación” de cada livro, com o intuito de detectar o que cada um pretende transmitir ao seu público alvo sobre cultura.

Logo após, passaremos para as análises das atividades propostas pelos livros, juntamente com seus respectivos contextos. Para nos auxiliar nesse levantamento contaremos com informações contidas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol e, evidentemente, com as análises sobre os livros propriamente ditos, realizadas pela pesquisadora.

4.3.1 Livro Didático *Cercanía Joven 2*

O livro *Cercanía Joven 2*, como mencionado antes na metodologia deste trabalho, apresenta três unidades, denominadas 1, 2 e 3, nas quais cada uma delas apresenta dois capítulos, nomeados obedecendo a seguinte configuração: capítulos 1 e 2 na unidade 1; capítulos 3 e 4 na unidade 2; e capítulos 5 e 6 na unidade 3.

Nesse sentido as atividades dos alunos são distribuídas em itens de leitura, fala, escuta, escrita e em seções apresentadas respectivamente ao final de cada uma das três unidades. São elas as que seguem:

- Culturas en diálogo: nuestra cercanía;
- ¿Lo sé todo?;
- ¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar;
- Profesiones en acción;
- La lectura en las selectividades;
- Proyecto (nº x).

Nessas seções são tratados assuntos relativos à cultura, posteriormente se trata de autoavaliação, a seguinte seção trata sobre sugestões de livros, sites, filmes, etc., a próxima

seção apresenta profissões que possuem semelhança com os textos tratados na unidade, a penúltima seção abarca questões de vestibulares e a última envolve interdisciplinaridade.

Por sua vez, as partes finais do livro contam com uma “cola” dos conteúdos gramaticais abordados e alguns exercícios de fixação, uma partitura com a letra de uma música estudada no livro, um glossário, uma lista com endereços de sites e as referências bibliográficas.

Na seção de apresentação do LD *Cercanía joven 2* podemos observar uma passagem onde percebemos a preocupação das autoras em trazer esse tema para os alunos, como poderemos verificar a seguir.

Observemos a seguinte passagem na apresentação do livro: (ANEXO 1)

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Esa cercanía es una de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...¹(COIMBRA, L. CHAVES, L. S. BARCIA, P. L. 2013, p. 03).

Assim, na frase sublinhada podemos perceber uma concepção de cultura para as autoras do LD. Elas entendem a cultura como um item a mais entre costumes, hábitos, crenças e linguagens, dando-nos a entender que cultura não abarca esses itens, ou que esses itens não fazem parte da cultura.

Ainda assim percebemos que a cultura é apresentada para os alunos como algo que nos permite aprender e apreender a língua espanhola por meio dela (cultura), de crenças, de hábitos, etc. do povo hispânico.

Passaremos agora a analisar as atividades que envolvam o tema cultura. Para fins de organização irei enumerá-las.

Análise do exemplo 1, pág. 48 no livro *Cercanía Joven 2*. (ANEXOS 2 A, 2 B)

Atividade situada na seção sobre cultura intitulada “Culturas em diálogo: nuestra cercanía”.

Este exemplo é sobre o tema lenda. A seção inicia apresentando o que é uma lenda e, em seguida, expõe um relato de Ana Teresa Cruz, intitulado “La Llorona o Cihuacóatl”. Em seguida, a forma como essa lenda é trabalhada se constitui de três perguntas:

- a) El relato es de la época prehispánica. ¿Qué significa eso?

¹Grifo meu.

- b) ¿Qué predijo la diosa Cihuacóatl?
- c) ¿Por qué los españoles le llamaban Llorona a la diosa Cihuacóatl?

Já nesta primeira parte do exemplo 1 podemos notar a presença de perguntas com respostas “fechadas”, sem oferecer margem para a discussão de outros aspectos que possam vir a se relacionar com o tema, como notamos na pergunta de letra “a”.

Na pergunta de letra “b” podemos perceber que se trata apenas de um exercício de localização de informação no texto.

Desse modo, a pergunta de letra “c” é a que mais oferece recursos para se explorar a cultura, porém não é aproveitada como poderia pelas autoras do livro. Nessa pergunta os alunos devem responder basicamente que os espanhóis chamam de Chorona a personagem por não conseguirem pronunciar a palavra “Cihuacóatl” (resposta que eles localizarão no texto).

O que apresentaria um diferencial na abordagem dessa questão é o fato de discutir com os alunos as diferentes variedades linguísticas, chamando-lhes a atenção para o modo como cada povo denomina suas lendas, bem como seus objetos, suas crenças, etc. por meio da língua, e que isso é cultural. Também mostrando aos alunos que essa variedade linguística pode ocorrer inclusive em regiões onde é falado o mesmo idioma, fazendo também uma comparação com as diferentes formas de nomear objetos, frutas, etc. em nosso país.

Após a lenda ser passada de forma escrita para os alunos, ela também é transmitida por meio de áudio em CD. Depois de ouvir a lenda, a atividade (questão nº 2 no livro) pede que os alunos identifiquem a sequência das imagens das cenas de acordo com a sequência com que a história vai sendo contada. Em seguida são propostas mais quatro questões discursivas sobre o tema.

A primeira questão (questão “a” no livro) é uma pergunta sobre o porquê de ser comum às pessoas contarem a lenda da Chorona no Dia dos Mortos no México. Essa pergunta deve ser respondida com base no áudio que os alunos ouviram.

A segunda questão (questão “b” no livro) pede para que os alunos escrevam em um quadro as semelhanças e as diferenças encontradas na versão da lenda contada por Ana Teresa Cruz (escrita) e na da Radio Universal (áudio).

A terceira pergunta (questão “c” no livro) questiona se aos alunos alguém já contou uma lenda, que lendas brasileiras eles conhecem e se há alguma parecida com a que estão trabalhando.

Por sua vez, a quarta e última questão desse exemplo (questão “d” no livro) é uma proposta para que os alunos, sentados formando um círculo, contem essa lenda juntamente com a professora que iniciará a lenda e ao bater palmas o aluno ao seu lado continuará a história e assim sucessivamente.

Assim, das questões relacionadas ao áudio, considero pertinentes para o tema cultura a que questiona o porquê de esta lenda ser comumente contada em uma determinada região e em uma data específica (primeira questão na análise e letra “a” no livro), pois isso faz com que os alunos conheçam esse hábito cultural daquela região.

Por sua vez, a atividade de identificar as cenas por meio do áudio (atividade 2 no livro) está, neste caso, mais focada na habilidade auditiva dos alunos, o que também não invalida a temática de cultura, mas a deixa em segundo plano.

No que concerne à segunda questão (questão “b” no livro) considero-a dispensável, pois não acrescenta nenhuma novidade com relação ao que já foi visto pelos alunos até agora, o mesmo ocorre com a quarta questão (questão “d” no livro).

Com relação à questão “c” do livro e terceira questão na análise, considero-a em parte dispensável, pelo fato de abranger algo que é de conhecimento prévio do aluno, portanto poderia ser utilizada em atividades mais voltadas para o pré-texto e não de desenvolvimento de uma atividade. Porém, a última pergunta contida nessa questão, se os alunos conhecem alguma lenda parecida com a da Chorona, é válida, pois se trata de um meio de relacionar a sua cultura local com a do Outro.

Análise do exemplo 2, pág. 94 e 95 no livro *Cercanía Joven 2*. (ANEXOS 3 A, 3 B)

Atividade situada na seção sobre cultura intitulada “Culturas em diálogo: nuestra cercanía”.

“Perú y Brasil: América Latina está de moda”

Na atividade nº 1 da página 94 são apresentadas quatro imagens de divulgação comercial (propagandas). Em seguida, são realizadas três perguntas:

- a) ¿Qué estrategias estas empresas utilizaron para promocionar sus gaseosas?
- b) ¿Qué elementos identitarios de Perú y Brasil aparecen en estas propagandas?
- c) ¿Qué prendas de vestir los anuncios relacionan a la identidad de cada país?

Assim, de acordo com essas questões, algumas possíveis respostas dadas pelos alunos seriam: chamar a atenção das pessoas para um ponto forte de cada país, relação das cores nos

anúncios com as bandeiras, criatividade de Peru e futebol de Brasil, roupas de cada país (gorro/touca=Peru, camiseta de manga curta=Brasil).

Podemos perceber, com base nisso, que as respostas para essas perguntas podem resultar em alguns estereótipos, tais como “o Brasil é o país do futebol” ou “no Brasil inteiro e o ano todo, as pessoas usam vestimentas próprias do clima de calor”, ou “no Peru é exclusivamente frio o ano todo”. Assim, ao abordar esse tipo de questão o professor e os alunos devem ter o cuidado para não levar adiante esses estereótipos. Vejamos o que Guillén Díaz relata sobre estereótipos.

En el mismo orden de cosas, a estos contenidos culturales se les dota de fuertes vínculos nacionales y regionales, evocando un alma colectiva, un genio nacional e incluso particularismos que han sido convertidos en *estereotipos*, los cuales, a fin de cuentas, no son más que visiones reductoras de la realidad, hechas de simplificaciones, deformaciones u omisiones. Es frecuente encontrar en los manuales la imagen de la Puerta de Alcalá para mostrar Madrid en España, o la de un toro para caracterizar a España, o *clichés* tales como: *los españoles duermen la siesta, son muy ruidosos, siempre están alegres*, etcétera. (GUILLÉN DÍAZ, 2005, p. 841).

Ainda sobre estereótipos temos o que nos diz Miquel e Sans (2004),

La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos. Muy al contrario, hay que huir de los tópicos y una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas. (MIQUEL E SANS, 2004, p. 11 e 12).

Depois desse exercício, há o exercício nº 2. Nele os alunos devem observar uma imagem que parece ter sido retirada de um site, sobre a “Feria Internacional Perú Moda”. A primeira pergunta do exercício nº 2 (letra “a”, pág. 94) que os alunos devem responder é: o que ocorre neste evento?. Com isso, as repostas dos alunos (que serão de acordo com o que está escrito na imagem) serão algo como: é um evento que reúne o melhor da moda peruana, onde as pessoas poderão apreciar as criações, etc.

Podemos perceber que a pergunta anterior também se trata de um exercício de localização de informação, uma vez que as repostas estão escritas na imagem. Todavia é uma proposta de trazer aos alunos uma mostra real de língua, onde eles terão contato com a imagem da roupa que as mulheres estão vestindo, estarão tendo conhecimento de uma feira tradicional que ocorre no Peru no âmbito da moda, e isso é estar em contato com aspectos da cultura desse país.

Assim, podemos dizer que essa é uma boa proposta para se trabalhar cultura, porém o modo como foi desenvolvida pelas autoras não é satisfatório, pois dá a entender a cultura como um pretexto para se trabalhar interpretação textual. Isso ocorre com a outra imagem

(que agora parece se tratar de um anúncio) e a próxima pergunta que é: quem são os interessados? Cujas respostas possivelmente serão, os interessados em moda, os que trabalham com moda, etc.

Com relação à pergunta de letra “c” da pág. 95, “se há eventos de moda em sua cidade, se você já assistiu a algum, como são?”. É uma pergunta que pode levar o aluno a comparar a sua cultura com a do estrangeiro, vendo semelhanças e diferenças, e isso é algo positivo, pois envolve aspectos como respeito pela cultura do outro, reconhecimento da sua própria cultura, etc.

Por sua vez, as perguntas “d” e “e” da mesma página também são positivas do ponto de vista cultural, pois os alunos poderão observar os trajes típicos da região peruana e comparar com os da sua região, sempre tendo o cuidado de não estereotipar nenhum aspecto da cultura.

Análise do exemplo 3, pág. 138 e 139 no livro *Cercanía Joven 2*. (ANEXOS 4 A, 4 B)

Atividade situada na seção sobre cultura intitulada “Culturas em diálogo: nuestra cercanía”.

“Las comidas típicas de cada país: culinaria e identidad cultural”

Este exemplo trata das comidas típicas de cada país, culinária e identidade cultural. A primeira atividade propõe que os alunos respondam qual é a comida que mais identifica a sua cidade e que comida típica brasileira os alunos mais gostam.

Em seguida é apresentado um texto sobre gastronomia, que trata sobre esse tema em geral. Pode concluir que este texto está na seção apenas a título de informação sobre gastronomia, pois não está relacionado a nenhuma atividade para que os alunos se envolvam, uma vez que os mesmos não precisam desse texto para responder à primeira questão.

Após esse texto, na outra página constam quatro fotos de pratos típicos. A atividade pede que os alunos relacionem as fotos com os nomes dos países de origem e os nomes dos pratos, de acordo com o conhecimento prévio de cada estudante. Logo abaixo das fotos constam quatro opções de descrições desses pratos e os seus locais de origem, então os alunos devem relacionar as descrições aos seus respectivos pratos.

Sabemos que a culinária é um dos aspectos que a cultura de um povo abarca. Creio que esse exemplo de atividade, com seus pontos fracos e fortes, consegue inserir o aluno nessa temática, sobretudo quando o aluno identifica e compara a sua culinária típica com

outras culinárias adversas, e consegue apreender que a culinária faz parte da identidade cultural de cada comunidade.

O fato de o aluno conseguir fazer conexões de sua cultura com a do Outro, desperta no mesmo não só um conhecimento da cultura da língua meta como também um reconhecimento de sua cultura nata, nesse sentido, Guillén Díaz (2005), nos diz o seguinte:

Todo apunta a que debemos proceder en el aula siguiendo una *interrogación intercultural* orientada a desarrollar en el alumno:

- la sensibilización y consciencia de las diferencias culturales para la *identificación*, lo cual supone una sensibilización a la propia cultura y al funcionamiento de la sociedad en general;
- la interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la *apropiación*, lo cual supone comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones sobre los objetos culturales para elaborar y estructurar los significados;
- la comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias para la *empatía*. (GUILLÉN DÍAZ, 2005, p. 848).

Por tudo isso podemos entender que conhecer e estudar uma língua são também conhecer a cultura na qual está inserida. Ainda assim, entendendo que como não possuímos toda a língua, tampouco possuiremos toda a sua cultura, somente a representamos, parafraseando Miquel López (2005, p.518).

Exemplos de atividades que não constam na seção sobre cultura, mas que ainda assim abordam esse tema, no livro *Cercanía Joven 2*:

(ANEXOS 5 A, 5 B; e 6 A, 6 B)

Este exemplo está na unidade 1, intitulada “Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?” iniciado na página 11, cujas atividades estão nas páginas 24 e 25. Esta unidade trata sobre a pluralidade linguística dos países onde se fala a língua espanhola. Primeiramente há um pequeno texto sobre as línguas ameríndias, após observa-se um mapa, onde os alunos devem, a partir do texto, identificar as línguas adequadas às regiões no mapa. Além disso, o exercício pede para que os alunos busquem no dicionário os nomes das cores que encontram nas legendas com os nomes das línguas e escrevam-nos nos espaços correspondentes. Ao analisar essa atividade podemos notar uma tentativa de utilizar-se do pano de fundo cultural para o tratamento de identificação de vocabulário (das cores) e pouco ou quase nada relacionado à tentativa de discutir o aspecto cultural.

Em seguida, há outra atividade sobre o mesmo assunto, onde os alunos devem reconhecer algumas palavras que a língua espanhola herdou de outras línguas faladas na América, como por exemplo:

Del náhuatl o azteca:

Aguacate – chocolate – cacao – tomate

Del quechua:

Papa – cóndor – puma – guagua

Em seguida os alunos devem relacionar essas palavras aos desenhos e/ou fotos que constam na próxima página do LD, escrevendo-as debaixo de sua respectiva imagem.

Percebemos que esta atividade não consta na seção “culturas em diálogo: nuestra cercanía”, onde as autoras expõem temas relacionados à cultura. A atividade faz parte de uma seção denominada “vocabulário en contexto” que aparece logo após a seção “gramática en uso”. Isso nos mostra que a pluralidade linguística não consta em uma seção destinada à cultura, mas ela é algo que faz parte da cultura de um determinado povo, como foi possível notar ao longo desta unidade e especificamente da atividade descrita anteriormente.

Por sua vez, ao final da página 25 há um retângulo com informações intitulado “El español alrededor del mundo”. Nesse retângulo, os alunos tem a informação de que a interjeição “che” é usada de diferentes formas (mas que podem convergir para uma interpretação semelhante) na Argentina e no Chile. Bem como um endereço na internet, onde os alunos podem consultar e saber mais sobre a etimologia de palavras que o espanhol da América (principalmente no Chile) herdou das línguas indígenas. Esse é, sem dúvidas, um claro exemplo de diversidade cultural, e nos dá a ideia de que as autoras não se deram conta disso, uma vez que elas separam as atividades culturais em seções próprias.

A língua e a cultura são indissociáveis, sendo a primeira um dos diversos aspectos da segunda, sobre isso Guillén Díaz (2005) nos diz o seguinte,

Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural. (GUILLÉN DÍAZ, 2005, p. 838).

Assim, a língua é um componente cultural, e não algo que deve ser visto fora da cultura ou separado da mesma. É algo que deve estar incluído nas quatro habilidades necessárias ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O próximo exemplo de atividade que envolve cultura, mas que não está fixado na seção destinada para esse fim, é o das páginas 90, 91 e 92, sobre vestimentas. Essas atividades estão na seção “vocabulário em contexto” e na seção “gramática em uso”.

A atividade da página 90, da seção “vocabulário em contexto”, traz um desenho onde alguns personagens estão em uma espécie de feira de roupas e, acima do desenho há uma pequena listagem com nomes de vestimentas. A proposta é que os alunos leiam os nomes e identifiquem no desenho onde está cada roupa, com o seu nome.

Ao final dessa página há um pequeno retângulo onde se lê: “el español alrededor Del mundo”, onde constam informações sobre as diferentes formas de nomear algumas mesmas vestimentas em determinados países onde é falado o idioma espanhol. Dando vez ao trabalho com a sensibilização dos alunos para a variedade linguística como componente cultural.

Por sua vez, na página 91, agora na seção “gramática em uso”, há três desenhos de três personagens, juntamente com as descrições dos personagens, de acordo com suas características físicas e o que estão vestindo. A atividade é que os alunos relacionem cada personagem à sua descrição.

Na parte inferior desta página constam dois pequenos retângulos. Em um deles há algumas dicas de recursos linguísticos empregados para descrever alguém como: adjetivos; verbos como *ser*, *tener*, *estar*, *usar* y *llevar*; cores; partes do corpo e vestimentas. No outro retângulo há um lembrete para os alunos, de que na seção de “cola” linguística na página 162, há um exercício envolvendo o vocabulário de vestimentas e os pronomes complemento direto (lo, la, los, las).

Os exercícios da seção “gramática em uso” continuam na página 92. Nesta página estão o exercício número 2 e o número 3.

No exercício número 2 há uma tabela com algumas palavras para que os alunos possam selecionar cada elemento e formar frases. Já o exercício número 3 se trata de uma atividade de relacionar a primeira coluna com a segunda, onde na primeira coluna estão perguntas e na segunda estão as prováveis respostas.

O exercício de número 3, da página 92, traz um pano de fundo interessante que é o momento de realizar uma compra em língua estrangeira. Isso é algo que abrange uma relação intercultural e que, para os alunos é um momento importante o de poder simular uma cena

cotidiana da vida real. Embora a atividade não tenha esse objetivo explícito, o professor pode levar esse objetivo para a aula, com vistas a desenvolver de forma mais adequada a temática cultural com os alunos.

Assim, vemos mais uma vez o uso da cultura para se trabalhar questões de interpretação textual e/ou estudo da gramática, questões que fogem à discussão relacionada ao aspecto cultural, que de certa forma acabam por cortar o vínculo entre língua e cultura que, como vimos, devem estar entrelaçadas nas aulas de ELE.

Nesses exercícios podemos comprovar que, embora a atividade não se volte explicitamente para o âmbito cultural, cabe ao professor exercer esse papel, que é o de um mediador no ensino de língua e cultura.

Nesse sentido podemos destacar o que Miquel e Sans (2004) nos trazem com relação ao professor,

El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes. (MIQUEL E SANS, 2004, p. 12).

Desse modo, podemos notar a importância do papel do professor com relação ao trabalho com os aspectos relacionados à cultura nas aulas de ELE, no sentido de apresentar e discutir para/com os alunos as duas realidades (a materna e a estrangeira), com o intuito de contribuir para a formação de um cidadão empático e tolerante com as diferentes manifestações culturais.

4.3.2 Livro Didático *Enlaces 2*

O livro *Enlaces 2*, também como já mencionado na seção de metodologia deste trabalho, apresenta oito unidades.

Neste livro a seção que corresponde ao tema cultura, intitulada “Nos... otros”, consta ao final de cada unidade, totalizando assim oito seções dedicadas à cultura. Desse modo, para equilibrar com as três análises de exemplos do livro *Cercanía Joven 2*, optamos por três entre os oito exemplos do livro *Enlaces 2*. Assim, procuramos abranger exemplos de diferentes níveis de particularidades, a fim de obtermos exemplos variados com relação ao *corpus* da pesquisa.

As unidades deste livro estão divididas em seções que são as que seguem:

- Hablemos de...
- ¡Y no solo esto!
- ¡Manos a la obra!
- En otras palabras
- Como te decía...
- Nos...otros
- Así me veo.

Seções nas quais se tratam respectivamente sobre, a introdução do tema que será abordado, ampliação do tema por meio dos mais variados gêneros discursivos, foco maior na gramática, desenvolvimento da escrita, desenvolvimento da oralidade, relações interculturais e, por último, autoavaliação.

Além disso, o livro *Enlaces 2* apresenta ao final um apêndice que contém:

- Un poco más de todo (Atividades complementares);
- Modelos de pruebas de ENEM;
- Más cosas (Sugestões de filmes, leituras, etc.);
- Tabla de verbos;
- Glosario;
- Transcripciones (Dos áudios);
- Bibliografía.

É importante também destacar que a seção “Nos... otros” sobre cultura é considerada pelo Guia de Livros Didáticos como sendo o ponto forte da coleção *Enlaces*.

Com relação à seção de apresentação do livro *Enlaces 2*, podemos dizer que também há menção à cultura, mais vezes inclusive, se comparadas com a quantidade de referências à cultura presente na apresentação do livro *Cercanía Joven 2*.

Inicialmente, as autoras nos dizem o seguinte: (ANEXO 7)

En el mundo actual de fronteras porosas e inciertas, o globalizado, como lo entienden algunos, conocer la lengua y la cultura del otro es importante para el trabajo, la vida cotidiana o la escuela²; o sea, en todos los ámbitos de la vida donde uno interactúa con los demás. (OSMAN, S. et al. 2013, p. 03).

² Grifo meu.

Posteriormente, as autoras trazem algumas propostas para os alunos. Assim, destacamos dessas propostas duas delas que dizem respeito à cultura, que são as que seguem:

Una selección de géneros discursivos escritos y orales que busca ayudarte a conocer algo de lo que hay de diferente y variado dentro de la lengua española y de las culturas de los pueblos que la hablan, en diferentes contextos y espacios.³(OSMAN, S. et al. 2013, p. 03).

Actividades que trabajan sobre aspectos de las culturas de los países hispanohablantes y de Brasil, y que estimulan una mirada reflexiva y comparativa. (OSMAN, S. et al. 2013, p. 03).

Tendo em vista as três passagens descritas anteriormente, podemos entender que as autoras pretendem passar aos alunos a imagem de que cultura pode ser algo importante para o mundo do trabalho e nos demais âmbitos da vida. Observamos também que na primeira passagem presente na apresentação há a menção de que “...conocer la lengua y la cultura Del otro es importante para el trabajo”, onde percebemos que as autoras separam “lengua” e “cultura”, que, como já vimos, são indissociáveis, como nos disse Miquel e Sans (2004) e também Guillén Díaz (2005).

Vimos também que podemos conhecer o que há de diferente nas culturas dos povos hispânicos em diferentes contextos e espaços, por meio de gêneros discursivos orais e escritos constantes no livro. E, por último, que é possível conhecer a cultura através de atividades de relacionar as culturas de países hispânicos e do Brasil, por meio de um olhar comparativo entres ambas as manifestações culturais.

Como foi feito com o livro *Cercanía Joven 2* agora também passaremos a analisar as atividades que envolvam o tema cultura, no livro *Enlaces 2*. Para fins de organização irei enumerá-las.

Análise do exemplo 1, pág. 23 no livro *Enlaces 2*. (ANEXO 8)

Atividade situada na seção sobre cultura intitulada “Nos... otros”.

Na seção “Nos... otros” há duas perguntas sobre o MERCOSUL, onde basicamente é perguntado aos alunos quais países formam parte deste tratado atualmente. Posteriormente é apresentado um fragmento do capítulo 2 da guia dirigida aos nacionais “Estados Partes Del MERCOSUR”, o qual os alunos devem ler e responder a pergunta: ¿qué garantiza el artículo 4?. Assim sendo, o Artigo 4 apresenta o que segue,

³ Grifo meu.

Resaltamos aquí su Artículo 4: *“Todo trabajador migrante, independiente de su nacionalidad, tiene derecho a ayuda, información, protección e igualdad de derechos y condiciones de trabajo reconocidos a las nacionales del país en el que estuviere ejerciendo sus actividades, de conformidad con las reglamentaciones profesionales de cada país.”*(OSMAM, S. et al. 2013, p. 23).

Ao analisar esse exemplo, percebemos se tratar de uma atividade que poderia ser mais explorada em âmbitos culturais, uma vez que o MERCOSUL abrange diferentes países da América do Sul.

Desse modo, poderiam ser feitas relações, conexões, etc. entre esses países e não limitar os alunos apenas a perguntas estilo “decoreba” como é o caso da pergunta que questiona quais são os países que fazem parte do MERCOSUL, e de localização de informação no texto, como é a última pergunta dessa atividade.

Além disso, os alunos também podem refletir sobre as condições dos migrantes expostas no Artigo 4, comparar essas condições com as de outros migrantes em outros países, etc., e não apenas responder o que garante esse artigo.

Análise do exemplo 2, pág. 39 no livro *Enlaces 2*. (ANEXO 9)

Atividade situada na seção sobre cultura intitulada “Nos... otros”.

Neste exemplo, a seção “Nos... otros” apresenta no item número 1 um fragmento de uma notícia retirada do jornal chileno “La Tercera” sobre um livro onde constam canções de protesto. A ordem desse exercício é que os alunos leiam este pequeno fragmento.

Em seguida, no item número 2, há duas imagens de dois artistas compositores que protestaram por meio de suas músicas. Um deles é representante do Brasil, o outro do Chile. Ao lado de cada uma das imagens estão as seguintes descrições, respectivamente do compositor brasileiro e após do chileno:

“Chico Buarque: cantautor brasileiro, exiliado durante la dictadura militar.”

“Victor Jara: cantautor chileno, asesinado durante la dictadura militar.”

Por sua vez, a atividade número 3 apresenta dois fragmentos de duas canções de cada um dos supracitados artistas “Apesar de você” e “Manifiesto”, e solicita que os alunos relacionem os títulos dessas canções com a descrição correspondente, que consta logo abaixo dos fragmentos das músicas. As descrições são as seguintes:

“ _____ habla sobre la canción como expresión de ideales.”

_____ habla de manera indirecta y metafórica sobre el autoritarismo y la representación del Gobierno y sugiere un futuro distinto.”

Ao final da página dessa seção há um retângulo sobre um extra, explicando que se os alunos desejarem saber mais sobre o período de transição do governo de Allende e do golpe militar no Chile, que eles assistam ao filme *Machuca* (ano: 2004; diretor: Andrés Wood; países: Chile/Espanha).

Assim, após analisar esse exemplo podemos detectar alguns sinais como os itens apresentados a título de informação, pré(texto) parecendo dar a impressão de estarem ali apenas para ilustrar esse aspecto cultural de ambos os países.

Podemos notar também o que percebemos nos outros exemplos vistos até agora, que o aspecto cultural é visto como separado da atividade linguística e que se assemelha muito a itens de curiosidade, de extras depois do trabalho com as quatro habilidades.

Em atividades como essa, mais importante que relacionar os títulos das canções com as descrições dadas pelas autoras, é importante que os alunos reflitam sobre essas realidades que um dia fizeram parte da história de seu povo e que o mesmo também aconteceu com outras pessoas. Ao refletir sobre esse assunto o intuito é o de criar nos alunos um reconhecimento de sua história e da do Outro, bem como o de trazer a tona sentimentos de empatia e tolerância, noções de crítica social, política, etc., itens necessários para o conhecimento global de mundo que buscamos despertar nos alunos. Ou seja,

Un proceso en el que se encuentra directamente implicado el alumno, pues, al entrar en contacto con otra lengua y otra cultura, intervienen también los referentes propios y los modos de aprehensión respecto de la propia cultura (no se abandonan las referencias culturales propias) ya que existe lo *intercultural* (...) (GUILLÉNDÍAS, 2005, p. 847).

Nesse sentido, reafirmamos a importância de se relacionar a cultura própria com a cultura da língua meta, para que assim o ensino/aprendizagem ocorra de forma integral, ou seja, que o aluno seja competente linguística e culturalmente. Ainda nesse sentido, Miquel e Sans (2004) nos dizem que ao pôr em contato as duas culturas, a materna e a meta, o trabalho se centrará tanto nas semelhanças como nas diferenças.

Análise do exemplo 3, pág. 125 no livro *Enlaces 2*. (ANEXO 10)

Atividade situada na seção sobre cultura intitulada “Nos... otros”.

Este exemplo foi selecionado por tratar de um assunto que também foi tratado no livro *Cercanía Joven 2*, que é a culinária.

A seção apresenta itens de 1 a 3, os quais convergem para atividades ou apenas ilustrações (por meio de imagens e textos) para conhecimento e reflexão sobre o tema.

No item número 1 há uma pergunta (a qual deve ser comentada com um colega) sobre os hábitos alimentares, a rotina e os costumes relacionados ao momento de alimentar-se no café da manhã.

Logo abaixo, o item número 2 trata do fato do café da manhã ser um momento que varia dependendo do país ou da cultura, que pode inclusive variar dentro de um mesmo país. Esse item apresenta também duas imagens de pratos de café da manhã acompanhadas de dois textos explicativos, juntamente com o nome do prato e o país onde é costumeiramente saboreado. São eles: *arepa* (Venezuela) e *gallo pinto* (Costa Rica).

O item número 3, por sua vez, propõe que os alunos escrevam uma descrição semelhante a dos textos dos pratos *arepa* e *gallo pinto*, sobre algum café da manhã típico de sua cidade ou região, inclusive acrescentando uma foto ou ilustração por meio de desenho desse prato.

Assim sendo, percebemos que as autoras se preocuparam em colocar esse tema em suas obras (e na seção sobre cultura), por acreditarem que isso faz parte da cultura de um povo, o que é de fato. No entanto, notamos que a forma como esses assuntos são abordados é geralmente ilustrativa, a modo de curiosidade, ou a modo de representar uma parte da cultura por meio de um dado aspecto. Percebemos que aspectos importantes como o modo de se comportar à mesa, o que pedir por primeiro ou segundo prato em um restaurante, o que é ou não considerado gafe para a outra cultura, não é abordado nessas atividades.

Dito de outra forma, não é tão importante para os alunos saber que *arepa* é um prato costumeiramente saboreado no café da manhã na Venezuela, mas sim saber como se comportar caso for convidado para um café da manhã na casa de um amigo estrangeiro, por exemplo.

El error sociocultural es aquél no atribuible a ninguna otra subcompetencia comunicativa, es aquél que produce - o puede producir- un malentendido, una fractura en la relación entre los hablantes. Los hablantes nativos de una lengua pueden ser benevolentes con un error lingüístico, subsanándolo, sin embargo, esa benevolencia es muy difícil con un error sociocultural ya que se tiende a juzgar, en muchas ocasiones, con mucha severidad, a la persona que ha sido inadecuada e, incluso, a todos sus compatriotas: de un error pasamos a juzgar todo un país. (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 527).

Ainda de acordo com o mesmo autor (2005, p. 513), uma adequação comunicativa é apropriada quando não só é correta do ponto de vista linguístico, como também o é do ponto de vista sociocultural e contextual. Assim, reafirmamos mais uma vez a importância do trabalho cultural em aula de ELE.

Todavia a atividade é um exemplo de tentativa de aproximar os alunos da cultura do Outro, bem como de dar a possibilidade do estudante comparar a outra cultura com a sua, como o intuito de reafirmar a sua identidade e, ao mesmo tempo, criar empatia pelo que é diferente.

Exemplos de atividades que não constam na seção sobre cultura, mas que ainda assim abordam esse tema, no livro *Enlaces 2*:
(ANEXOS 11 A, 11 B, 11 C; e 12 A, 12 B, 12 C)

O primeiro exemplo de atividade que não está na seção sobre cultura, mas que envolve aspecto cultural, o qual iremos tratar nessa parte do trabalho, é sobre literatura e está nas páginas 47, 48 e 49. Neste exemplo o assunto é a obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (1547-1616).

Essas atividades estão contempladas na seção do livro intitulada “!Y no solo esto!”, que tem por objetivo ampliar o assunto ao qual os alunos irão se envolver em cada unidade de trabalho, não estando assim, contemplada na seção destinada à cultura, no livro.

A primeira questão da página 47 apresenta um fragmento onde está explicado o que era e o que representava a figura do “hidalgo” na Idade Média, e pede que os alunos respondam o que significava o trabalho para essas pessoas (hidalgos). A segunda questão, por sua vez, aborda o fato de uma das atividades de ócio dos *hidalgos* ser a leitura de *novelas de caballería*. E apresenta um fragmento da obra *Don Quijote de la Mancha*, onde o narrador afirma algo sobre as novelas de cavalaria. Em seguida, a atividade propõe duas perguntas aos alunos, que devem ser respondidas de acordo com a interpretação do supracitado fragmento:

- a) ¿El narrador aprueba o no los libros de caballería? ¿Por qué?
- b) Reescribe el fragmento dándole el mismo sentido original, pero sin utilizar la palabra *no*.

Assim sendo, ao ter em conta essas duas primeiras atividades já podemos formar uma ideia sobre qual foco é dado nessas tarefas, que é o foco na interpretação de texto, e não o reconhecimento da cultura.

A questão de número 3, da página 47, traz uma definição escrita do que eram as novelas de cavalaria e, em seguida, pede que os alunos identifiquem os tipos de personagens, o tipo de narrador, a época e os cenários comuns nesses tipos de obras, de acordo com o que leram na definição.

Na página 48 há um fragmento do primeiro capítulo da primeira parte de Don Quijote de La Mancha, e na página seguinte estão alguns exercícios sobre o fragmento, que são os seguintes.

No exercício número 5 da página 49, a proposta é que os alunos julguem verdadeiras (V) ou falsas (F) as cinco frases, de acordo com a leitura do fragmento. Por sua vez, a atividade de número 6 é um exercício de localização de resposta no fragmento (texto) e também de interpretação por parte do aluno.

A atividade de número 7 traz uma reflexão importante para os alunos, ela propõe que eles comparem as novelas de cavalaria, que eram muito populares na época de Cervantes, com os produtos da atual “cultura de massas” (séries, novelas, reality shows, cinema, música, etc.) e em duplas discutam se, assim como em Don Quijote, alguém pode perder o sentido da realidade devido ao contato excessivo com esses produtos. Essa última é um exemplo de atividade que explora o cultural e permite que o aluno faça projeções, comparações, desenvolva sua criticidade, etc.

Por sua vez, a atividade de número 8, última atividade deste exemplo, segue um esquema muito semelhante ao da atividade de número 6, de localização de informação no texto, bem como de interpretação por parte dos alunos.

Percebemos que, neste exemplo, assim como em outros já vistos até agora, as atividades estão muito focadas na interpretação textual. Embora esse exemplo esteja fora da seção que é a destinada aos assuntos culturais, de acordo com os autores do LD, sabemos que a literatura faz parte da cultura, como a define Miquel e Sans (2004) quando coloca a mesma como fazendo parte da Cultura com maiúsculas.

Assim, percebemos o quanto é incoerente separar a cultura da atividade linguística, principalmente quando essa separação se torna tão explícita para os alunos ao perceberem os Box separados para a cultura nos seus materiais didáticos.

Outro exemplo, também sobre literatura, que não consta na seção sobre cultura neste livro, é sobre a novela *Lazarillo de Tormes*. Ele consta, assim como o exemplo anterior, na seção ¡Yno solo esto! Nas páginas 97, 98 e 99. Logo, percebemos que este exemplo não está na seção sobre cultura.

Lazarillo de Tormes faz parte da literatura, e a literatura por sua vez é uma parte da cultura. Neste caso, Cultura com C maiúsculo para usarmos a definição de Miquel e Sans (2004).

Ao longo da análise das atividades destinadas a trabalhar a obra literária Lazarillo de Tormes, percebemos que, como as demais atividades, as autoras se preocupam em levar os temas culturais para a sala de aula, ainda que estes temas não constem nas seções destinadas ao trabalho com a cultura. Seções utilizadas pelas autoras.

Na página 97, a primeira atividade apresenta uma imagem de óleo sobre tela, nomeada Lazarillo de Tormes, um quadro do pintor espanhol Francisco de Goya (1746-1828). Em seguida, são expostas algumas perguntas sobre a percepção dos alunos com relação a essa obra.

Logo após, há um pequeno parágrafo com informações sobre o pintor Francisco de Goya, bem como sobre as características de suas obras, com o intuito de que os alunos possam conhecer um pouco sobre o artista. Depois de lerem essas informações, os alunos devem responder quais características expostas no texto estão retratadas na pintura.

Na próxima página há um fragmento de cinco parágrafos da novela Lazarillo de Tormes, no qual o protagonista está relatando sua origem. Os alunos poderão notar que algumas expressões da língua espanhola utilizadas no texto atualmente sofreram modificações e são escritas da forma como conhecem hoje, embora essa reflexão não esteja proposta em nenhuma das atividades. Abaixo do texto, os alunos contam com um pequeno glossário, para que possam melhor entender o fragmento.

Já na página 99, os alunos irão deparar-se com mais algumas atividades, as quais resumiremos a seguir. A questão “a” da página 99 propõe que os alunos relacionem o número dos parágrafos do fragmento da obra Lazarillo de Tormes com os seus respectivos conteúdos.

Por sua vez, a questão “b” da mesma página menciona que esse tipo de novela é normalmente narrado em 1ª pessoa do singular, então pede que os alunos sublinhem no primeiro parágrafo do fragmento da página 98, as palavras que comprovem essa afirmação.

As questões de letra “c” e “d” também estão relacionadas à percepção dos alunos com relação à obra, nesse sentido, mais voltadas para a interpretação textual. O mesmo pode-se dizer das questões “a” e “b” que são prioritariamente focadas no texto.

A questão número 5 desta mesma página, traz o que considero como um ponto importante no que concerne à cultura, que é a variação da língua ao longo do tempo. No entanto, essa reflexão não é explícita na atividade, cabendo ao professor sentir a necessidade

de levar a discussão para esse ponto. Essa atividade traz três sentenças, nas quais os alunos devem perceber como eram escritas algumas palavras na época em que foi narrada a novela, e como são escritas atualmente.

A última questão desse exemplo é sobre as denominações “moreno” e/ou “negro”, usadas para se referir ao padrao do personagem principal na novela. Assim, as autoras trazem a discussão sobre a sociedade brasileira, questionando aos alunos qual das denominações é normalmente utilizada no Brasil e por quê. Logo, os alunos devem discutir suas respostas com o grupo. Essa temática pode ser considerada cultural, e é abordada pelas autoras com êxito, nessa última questão.

Percebemos, ao analisar as leituras dessas atividades que trabalhar cultura não pode se tratar de usar a literatura como figura ilustrativa da cultura, ou como pretexto para trabalhar interpretação textual ou exercícios gramaticais descontextualizados.

Assim, nas primeiras atividades, ao pedir que os alunos observem o quadro, o professor deve chamar a atenção dos mesmos para que percebam os tipos de roupas utilizadas naquela época, e no texto, para a forma como eram escritas as palavras antigamente, mostrando aos alunos que isso significa abordar uma parte do âmbito cultural daquelas pessoas.

Tudo isso, e lembrando que essa atividade não está na seção sobre cultura, na qual podemos inferir que ela não é considerada cultural pelas autoras do livro, podemos entender que a cultura está a todo o tempo ao lado da língua, que uma depende da outra, e que, por isso, não devem ser vistas separadamente, muito menos como acessório ou como um extra, estilo “Você sabia?” nos materiais didáticos.

Nesse sentido, Miquel López nos diz que:

En los enfoques tradicionales y estructurales, la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. (MIQUEL LÓPEZ, 2005, p. 511).

Assim, notamos que López (2005) entendia que a cultura como adorno “se concebía”, era tratada assim no passado, em enfoques tradicionais e estruturais. Todavia, percebemos que nestes materiais, atuais, isso ainda se faz presente, ainda que de uma maneira quase imperceptível aos olhos de quem, por ventura, passe rapidamente pelas páginas dos livros.

Finalizamos a seção de Análise dos Resultados com a seguinte passagem,

La explicitación y el trabajo comparativo de los “modos de hacer” y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta, como de la propia, debe ser una práctica

habitual, en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágun de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas. Quizá, de este modo, restituyendo tanto la concepción de la cultura como la de la lengua, contribuyamos, de paso, a que los pueblos se entiendan un poco mejor. (MIQUEL E SANS, 2004, p. 12).

Na próxima e última seção apresentarei as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em analisar de que forma o aspecto cultural é apresentado nos livros didáticos “*Cercanía Joven 2*” e “*Enlaces 2*”, dedicados aos alunos do Ensino Médio, do 2º ano, para o triênio 2015, 2016 e 2017. Desse modo, ao considerar as análises realizadas ao longo desta pesquisa, percebemos que o modo o qual é apresentado o aspecto cultural para os alunos trata-se de uma separação entre a cultura e a atividade linguística por meio de Box próprios para a primeira.

Também podemos perceber que o conceito de cultura para o ensino de ELE é muito amplo, mas que, no entanto, todas as teorias vistas aqui convergem para um mesmo ponto que é o fato de entender a cultura como um conjunto de ações próprias de cada comunidade. Do mesmo modo, percebemos que o conceito de cultura proposto pelo PNLD não é um conceito fechado, não apresenta uma definição só e claramente, mas sim um conjunto de comportamentos os quais se entende por cultura.

Finalmente, para tratar do último objetivo específico, notamos que cada livro apresenta o aspecto cultural de maneira muito semelhante entre si, que é o fato da cultura ser apresentada, na maioria das vezes, como um aspecto secundário, como um extra, e não claramente percebida pela atividade linguística.

Assim, analisando todos os dados dos quais dispusemos na presente pesquisa, podemos notar três grandes pontos de reflexão que são: o fato de haver uma separação do tratamento dado à cultura por meio de Box próprios para esta finalidade, ou seja, separados das demais atividades linguísticas; também a presença marcante de questões de interpretações textuais, utilizando-se da cultura como pretexto para tal finalidade; e, por fim, o fato de as autoras apresentarem aspectos culturais como forma de “apresentações, curiosidades, representações” e não como fontes para que os alunos possam se apropriar da cultura do Outro e assim possam ter a competência sociocultural necessária para manter relações interpessoais reais na língua alvo. Nesse sentido, Miquel e Sans (2004) defendem que

Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural. (Miquel e Sans, 2004, p. 11).

Como exposto anteriormente, percebemos que os dois livros, *Cercanía Joven 2* e *Enlaces 2*, apresentam características muito similares entre si. Desde as características citadas

anteriormente como também características de organização textual, temáticas, diagramação, entre outras.

Por meio desse estudo podemos concluir que ainda há um caminho a se percorrer rumo ao entendimento do que é de fato cultura e de como ela é apresentada aos alunos através dos materiais didáticos disponíveis para a rede básica de ensino.

Desse modo, para os que ministram aulas de língua estrangeira é mister saber que a cultura está intimamente ligada à língua e que o inverso também é verdadeiro. Sendo assim, os professores devem ter em mente, ao preparar as suas aulas, o fato de que ensinar língua é uma demonstração cultural, de que a gramática é cultural, de que as convenções sociais, as gírias, a variação linguística dentro de um mesmo idioma, etc. são todos componentes culturais e, por isso, não devem ser tratados separadamente e muito menos como “atividades extras”, uma vez que são essenciais para o desenvolvimento da competência linguística em toda a sua abrangência na língua alvo.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação – FNDE. Apresentação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> Acesso em: 24/06/2017

BRASIL. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação – FNDE. Histórico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso em 24/06/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 26/11/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD 2015, Ensino Médio, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Espanhol. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>. Acesso em: 26/11/2016

DICCIONÁRIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Centro Virtual Cervantes. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Acesso em: 26/11/2016

FRANÇA, Oldinê R. de; Santos, Cynthia A. B. dos. Visão e abordagem cultural de professores... e os PCNs. 83 Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, v. 7, n. 2, p. 80-97, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/4869/4092>. Acesso em 24/06/2017

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo (V. 35, Nº 3, p. 20 - 29): 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 26/11/2016.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen IN: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.) Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madri: Alcobendas, (p. 835-851), 2005.

KULIKOWSKI. Maria Zulma. IN: SEDYCIAS, João. O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. (Org.) Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão... [et al.]. – São Paulo: Parábola Editorial, (p. 49): 2005.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes IN: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.) Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madri: Alcobendas, (p. 511-531), 2005.

MIQUEL, L. e SANS, N. El componente cultural en las clases de lengua. red ELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera. N.º mar. 2004. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. Acesso em 04/05/2017.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo (V. 1, N.º 3): 1996. Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 26/11/2016

PINTO, Carlos Felipe; IRALA, Valesca Brasil. (Orgs.) Um dossiê de Estudos Linguísticos Hispânicos. São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, 2009.

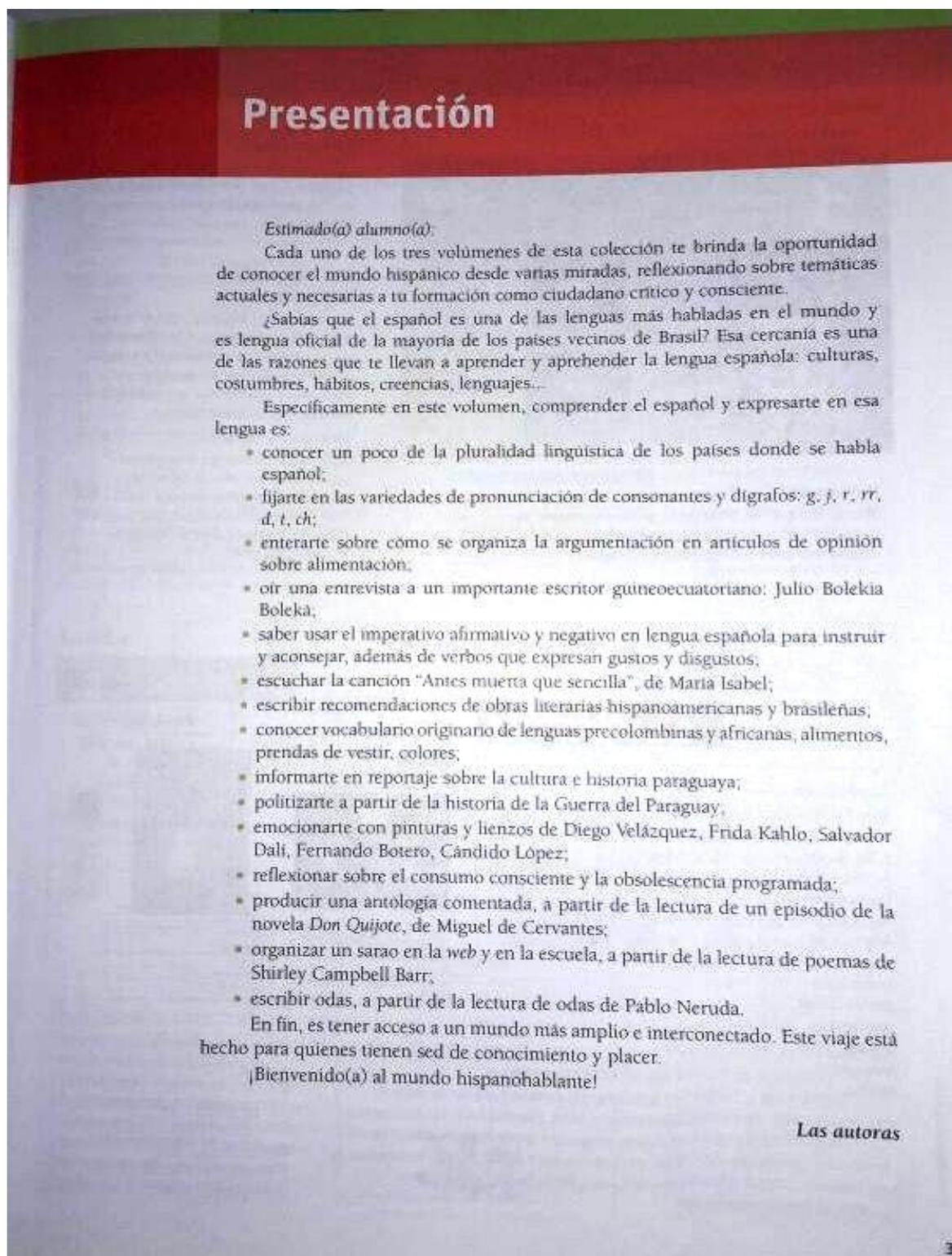
SARMENTO, Simone. O Ensino de Cultura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: O Discurso e a Prática do Professor. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

TORRES, María Cristina Maldonado. A Cultura no Ensino de Língua Espanhola: Crenças de Três Professoras e seus Alunos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2014.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel IN: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.) Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madri: Alcobendas, (p. 147): 2005.

7 ANEXOS

Anexo 1



Presentación

Estimado(a) alumno(a):

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispanico desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Esa cercanía es una de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...

Específicamente en este volumen, comprender el español y expresarte en esa lengua es:

- conocer un poco de la pluralidad lingüística de los países donde se habla español;
- fijarte en las variedades de pronunciación de consonantes y dígrafos: *g, j, r, rr, d, t, ch*;
- enterarte sobre cómo se organiza la argumentación en artículos de opinión sobre alimentación;
- oír una entrevista a un importante escritor guineoecuadoriano: Julio Bolekia Boleka;
- saber usar el imperativo afirmativo y negativo en lengua española para instruir y aconsejar, además de verbos que expresan gustos y disgustos;
- escuchar la canción "Antes muerta que sencilla", de María Isabel;
- escribir recomendaciones de obras literarias hispanoamericanas y brasileñas;
- conocer vocabulario originario de lenguas precolombinas y africanas, alimentos, prendas de vestir, colores;
- informarte en reportaje sobre la cultura e historia paraguaya;
- politizarte a partir de la historia de la Guerra del Paraguay;
- emocionarte con pinturas y lienzos de Diego Velázquez, Frida Kahlo, Salvador Dalí, Fernando Botero, Cándido López;
- reflexionar sobre el consumo consciente y la obsolescencia programada;
- producir una antología comentada, a partir de la lectura de un episodio de la novela *Don Quijote*, de Miguel de Cervantes;
- organizar un sarao en la web y en la escuela, a partir de la lectura de poemas de Shirley Campbell Barr;
- escribir odas, a partir de la lectura de odas de Pablo Neruda.

En fin, es tener acceso a un mundo más amplio e interconectado. Este viaje está hecho para quienes tienen sed de conocimiento y placer.

¡Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!

Las autoras

3

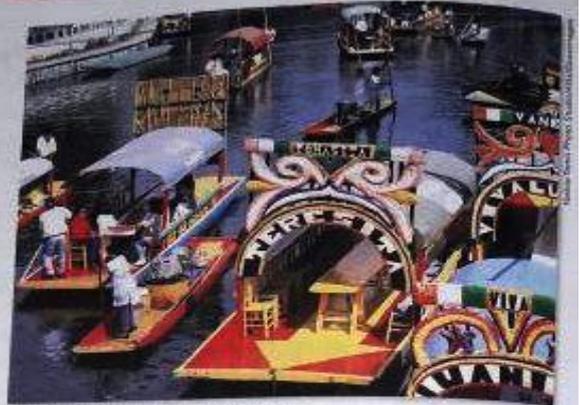
Fonte: Cercanía Joven 2

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

Las leyendas son relatos que nos cuentan historias, costumbres y creencias de un pueblo. Se van conservando por medio de la tradición oral y no tienen un solo autor, sino varios.

¿A conocer una leyenda muy popular en el mundo hispánico, sobre todo en México? Su nombre es "La Llorona". El relato que leerás se recogió en Xochimilco en Ciudad de México. En ese lugar, en noviembre, con motivo del Día de Muertos, es costumbre escenificarla en sus famosos canales de agua.

Anaceli Campos Moreno, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Universidad Autónoma de México), con la ayuda de algunos de sus alumnos, hizo una transcripción literal de las hablas de algunas personas de Xochimilco sobre esta leyenda.



Trajineras en Xochimilco, México, 2009.

1. Lee el relato de Ana Teresa Cruz:

La Llorona o Cihuacóatl

La Llorona o Cihuacóatl es una diosa xochimilca, madre de los xochimilcas. Este, en la época prehispánica existieron varios dioses, incluyendo a la Cihuacóatl. A la llegada de los españoles ella predijo todo lo que iba a pasar, toda la destrucción que iban a tener, y ella empezó a llorar: "¡ay, mis hijos!", que era en esa época de guerra y destrucción. Cuando llegaron los españoles, empezaron a tirar todos sus templos, sus dioses, que eran de piedra, y les impusieron la religión católica. Los españoles escucharon que había una mujer que lloraba entre los canales y las calles; al no poder pronunciar Cihuacóatl, pusieron la Llorona, de ahí el nombre. Es entonces por eso que le dicen que la Llorona, pero en realidad es la Cihuacóatl, la que dijo, la que gritaba "¡ay, mis hijos!", que eran en esa época de guerra y destrucción.

Ana Teresa Cruz, año de casa, Xochimilco, D. F., mayo, 2007. Disponible en <http://ru.ifi.unam.mx/8080/spuiv/histormex/10391/2766/1/0_RLP_VIII_L_2008_CAMPOS_67-74.pdf>. Acceso el 6 de junio de 2013.

a) El relato es de la época prehispánica. ¿Qué significa eso?

b) ¿Qué predijo la diosa Cihuacóatl?

c) ¿Por qué los españoles le llamaban Llorona a la diosa Cihuacóatl?

A quién no lo sepa

De forma general, La Llorona es una mujer de pelo largo convertida en alma penada que vive buscando a sus hijos. Pero en cada región posee rasgos distintos, un toque de cada lugar:

Panamá: se la conoce como Tuliveja y Tepesa.

Venezuela: La Sayona es el nombre que la identifica.

Guatemala: para que ella no se le lleve la ropa a uno, es necesario usar la ropa interior al revés.

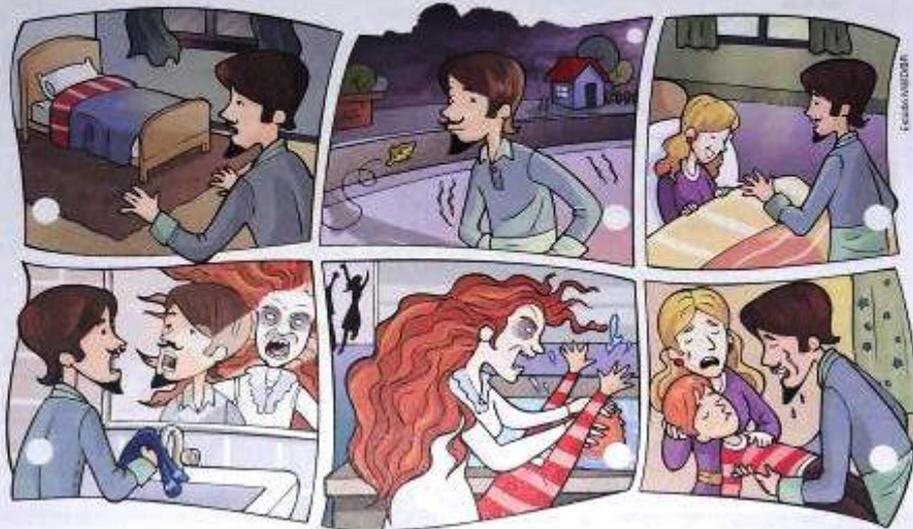
Chile: solamente pueden verla los animales, las personas cercanas a la muerte y con habilidades especiales.

Colombia: La Llorona colombiana tiene lágrimas de sangre.

1 Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?

Anexo 2 B

2.  En México se dice que si alguien escucha a La Llorona por la noche significa que una tragedia llegará a su vida. Ahora vas a escuchar esta leyenda contada en el programa *La mano peluda*, de Radio Universal. Tu objetivo es organizar las imágenes según la historia que oyes, numerándola de 1 a 6.



a) ¿Por qué es común en México que la gente cuente la leyenda de "La Llorona" en el Día de los Muertos? Intenta contestar esta pregunta basándote en el texto que has escuchado.

b) ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre la versión de Radio Universal y la de Ana Teresa Cruz? Completa el recuadro:

| Semejanzas | Diferencias |
|------------|-------------|
| | |

c) ¿Alguien alguna vez te contó una leyenda? ¿Qué leyendas brasileñas conoces? ¿Hay alguna parecida a "La Llorona"?

d) Siéntense en círculo y, como en una ronda de historias, todos contarán la leyenda "La Llorona". La profesora empezará y, cuando toque palmas, el alumno a su izquierda dará continuidad a la historia y así sucesivamente. Elijan la versión que quieran.

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

> Perú y Brasil: América Latina está de moda

1. Desde hace años hay varios productos latinoamericanos que venden mucho en sus países y algunos hasta fuera de ellos. Fíjate en dos ejemplos:



INCA KOLA S.A. - Lima, Perú



INCA KOLA S.A. - Lima, Perú



Guaraná S.A. - Lima, Perú



Guaraná S.A. - Lima, Perú

a) ¿Qué estrategias estas empresas utilizaron para promocionar sus gaseosas?

b) ¿Qué elementos identitarios de Perú y de Brasil aparecen en estas propagandas?

c) ¿Qué prendas de vestir los anuncios relacionan a la identidad de cada país?

2. Los países latinoamericanos están cada vez más presentes en el circuito de la moda internacional. Lee las informaciones de la Feria Internacional Perú Moda:

a) ¿Qué ocurre en este evento?

QUE ES PERUMODA
EXPOSITORES
COMPRADORES
CONCURSO

QUE ES PERUMODA: El Evento

PERUMODA, promovida por el Comité de la Moda de Lima, es un evento de la moda peruana que se realiza en el marco de la Feria Internacional Perú Moda. Este evento reúne a diseñadores, expositores, compradores y concursantes.

PERUMODA ofrece a los visitantes:

- Catálogos, revistas, productos y servicios.
- Acceso a las exposiciones de los diseñadores peruanos.
- Showroom y talleres catálogos de negocios.
- Espacio de networking para comprar y vender.
- Acceso a información sobre el mercado de la moda peruana.

PERUMODA ES EL EVENTO DE LA MODA PERUANA EN EL MARCO DE LA FERIA INTERNACIONAL PERU MODA. PARA MAS INFORMACION CONTACTA CON EL COMITÉ DE LA MODA DE LIMA.

2. * Consuma consciente, ¿te sientes persuadido a comprar?

Anexo 3B



b) ¿Quiénes son los interesados?

c) ¿Hay eventos de moda en tu ciudad? ¿Has asistido alguna vez a alguno? ¿Cómo son?

d) ¿Qué tipo de tela se puede identificar como típico de la región peruana?

e) Mira la siguiente figura y reflexiona: ¿qué son trajes típicos de un país? ¿Cuándo los usa la gente? ¿Hay trajes típicos de tu ciudad o región del país?



Culturas en diálogo: nuestra cercanía

> Las comidas típicas de cada país: culinaria e identidad cultural

Lee el siguiente texto y reflexiona: ¿cuál es la comida que más identifica a tu ciudad? ¿Qué comida típica nacional brasileña te gusta más?



Gastronomía: es el estudio de la relación del hombre, entre su alimentación y su medio ambiente (entorno).

A menudo se piensa erróneamente que el término gastronomía únicamente tiene relación con el arte culinario. Sin embargo ésta es una pequeña parte del campo de estudio de dicha disciplina.

No siempre se puede afirmar que un cocinero es un gastrónomo. La gastronomía estudia varios componentes culturales tomando como eje central la comida. Y aunque el eje central de la gastronomía es la comida, no solo tiene relación con esta, sino que también con las distintas culturas que existen en la tierra. Por lo que la gastronomía está inexorablemente vinculada a la cultura de los países.

Por esto podemos señalar que cada país posee su propia gastronomía. Es así como hablamos de la gastronomía francesa, italiana, peruana, china, mexicana, española, entre otras, las mismas que se han ido popularizando con el correr de los años, debido no solo a que sus emigrantes las han esparcido por todo el mundo, sino también por su excelencia en la preparación de diversos platos, los cuales han logrado imponerse en paladares nacionales e internacionales de la más alta exigencia, tratándose de sabor y distinción por su presentación.

Por todo aquello, la gastronomía se ve reflejada en una gran gama de elementos o materias, que confluyen en el término. Podemos señalar a la historia, la sociología, la antropología, la literatura, las diversas artes, el estudio de los alimentos por parte de la agronomía, entre otros. Todos, elementos o materias presentes en la cultura arraigada de una nación, la cual, con el paso de los siglos, va dando forma a la gastronomía típica de aquel país o región.

[...]

Por experiencia propia y sujetándome a las palabras de Massimo Montanari, acepto que para muchos es más fácil comer el alimento de otros, (aunque sea solo en apariencia) que decodificar su lengua. Más aun que la palabra, la comida se presta a mediar entre culturas diferentes, y como soporte para traducir la lengua de un pueblo.

Conservadoras, pero no estáticas, las tradiciones alimentarias y gastronómicas son extremadamente sensibles a los cambios, a la limitación, a las influencias externas. Por eso es el medio perfecto para compartir, para aprender, para aceptar, para ayudar, para adaptarse. La cocina es el medio perfecto de interacción entre culturas.

Disponible en: <http://www.elmundo.com/portal/cultura/cultural/que_es_gastronomia.php>
Acceso el 4 de junio de 2013.



3 • Sabores y olores: ¿comes bien?

Anexo 4 B

¡A pensar sobre la gastronomía de otros países!

¡Qué rico! Relaciona los siguientes platos con sus nombres y países de origen según tus conocimientos previos:



a) _____

b) _____



c) _____

d) _____

- () Las medialunas son como se llaman los cruasanes argentinos. Pueden tener o no relleno y generalmente se hacen con masa dulce. Las dulces suelen ir rellenas de chocolate o dulce de leche; las saladas pueden ir rellenas de queso o jamón.
- () El guacamole es una salsa picante típica de los platos mexicanos, hecha con aguacate, chile y otros ingredientes; esta exquisita salsa suele ir con tacos, nachos y guisos, la mayoría de carnes rojas.
- () El pan de queso (en portugués: *pão de queijo*) es una merienda muy famosa en Brasil, originaria de Minas Gerais y que consiste en una masa de almidón de yuca (*polvilho*) mezclada con queso rallado y leche que se lleva al horno.
- () La paella es un plato muy conocido de la gastronomía española. En la foto se ve la paella marinería elaborada con base de arroz cocido y una combinación de pescados y mariscos.

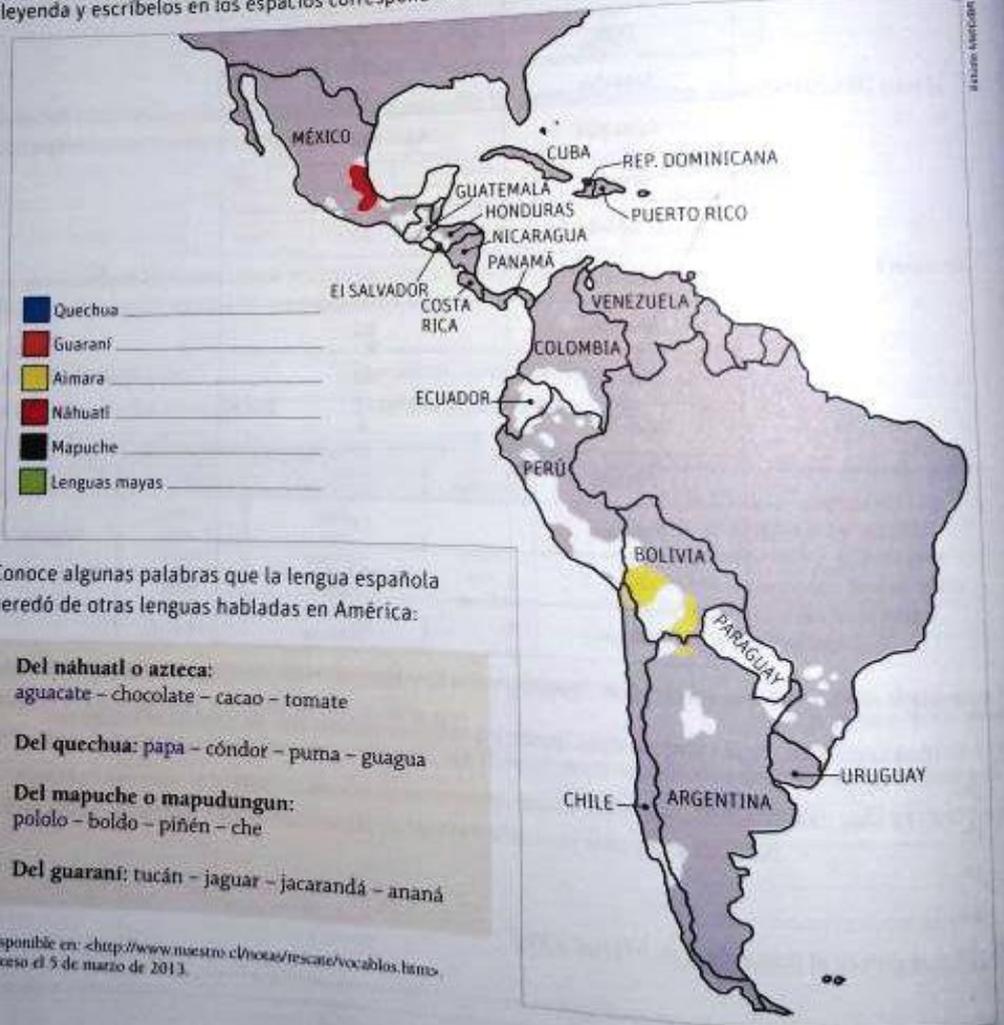
Anexo 5 A

2. Lee las siguientes informaciones sobre las lenguas amerindias.

[...] El náhuatl era el idioma que hablaban los aztecas, y antes de la llegada de los españoles funcionaba como lengua franca o común dentro de su imperio. Actualmente, lo hablan unos 2 millones de habitantes en México, Guatemala y El Salvador. El quiché es la lengua maya más conocida y la hablan en el sur de México, en Guatemala y en Honduras más de medio millón de personas. Ya en América del Sur, los idiomas actuales más vigentes y reconocidos son el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche. El quechua era el idioma oficial del imperio Inca. Hoy en día, el quechua se habla desde el sur de Colombia, pasando por Ecuador, Perú, Bolivia y hasta el norte de Argentina, y lo hablan aproximadamente 11 millones de personas. El aimara también se habla en Bolivia y Perú, pero tiene menos hablantes que el quechua, unos tres millones. El guaraní se habla sobre todo en Paraguay. Finalmente, el mapuche es el idioma indígena más hablado de Chile. Se calcula que actualmente lo usan medio millón de personas. Otras lenguas, en cambio, tienen un reducido número de hablantes. [...]

Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.html>>. Acceso el 21 de noviembre de 2012.

Vuelve a leer el texto y pinta con los colores adecuados el mapa de las lenguas indígenas. Algunas regiones ya están pintadas. Pero antes, busca en el diccionario bilingüe los nombres de los colores que ves en la leyenda y escríbelos en los espacios correspondientes:



3. Conoce algunas palabras que la lengua española heredó de otras lenguas habladas en América:

Del náhuatl o azteca:

aguacate – chocolate – cacao – tomate

Del quechua: papa – cóndor – puma – guagua

Del mapuche o mapudungun: pololo – boldo – piñén – che

Del guaraní: tucán – jaguar – jacarandá – ananá

Disponible en: <<http://www.nuestrochilenoa/rescate/vocablos.htm>>. Acceso el 5 de marzo de 2013.

1 • Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?

Anexo 5 B

De la lista anterior, ¿qué palabras de las lenguas de los pueblos americanos que vivían en América antes de la colonización incorporadas a diversas variedades del español hablado hoy en ese continente están representadas a continuación? Escríbelas debajo de cada imagen. Algunas ya están escritas.



piñén (polvo o mugre pegado al cuerpo)



pololos (novios, pareja apasionada)



jaguar (en Brasil, onça)

El español alrededor del mundo

En la Argentina, la interjección **che** se usa para llamar a alguien sin tener que usar su nombre (¡Che, pibe, veni acá!) o para enfatizar algo (¡Che, qué carol!). A Ernesto Guevara, el revolucionario argentino, pasaron a decirle "Che" Guevara porque la utilizaba mucho.

En el español de Chile, **che** viene del mapuche (*mapu*: tierra; *che*: pueblo) y significa "hombre", "pueblo" o "gente". Se usa para llamar la atención de alguien (se parece a las interjecciones *ei*, *psiu* usadas en portugués).

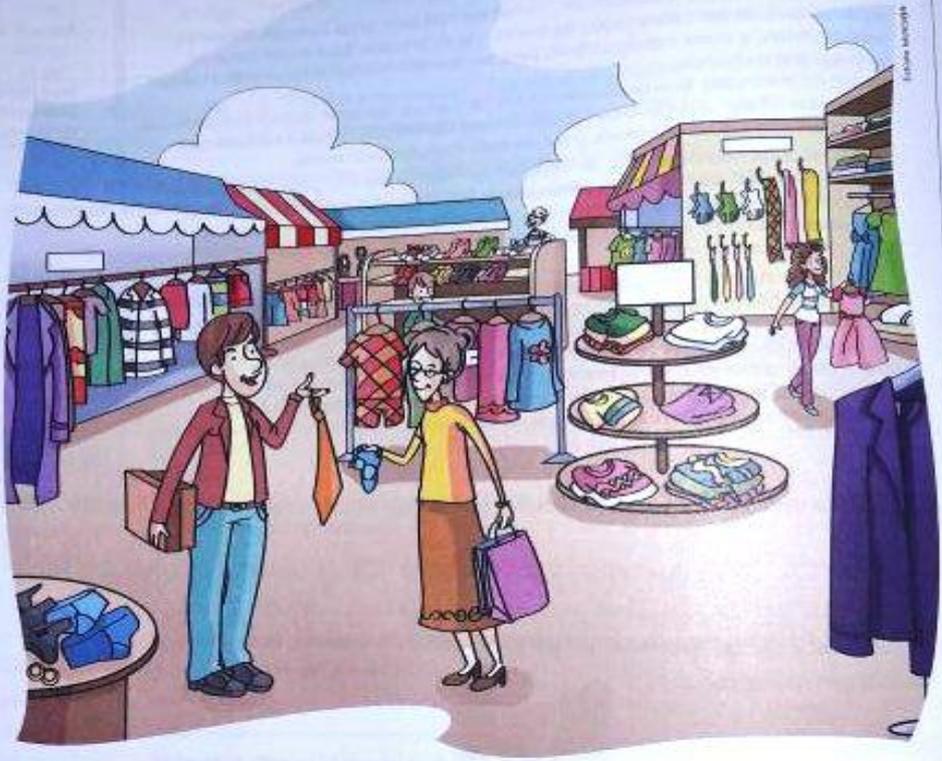
Para saber más sobre la etimología de las palabras que el español de América (con foco en Chile) tomó prestado de las lenguas indígenas se puede acceder a la página web: <http://etimologias.dechile.net/> (acceso el 13 de diciembre de 2012).

Anexo 6 A

Vocabulario en contexto

Lee los nombres de las prendas de vestir e identifica dónde están en la figura.

cazoncillos azules - bufanda amarilla - camiseta blanca - bragas negras -
guantes verdes - camisa a rayas - vestido rosa - traje morado - corbata naranja -
pijama a cuadros - zapatos sociales negros - abrigo violeta - pendientes dorados.



El español alrededor del mundo

El vocabulario de prendas de vestir es muy extenso en lengua española y presenta muchas variedades. Para designar a la prenda interior femenina, en Argentina y Uruguay se dice **bombacha**; en México, Colombia y Venezuela, se dice **pantaleta**; en España se verifica la voz **braga**. En Chile, para el traje masculino, que es la combinación de saco o chaqueta y pantalón, se encuentra la voz **ambo**. En Puerto Rico, se dice **taco** a la pieza que se une a la sola del calzado en el calcañar. En España se encuentra la voz **tacón**. En Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay, se dice **soquete** al calcetín corto que cubre el pie hasta el tobillo.

90

Fonte: Cercanía Joven 2

Anexo 6 B

Gramática en uso

1. ¿A quién corresponde cada descripción? Relaciona cada personaje con su descripción física:



a) Es alta, delgada y pelirroja. Tiene el pelo largo y lacio. Usa gafas y tiene los ojos oscuros. Lleva vestido azul que va perfecto con los zapatos. ()

b) Es alto y pelado. Tiene los ojos verdes. Usa barba y bigote. Lleva camisa a rayas y pantalones cortos. ()

c) Es un poco mayor, bajo y gordito. Tiene el pelo canoso y los ojos azules. Lleva un paraguas. ()

¡Ojo! Algunos recursos empleados para describir a alguien:

- Adjetivos.
- Verbos como **ser**, **tener**, **estar**, **usar** y **llevar**.
- Los colores.
- Las partes del cuerpo.
- Las prendas de vestir.

En la *Chuleta Lingüística*, p. 162, se amplía esta sección con los pronombres complemento directo **lo**, **la**, **los**, **las**, para hablar de las prendas de vestir.

91

Fonte: Cercanía Joven 2

Presentación

Querido/a alumno/a:

En el mundo actual de fronteras porosas e inciertas, o globalizado, como lo entienden algunos, conocer la lengua y la cultura del otro es importante para el trabajo, la vida cotidiana o la escuela; o sea, en todos los ámbitos de la vida donde uno interactúa con los demás. El español cumple un lugar relevante para los brasileños, no solo porque ese "otro" pueden ser los hispanohablantes más próximos o más lejanos, distribuidos en los más variados espacios y continentes, sino, sobre todo, porque nuestra identidad se completa en nuestras diferencias y semejanzas. Con los hispanoamericanos, especialmente, compartimos raíces históricas, desigualdades en el espacio social, historia política y un lugar con rasgos en común en la economía mundial.

Por eso, y porque tenemos el principio de que el español debe contribuir con tu formación general y ciudadana, te proponemos, en nuestra colección:

- ▶ temas que buscan el diálogo entre el español y las diferentes disciplinas del currículo escolar;
- ▶ actividades que te estimulen a desarrollar las habilidades de hablar, escuchar, leer, escribir y, en definitiva, a interactuar en español;
- ▶ oportunidades de desarrollar la reflexión sobre el funcionamiento del español, en muchos casos a partir de la comparación con el portugués;
- ▶ una selección de géneros discursivos escritos y orales que busca ayudarte a conocer algo de lo que hay de diferente y variado dentro de la lengua española y de las culturas de los pueblos que la hablan, en diferentes contextos y espacios;
- ▶ actividades que trabajan sobre aspectos de las culturas de los países hispanohablantes y de Brasil, y que estimulan una mirada reflexiva y comparativa.
- ▶ actividades de lectura en español que puedan ayudarte a desarrollar estrategias en otras lenguas;
- ▶ actividades de escritura a partir del análisis de diferentes géneros discursivos;
- ▶ propuestas de trabajos individuales, en parejas o en grupos, para establecer un ambiente cooperativo.

Nuestra intención es contribuir, a través del español, en el campo del lenguaje, con el desarrollo de tus habilidades y competencias, de modo que, conociendo tus derechos y deberes, puedas convivir con las diferencias, de forma respetuosa, en sus más variadas manifestaciones; así como actuar de forma efectiva y transformadora en el medio donde vives.

¡Bienvenido/a!
Las autoras

Nos... otros

1. *Cómo trabajar en los países del MERCOSUR: guía dirigida a los nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR* es un documento publicado en el año 2010 que define los derechos laborales de los ciudadanos de los países que pertenecen a ese bloque. ¿Sabrías decir qué países formaban parte de él en ese momento?
2. A continuación lee el fragmento del capítulo 2 de la guía y luego contesta la pregunta: ¿Qué garantiza el artículo 4?

Marco Regional para la Circulación de Trabajadores

Declaración Sociolaboral del MERCOSUR

En el año 2008, la Declaración Sociolaboral del MERCOSUR (DSL) cumplió 10 años desde su aprobación. Fue uno de los primeros instrumentos del MERCOSUR que reconoció la necesidad de dotar al proceso de integración regional de una real dimensión sociolaboral.

La DSL se compone de 25 artículos, repartidos en tres partes: a) el preámbulo, b) la parte dispositiva en la cual figuran los derechos individuales, derechos colectivos, y otros derechos, c) el mecanismo de aplicación y seguimiento, que es la Comisión Sociolaboral del MERCOSUR. A través de los cuales se

establece un consenso común regional para la protección de principios y derechos básicos y su seguimiento.

Resaltamos aquí su Artículo 4: "Todo trabajador migrante, independientemente de su nacionalidad, tiene derecho a ayuda, información, protección e igualdad de derechos y condiciones de trabajo reconocidos a los nacionales del país en el que estuviere ejerciendo sus actividades, de conformidad con las reglamentaciones profesionales de cada país".

Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas tendientes al establecimiento de normas y procedimientos comunes relativos a la circulación de los trabajadores en las zonas de frontera y a llevar a cabo las acciones necesarias a fin de mejorar las oportunidades de empleo y las condiciones de trabajo y de vida de estos trabajadores.

Extraído de *Cómo trabajar en los países del MERCOSUR: guía dirigida a los nacionales de los Estados Partes del MERCOSUR*. <www.mte.gov.br>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

Nos... otros

1. Lee este fragmento de una noticia del periódico chileno *La Tercera* sobre un libro que trata de las canciones protesta.

Las revoluciones, explica el periodista británico Dorian Lynskey, siempre han venido con música de fondo [...]. "Una buena canción protesta habla de eventos futuros que el autor no podría imaginar. La guerra, la opresión y la injusticia no se van", señala el escritor.

Adaptado de <<http://diario.latercera.com>>. Acceso el 11 de noviembre de 2012.

2. Brasil y Chile cuentan con dos representantes significativos de artistas que compusieron y protestaron a través de sus canciones.

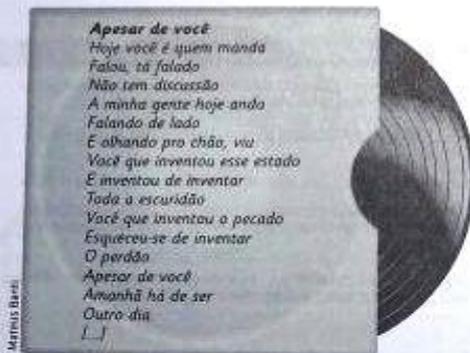


Chico Buarque:
cantautor brasileño,
exiliado durante la
dictadura militar.



Victor Jara:
cantautor chileno,
asesinado durante la
dictadura militar.

3. Lee los siguientes fragmentos de sus canciones y, a continuación, relaciona los títulos con la descripción que les corresponde.



_____ habla sobre la canción como expresión de ideales.

_____ habla de manera indirecta y metafórica sobre el autoritarismo y la represión del Gobierno y sugiere un futuro distinto.

Si quieres conocer más sobre el periodo de transición del gobierno de Allende y el golpe militar en Chile, ve la película *Machuca* (año de realización: 2004; director: Andrés Wood; países: Chile/España).

Nos... otros

1. El desayuno es la comida más importante, pues nos da fuerza y energía para comenzar el día, pero debido a nuestro ritmo de vida muchas veces lo olvidamos. Comenta con un/a compañero/a: ¿sueles desayunar?, ¿qué desayunas?, ¿el desayuno es un momento en que se reúne toda tu familia?, ¿cuánto tiempo le dedicas?
2. El desayuno varía, dependiendo del país o de la cultura, y puede variar incluso dentro del mismo país; puede ser dulce o salado, caliente o frío, ligero o fuerte. Vas a conocer los desayunos típicos en dos países hispanohablantes.

Arepa, Venezuela

La arepa (especie de pan hecho con maíz) es una expresión nacional, puede encontrarse en cualquier ciudad de Venezuela, es la reina de los desayunos. Se muestra con características distintas en las diferentes regiones del país, pero en esencia es la misma y singular arepa. Las muy finitas las llaman "telitas" y son típicas de la región andina; las gorditas, de la región central. Las grandes, sean finitas o asadas, usualmente se encuentran en el oriente. Se suelen comer rellenas con queso y mantequilla, jamón, pavo revuelto de huevos con cebollas y tomates, o carotas fritas y carne mechada, que tanto gusta a los venezolanos. Una arepa recién asada, rellena con un queso llanero de Apure o un jugoso queso guayanés, trae la gloria al paladar del que la prueba. Acompañada con suero de leche o jugo de fruta natural, se obtiene un desayuno maravillosamente típico venezolano.



Foto: Mateus Baret / Fotis / Jaime Vlahos / iStockphoto / iStockphoto

Adaptado de <www.venezuelatuya.com>. Acceso el 2 de diciembre de 2012.

Gallo pinto, Costa Rica

En general, la comida en Costa Rica es muy sencilla, pero también sana y muy sabrosa. Para el desayuno, hacen el famoso gallo pinto. Gallo es el término utilizado para describir los bocadillos que los costarricenses hacen usando pequeñas tortillas de maíz. Este plato incluye frijoles negros, fritos con arroz y algunas veces cebolla y otras especias. Los huevos se pueden preparar como se desee, fritos o revueltos. Luego se agregan los plátanos fritos, que son muy dulces. Por último, dos tortillas de maíz se colocan encima. Se bebe café solo o con leche.



Foto: Mateus Baret / Fotis / Robert Lantini / iStockphoto / iStockphoto

Adaptado de <es.anywherecostarica.com>. Acceso el 2 de diciembre de 2012.

3. Brasil es un país con una gastronomía muy variada. Piensa en tu ciudad o región y escribe, en tu cuaderno, una descripción similar a las de los textos anteriores sobre un desayuno típico. Si puedes, incluye también alguna imagen o ilustración.

¡Y no solo esto!

1. En la Edad Media surge en la sociedad española la figura del hidalgo, persona que recibe un título de nobleza y cuya función principal es combatir en las guerras. En los siglos XVI y XVII, los hidalgos ya no ejercen esa actividad y pocos son los que presentan una posición económica y social privilegiada. Teniendo esto en cuenta, lee la siguiente cita y contesta oralmente: para los hidalgos, ¿qué significa *trabajar*?

Son pocos los que trabajan para subsistir y si lo hacen, emigran de su lugar de origen adonde nadie les conozca y puedan evitar la vergüenza de esta descalificación social.

Mateo Baró

Extraído de *La figura del hidalgo en la sociedad española*, de M.ª Ángeles Redondo Álamo. Disponible en <www.funjiaz.net>. Acceso el 5 de diciembre de 2012.

2. Una de las actividades de ocio de los hidalgos en el siglo XVII era la lectura de novelas de caballería. Lee la afirmación del narrador en la segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (1547-1616), publicada en 1615, y haz las actividades.

"... no ha sido otro mi deseo que poner en aborrecimiento de los hombres las fingidas y disparatadas historias de los libros de caballerías..."

Mateo Baró

Extraído de *Don Quijote de la Mancha (segunda parte)*, de Miguel de Cervantes (Madrid, Catedra, 1990, p. 578).

- a ¿El narrador aprueba o no los libros de caballería? ¿Por qué?
 - b Reescribe el fragmento dándole el mismo sentido original, pero sin utilizar la palabra *no*.
3. Lee la definición de las novelas de caballería y luego relaciona las informaciones con los ítems que siguen.

Género inspirado en el pasado medieval, figuran en él los nobles caballeros que dan su cuerpo y alma a las causas justas, basadas en el honor, en defensa del rey y las leyes de Dios. Lo mítico muchas veces está presente con la presencia de las brujas, magos o dragones. Estructuralmente dominan la acción, la fuerte presencia del narrador en tercera persona, los personajes no problemáticos y lugares como bosques, castillos y capillas.

- ▶ tipos de personajes: _____
- ▶ tipo de narrador: _____
- ▶ época que se retoma: _____
- ▶ escenarios comunes: _____

4. Lee un fragmento del primer capítulo de la primera parte de *Don Quijote de la Mancha*, publicada en 1605. En el fragmento el narrador describe el efecto de la lectura de las novelas de caballería en la imaginación de don Quijote. Subraya las palabras que no conoces y busca en un diccionario su significado en el texto.



Don Quijote, xilgrabado por Héliodore Joseph Pisan a partir de dibujo de Gustave Doré, 1863

Que trata de la condición y ejercicio del famoso y valiente hidalgo don Quijote de la Mancha.

[...] Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso —que eran los más del año—, se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas fanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballería en que leer, y, así, llevó a su casa todos cuantos pudo haber de ellos; y, de todos, ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva, porque la claridad de su prosa y aquellas intrincadas razones suyas le parecían de perlas, y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafíos, donde en muchas partes hallaba escrito: "La razón de la sin razón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón

enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra ferrosura". Y también cuando leía: "Los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza...". Con estas razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no se lo sacara ni las entendiera el Aristóteles, si resucitara para solo ello. [...] En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. [...]

En efecto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo, y fue que le pareció conveniente y necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras y a ejercitarse en todo aquello que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio y poniéndose en ocasiones y peligros donde, acabándolos, cobrase nombre y fama. [...]

Extraído de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (primera parte) y de Miguel de Cervantes (Madrid: Cátedra, 1990. p. 98-100.)

DERECHO AL DEBIDO

5. Vuelve a leer el fragmento de la página anterior y contesta verdadero (V) o falso (F). Luego, compara tus respuestas con las de un/a compañero/a y corrige oralmente las frases falsas.

- a Don Quijote tenía más ratos de ocio que de trabajo.
- b Para adquirir sus libros de caballería, don Quijote alquiló tierras.
- c Según el narrador, don Quijote perdió el juicio porque dormía poco y leía mucho libros.
- d Para el narrador, las citas de la novela de Feliciano de Silva no tienen sentido.

6. Ahora, según lo que leíste, contesta las preguntas.

- a El narrador transcribe partes de la novela de Feliciano Silva para mostrar que no tienen sentido. Búscalas y subráyalas en el texto. ¿Qué llama la atención al fijarse en las palabras utilizadas?

b ¿Qué efecto tiene la pérdida del juicio de don Quijote?

7. En la época de Cervantes, las novelas de caballería eran muy populares. Las podemos comparar con productos de la actual "cultura de masas" (series, telenovelas, *reality shows*, revistas, cine, música popular, etc.). En parejas, discutan: así como don Quijote, ¿creen que alguien puede perder el sentido de la realidad por el contacto excesivo con esos productos?

8. Tras leer un fragmento del prólogo de la primera parte de *Don Quijote de la Mancha*, haz las actividades que se piden.

Desocupado lector: Sin juramento me podrás creer que quisiera que este libro, como hijo del entendimiento, fuera el más hermoso, el más gallardo y más discreto que pudiera imaginarse. Pero no he podido yo contravenir la orden de naturaleza, que en ella cada cosa engendra su semejanza.

Extraído de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (primera parte), de Miguel de Cervantes (Madrid, Cátedra, 1990, p. 79).

- a ¿Con quién habla el narrador? Señala la(s) opción(ones) posible(s).
 - Con un desocupado lector.
 - Con los lectores de novelas de caballería.
- b Vuelve a leer la cita de la actividad 2 de la página 47. Teniéndola en cuenta, contesta: ¿el fragmento del prólogo de la actividad 8 confirma o niega la interpretación que se hizo acerca de la opinión del narrador sobre las novelas de caballería?

49

¡Y no solo esto!

1. El cuadro de abajo está basado en un episodio de la novela picaresca *Lazarillo de Tormes* (1554), de autor anónimo. Comenta con un/a compañero/a las preguntas que siguen.
 - a. El niño retratado es Lázaro, el protagonista de la obra. ¿Qué tipo de ropa lleva?



El Lazarillo de Tormes, óleo sobre lienzo, Francisco Goya, 1819. Disponible en <www.fundaciongoyaenaragon.es>. Acceso el 22 de enero de 2013.

- b. ¿Qué relación creen que el niño tiene con el adulto? ¿Por qué?

- c. Con la llegada de los metales de América, la España del siglo XVI gozaba de una economía rica, de la que solo disfrutaban determinados sectores de la sociedad, pero la pobreza y el hambre se encontraban entre los principales problemas de la mayoría de la población. ¿Qué parte de la población creen que representa el cuadro?

2. Se atribuye el cuadro al pintor español Francisco de Goya (1746-1828). Lean las informaciones para conocerlo un poco mejor.

Francisco de Goya, el supuesto pintor del cuadro, solía usar el juego de claroscuro en sus obras por influencia del holandés Rembrandt (1606-1669). Sin embargo, usó técnicas innovadoras para su época, como la imprecisión y la levedad en los contornos, en los trazos de las figuras u objetos, usadas más tarde por los impresionistas. Además, tanto el uso de los colores negro y gris como la deformación de las figuras son características que más adelante serían sistemáticamente utilizadas por los expresionistas.

Basado en *Desastres do pós-guerra civil espanhola*, de Margareth Santos (São Paulo: Fapesp/Humanitas, 2012).

3. A partir de la lectura del cuadro y de la información acerca de Goya, contesta: ¿cuál de las características de su pintura se observa en el cuadro *El Lazarillo de Tormes*?

4. Lee el fragmento que introduce la obra *Lazarillo de Tormes* y en el que el protagonista cuenta su origen. Luego, con un/a compañero/a, haz las actividades de la próxima página.

Tractado primero
Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue

- (1) Pues sepa Vuestra Merced, ante todas cosas, que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre; y fue desta manera: mi padre, que Dios perdone tenía cargo de proveer una molienda de una aceña¹ que está ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, tomóle el parto y parióme allí. De manera que con verdad me puedo decir nacido en el río.
- (2) Pues siendo yo niño de ocho años, achacaron a mi padre ciertas sangrías mal hechas en los costales² de los que allí a moler venían, por lo cual fue preso; y confesó y no negó, y padesció persecución por justicia. Espero en Dios que está en la gloria, pues el Evangelio los llama bienaventurados³. En este tiempo se hizo cierta armada contra moros, entre los cuales fue mi padre, que a la sazón⁴ estaba desterrado por el desastre ya dicho, con cargo de acemilero de un caballero que allá fue; y con su señor, como leal criado, fenesció su vida.
- (3) Mi viuda madre, como sin marido y sin abrigo se viese, determinó arrimarse a los buenos por ser uno dellos⁵, y vino a vivir a la ciudad, y alquiló una casilla, y metióse a guisar de comer a ciertos estudiantes, y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del Comendador de la Magdalena, de manera que fue frecuentando las caballerizas.
- (4) Ella y un hombre moreno⁶ de aquellos que las bestias curaban vinieron en conocimiento. Este algunas veces se venía a nuestra casa y se iba a la mañana. Otras veces, de día llegaba a la puerta, en achaque⁷ de comprar huevos, y entrábase en casa. Yo, al principio de su entrada, pesábame con él y habíale miedo, viendo el color y mal gesto⁸ que tenía; mas de que vi que con su venida mejoraba el comer, fuíle queriendo bien, porque siempre traía pan, pedazos de carne y en el invierno leños, a que nos calentábamos.
- (5) De manera que, continuando la posada y conversación, mi madre vino a darme un negrito muy bonito, el cual yo bríncaba y ayudaba a calentar. Y acuérdomme que estando el negro de mi padrastro trebajando con el mozo, como el niño vía a mi madre y a mi blancos y a él no, huía dél, con miedo, para mi madre, y, señalando con el dedo, decía:
— ¡Madre, coco!
Respondió él riendo:
— ¡Hideputa!

Extraído de *Lazarillo de Tormes* (Madrid: Cátedra, 2000. p. 12-17).

Glosario

1. **proveer una molienda de una aceña:** llevar granos a moler en un molino.
2. **sangrías mal hechas en los costales:** cortes hechos a la bolsa para robar.
3. **el Evangelio los llama bienaventurados:** el narrador parodia el Evangelio de San Mateo, 5, 10: "Bienaventurados los que padecen persecución por la justicia, porque de ellos es el reino de los cielos".
4. **a la sazón:** en aquel tiempo.
5. **arrimarse a los buenos por ser uno dellos:** se refiere al refrán "acércarte a los buenos y serás uno de ellos".
6. **hombre moreno:** hombre negro.
7. **en achaque:** con el pretexto de.
8. **mal gesto:** equivale posiblemente a "feo de rostro".

TAMBIÉN TE TOCA A TI

a De acuerdo con el texto de la página anterior, relaciona los párrafos con su contenido.

| PÁRRAFO | CONTENIDO |
|---------|--|
| | Describe lo que hace la madre del protagonista cuando va a vivir en la ciudad para mejorar su condición. |
| | Presenta el origen de Lázaro y dónde nació. |
| | Cuenta el delito del padre de Lázaro y cómo murió. |
| | Cuenta cómo empieza a mejorar la comida en la casa de Lázaro cuando su madre conoce al hombre que después será su padrastro. |

b La novela picaresca normalmente tiene narrativa en primera persona del singular, es decir, el protagonista cuenta su propia historia. Subraya en el primer párrafo del fragmento de la página 98 las palabras que lo comprueban.

c El protagonista de la novela picaresca se opone a los de su época, como el caballero heroico y el pastor enamorado, personajes de las novelas de caballería y pastoril, respectivamente. El **pícaro**, denominación dada a este tipo de personaje, viene generalmente de una clase social menos favorecida y de familia espuria. ¿Podemos comprobar estas características en Lázaro? ¿Por qué?

d La novela pone en evidencia la población marginada, menos privilegiada social y económicamente. Lázaro, aún perteneciendo a esta clase social, expresa su rechazo hacia ella. ¿A quién rechaza al principio y por qué?

5. La obra presenta formas que en el español actual serían diferentes, como es el caso de algunos pronombres que aparecen después del verbo y actualmente van antes. Busca en el tercer párrafo formas que completen la explicación de abajo.

No se diría hoy _____, sino *se metió*. Tampoco _____, sino *se vino*. Además, no se usan hoy contracciones como _____, se escribe *de ellos*.

6. El narrador usa la denominación "moreno" para caracterizar a su padrastro, pero en otro momento hace referencia a él como "negro". Escribe cuál de las dos denominaciones la gente normalmente usa en Brasil y por qué. Luego coméntala(s) con el grupo.

99