

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA DE SOUZA SILVA

**A diversidade de culturas nos livros didáticos de espanhol: análise comparativa de obras  
aprovadas no PNLD 2017**

São Paulo

2021

BRUNA DE SOUZA SILVA

**A diversidade de culturas nos livros didáticos de espanhol: análise comparativa de obras aprovadas no PNLD 2017**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

São Paulo

2021

## AGRADECIMENTOS

No trajeto desta pesquisa, vários sujeitos participaram de maneira ativa.

Agradeço primeiramente a Deus, a ele todo meu amor.

Ao meu orientador Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic, por compartilhar seus conhecimentos com respeito, carinho e eficiência. Sou grata por ter a oportunidade de conviver e aprender com profissionais dedicados e com vastos saberes na área educacional.

À Profa. Dra. Gretel Eres Fernández, pelos ensinamentos durante a construção deste estudo e a quem também possuo imenso apreço.

À Profa. Dra. Kátia Mello Miranda, pelo ensino de conceitos e práticas em sala de aula motivadoras para continuidade de meu trajeto discente e docente. Obrigada por oportunizar estes momentos.

À minha família, em particular minha tia Conceição, por compreender a dedicação exigida para realizar esta pesquisa e pelas palavras de incentivo.

Aos meus amigos, especialmente Wendrell, Erica e Aline, pelas palavras amorosas e compartilhamentos de experiências acadêmicas.

Aos meus alunos, pelas convivências que me ensinam e são uma confirmação dos meus desejos futuros. Desejo dedicar-me cada vez mais para aprimorar meu desempenho e auxiliá-los em novas perspectivas para suas vidas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Vocês fazem parte do trajeto desta pesquisa e da minha história. Minha eterna gratidão.

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAUI).



## RESUMO

SILVA, Bruna de Souza. **A diversidade de culturas nos livros didáticos de espanhol: análise comparativa de obras aprovadas no PNLD 2017**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa de mestrado tem como título “A diversidade cultural em livros didáticos de espanhol: análise comparativa de obras aprovadas no PNLD 2017”. O objetivo prioritário deste estudo é compreender como as variadas culturas hispânicas estão integradas (ou não) em determinados manuais brasileiros, que possuem a finalidade de ensinar o Espanhol como Língua Estrangeira – ELE –, aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017 e distribuídos nas escolas públicas. Os principais materiais de análise são as coleções *Entre líneas* (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015), *Cercanía* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015) e *Por el mundo en español* (MORAES; VARGAS; PAIXAO; MARTINS, 2015), com destaque ao recorte das obras dedicadas ao Sexto Ano do Ensino Fundamental 1. Ademais, pretende-se discutir se a noção de diversidade cultural presente nesses materiais corresponde aos requisitos indicados no Edital e Guia do PNLD 2017 e apontar, no momento final do trabalho, sugestões de melhorias sobre como abordar as culturas nos livros didáticos de espanhol com espaços que atendam a interculturalidade com criticidade. A investigação se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa, comparativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) e viabiliza a descrição, análise e interpretação dos dados coletados nos citados materiais didáticos. O construto teórico tem como base prioritária a discussão dos conceitos de cultura e diversidade cultural propostos por Thompson (1995), Cucho (1999) e Bernard (2005). Utilizam-se os conceitos de Batista (2010) para o estabelecimento de categorias de análise. Partimos da hipótese de que alguns manuais contemporâneos apresentam dificuldades em viabilizar espaços para integrar a diversidade de culturas.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural. Língua Espanhola. PNLD. Livros didáticos.

## ABSTRACT

SILVA, Bruna de Souza. **the diversity of cultures in the textbooks of Spanish: comparative analysis of works approved in the PNLD 2017**. 2020. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This master's research is entitled “Cultural diversity in Spanish textbooks: comparative analysis of works approved in PNLD 2017”. The main objective of this study is to understand how the various Hispanic cultures are integrated (or not) in certain Brazilian manuals, that have the purpose of teaching Spanish as a Foreign Language - ELE -, approved in the 2017 National Textbook and Material Program (PNLD) and distributed in public schools. The main materials for analysis are the collections *Entre Líneas* (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015), *Cercanía* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015) and *Por el mundo en español* (MORAES; VARGAS; PAIXAO; MARTINS, 2015), highlighting the works dedicated to the Sixth Year of Elementary Education 1. Furthermore, it is intended to discuss whether the notion of cultural diversity present in these materials corresponds to the requirements indicated in the Notice and Guide to the PNLD 2017 and to point out, at the end of the work, suggestions for improvements on how to approach cultures in Spanish textbooks with spaces that meet interculturality with criticality. The investigation is based on the principles of qualitative, comparative research (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) and enables the description, analysis and interpretation of the data collected in the mentioned teaching materials. The theoretical construct is based primarily on the discussion of the concepts of culture and cultural diversity proposed by Thompson (1995), Cucho (1999) and Bernard (2005). Batista's concepts (2010) are used to establish analysis categories. We start from the hypothesis that some contemporary manuals have difficulties in making spaces feasible to integrate the diversity of cultures.

Keywords: Cultural diversity. Spanish language. PNLD. Didactic books.

## RESUMEN

SILVA, Bruna de Souza. La diversidad cultural en libros didácticos de español: análisis comparativo de obras aprobadas en el PNLD 2017. 2020. Tesina (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta investigación de maestría se intitula como “La diversidad cultural en libros didácticos de español: análisis comparativo de obras aprobadas en el PNLD 2017”. El objetivo principal de este estudio es comprender cómo distintas culturas están integradas (o no) en determinados manuales brasileños que poseen la finalidad de enseñar el Español como Lengua Extranjera – ELE – aprobados en el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD) de 2017 y distribuidos en los colegios públicos. Los principales manuales de análisis son las colecciones *Entre líneas* (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015), *Cercanía* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015) y *Por el mundo en español* (MORAES; VARGAS; PAIXAO; MARTINS, 2015), con destaque a las obras dedicadas al Sexto Año de la Primaria. Además, se pretende discutir si la noción de diversidad cultural presente y esos manuales corresponde a los requisitos indicados en la Convocatoria y Guía del PNLD 2017 y apuntar, en el momento final del trabajo, sugerencias de mejorías sobre cómo abordar las culturas en los libros didácticos de español con espacios que atiendan a la interculturalidad con criticidad. La investigación se fundamenta en los principios de la investigación cualitativa, comparativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) y viabiliza la descripción, análisis e interpretación de los datos recorridos en los citados materiales didácticos. El constructo teórico inicial tiene como base prioritaria la discusión de los conceptos de cultura y diversidad cultural propuestos por Thompson (1995), Cucho (1999) y Bernard (2005). Se utilizan los conceptos de Batista (2010) para el establecimiento de categorías de análisis. La hipótesis es que algunos manuales contemporáneos presentan dificultades en viabilizar espacios para integrar la diversidad de culturas.

**Palabras-clave:** Diversidad cultural. Lengua Española. Libros didácticos. PNLD.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Cartaz Estação Cultural 2017.....	31
Figura 02 – <i>Página cultural Nicaragua</i> .....	35
Figura 03 – Charge de Ramón.....	38
Figura 04 – Pitada cultural.....	43
Figura 05 – A tríade conceitual de Anthony.....	51
Figura 06 – Anúncio Lacta Chocolates .....	57
Figura 07 – O modelo de competência comunicativa de Canale e Swain.....	64
Figura 08 – O modelo de competência comunicativa de Bachman .....	65
Figura 09 – O modelo de competência comunicativa de Bachman e Palmer .....	66
Figura 10 – O modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell.....	67
Figura 11 – A metáfora do tronco e as dimensões de cultura.....	70
Figura 12 – Os elementos do contexto .....	73
Figura 13 – Sumário de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano .....	175
Figura 14 – Continuação do Sumário de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano.....	176
Figura 15 – <i>Vocabulario en contexto</i> de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano .....	180
Figura 16 – <i>Gramática em uso</i> sobre Formas de tratamento de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano.....	182
Figura 17 – <i>Culturas em diálogo</i> com tema Família de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano.....	184
Figura 18 – Continuação de <i>Culturas en diálogo</i> com tema de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano.....	185
Figura 19 – <i>Lectura</i> com tema de reciclagem de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano .....	187
Figura 20 – <i>Culturas en diálogo</i> com tema de presidentas de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano ..	189
Figura 21 – Continuação de <i>Culturas en diálogo</i> com tema de presidentas de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano.....	190
Figura 22 – Introdução do capítulo oito de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano .....	192
Figura 23 – Continuação da Introdução do capítulo oito de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano .....	193
Figura 24 – <i>Tabla de contenidos</i> de <i>Entrelíneas</i> 6° Ano.....	197
Figura 25 – Continuação da <i>Tabla de contenidos</i> de <i>Entrelíneas</i> 6° Ano.....	198
Figura 26 – Atividade inicial do capítulo quatro de <i>Entre líneas</i> 6° Ano .....	199
Figura 27 – Sequência das atividades introdutórias do capítulo quatro de <i>Entre líneas</i> 6° Ano .....	200
Figura 28 – <i>Textos y Contextos</i> da unidade um de <i>Entre líneas</i> 6° Ano .....	205
Figura 29 – Sequência da atividade <i>Textos y Contextos</i> da unidade um de <i>Entre líneas</i> 6° Ano .....	206

Figura 30 – <i>Taller de lengua sobre vos e tú de Entre líneas</i> 6° Ano.....	208
Figura 31 – <i>Lectura y creación sobre Familia de Entre líneas</i> 6° Ano .....	210
Figura 32 – Continuação de <i>Lectura y creación sobre Familia de Entre líneas</i> 6° Ano.....	211
Figura 33 – Início da unidade seis de <i>Entre líneas</i> 6° Ano .....	213
Figura 34 – Continuação das atividades que iniciam a unidade seis de <i>Entre líneas</i> 6° Ano .....	214
Figura 35 – Atividade inicial da unidade um de <i>Entre líneas</i> 6° Ano.....	216
Figura 36 – Continuação da atividade inicial da unidade um de <i>Entre líneas</i> 6° Ano.....	217
Figura 37 – Índice de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano.....	221
Figura 38 – Continuação do Índice de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	222
Figura 39 – Início da unidade dois de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	226
Figura 40 – Continuação do início da unidade dois de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano ....	227
Figura 41 – Intersecciones do capítulo cinco de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	229
Figura 42 – Continuação de Intersecciones do capítulo cinco de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	230
Figura 43 – Início do capítulo cinco de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano.....	231
Figura 44 – Continuação do Início do capítulo cinco de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .	232
Figura 45 - Inicio do capítulo dois de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	234
Figura 46 – <i>Lectura en acción</i> do capítulo dois de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	235
Figura 47 – <i>¡Adelante!</i> do princípio do capítulo dois de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .	236
Figura 48 – <i>¿Ya lo sé?</i> do princípio do capítulo dois de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano..	237
Figura 49. <i>¿Qué dicen las pinturas y los poemas?</i> da unidade dois de <i>Por el mundo en español</i> .....	241
Figura 50 – <i>Lectura en acción</i> da unidade dois de <i>Por el mundo en español</i> .....	242
Figura 51 – Continuação de <i>Lectura en acción</i> da unidade dois de <i>Por el mundo en español</i> .....	243
Figura 52 – <i>¡Adelante!</i> da unidade dois de <i>Por el mundo en español</i> .....	244

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Principais gêneros discursivos e sistemas semióticos utilizados em <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano.....	177
Gráfico 02 – Principais países hispânicos dos aportes culturais de <i>Cercanía</i> Espanhol 6° Ano .....	178
Gráfico 03 – As categorias de análise nas amostras culturais de <i>Cercanía</i> 6° Ano.....	179
Gráfico 04 – Principais gêneros discursivos e sistemas semióticos utilizados em <i>Entre líneas</i> 6° Ano.....	202
Gráfico 05 – Principais países hispânicos dos aportes culturais em <i>Entre líneas</i> 6° Ano.....	203
Gráfico 06 – As categorias de análise de Byram nas amostras culturais de <i>Entre líneas</i> 6° Ano .....	204
Gráfico 07 – Principais gêneros discursivos e sistemas semióticos utilizados em <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	223
Gráfico 08 – Principais países hispânicos dos aportes culturais em <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	224
Gráfico 09 – As categorias de análise de Byram nas amostras culturais de <i>Por el mundo en español</i> 6° Ano .....	225

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Exemplo dos elementos do componente sociocultural e de suas interrelações	72
Quadro 02 – Investimento do PNLD referente ao Ensino Fundamental (de 2003 a 2010)...	95
Quadro 03 – Valores de aquisição por editoras no PNLD de 2017.....	99
Quadro 04 – Aspectos comparativos das pesquisas quantitativa e qualitativa.....	156
Quadro 05 – Análise cultural: suas categorias e suas características .....	164
Quadro 06 – Continuação: categorias e suas características da análise cultural .....	165

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Participação das editoras nas aquisições de livros (PLIDEF de 1977 a 1984).. 97

Tabela 02 – Participação das editoras nas aquisições de livros (PNLD de 1985 a 1991)..... 98



## LISTA DE SIGLAS

APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
ASTP	Programa de Treinamento Especializado do Exército
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
CELS	Centros de Estudos de Línguas
CGPLI	Edital de Convocação 02/2015
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOU	Diário Oficial da União
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos estudantes
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
OEDs	Objetos Educacionais Digitais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC ICSB	Programa de Iniciação Científica Sem Bolsa
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEF	Programa do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEPS	Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau

Unesco

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID

*Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1. CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL: COMO DEFINI-LAS?</b> 26	
1.1. Origem .....	27
1.2. Concepção clássica .....	29
1.3. Concepções antropológicas.....	31
1.3.1. Concepção descritiva.....	32
1.3.2. Concepção simbólica.....	37
1.3.3. Concepção estrutural .....	39
1.4. A diversidade cultural .....	44
<b>CAPÍTULO 2. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA CULTURA</b> .....	49
2.1. A cultura e alguns métodos de ensino.....	50
2.1.1. Método Gramática e Tradução .....	52
2.1.2. Método direto .....	53
2.1.3. Método Audiolingual .....	55
2.2. A cultura na Abordagem Comunicativa .....	58
2.2.1. O conceito de competência linguística.....	59
2.2.2. O conceito de competência comunicativa.....	61
2.2.3. Os principais modelos de competência comunicativa.....	63
2.2.4. Os conceitos de competências e de Abordagem Comunicativa para novas percepções no ensino da cultura.....	68
2.3. A competência sociocultural e o ensino.....	69
2.4. Interculturalismo, multiculturalismo e a diversidade cultural .....	75
2.4.1. As concepções de Fleuri.....	75
2.4.2. Multi/interculturalismo crítico e as políticas públicas .....	78
2.5. A diversidade cultural no ensino e aprendizagem .....	81
<b>CAPÍTULO 3. A DIVERSIDADE CULTURAL, OS LIVROS DIDÁTICOS E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO</b> .....	86
3.1. O desenvolvimento da política do livro didático no Brasil.....	87
3.2. Síntese histórica do ensino do espanhol na legislação brasileira .....	100
3.3. Os critérios avaliativos do PNLD e os LDs de espanhol aprovados até 2019.....	110
3.4. Algumas perspectivas teóricas sobre o livro didático.....	123
3.4.1. O livro didático como objeto de estudo .....	123
3.4.2. O livro didático na perspectiva teórica dos gêneros discursivos.....	127

3.5. A diversidade cultural nos livros didáticos de ELE.....	131
3.6. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2017: as propostas do Guia sobre a diversidade cultural .....	136
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>149</b>
4.1. A escolha do <i>corpus</i> da pesquisa .....	149
4.2. O percurso metodológico.....	152
4.2.1. Os métodos.....	152
4.2.2. As categorias de análise .....	158
4.3. Os procedimentos.....	166
4.4. As técnicas de análise de dados .....	168
<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS DADOS: A DIVERSIDADE DE CULTURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS <i>CERCANÍA</i> (2015), <i>ENTRE LÍNEAS</i> (2015) E <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i> (2015).....</b>	<b>171</b>
5.1. A coleção <i>Cercanía Espanhol</i> (2015).....	172
5.1.1. Identidade social, Grupos sociais, Interação social e Identidade nacional.....	179
5.1.2. Socialização, Ciclo de vida, Crença e Comportamento .....	183
5.1.3. Instituições políticas e sociais e História nacional .....	188
5.1.4. Geografia nacional, Estereótipos e identidade nacional.....	191
5.2. A coleção <i>Entre líneas</i> (2015) .....	194
5.2.1. Crença e comportamento, Interação social .....	204
5.2.2. Socialização e Ciclo de vida.....	209
5.2.3. Instituições políticas e sociais .....	212
5.2.4. História nacional, Estereótipos e identidade nacional, Identidade social e grupos sociais.....	215
5.3. A coleção <i>Por el mundo en español</i> (2015).....	218
5.3.1. Identidade social, Grupos sociais e Interação social .....	226
5.3.2. Socialização, ciclo de vida, Crença e Comportamento .....	231
5.3.3. Instituições políticas e sociais e História nacional .....	233
5.3.4. Geografia nacional, Estereótipos e identidade nacional, Identidade social e grupos sociais.....	240
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>247</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>256</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar línguas estrangeiras requer sensibilidade para compreensão sobre os usos que os sujeitos fazem delas em manifestações sociais, dinâmicas e diversificadas, pertencentes a inúmeros espaços e tempos compartilhados. Os variados aspectos culturais estão integrados nessas redes de significações, visto que os seres humanos possuem diferenças e semelhanças que são experienciadas por meio de realidades distintas, que os auxiliam nas composições de suas identidades e na constituição de suas maneiras de pensar e agir, vinculados em várias linguagens em conjunto ativo, que formam as suas culturas.

Busca-se, neste trabalho, compreender como a diversidade cultural está integrada em livros didáticos de ensino de espanhol como língua estrangeira dedicados à atuação nas escolas públicas brasileiras. Não se parte da percepção que o espanhol é idioma de uma única cultura, mas que pode ser analisado na amplitude dos vários países que o possuem como língua oficial, pelas suas vastas significações culturais atuantes em muitos processos que constroem os seus sentidos. Pretende-se entender quais são os principais conteúdos utilizados para representá-las, as culturas de quais países são referidas, quais os espaços dedicados para seus ensinamentos e quais são as metodologias utilizadas.

Há escassa quantidade de pesquisas que se propõem a analisar as relações entre a diversidade de culturas, o ensino e a língua estrangeira no Brasil. Fachin (2017), por exemplo, salienta a importância do ensino das culturas para a formação dos aprendizes e a necessidade do surgimento de novas propostas educacionais que integrem o estudo de variados aportes culturais. Correa (2020) expõe a pertinência do ensino da língua espanhola nas escolas públicas brasileiras, em que muitos estados possuem contato com esse idioma em suas cidades fronteiriças, logo, como consequência, com culturas distintas das suas em interconexão entre não somente línguas diferentes, mas também distintas realidades.

A nossa investigação realiza a análise de três coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2017 nomeados *Entre líneas* (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015), *Cercanía* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015) e *Por el mundo en español* (MORAES; VARGAS; PAIXAO; MARTINS, 2015). As obras que são disponibilizadas, atualmente, são orientadas por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual as avalia a partir de vários critérios e processos para distribuí-las no ensino regular e público. O PNLD, anualmente, atende de maneira alternada os quatro segmentos (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio). A compra desses livros é realizada com apoio do Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nas escolas, escolhem-se materiais a partir de obras aprovadas no Guia Digital do PNLD e os livros habilitados, portanto, podem estar presentes em várias escolas públicas brasileiras contemporâneas.

O PNLD de 2017 aponta o ensino da diversidade de culturas como critério fundamental, pois durante a “aprendizagem de uma língua estrangeira, o estudante torna-se sensível à compreensão e à expressão de si e de outros” (BRASIL, 2017). Assim, é evidente a importância que as culturas possuem para as relações com a língua estrangeira e supõe-se que as obras sem apresentarem esse requisito não seriam aprovadas.

O interesse por esta pesquisa iniciou-se com as atividades da investigadora na condição de aluna de Licenciatura em Letras (Espanhol e Português) na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, *Campus* de Assis – São Paulo, que notou dificuldades para encontrar materiais que disponibilizassem conhecimentos sobre as culturas dos ambientes hispânicos. Durante a realização de dois intercâmbios (respectivamente, no Chile e Paraguai), a pesquisadora também observou que as diferenças culturais podem interferir significativamente na compreensão e usos das línguas.

A palavra *propina* do espanhol, por exemplo, significa no português gorjeta e em algumas regiões do Chile não realizar essa contribuição nos comércios ou banheiros públicos pode resultar no sentido da falta de respeito ou indicar falta de qualidade em consideração aos serviços prestados; logo, geram desentendimentos nas relações de sujeitos com vivências culturais distintas. Outro caso é a utilização do tratamento formal “senhor” ou “senhora” no Brasil, que pode indicar respeito ao outro pelo nível de formalidade da situação, porém, também é possível adquirir o sentido atualmente por muitos indivíduos brasileiros como falta de respeito por insinuar que possui a aparência de mais velho. No espanhol, é equivalente ao pronome pessoal singular *usted*, também utilizado na maioria das situações de formalidades. Além disso, sobre esse mesmo pronome, a pesquisadora percebeu o uso necessário, na língua espanhola, com maior frequência, inclusive por respeito a outra pessoa mais velha (ou ser utilizado para marcar a não intimidade com o outro em contextos formais), e não ser empregado pode resultar em ofensas nessa hierarquia de idades.

Nas suas primeiras experiências como professora de língua espanhola, no período da graduação, na posição de docente de espanhol voluntária no Centro de Línguas Estrangeiras da Unesp, aberto para a comunidade local de variadas faixas etárias e profissões, a pesquisadora enfrentou desafios para encontrar materiais que suprissem os conhecimentos e curiosidades dos alunos sobre os aspectos culturais das diferentes nações que possuem o espanhol como idioma nativo. Os materiais utilizados nas aulas eram escolhidos pelos

graduandos e geralmente eram usadas várias opções, principalmente o livro *Nuevo Expansión* (ROMANOS; JACIRA, 2010), por ser adotado também em algumas aulas da graduação e vários outros recursos encontrados na *internet*.

Após o término da faculdade, a investigadora utilizou outros livros disponibilizados pelas instituições em que trabalhou, exclusivos e preparados por escolas de idiomas, e a coleção *Nuevo Recreo* (AMENDOLA, 2014), para o ensino obrigatório Infantil e Fundamental de escolas particulares, por ser lúdico e com jogos práticos. Ao lecionar com apoio nesses manuais, continuou com impasses sobre como ensinar a diversidade cultural aos seus estudantes, pois em geral os conteúdos são voltados principalmente para a gramática, vocabulário e interpretações de textos.

Como consequência dessa percepção sobre os materiais didáticos, durante a graduação, a pesquisadora elaborou o projeto de iniciação científica “Cultura e ensino de espanhol como língua estrangeira: análise e reflexões sobre a presença da cultura nos livros didáticos *Enlaces* (2010) e *Síntesis* (2011)”, desenvolvido em 2015 e 2016, que integrou, concomitantemente, o Programa de Iniciação Científica Sem Bolsa (PIBIC – ICSB) na Unesp do *Campus* de Assis. O objetivo foi pensar como a cultura estava incorporada ao ensino de ELE e sua relação com as práticas sociais, abordando espaços nesses materiais dedicados ao ensino de cultura. Aquela pesquisa de Iniciação Científica inspirou a presente dissertação que a concebemos por entendermos, modestamente, que, nos materiais de ensino, deve-se tratar o tema com mais atenção e adequação e como reflexão relacionada à incompletude com que as questões culturais acabam sendo tratadas em diversos livros didáticos.

Optou-se por focalizar a escola pública, com apoio no PNLD, porque se acredita na transformação que esta pode realizar na expansão sobre as expectativas dos indivíduos que têm origem de baixa renda, que muitas vezes não possuem a oportunidade de viajar para outros países. Além disso, essa escolha deveu-se à formação no ensino público pela pesquisadora e possível campo de atuação futuro. De acordo com Iosif (2007, p. 22), “a qualidade da educação da escola pública pode ser o termômetro definidor do tipo de cidadania que a nação está formando ou que pretende formar. Um povo que pouco aprende, pouco participa, pouco sabe sobre o mundo, sobre seus direitos e até mesmo sobre seus deveres”.

O ensino deve ser construído com base na atenção às diferenças, como demonstração de respeito pelas individualidades ou semelhanças de cada indivíduo, com perspectivas conscientes sobre os outros, evitando ações discriminatórias. Essas realizações, como se salientou, são complexas e, em relação às culturas dos países que possuem o espanhol como língua oficial, é necessário que se desenvolva o conhecimento sobre como essas diferenças

culturais se articulam e os contrastes com o Brasil, princípios que geralmente não são ensinados pelas escolas, centros de idiomas ou graduações em universidades e que apresentam ainda poucos espaços de inserção em materiais didáticos. Sem essa atuação ativa na formação dos professores, é possível gerar um ciclo de ensino e aprendizagem que prioriza a estrutura ou a fala da língua, inclusive oferecendo pouca atenção para os aportes culturais e suas relevâncias.

Conforme Leffa (1997, p. 4), em meados da época do Renascimento, havia a nomeada abordagem da gramática e tradução, que se pautava com princípios direcionados para o ensino das culturas consideradas como clássicas, por meio do estudo de regras, memorização e tradução de textos. Mas, com o passar dos anos, outras maneiras de ensinar as culturas foram defendidas a fim de que houvesse maior envolvimento com outras características comunicativas. No Método Direto, a cultura era apresentada por meio de situações criadas para demonstrar determinados conteúdos pela fala da língua estrangeira que estava sendo aprendida. Na abordagem Audiolingual, os estudantes escutavam e praticavam antes de escrever, sendo realizada a repetição em busca da pronúncia perfeita e a recompensação das formações corretas das estruturas. Foi na Abordagem Comunicativa, sobretudo, que se iniciou maior atenção para a compreensão dos eventos comunicativos e a cultura foi inserida em situações de acordo com a função comunicativa que cada unidade deveria exercer.

Consideramos ao longo deste trabalho, por mais que há muitos anos tenha sido reconhecida a importância de desenvolver o ensino da (s) cultura (s), de maneira cada vez menos tradicionalista (esta perspectiva centrada em regras e memorização), ainda em vários materiais atuais observou-se pouco espaço dedicado às culturas, que poderiam ser apresentadas conforme a multiplicidade e variedade de sentidos de que são investidos no uso real das línguas, e não como um simples apoio para a aprendizagem da gramática, vista como sendo a questão mais importante.

Segundo Barros *et alii* (2015), além de se observar a coexistência de sociedades distintas entre si e o processo de preservação de tradições, é necessário que haja a compreensão desse envolvimento dinâmico. Sublinham os autores a importância das pesquisas científicas para abarcar essas perspectivas:

O que está em questão, no campo da diversidade cultural, não é simplesmente o destino das expressões das diferenças, mas a própria condição de ser diverso e a possibilidade de vivermos juntos. Decorre deste enquadramento o enfrentamento de sua complexidade. Não basta proclamar e festejar a diversidade cultural. Enquanto fenômeno mundial, ela demanda



pesquisa, interpretações e debates sob os mais diferentes enquadramentos conceituais e metodológicos. (BARROS et al., 2015, p. 10).

As diferenças entre as culturas são, de acordo com Julio Pinto (2015, p. 10), recorrentes nas redes discursivas atuais, sendo necessário refletir sobre as novas maneiras de atribuir-lhes significações críticas para que haja uma nova postura que leve em conta a complexificação e afaste a perspectiva tradicional. Assim, para Barros (2008, p 11), “mais que uma realidade discursiva, a Diversidade Cultural e seus instrumentos de promoção e proteção, demandam uma nova práxis, ancorada não só no olhar crítico sobre a realidade mas também numa ação criativa e transformadora”.

As vivências culturais são experiências intrínsecas da natureza humana, sendo integradas em suas relações de desenvolvimento natural para a constituição de identidades e no convívio com as várias esferas sociais em que são compartilhadas. Esses compartilhamentos, entretanto, revelam-se complexos, sobretudo se pensarmos nos desafios que devem ser enfrentados e vencidos nos encontros entre culturas diferentes e nas suas repercussões.

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) proclamou, em 2001, a *Declaração Universal da Diversidade Cultural*, em que a diversidade de culturas é considerada patrimônio da humanidade, “fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza” (UNESCO, 2015). Para Machado (2008, p. 30), essa ação foi resultado de discussões realizadas, principalmente, a partir do final da década de 1990 e a Unesco buscou espaços para ressignificar o conceito de diversidade (s), de maneira a garantir maior proteção aos direitos humanos e facilitar o desenvolvimento político e econômico de seus países-membros: “é o caso, por exemplo, das políticas de financiamento público da cultura e outros programas que favoreçam o equilíbrio da oferta e do acesso em relação a produções que venham de fora do país”.

O tratamento das diferenças culturais nos ambientes escolares pode sensibilizar os estudantes para as diversificações existentes nos meios em que atuam, significam e são significados. Dauster (2008, p. 125) comenta a importância da inclusão dessa temática para as aprendizagens dos estudantes, em especial na formação universitária, a fim de gerar as suas identidades e o reconhecimento de outras maneiras de agir. Por meio desses estudos, como na Antropologia, é possível promover novos pontos de interpretação dessas realidades múltiplas:

Esse exercício implica um “descentramento” do olhar. O que chamamos de “descentramento” do olhar, traduz-se pela perspectiva de que não somos o centro do mundo. Não somos a única lógica, nem a única racionalidade existente. Por isso, a procura de entender a lógica do outro, o ponto de vista do outro.

Outro aspecto importante é a “desnaturalização” dos fenômenos. É perceber que os fenômenos são históricos e socialmente construídos e, portanto, possuem significados e regras, sendo perpassados por valores, conceitos, práticas e representações. E, se eles são histórica e socialmente construídos, apresentam também particularidades e diferenças. (DAUSTER, 2008, p. 127).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em sua reedição de 2008, prevê no Artigo 26 a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira e indígena”, e no Artigo 78 “a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 apresentaram a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais de destaque “ênfatisando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão” (BRASIL, p. 15).

Os livros didáticos ocupam, de acordo com essas considerações, papel importante no ensino da língua, das culturas e de outros temas correlatos. O livro didático é um recurso importante no estudo de uma língua e a sua escolha e usos são significativos para a formação intelectual e preparo profissional dos estudantes, considerando que muitas vezes aparece no ambiente de sala de aula brasileiro como um dos principais recursos usados pelo professor. Conhecer outras culturas é também compreender a realidade do próximo e como indivíduos de vivências culturais distintas podem interagir de diferentes maneiras com a realidade.

Os livros didáticos são construídos a partir de concepções metodológicas que se tornam evidentes pela maneira que os conteúdos estão apresentados, ou seja, como abordam a língua, o ensino e a cultura. A abordagem de ensino que pretenda ser sensível à aprendizagem de culturas pressupõe posicionamentos e modos de ação que ofereçam aos envolvidos espaços de atuação no mundo, conscientes de que são e se relacionam como sujeitos culturais (CHOPPIN, 2004).

A língua e a cultura são, segundo Días (2008, p. 838), indissociáveis, de modo que a língua demanda um feito de cultura e a cultura, por sua vez, um feito de língua. A língua está incorporada em uma rede sistêmica e dinâmica no uso e construções ativas dos sujeitos e,

portanto, não está formada apenas com elementos linguístico-estruturais, além de que é vivenciada nas ações sociais, cujas culturas estão incorporadas. O ensino da gama de culturas que a língua espanhola apresenta ocasiona, contudo, desafios para os professores, alunos e criadores dos livros didáticos de ensino de língua estrangeira.

Novaski e Werner (2010, p. 02) consideram que a compreensão sobre a cultura de outros indivíduos é imprescindível para que ocorra a comunicação efetiva. Os professores, conforme esses teóricos, podem capacitar os alunos com conhecimentos culturais, que irão auxiliá-los na apreensão de redes de relacionamentos de determinadas comunidades, possibilitando que resulte em futuras comunicações eficazes entre nativos e estrangeiros. Novaski e Werner (2010, p. 11) ressaltam que o aprendiz de uma língua estrangeira (LE) somente se comunicará plenamente caso conheça e compreenda a cultura e o contexto específico nos quais está inserido. Assim, língua e cultura influenciam o comportamento e o pensamento de cada indivíduo, além de repercutir na maneira como relacionam os seus valores em sociedades e estabelecem os seus demais ritmos de vida (NOVASKI; WERNER, 2010, p. 11).

Para esta pesquisa, foram consultados três coleções de livros didáticos publicados no Brasil e utilizados em escolas públicas contemporâneas por meio do PNLD de 2017: as coleções *Entre líneas*, de Mesquita *et al*, *Cercanía*, de Couto *et al* e *Por el mundo en español* de Moraes *et al* aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2017 (PNLD 2017). O objetivo foi analisar obras relativamente recentes e atuantes no período de ingresso da pesquisadora no Mestrado, para compreender as escolhas metodológicas e contemporâneas sobre o ensino de Língua Espanhola.

Considerando a importância sobre o fato de que o livro didático é um dos principais recursos utilizados como apoio para o ensino e aprendizagem de LEs e da diversidade cultural de língua espanhola, pretende-se, em linhas gerais, verificar e refletir sobre a presença das culturas nessas três coleções de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (E/LE), norteando-se pelas seguintes questões:

- Como a diversidade de culturas está integrada (ou não) em determinados livros didáticos contemporâneos de ensino de espanhol para brasileiros?
- Quais são as relações da diversidade cultural com a aprendizagem e ensino de E/LE?

O objetivo prioritário deste estudo é, assim, compreender como as variadas culturas hispânicas estão integradas (ou não) em determinados manuais brasileiros que possuem a finalidade de ensinar o Espanhol como Língua Estrangeira, aprovados no Programa Nacional

do Livro e do Material Didático de 2017, sendo distribuídos nas escolas públicas. A pretensão é discutir se a noção de diversidade cultural presente nesses materiais corresponde aos requisitos indicados no Edital e Guia do PNLD 2017 para apontar, no momento final do trabalho, sugestões de melhorias sobre como abordar as culturas nos livros didáticos de espanhol, visando os conhecimentos interculturais com criticidade e aprofundamento.

A pesquisa apoia-se em três eixos: (1) Linguística Aplicada; (2) materiais didáticos; e (3) formação de professores de espanhol no Brasil. O construto teórico tem como base prioritária a discussão sobre os conceitos de cultura, diversidade cultural, livros didáticos e interculturalidade. Os principais teóricos abordados são Thompson (1995) e Cucho (1999), posto que tratam a respeito de distintas perspectivas de cultura, conforme o seu percurso histórico, que são as concepções clássica, descritiva, simbólica e estrutural. No segundo momento, a investigação se vincula às contribuições das teorias da Linguística Aplicada, da Didática das Línguas e de Aquisição e Ensino de Línguas, tais como Almeida Filho (2009), Anthony (2011), Bakhtin (2003) e Paraquett (2009).

A pesquisa está caracterizada, de modo fundamental, pelos princípios da análise qualitativa comparativa, sendo complementados com a disposição dos dados com base em aspectos quantitativos (GIL, 2008; GOLDENBERG, 2004), seja em relação à organização disposta em gráficos ou pelo estabelecimento de categorias. Nosso trabalho visa a descrição, interpretação e compreensão sobre os dados coletados nos materiais didáticos analisados, por meio dos procedimentos documental e bibliográfico e a partir das perspectivas analíticas (análises de conteúdo e discurso) de Bardin (1977).

Para atingir os objetivos da pesquisa foram elaborados cinco capítulos. O primeiro expõe os fundamentos teóricos deste trabalho sendo baseados, principalmente, na compreensão do desenvolvimento de diferentes concepções de cultura, em épocas e espaços distintos, apresentados por Thompson (1995), que repercutem até a nossa atualidade, além de que podem estar presentes nos livros didáticos em estudo. É apresentada também a redefinição da diversidade cultural proposta por Bernard (2005), que não está centrada nas existências das diferenças, mas em como os processos dinâmicos podem ocorrer e os desafios que podem gerar, sejam eles negativos ou positivos.

O capítulo 2 apresenta itens relacionados com o ensino, as línguas estrangeiras e as culturas, pois, ao longo do tempo, a educação foi pensada com possibilidades metodológicas diferentes e, em consequência, com variadas percepções sobre como as culturas seriam (ou não) aprendidas e ensinadas. Os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo são relevantes para o entendimento das interações entre sujeitos de culturas distintas e para pensar

a possibilidade de a escola sensibilizar os aprendizes para que esse contato possa ocorrer de maneira satisfatória.

No capítulo 3, há a contextualização dos objetos de pesquisa e temáticas no cenário brasileiro, com observações sobre a origem e a evolução do PNLD para distribuição de materiais didáticos nas escolas públicas, a inserção, avanço e espaços destinados à língua espanhola nos currículos escolares do Brasil. Apresenta ainda algumas teorias sobre os livros didáticos como item de estudo e possível gênero discursivo.

O percurso metodológico é especificado no capítulo 4, além de conter, de maneira detalhada, as etapas e as escolhas desta investigação: a delimitação dos dados, a metodologia escolhida. Essas considerações são realizadas principalmente com base nas teorias sobre a investigação científica (natureza, objetivos, abordagem e procedimentos), elaboradas por Silveira e Córdova (2009), nas concepções de observação e interpretação dos conteúdos de Bardin (1977) e nas categorias de análise propostas por Byram (1992; 1993) e Batista (2010).

No capítulo 5, realiza-se a análise das obras didáticas estudadas, iniciada com a exposição de suas particularidades e indicação de como são incluídas e tratadas as diferenças culturais à luz da divisão categórica de Byram (1992; 1993). Nas Considerações Finais evidenciam-se as características encontradas durante a comparação analítica das três coleções e estão sugeridas algumas possibilidades para tratar em sala de aula a diversidade cultural de maneira adequada para que os aprendizes as percebam e internalizem.

Com este estudo, espera-se uma contribuição, ainda que modesta, para a discussão a respeito de caminhos para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil – especificamente do espanhol –, com consciência crítica sobre como as diferentes culturas são tratadas em determinados livros didáticos que muitas vezes são utilizados nas escolas.

## CAPÍTULO 1. CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL: COMO DEFINI-LAS?

O principal norte temático deste estudo visa a análise da diversidade cultural em livros didáticos de ensino e aprendizagem de espanhol para brasileiros. Compreender as noções de cultura e, posteriormente, de diversidade cultural é imprescindível para a realização desse objetivo.

Defini-las é, entretanto, uma tarefa com complexidades. Há inúmeros conceitos elaborados sobre esses assuntos que foram desenvolvidos ao longo dos seus percursos históricos e que dificilmente alcançam um consenso entre seus diferentes direcionamentos. Diante dessas possibilidades pode-se perpetuar a seguinte questão: quais concepções adotar?

Neste capítulo, a cultura é tratada com base na estrutura conceitual desenvolvida por Thompson (1995), que dialoga com discussões de outros estudiosos da área, tais como Laraia (2001), Cucho (2002) e Kuper (2002). Thompson destacou quatro tipos básicos de noções de cultura nas Ciências Sociais identificadas ao longo de sua evolução sócio-histórica:

- a. A concepção clássica, que a considera relacionada ou oposta ao termo civilização;
- b. A concepção descritiva, que a compreende como o conjunto de valores, crenças, costumes, hábitos e práticas de uma sociedade específica ou de determinado período histórico;
- c. A concepção simbólica, que a define como o padrão de significados incorporados a formas simbólicas e passíveis de interpretação;
- d. A concepção estrutural, que foi formulada por Thompson com base no aprimoramento da concepção simbólica, principalmente em relação à interpretação dos contextos.

Essa organização corresponde ao intento desta pesquisa, pois estabelece alicerces que permitem identificar na análise dos livros didáticos, quais foram as concepções utilizadas e se consideram (ou não) a diversidade cultural. A multiplicidade de culturas será alvo de reflexões ao final deste primeiro capítulo com base na reelaboração do conceito proposto por Bernard (2005). Essa nova formulação se relaciona com os pressupostos defendidos por Barros (2008) e com a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002). Bernard discorreu sobre as principais contradições usuais do termo categorizando-as em cinco

pontos básicos e, por meio delas, propôs uma nova conceituação aprofundada do tema em consideração aos âmbitos normativo e contextual:

- a. O diverso, em que a variedade cultural é tratada com sentido de múltiplo;
- b. O cultural, visto como um processo naturalizado;
- c. O dinâmico, considerado como instrumento de posicionamento estático;
- d. A resposta, compreendida geralmente como pergunta e não como resposta a determinados contextos sociais e políticos;
- e. O projeto, contemplado como plano não autônomo.

Os itens a seguir permitem pensar sobre o desenvolvimento histórico dos vários conceitos de cultura e como eles podem se integrar à atual noção de diversidade cultural, aspectos fundamentais para estabelecermos o arcabouço teórico da pesquisa.

### 1.1. Origem

O termo “cultura” possui vasto processo de evolução semântica. Compreender os sentidos que esse vocábulo adquiriu ao longo do tempo e de algumas de suas noções destacadas nos estudos antropológicos e sociológicos contribui para o entendimento mais aprofundado de seus usos e sentidos atuais. Como Cuche (2002, p. 17) confirma, “As palavras têm uma história e, de certa maneira também, as palavras fazem a história”.

Conforme Arendt (2007, p. 265), o termo “cultura” deriva da raiz latina *colere*, que possui os significados de cultivar, habitar e preservar a natureza, isto é, está relacionada, especificamente, ao trato do homem com o campo ou com o gado. Segundo Eagleton (2005, p. 10) *colere* também evoluiu para a expressão latina *cultus*, que significa o culto à natureza, ou, como Arendt (2007, p. 265) propõe, o cultivo “do espírito”.

Cuche (2002, p. 19-21) expõe como essas significações avançaram historicamente. Segundo o autor, no século XIII, deixaram de relacionar-se ao cultivo do campo ou do gado e passaram a vincular-se a “uma parcela de terra cultivada”. Posteriormente, no início do século XVI, a ação foi priorizada, ou seja, valorizou-se o cultivo da terra e não mais o estado de algo cultivado. De acordo com esse pesquisador, na metade do século XVI, o conceito adquiriu o sentido figurado de “cultura de uma faculdade” ou até mesmo do “fato de trabalhar para desenvolvê-la”, isto é, relacionou-se ao “cultivo do saber”. Cuche, na mesma obra, indica que, até o século XVIII, o desenvolvimento do conteúdo semântico dessa palavra evoluiu de

maneira natural, sem a necessidade das propriedades científicas que obteve em outro momento histórico.

O sentido figurado foi incluído nos dicionários no século XVIII. Consoante Cuche (2002, p. 20), o termo “cultura” apareceu no *Dicionário da Academia Francesa*,<sup>1</sup> na edição de 1718 com os complementos,<sup>2</sup> evidenciando “a coisa cultivada”. A noção de “formação do espírito”, tal qual afirma o teórico, foi exposta no mesmo dicionário, em sua edição de 1798: “Que estigmatiza ‘um espírito natural e sem cultura’ sublinhando com esta expressão a oposição conceitual entre ‘natureza’ e ‘cultura’”.

Os significados iniciais da palavra “cultura” são a base de algumas concepções contemporâneas. Podem-se observar a seguir as definições do *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2010, p. 623):

**Cultura** [Do lat. *cultura*] S.f. 1. Ato, efeito ou modo de cultivar; cultivo: *terras estéreis, em que a cultura é quase impossível*. 2. Restr. Cultivo agrícola: *A cultura do arroz é a principal atividade da região*. 3. Atividade econômica dedicada à criação, desenvolvimento e procriação de plantas ou animais, ou à produção de certos derivados seus: *cultura extensiva de cereais; cultura de subsistência; cultura de pérolas*. 4. P. ext. Os animais ou plantas assim criados: *cultura de carpas; A praga destruiu a cultura de cacau*. 5. O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. [Nas ciências humanas, opõe-se por vezes à ideia de *natureza*, ou de constituição biológica, e está associada a uma capacidade de simbolização considerada própria da vida coletiva e que é a base das interações sociais.]. 6. A parte ou o aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. 7. O processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações, etc.; civilização, progresso. 8. Atividade e desenvolvimento intelectuais de um indivíduo; saber, ilustração, instrução. 9. Refinamento de hábitos, modos ou gostos. 10. Apuro, esmero, elegância. 11. Antrop. O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [Como conceito das ciências humanas, esp. da antropologia, cultura pode ser tomada abstratamente, como manifestação de um atributo geral da humanidade (cf. acepç. 5), ou, mais concretamente, como patrimônio próprio e distintivo de um grupo ou sociedade específica (cf. acepç. 6).] [...].

<sup>1</sup> *Dictionnaire de l'Académie française*. As edições contemporâneas podem ser consultadas no site: <https://academie.atilf.fr/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

<sup>2</sup> Conforme exemplifica Cuche: “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”.



É possível notar que os itens 1 a 4 fazem associações do termo cultura com atividades agrícolas e os sentidos são exemplificados com o uso de complementos (cultura do arroz, cultura extensiva de cereais, cultura de carpas). As relações com o saber e com o convívio em sociedade também são mencionadas nos itens seguintes (conjunto de características humanas, transmissão de conhecimentos, refinamento de hábitos, estado de desenvolvimento social, conjunto complexo dos códigos), entretanto, as múltiplas possibilidades de conceitos científicos de cultura caracterizam a sua complexidade. Os tópicos a seguir buscam apresentar algumas definições científicas de cultura e compreender outros aspectos de sua evolução histórica.

## 1.2. Concepção clássica

O cenário histórico do final do século XVIII e início do século XIX repercutiu em revoluções políticas e filosóficas que, em consequência, resultaram em novas conceituações de cultura e civilização. As ideias iluministas compreendiam a razão como a possibilidade para o progresso, pois o homem obtinha a consciência de ser “o centro da própria visão do mundo” (VOVELLE, 1997, p. 7-8). De acordo com Menezes (2000, p. 131), as Luzes desse século “trazem consigo um poder crítico e polêmico” encorajadas pela capacidade intelectual.

Ser um homem culto ou civilizado significava, conforme Elias (2011a, p. 26-29), ter instrução e boas maneiras sociais e, assim, distanciar-se da barbárie e selvageria. O autor esclarece, entretanto, que não eram todas as pessoas e camadas da sociedade que possuíam o acesso a esses conhecimentos. Considerava-se a hierarquia entre os mais civilizados que poderiam civilizar os “incultos”. Nesse contexto, a França e a Inglaterra se destacavam na Europa por seus desempenhos econômicos e as regras de etiqueta das cortes francesas se tornaram modelos seguidos pelos nobres de outros países.

A Alemanha aderiu ao sentido figurado de *Kultur*, mas passou por peculiaridades em sua estrutura social que configuraram outro significado a essa palavra e a opôs ao vocábulo *Zivilisation* (ELIAS, 2011a, p. 26-29). Cuhe (2002, p. 23-25) afirma que o questionamento do governo e das atitudes da nobreza pela *Intelligentsia* alemã resultou na conquista de um novo espaço para reconhecimento e transformação das classes na sociedade. Os burgueses alemães não tinham a oportunidade de participação política ativa e a ascensão social que ocorria na França da época. A burguesia alemã criticava a aristocracia por priorizar a imitação das boas maneiras da corte francesa em detrimento do trato com a Literatura e as Artes.

*Kultur* integrada a essa perspectiva significou desenvolvimento intelectual e enobrecimento do espírito e civilização; em oposição, manteve o caráter negativo de buscar costumes superficiais. O nobre, portanto, poderia ser um homem civilizado e sem cultura (CUCHE, 2002, p. 23-25). Conforme salienta Elias (2011a, p. 36) sobre essa antítese, “Por um lado, superficialidade, cerimônia, conversas formais; por outro, vida interior, profundidade de sentimento, absorção em livros, desenvolvimento da personalidade individual”.

A França possuía uma visão universalista da cultura e a Alemanha uma visão particularista. A cultura foi transformada aos poucos no apoio para a missão nacional alemã, pois esse país buscava autenticidade e reconhecimento de sua existência por meio da cultura. Conforme Cuche (2002, p. 28), “A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade”.

A visão de cultura na Alemanha do final do século XVIII até o princípio do século XIX é categorizada por Thompson (1995) como concepção clássica e ele expressa que tal conceito está relacionado com a valorização da Academia e das Artes. O enobrecimento do espírito proporcionado pelo intelecto direcionaria o homem ao progresso e o distanciaria da barbárie ou dos “incultos”. O mesmo autor (1995, p. 170) define a noção clássica de cultura como “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista”.

Os valores das conceituações clássicas de cultura e civilização podem ser considerados etnocêntricos. Cuche (2002, p. 46-48) esclarece que o termo “etnocentrismo” foi criado por Summer em 1996 e designa a ideia de um povo se considerar superior a outro, em posse da verdade absoluta e em desprezo ao diferente, como ocorreu na França e na Alemanha, em que se considerava essa concepção e se julgou uma cultura com valores superiores em detrimento de outra. Essas atitudes, de intolerância e preconceito, geram consequências a exemplo da escravidão, da atual guerra da Síria, da xenofobia em muitos países, entre outros posicionamentos de aversão à diversidade cultural.

Os resquícios da concepção clássica de cultura podem ser vistos, inclusive, em discursos atuais. O cartaz<sup>3</sup> ilustrado na Figura 1 pertence à campanha de inscrições para participar no projeto Estação Cultural 2017, da Fundação Catarinense de Cultura.

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://folhavideira.com/2017/08/31/estacao-cultural-recebe-inscricoes-de-oficinas-e-apresentacoes-artisticas-ate-1o-de-setembro/>. Acesso em 10 ago. 2018.

Figura 01 – Cartaz Estação Cultural 2017



Fonte: Jornal *Folha de Videira*, 31 ago. 2017.

O cartaz para as inscrições na Estação Cultural 2017 propõe levar a arte e a cultura para 50 municípios de Santa Catarina. Pode-se inferir por meio dessa frase a presença dos pressupostos da concepção clássica de cultura pelo fato de que se postula “levar a cultura” para locais que já possuem as suas próprias características culturais, além de fazer a associação com a arte, como se a cultura não estivesse integrada a essa. O enunciado não considera o valor da cultura do outro e permite supor que levar a cultura considerada de maior prestígio é algo positivo.

Em 1774, de acordo com Thompson, (1995, p. 171-172), Herder expõe pressupostos precursores sobre as culturas serem distintas e possuírem as suas particularidades. Esse conceito relativista da cultura discorda do sentido universalista do Iluminismo e é um marco para a consideração da existência da diversidade cultural e a representatividade de todos os povos. Segundo Thompson (1995, p. 171), Herder argumentava que “cada povo através de sua cultura tem um destino específico a realizar”.

Esses limites da noção clássica de cultura e a reflexão da presença das culturas de outras sociedades não europeias impulsionaram o desenvolvimento de áreas científicas e de outras concepções de cultura que são abordadas nos itens posteriores.

### 1.3. Concepções antropológicas

A liberdade intelectual no contexto do século XIX contribuiu para o surgimento de novas áreas de estudo. A antropologia, de acordo com Williams (1992, p. 10-11), foi

reconhecida como ciência e a cultura se tornou seu objeto de análise. Geertz (2008, p. 4) afirma que a análise antropológica está intrinsicamente relacionada com a prática etnográfica e é desenvolvida com embasamentos teóricos próprios.

Kuper (2002, p. 32) afirma que as publicações dos textos *A origem das Espécies* em 1859 e *A descendência do Homem* em 1871, ambos de Darwin, impulsionaram a construção de outras hipóteses sobre a evolução humana. Conforme o autor, a perspectiva darwinista sugere que os seres possuem a mesma origem, em que o comportamento dos homens poderia ser compreendido em termos biológicos, assim, a teoria contemplaria a crença universalista do Iluminismo.

De acordo com Kuper, alguns estudiosos consideraram, porém, que a cultura poderia não ser herdada biologicamente, mas adquirida pelo meio cultural. Dessa maneira, as características culturais explicariam a distinção entre os seres humanos e os outros animais, além das diferenças entre as nações. Esse conceito passou, portanto, a ser o oposto do biológico.

O desafio sobre esses pressupostos suscitou a elaboração de diferentes concepções científicas de cultura integradas às Ciências Sociais. Thompson (1995, p. 171-180) destaca os dois usos básicos do tema na literatura antropológica e os classifica como concepções descritiva e simbólica, apresentadas a seguir.

### **1.3.1. Concepção descritiva**

O conceito científico de cultura do século XIX modificou o foco clássico de constatar o que deve ser a cultura para o de descrevê-la e propor possíveis métodos para analisá-la. Conforme salienta Cuche (2002, p. 34), o conceito desse vocábulo passou de um sentido normativo para “um conteúdo puramente descritivo” em que o debate franco-alemão entre a civilização e a cultura evoluiu para a busca da autonomia epistemológica.

Segundo esse autor, Klemm foi o primeiro a indicar a definição de *Kultur* na etnologia, de maneira objetiva e abrangente. Thompson (1995, p. 171) ressalta que os escritos de Klemm começam a apresentar os indícios da descrição conceitual. Esses textos expressam interesse no “desenvolvimento gradual da espécie humana” por meio da análise “dos costumes, habilidades, artes, ferramentas, armas, práticas religiosas e assim por diante” de todas as sociedades do mundo, proposta que inclui, desse modo, as sociedades não europeias e amplia o uso do termo.

O inglês Edward Tylor conhecia a perspectiva adotada por Klemm e é considerado o primeiro a elaborar a concepção antropológica de cultura. O autor publicou em 1871 o estudo *Primitive Culture*, em dois volumes. O capítulo inicial apresenta a primeira definição científica de cultura e, de acordo com Thompson (1995, p. 171), expõe “os elementos-chave da concepção descritiva”. Conforme Tylor<sup>4</sup> (2005, p. 35), “Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”.

O conceito de Tylor também engloba a noção ampla de cultura. O conjunto de aptidões pertence a uma determinada sociedade e os indivíduos que a integram podem adquiri-la e diferenciar-se dos membros de outros povos e épocas. O estudioso propõe a análise sistemática desses aspectos baseada em princípios metodológicos que permitam a cultura ser considerada cientificamente:

A situação da cultura entre as várias sociedades da humanidade, na medida em que possa ser investigada segundo princípios gerais, é um tema adequado para o estudo de leis do pensamento e da ação humana. [...]. Um primeiro passo no estudo da civilização é dissecá-la em detalhes e, em seguida, classificá-los em seus grupos apropriados. [...]. (TYLOR, 2005, p. 31-35).

Essa definição, consoante a Thompson, sugere a classificação, análise e comparação dos povos, proposta que tem influências do contexto da época, como reforça Laraia (2001, p. 30-52). Tylor é herdeiro da concepção clássica integrada ao Iluminismo e vivencia a repercussão das teorias darwinianas. Embora o contraste entre civilização e cultura não seja tão saliente na Inglaterra no final do século XIX, o texto evidencia resquícios partilhados dessas acepções:

De um lado, a uniformidade que tão amplamente permeia a civilização pode ser atribuída, em grande medida, à ação uniforme de causas uniformes; de outro, seus vários graus podem ser vistos como estágios de desenvolvimento ou evolução, cada um resultando da história prévia e pronto para desempenhar seu próprio papel na modelagem da história do futuro. [...]. A partir da semelhança geral da natureza humana, de um lado, e da semelhança geral das circunstâncias de vida, de outro, essa similaridade e essa consistência podem, sem dúvida, ser traçadas, sendo estudadas com especial

---

<sup>4</sup> TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso. (Org.). *Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer*. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 31-45. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3438847/mod\\_resource/content/4/CASTRO-Celso\\_Evolucionismo-Cultural.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3438847/mod_resource/content/4/CASTRO-Celso_Evolucionismo-Cultural.pdf). Acesso em: 25 ago. 2018.

proveito na comparação de raças que se encontram em torno do mesmo grau de civilização. (TYLOR, 2005, p. 31-34).

Nota-se que a análise comparativa entre os povos está baseada no referencial evolucionista e na ideia de progresso. Tylor considerava graus de evolução entre as diferentes culturas em que os povos mais primitivos evoluíam para os povos mais civilizados que, por sua vez, já estiveram no nível cultural dos mais bárbaros. Esse conceito pressupõe, assim, um caráter etnocêntrico.

Para Thompson (1995, p. 173), alguns teóricos posteriores utilizaram a noção evolucionista, mas de maneira moderada. O autor destaca Malinowski por expor marcas descritivas. Sua conceituação diferencia-se pela abordagem funcionalista, na qual cada elemento teria uma função dentro de um sistema de unidades interdependentes. De acordo com Cuche (2002, p. 70-74), esse conceito considera que a cultura constitui uma resposta funcional às necessidades do indivíduo.

Algumas marcas do uso descritivo da cultura podem ser encontradas em textos contemporâneos. Observe-se a seguir uma página do livro didático *Nuevo Expansión* (ROMANOS; CARVALHO, 2015) da seção nomeada *Página Cultural*.

Figura 02 – Página cultural Nicaragua

# Página cultural

## Nicaragua

**N**icaragua es el país más grande del Istmo Centroamericano, con una extensión de 130, 373.5 km<sup>2</sup>, limitando al Norte con Honduras, al Sur con Costa Rica, al Este con el Océano Atlántico y al Oeste con el Océano Pacífico. [...]

El nombre Nicaragua proviene de un vocablo aborígen, de raíz náhuatl, con el que se denominaba durante la conquis-

ta española al angosto territorio que hoy separa el lago de Nicaragua del Océano Pacífico. Fue tomado del cacique que dominaba dicho territorio al arribo de los primeros conquistadores: Nicarao. El término llegó también a aplicarse, por extensión, a la tribu que ocupaba esa región: Los Nicaraguas o Niquiranos.

Disponible en: <[www.intur.gob.ni/nicaragua.php](http://www.intur.gob.ni/nicaragua.php)>. Acceso en: sept. 2009.

Fuente: Atlas Nacional Geographic. São Paulo: Abril Coleções, 2008.

Isla de Ometepe, Nicaragua.

Catedral de Managua.

Unidad 19 ..... 305

Fonte: *Nuevo expansión* (ROMANOS; CARVALHO, 2010, p. 305).

Embora o texto mencionado não aborde diretamente a discussão do que é a cultura como objeto científico, é possível notar o tratamento da cultura limitada ao ato de descrever aspectos geográficos e históricos do país em estudo, neste caso, a Nicarágua. Assim, a cultura não está vinculada à Academia, às Artes, ou às boas maneiras presentes na concepção clássica, porém, o empenho maior direciona-se a caracterizar esse país, recurso usual na noção descritiva.

Não há indicação direta do autor do texto, identificado apenas pelo *link* do *site*,<sup>5</sup> contudo fica evidente que se trata de uma instituição que defende uma determinada visão do país e, portanto, de cultura. Os autores do livro didático parecem estar de acordo com essa concepção, uma vez que incluíram esse texto (e não outro) na obra. A *Página cultural* não exhibe outro fragmento ou atividades que complementem as informações do texto. Essa seção finaliza o capítulo e as anteriores<sup>6</sup> não apresentam relação com a temática salientada.

A possibilidade da intenção turística na estrutura também pode ser mencionada por meio não somente das informações presentes no conteúdo, mas pelo nome do *site* ser *Instituto Nicaragüense de Turismo* e as imagens escolhidas compõem-se de mapa e fotos de pontos turísticos. Não se encontram indícios de etnocentrismo nesse texto, pois se menciona a Nicarágua sem compará-la com outras nações. Além do país nicaraguense, vale ressaltar que no livro há páginas culturais com foco em outros países fora do continente europeu, oferecendo abertura para a diversidade. Apesar da colonização dos países da América Latina no passado, o livro didático expõe as representatividades independentes na perspectiva atual. Independentemente ao modelo do próximo, cada país integra o mundo com suas marcas e perspectivas culturais. Infere-se também, entretanto, que apesar da consideração da diversidade de países estar presente na obra, o texto não abrange as diferenças das regiões, já que a descrição está centrada nos traços geográficos e em considerações sobre a origem do nome do país.

A proposta principal dessa atividade mencionada deste livro foi, portanto, descrever os aspectos geográficos de Nicarágua. Thompson (1995, p. 173-174) considera que as concepções de Tylor e Malinowsky possuem ênfases distintas, mas com perspectivas semelhantes sobre a intenção de descrever a cultura. Os teóricos apresentam a possibilidade de integrá-la a análises científicas e reconhecer sua sistemática. Nesse contexto, Thompson (1995, p. 173) define a concepção descritiva da seguinte maneira: “a cultura de um grupo ou

---

<sup>5</sup> Disponível em: [www.intur.gob.ni](http://www.intur.gob.ni). Acesso em: 25 ago. 2018.

<sup>6</sup> As demais sessões desse capítulo são: *texto: Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj*. (CORTÁZAR, 2003); *Lengua en Foco 1: Imperativo Afirmativo*; *Léxico: Los documentos*; *Lengua en Foco 2: Imperativo Negativo*; *Refrán: Da y ten, y harás bien*.



sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. Mais tarde, outros pesquisadores (LARAIA, 2001; THOMPSON, 1995) criticaram a amplitude atribuída ao termo, podendo transformá-lo em impreciso ou redundante. Ao final do século XIX, outras definições foram criadas com novas propostas metodológicas e explicações menos descritivas incorporadas à linguagem, classificada por Thompson como concepção simbólica conforme se observa adiante.

### 1.3.2. Concepção simbólica

Diversos conceitos foram elaborados após a primeira noção antropológica de cultura. Conforme Laraia (2001, p 27), um século após Tylor, a vasta quantidade de definições que surgiram dificultava o entendimento do tema e se fez necessário encontrar um direcionamento teórico mais aprofundado.

Os estudos envoltos com o caráter simbólico da vida humana colaboraram nesse processo. A semiótica, de acordo com Santaella e Noth (2004, p. 71-77), despertou a atenção para a análise do universo dos signos e símbolos.<sup>7</sup> Nessas considerações, os seres humanos significariam o mundo no processo de construção e recepção de representações simbólicas.

Segundo Thompson (1995, p. 174-175), a concepção de cultura atrelada aos estudos simbólicos foi esboçada na Antropologia inicialmente por White, na obra *A Ciência da Cultura* (1949). Thompson alega que White interpretou a cultura dos seres humanos como uma classe distinta de fenômenos, construídos por meio de suas habilidades mentais de produção e contemplação de símbolos. Esses fenômenos culturais seriam divididos em três sistemas: tecnológico, sociológico e ideológico.

Se White iniciou a preparação do caminho para uma concepção simbólica de cultura, outros autores aprimoraram-na. Segundo Kuper (2002, p. 131), Geertz elaborou conceitos mais restritos e consistentes. Desse modo, de acordo com Gertz (2008, p. 3-64), a cultura envolve um sistema ordenado de significados e símbolos em que os indivíduos definem o seu mundo. Esses significados e formas simbólicas são transmitidos historicamente e podem influenciar o controle de comportamentos humanos. Posteriormente, Geertz se baseou nas noções sobre interpretação de Ricouer para elaborar a sua teoria da interpretação dos processos culturais.

---

<sup>7</sup> Algumas das obras de destaque nessa área são *Semiótica* (2000) de Peirce e *Curso de Linguística Geral* (2006) de Saussure.

Na mesma linha de Kuper (2002, p. 114), Geertz extraiu de Ricouer (1981) a ideia de que as ações humanas deveriam ser lidas de forma bastante semelhante aos textos escritos. Ao contrário da biologia derivada do evolucionismo, Geertz focalizou o conteúdo simbólico das ações. Kuper (2002, p. 132) salienta que os seres humanos não dependem somente de códigos genéticos, mas também necessitam da linguagem simbólica incorporada à cultura para elaborarem os sentidos. Assim, todas as culturas podem ter produções peculiares, pois possuem particularidades diferentes.

Essa concepção envolve o trato com a linguagem, seja de aspectos verbais ou não verbais, e seu envolvimento com a cultura, conforme se constata na análise seguinte. A charge foi criada por Ramón e extraída do jornal *El País*:<sup>8</sup>

Figura 03 – Charge de Ramón



Fonte: *El País* (12-09-2002).

Os seres humanos podem reconhecer o mundo por meio dos significados atribuídos aos símbolos. Os indivíduos constroem relações simbólicas em sua própria cultura e podem construir sentidos completamente distintos sobre o mesmo objeto. Desse modo, os elementos representados na charge (livro, chão, ser humano, touro, entre outros) remetem a conhecimentos adquiridos socialmente e são interpretados conforme as experiências do contemplador. O touro, por exemplo, provoca a compreensão de como é o touro na realidade e como está ali representado. A charge o expõe personificado e não na posição de vítima, como quando participa nas touradas.

O uso da palavra “Tordesillas” confirma a referência à Espanha. Pensando sobre essa nação, o touro e a tourada são marcantes para a sua simbologia cultural, embora também existam em outros países. As touradas tradicionalmente incentivam o conflito do touro contra

<sup>8</sup> Disponível em: [https://elpais.com/elpais/2012/09/12/vinetas/1347403597\\_084284.html](https://elpais.com/elpais/2012/09/12/vinetas/1347403597_084284.html). Acesso em: 25 ago. 2018.

o toureiro dentro da arena, sendo que o homem está muitas vezes armado e o tortura quase até a morte. A crítica do touro na posição de torturador com um livro na lança perseguindo o toureiro, que foge, pode provocar o sentido de que determinados conhecimentos desenvolvidos por meio dos livros não são familiares a esses ou os assustam.

Thompson (1995, p. 177) considera que a obra de Geertz possui um dos conceitos mais importantes de cultura na literatura da Antropologia. Este autor redirecionou o estudo do conceito para suas relações com o simbolismo e propôs a interpretação como caminho para a abordagem antropológica. Para Thompson, essa concepção diferencia-se da descritiva principalmente por não priorizar a classificação, descrição e análise científica com pressupostos evolucionistas ou funcionais e devido à análise elucidada na explicação interpretativa dos significados incorporados nas formas simbólicas. Desse modo, considera as noções de cultura de White e Geertz (1995, p. 176) como concepção simbólica. Nesse sentido, “cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”.

Thompson (1995, p. 177-180) apresenta, entretanto, três críticas à teoria de Geertz que auxiliaram posteriormente na elaboração de sua concepção estrutural. A primeira trata da utilização de diferentes noções de cultura em sua obra que parecem seguir pressupostos distintos. Em alguns momentos a noção é coerente com as premissas da concepção simbólica, entendida como “padrões de significados incorporados aos símbolos”. Outras partes, porém, as definem como “regras, planos ou programas que governam o comportamento humano”, o que a posicionaria em um uso menos dinâmico e mais limitado, contraditório com a perspectiva de amplitude na interpretação.

A segunda crítica refere-se à incoerência de definição de texto, às vezes atrelada à responsabilidade da etnografia de “fixar o que é dito” no discurso social dos sujeitos ou a cultura ser “uma montagem de textos”. Já a terceira é a ausência de atenção aos problemas de conflito social e de poder, tópico salientado no conceito estrutural. Thompson utiliza essas considerações para desenvolver a concepção estrutural, como se observa no próximo item.

### **1.3.3. Concepção estrutural**

A reflexão de Geertz sobre o simbolismo nos fenômenos culturais foi a base para a elaboração do conceito estrutural. Thompson (1995, p. 181-192) propôs uma abordagem alternativa para o estudo da cultura sem as limitações que identificou na concepção simbólica,

ao explorar, principalmente, as perspectivas contextuais. Observam-se essas características na definição preliminar do termo:

[...] o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. (THOMPSON, 1995, p. 181).

O autor considera que a cultura é constituída por formas simbólicas integradas em relações sócio-históricas estruturadas. Os sujeitos envolvidos nesse processo são atores e analistas, pois elaboram formas e as interpretam rotineiramente. Há a possibilidade, contudo, de interpretações com direcionamentos diferentes conforme as experiências dos envolvidos e os seus objetivos nos contextos.

A nomenclatura estrutural do conceito não se refere ao estruturalismo. Esta última noção tem como fundador Saussure, sendo que em seu livro *Curso de Linguística Geral*, de 1916, apresentou pressupostos para a análise linguística formal da estrutura interna dos signos linguísticos, compostos por significado, esfera conceitual, significante e imagem acústica. Logo, o foco ainda não se aprofundava nas estruturações contextuais implicadas em discursos sociais e de poder. Thompson, por sua vez, utilizou o vocábulo “estrutura” para englobar a análise dos traços internos das formas simbólicas e a sistemática contextual que as envolve.

Thompson destacou cinco características das formas simbólicas para elaborar o conceito, nomeadas como intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual. A proposta é compreendê-las e relacioná-las, embora reconheça que um elemento possa ser mais priorizado que outro em determinados casos de intenções distintas. Thompson conceitua-os e analisa-os, como se pode observar no exposto a seguir.

O aspecto intencional refere-se ao processo que envolve o sujeito ou sujeitos nas interações com as formas simbólicas. Ao enunciar, o sujeito-produtor possui desejos e suas próprias interpretações da realidade. Os que recebem as mensagens reconhecem que a elaboração foi realizada por um indivíduo e fazem suas interpretações, que podem (ou não) corresponder ao que o sujeito-produtor intencionou dizer. Dessa maneira, os sujeitos envolvidos no processo de constituição e recepção de mensagens atribuem ou reconhecem sentidos nas formas simbólicas, interpretadas conforme a variedade de contextos em que estão integradas. As pedras, por exemplo, poderiam ser apenas um componente no mundo, mas por fazer parte do processo mencionado podem adquirir outros valores semânticos. Logo, de

acordo com Thompson (1995, p. 183), “as formas simbólicas são expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos)”.

A característica convencional diz respeito aos códigos, regras e convenções implícitos nesses ciclos. As elaborações e interpretações são possíveis pelos usos de sinais que geralmente são adquiridos e convencionados pelos indivíduos no meio social. Os sujeitos dialogam uns com os outros mediante seus conhecimentos explícitos e tácitos da realidade.

Polanyi (2009, p. 10-11) discorre sobre essa especificação dos distintos saberes. De acordo com o teórico, os homens têm uma amplitude de conhecimentos internalizados e podem desenvolvê-los e relacioná-los à medida que vivem. Podem não demonstrar todas essas aprendizagens e associações, porém são efetivadas mesmo de maneira inconsciente. Assim, cada nova descoberta é a oportunidade de ampliar ou aprofundar noções convencionadas socialmente. Essas são constituídas e constituem as visões de mundo.

Com base nessas considerações, Thompson (1995, p. 185) elabora a seguinte definição do aspecto convencional: “a produção, construção ou emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação das mesmas pelos sujeitos que as recebem, são processos que, caracteristicamente, envolvem a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos”.

O aspecto estrutural alude ao exame do conjunto de elementos interrelacionados integrantes das formas simbólicas ou dos sistemas em que essas estão incorporadas, construindo um ciclo ou uma estrutura geral que implica o interno e externo. Segundo Thompson (1995, p. 187), “as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada”. A análise da simbologia dessa estrutura deve ser realizada, assim, por meio do exame específico de todos os elementos discernidos e relacionados. O autor considera que ater-se somente ao estudo da estrutura interna dos elementos seria limitado.

A característica referencial diz respeito à representatividade que as formas simbólicas ou os elementos possuem nessa estruturação. Os simbolismos presentes em determinados contextos podem dar sentidos diferentes aos objetos, indivíduos ou situações, pois, de acordo com o estudioso, acerca do objeto (1995, p. 191), “as formas simbólicas tipicamente dizem algo sobre ele, isto é, afirmam ou declaram, projetam ou retratam”.

A exemplificação na obra de Thompson (1995, p. 190-191) é feita por meio dos pronomes pessoais (eu, tu, ele, entre outros), termos mais abrangentes que especificam indivíduos integrados a contextos particulares, em contraste aos nomes próprios que geralmente possuem sentidos fixos em que a definição do próprio vocábulo determina a pessoa. Essa acepção está indicada pelo autor (1995, p. 190) como: “as formas simbólicas são

construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa”.

O aspecto contextual é amplamente explorado por Thompson (1995, p. 192 -202), todos os enunciados estariam inseridos em contextos sociais estruturados e poderiam pressupor uma variedade de instituições específicas. Os enunciados e os valores que as formas simbólicas adquirem estão envolvidos com as relações de tempo e espaço dos sujeitos. A posição dos indivíduos nessa estruturação sócio-histórica pode determinar suas interações nesse processo, como agentes e receptores dos discursos.

Esse sistema é constituído por regras e convenções de vários tipos, explícitas ou não, em que os sujeitos possuem poderes e interesses. O autor menciona que os seres humanos têm a capacidade de agir na busca de seus objetivos e o poder de intervir na sequência dos eventos. A posição dos indivíduos nesse campo pode influenciar suas visões da realidade, das atitudes e interpretações e, dessa maneira, o estudo do aspecto contextual não integra somente a análise dos traços estruturais internos, mas o ciclo por completo. O teórico esclarece que “as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas”. A característica contextual relaciona as outras e sintetiza o princípio fundamental do conceito.

De acordo com o que se observa, a concepção estrutural de cultura implica pontos de estudo que envolvem a linguagem e podem ser aplicados a qualquer enunciado de forma que há possibilidades abrangentes. A análise da charge a seguir, utilizada na prova de *Formação Específica do Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (Enade)*<sup>9</sup> de 2006, referencia a concepção de Thompson.

---

<sup>9</sup> O Enade 2006 menciona a fonte original como o *Jornal do Brasil* da data de 03-08-2005. Enade 2006 disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA\\_DE\\_FORMACAO\\_GERAL.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA_DE_FORMACAO_GERAL.pdf). Acesso em: 6 out. 2018.

Figura 04 – Pitada cultural



Fonte: *Enade* (12-11-2006).

O chargista aponta sua crítica sobre a realidade com tom humorístico e sarcástico, de acordo, inclusive, com o gênero discursivo em uso. Segundo Lima (2015, p. 76), a charge é “geralmente a representação pictórica de situação de caráter burlesco e/ou caricatural em que se satirizam normalmente fatos de caráter polêmico em evidência no momento da sua produção”. O veículo em que está inserida – o jornal – a disponibiliza e a utiliza para complementar seus conteúdos e perspectivas.

Os sujeitos que a recebem podem realizar múltiplas interpretações de acordo com o conteúdo apresentado, além de suas vivências e interesses. Essa charge possui um criador, o indivíduo que vivencia a realidade, e o personagem principal, a representação. Esse último está caracterizado com elementos nordestinos, identificados com o desenho do chapéu e o uso do vocábulo “jerimum”, típico dessa região.

Identifica-se, nas palavras do código utilizado, a língua portuguesa, sendo que o personagem faz menção a duas variedades linguísticas brasileiras diferentes, que significam o mesmo objeto: o fruto abóbora ou jerimum. Abóbora é a variante usual na maioria das regiões do Brasil e jerimum nas regiões norte e nordeste. Ao considerar o doce de jerimum melhor pela diferença na pitada cultural, evidencia-se a existência e defesa pelas culturas de localidades distintas. Nessa perspectiva, o personagem implicitamente se posiciona sobre o assunto adotando o uso da cultura em determinado contexto, não necessariamente relacionada com as Artes ou com a descrição do termo, e reconhecendo os direitos culturais. A diversidade de culturas não se ausenta das disputas políticas e de poder, noção complexa e em voga nos debates atuais, como se pode identificar no item seguinte.

#### 1.4. A diversidade cultural

A compreensão da existência de um mundo formado por culturas surgiu, conforme os itens anteriores, ao longo da trajetória histórica e política da vida humana. Posteriormente às noções de Herder (1774) e Darwin (1859), emergiram novas possibilidades de pensar sobre a diversidade cultural, entretanto, ainda se observa que há usos atuais com a perspectiva da superioridade de uma cultura em relação a outras. Nesse cenário, discutir a aceitação da diversidade implica o combate à intolerância.

Os séculos XX e XXI são permeados de recorrentes discursos que integram a diversidade, vinculados principalmente a políticas públicas e divulgados em diferentes esferas midiáticas. A *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*, 31.<sup>a</sup> sessão de 2001, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO<sup>10</sup>), tornou-se um marco nos debates dessa temática, principalmente por resultar na elaboração da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2002).

Esse documento reconhece a diversidade de culturas como direito de todas as nações e adverte sobre a importância de sua promoção e proteção. A declaração possui 12 artigos divididos em quatro seções, nomeadas Identidade, Diversidade e Pluralismo; Diversidade cultural e direitos humanos; Diversidade cultural e criatividade; e Diversidade cultural e solidariedade internacional. A parte final apresenta um plano de ação constituído por objetivos para a aplicação da declaração pelos Estados Membros da Unesco.

Embora o foco deste item não seja o de realizar a análise aprofundada desse escrito, podem ser destacados alguns tópicos sobre o trato com as teorias em análise. Há a definição explícita de cultura na página introdutória em que reafirma<sup>11</sup> ser considerada como o “conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2002, p. 2). Como se observa, alinha-se com a concepção ampla de cultura. Nota-

---

<sup>10</sup> Sigla do nome internacional *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*. Conforme consta no *site* das Nações Unidas no Brasil, a Unesco foi criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial. Seu objetivo prioritário é “garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades”. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> Acesso em: 13 set. 2018.

<sup>11</sup> Essa concepção foi inicialmente desenvolvida e afirmada na *Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento* (1982) e *Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento* (1998).



se que a definição de diversidade cultural não está nítida, mas pressuposta nas demais relações dos artigos.

Esse documento pode gerar algumas dúvidas. Primeiramente, como não se identifica a definição de diversidade, não se sabe se está associada ou contrapõe à noção de multiplicidade, de diferença ou de pluralismo. Outro ponto que pode ser destacado são as tentativas para relacioná-la à mercantilização e ao desenvolvimento, principalmente econômico. Além disso, também é difícil compreender, no objetivo oito do plano de ação “incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber” (UNESCO, 2002, p. 6) – o que são esses métodos pedagógicos tradicionais e por que preservam e otimizam outros. No artigo quatro, por sua vez – “implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones” (UNESCO, 2002, p. 3) – não é possível compreender qual é a significação de minorias e por qual motivo os povos autóctones não as integram.

Percebe-se, dessa maneira, a dificuldade que também é definir e contextualizar a diversidade cultural. Dificilmente encontra-se uma teoria mais elaborada e não somente associada a problemáticas políticas e sociais. Conforme Barros (2008, p. 15), por mais que esse assunto esteja em destaque nas discussões atuais, há ainda a necessidade de maior aprofundamento teórico capaz de “dar conta da complexidade das dinâmicas culturais quando pensadas sobre o signo da diversidade”. Sob esse prisma, Bernard (2005, p. 73) comenta essa contextualização atual e a importância da redefinição do conceito, de modo a torná-lo mais consistente:

A “diversidade cultural” é invocada por qualquer motivo, em qualquer instância, sem avaliação crítica e com uma inflação verbal que cresce incessantemente. [...] Diante de uma publicização mercantil que dissolve seu próprio interesse e validade, parece indispensável refazer da diversidade cultural um conceito e restituir a esse conceito uma dignidade própria e excepcional, decididamente ancorada em seu horizonte contemporâneo.

As publicações sobre esse assunto são geralmente coletâneas de textos de diferentes autores apresentadas como consequências de conferências e congressos. Na tentativa de explorar a diversidade cultural como objeto teórico com uma definição aprofundada, a seguir estão explicitadas as noções de Bernard (2005, p. 73-81), que propõe uma (re) definição do termo, advinda do verbete “Diversidade cultural”, do *Dictionnaire critique de la*

*mondialisation* (2002) e do artigo “Diversidade cultural – algumas considerações” publicado no livro *Diversidade cultural - globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas* (2005). A intenção de Bernard é expor as divergências mais usuais do termo e apontar seus limites sem deixá-lo restrito ao âmbito normativo; ou seja, interpretá-lo em possíveis contextos contemporâneos. Assim, o conceitua por meio de cinco pontos referenciais – diverso, cultural, dinâmica, resposta e projeto – que criam entre si uma combinação que permite aprofundar a concepção ao apropriá-la em perspectivas das realidades atuais.

O primeiro ponto relaciona-se ao sentido de diverso na diversidade cultural. Conforme o autor (2005, p. 74-75), há usos atuais o associando a equivalentes como variedade, múltiplo, entre outros, ou seja, atribuindo o valor quantitativo. A origem de “diverso” provém dos vocábulos latinos *diversus*, que possui as significações de “oposto, divergente, contraditório, diferente no sentido ativo”, ou *divertere*, que significa “assumir uma direção diferente, soltar-se, separar-se, afastar-se”. Assim, o autor propõe reatualizar o sentido de *diversus* da diversidade cultural, abstraindo dos significados de constatação contábil para o sentido ativo de ser diferente, o “movimento que advém da luta”.

O segundo diz respeito ao cultural ser naturalizado. Esse fato apagaria a especificidade do *diversus* da palavra. A diversidade cultural é construção ativa e somente acontece “na luta das formas culturais” (BERNARD, 2005, p. 76) que ocorrem, em determinado sentido, contra a natureza, sua biodiversidade e as outras formas culturais.

O terceiro é o caráter dinâmico da diversidade cultural que não seria “estática, rígida e contábil”, mas um processo vivo e involuntário do *diversus*. O teórico (2005, p. 77) associa essa noção com a proposta de preservar e promover da *Declaração Universal da Unesco*, em que considera que o estatuto não assumiu a conflitualidade de *diversus* e procurou normatizar o termo para poder “administrá-la melhor”. A diversidade cultural também seria resultado de muitos conflitos humanos e não somente “produtora de arte e beleza”. O autor sugere, assim, que a aceitação dessa dinâmica “pressupõe renunciar à ingenuidade da diversidade necessariamente boa e preparar-se para compreender a complexidade de sua contribuição para a elaboração do mundo”.

O quarto ponto referencial trata da diversidade cultural também como resposta e não unicamente como pergunta. A dinâmica dessa atividade não precisaria ser sempre adotada de maneira estática como perguntas ainda não respondidas. A diversidade de culturas poderia ser questionada como desafio da humanidade e simultaneamente como resultado de seu próprio movimento. Dessa maneira, o autor salienta (2005, p. 78) que “a resposta que traz em si a

diversidade cultural está na própria imagem do *diversus* em latim: é a oposição entre as forças que conduzem o mundo em sentidos contrários”.

Por último, o quinto aspecto compreende a diferença cultural constituída em conformidade com o projeto. Conforme o teórico (2005, p. 78-81), a diversidade cultural é vista integrada a diferentes tipos de projetos (políticos, administrativos etc.) geralmente como um elemento da estratégia e um bem que sempre deverá ser defendido, logo, não é percebida com autonomia ou passível de existir sem eximir-se de fazer outros prosperarem. É, assim, “[...] um conjunto coerente e sistemático de análises, de teses, de fins e de meios, que partilhado por uma mesma comunidade de interesses (no caso, o interesse público e o interesse geral), é implementado por ela a fim de alcançar os fins que ela estabeleceu” (BERNARD, 2005, p. 79). O estudioso sugere, em resposta a essa realidade, a ressignificação de três modalidades de projetos: o teórico, o jurídico e o político.

Bernard (2005) esclarece que se trata de um trabalho de refundação crítica e elaboração de conceitos baseados na razão. Muitas investigações já foram (ou serão) realizadas, podem ser dialogadas e, quando necessário, confrontadas, fazendo com que a diversidade cultural abandone o estatuto de evidência positiva para retomar o sentido de complexidade e conflitualidade. Principalmente a partir de 2000, a diversidade cultural começou a ser vista como um instrumento participante em negociações internacionais e jurídicas; porém, muitas vezes, adquiriu somente sentido positivo e não se consideraram as possíveis dificuldades decorrentes dela. Para o mesmo estudioso, a diferença de culturas deve dialogar com abordagens disciplinares como as ciências humanas e sociais envolvendo-a criticamente com os direitos público, privado e internacional. Por fim, também está incorporada em projetos políticos, mas ainda é abordada “tingida de moralismo, bons sentimentos, tautologias, contraverdades”. Bernard (2005, p. 81, grifo do autor) sugere, portanto, tratá-la com maior lógica para tornar-se:

[...] esse verdadeiro projeto político que ela não poderia evitar ser, a fim de afirmar, de reiterar a irredutibilidade da grande área educativa, linguística e cultural na esfera mercadológica, de impor de modo perene sua isenção das regras normativas do direito comercial – com o intuito de responder traço por traço à estratégia de dominação sem limite das *majors* privadas por *uma estratégia de dominação sem reservas do interesse geral e público*.

Nessa perspectiva, de acordo com Barros (2008, p. 16), a cultura e a diversidade cultural podem ser concebidas como um objetivo do desenvolvimento humano em que os processos culturais estão em constante dinamismo e transformação. A cultura, a diversidade e

o desenvolvimento, se pensados em suas relações, podem indicar novos horizontes determinantes dos diálogos entre indivíduos diferentes, ambientes e instituições. Segundo esse autor (2008, p. 15-16), não se trata de questões idealizadas como imediatas e naturais, mas incorporadas em contextos e modelos que são construídos histórica e politicamente.

Assim, os sujeitos podem ser produtores e produtos na realidade diversificada, pois o sujeito e os objetos se constituem de maneira mútua. A diversidade é dinâmica, o todo está nas partes e as partes estão no todo com possibilidades de sentidos de universalidade e singularidade ao mesmo tempo. Barros (2008, p. 22) salienta que atualmente há a “naturalização romântica e ingênua” do termo que impede que a proteção e promoção do assunto ocorra de maneira efetiva. Apesar de existirem muitos discursos atuais repetitivos sobre o tema, ainda são necessárias outras perspectivas sobre o assunto em que “a educação para diversidade”, como trataremos no próximo capítulo, pode contribuir para a formação de novas visões sobre o mundo.

\*\*\*

Neste primeiro momento as principais noções de cultura foram abordadas com base na classificação proposta por Thompson (1995). Esse autor aponta como diferentes definições evoluíram, evoluem e deixam vestígios com o passar do tempo e em espaços distintos. Adotou-se o conceito estrutural de cultura para nosso estudo, pois, como se nota, inclui, além da concepção simbólica, o uso da análise discursiva baseada na interpretação das formas culturais. A menção às outras noções (clássica, descritiva, simbólica), porém, é inevitável visto que repercutem em utilizações atuais manifestadas em gêneros discursivos variados.

Compreendendo o que é cultura, podemos entender o que é diversidade de culturas e a sua relevância no contexto atual. A redefinição de Bernard (2005) mostra a complexidade que vigora ao conceituá-la e norteará o nosso estudo permitindo entendê-la com aprofundamento e sem algumas contradições contemporâneas, discutidas pelo teórico na divisão de cinco pontos (diverso, cultural, dinâmico, resposta e projeto).

O capítulo dois mostra como essas perspectivas sobre a cultura e a diversidade cultural são vistas e afetam historicamente o que entendemos por ensino de Línguas Estrangeiras.

## **CAPÍTULO 2. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA CULTURA**

Neste capítulo apresentam-se reflexões de como os conceitos de cultura e diversidade cultural, definidos anteriormente, estão incorporados no ensino relacionado às línguas estrangeiras, nosso principal campo de análise.

Os tópicos “2.1. A cultura e alguns métodos de ensino” e “2.2. A cultura na Abordagem Comunicativa” apontam o desenvolvimento de diferentes ressignificações sobre a educação em momentos históricos distintos. É possível compreender que conforme surgiram definições diferenciadas da aquisição da linguagem, novas propostas sobre as atuações em sala de aula foram elaboradas influenciando a interação entre o professor e o aluno, a construção e tratamento dos materiais didáticos e a maneira de lidar com a cultura. As noções ressaltadas nesses itens, e que foram mais utilizadas no contexto brasileiro, são identificadas no Método Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual e Abordagem Comunicativa. Baseamo-nos, para a discussão dessas perspectivas, nas considerações dos estudiosos Sánchez (1999; 2000) e Anthony (2011), complementadas com as teorias de Rivers (1975), Leffa (1988), Vilaça (2008), Rapaport (2008), Almeida Filho (2009; 2011; 2015a; 2015b) e Agarie (2017).

No item “2.3. A competência sociocultural e o ensino” foi ressaltado, nesse cenário, de que maneira os elementos socioculturais podem ser integrados ao ensino e aprendizagem de ELE, considerando os princípios da Abordagem Comunicativa. Para tanto, utiliza-se o construto teórico elaborado por Miquel López (2008), que aprofunda a discussão de como os elementos do componente sociocultural possuem significações nos contextos e afetam os usos e interpretações na língua.

A seção “2.4. Interculturalismo, multiculturalismo e a diversidade cultural” trata das interações entre sujeitos de culturas distintas e a possibilidade de a escola sensibilizar os aprendizes para que esse contato ocorra de maneira positiva. As concepções de multiculturalidade e interculturalidade e suas implicações para a educação multi/intercultural são tratadas principalmente por meio das teorias de Fleuri (2000; 2009), além de também serem adotadas as considerações de Freire (1979), Canen e Moreira (2001) e Padilha (2004).

Por fim, o item “2.5. A diversidade cultural no ensino e aprendizagem de ELE” trata da diferença de culturas nas ações educativas contemporâneas. Essa temática foi abordada considerando os estudos de Fontanella de Weinberg (1999), Díaz-Aguado (2000), Leite (2001), Paraquett (2010) e Pinto e Santos (2018).

## 2.1. A cultura e alguns métodos de ensino

Ensinar e aprender fazem parte das experiências compartilhadas pelos seres humanos em um mundo de eternas transformações sobre a compreensão da vida. Essas ações no âmbito institucionalizado provocam, entretanto, variados questionamentos sobre a prática docente. Afinal, qual seria a melhor maneira de ensinar, aprender, definir o que é a educação e as funções do professor?

Muitas concepções surgiram na discussão desses desafios. As definições de método possuíram destaque no tratamento desse tema e ainda hoje podem nortear ou influenciar os posicionamentos de muitos docentes, inclusive, sobre como lidar com o ensino da cultura e como utilizar (ou não) os livros didáticos. Assim, trataremos sobre esses assuntos calcados principalmente em estudos de Edward Anthony (2011)<sup>12</sup> e nas considerações de Wilga Rivers (1975), Vilson José Leffa (1988), Aquilino Sánchez Pérez (1999; 2000), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2008), Ruth Rapaport (2008) e José Carlos Paes de Almeida Filho (2009; 2011; 2015a; 2015b).

A tríade conceitual de Anthony (2011, n. p.) buscou diminuir “um pouco a confusão terminológica existente na área de ensino de línguas” e auxilia no entendimento da sistematização que pode existir no processo de ensinar e aprender idiomas. Segundo Almeida Filho (2011, n. p.),<sup>13</sup> antes da proposta conceitual de Anthony em 1963 não havia uma definição bem delimitada para cada termo e era recorrente usá-los como sinônimos.

Anthony (2011) definiu os conceitos de abordagem, método e técnica ressaltando a possibilidade de integrarem um esquema hierárquico. A abordagem, nesse prisma, se refere aos pressupostos correlacionados que o professor considera sobre a natureza da língua e como ensiná-la e aprendê-la. Desse modo, de acordo com Anthony (2011, n.p.), “ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita [...]”. Almeida Filho (2009, p. 63) ressalta a amplitude e desdobramentos que esse conceito engloba atualmente, pois é um

---

<sup>12</sup> Este artigo, nomeado “Abordagem, método e técnica”, foi originalmente publicado por Edward M. Anthony na revista *English Language Teaching* (ELT), v. 17, p. 63-67, 1963. A tradução utilizada neste trabalho foi realizada por Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho em 2011 e publicada na *Revista HELB*. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 30 ago. 2018.

<sup>13</sup> No texto *A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje*. *Revista HELB*, Brasília, v. 5, n. 5, n. p., 2011. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 30 ago. 2018.

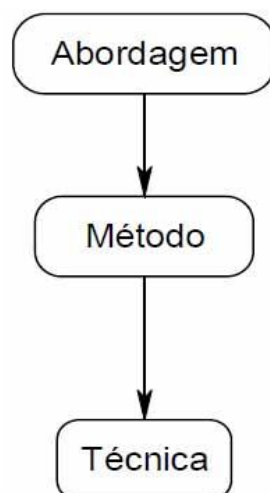
(...) indicador, na sua abrangência, de um conjunto de conceitos (crenças), pressupostos e princípios que orientam não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas [*sic*] mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes.

Segundo Vilaça (2008, p. 75), o método, por sua vez, deriva do vocábulo grego *méthodos*. *Meta* significa “sucessão, ordenação” e *hodós* “via, caminho”. A definição de Anthony (2011, n. p.) reconhece o método como “um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem”. Ou seja, demanda várias ações organizadas e concordantes que visam atingir determinados objetivos no ensino e são baseadas na abordagem escolhida.

O último elemento é a técnica que, nas palavras do mesmo autor, “é um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato [...]. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem” (ANTHONY, 2011, n.p.). Dessa maneira, está relacionada com o modo de aplicação do método. Almeida Filho (2011, n.p.) ressalva que Anthony exemplificou as técnicas que seriam consideradas recursos de épocas específicas (gravadores e toca-fitas de laboratório), mas esse fato não desmerece “a adiantada visão anthoniana de que precisávamos reconhecer com explicitude categorias, generalizações e relações hierárquicas no grande processo de ensino de línguas”.

Vilaça (2008, p. 76) expõe o seguinte esquema para representar a estruturação dos conceitos de Anthony:

Figura 05 – A tríade conceitual de Anthony



Fonte: Vilaça (2008, p. 76).

A visão de Anthony, consoante a Vilaça (2008, p. 76-77), é uma proposta hierárquica na qual o método é o “estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor” e deriva dos preceitos da abordagem escolhida. Além disso, a abordagem pode possuir mais de um método e um método mais de uma técnica.

Vários métodos foram elaborados e utilizados ao longo das épocas. Cada novo método manifesta as percepções de seu contexto histórico, principalmente sobre o que em determinado momento se considera ser a maneira mais efetiva de ensinar e aprender. Os tópicos seguintes apresentam os principais métodos usados no percurso da história da didática das línguas estrangeiras, objetivando compreender, também, como a cultura e os livros didáticos foram empregados em distintas perspectivas. Rapaport (2008, p. 65) os classifica como os de maior embasamento linguístico (Método Gramática e Tradução, Método Direto e Método Audiolingual) e maior embasamento humanístico (Abordagem Comunicativa).

### **2.1.1. Método Gramática e Tradução**

Esse método é um dos mais antigos e, conforme Rivers (1975, p. 13), é complexo atribuir a data precisa de sua origem, pois prevaleceu por muitos séculos até ser visto como tal. Inicialmente foi utilizado na Europa para o ensino das línguas clássicas e possui centralidade, conforme o nome indica, no estudo das formas gramaticais e tradução de textos. De acordo com Leffa (1988, p. 214) esse método é dedutivo, pois implica explicação das regras e posterior prática de modelos e exercícios. A princípio, o objetivo principal era a leitura de textos consagrados em LE e, para isso, era necessário traduzi-los e conhecer regras da norma culta.

A aula acontecia principalmente na Língua Materna e a Língua Estrangeira, portanto, era apenas o objeto de estudo. Aquilino Sánchez Pérez (2000, p. 139) comenta sobre esse caráter “sagrado dos textos e manuais”. O saber constituiria uma espécie de bloco ou conjunto de conhecimentos que podem ser transmitidos de geração em geração, capaz de garantir que os seres humanos aproveitem do saber de seus antecessores. Esse autor adverte, porém, que existia um considerável apego ao livro didático e às Artes, impondo limites para possíveis renovações.

Segundo Rivers (1975, p. 13-16), esse método consiste em exercícios gramaticais inseridos em contextos afastados da realidade, baseados na memorização de regras, listas de vocabulário e tradução de escritos literários escolhidos pelo rigor intelectual. As atividades



são estereotipadas e reforçam a posição passiva dos alunos. A autora comenta os livros didáticos que seguem esses pressupostos:

Elaborados na quietude de um gabinete afastado da realidade premente das salas de aula, muitos desses livros são notáveis pela meticulosidade com que descrevem a gramática da língua, descrições essas baseadas nas categorias tradicionais da gramática grega e latina, pela preocupação com exercícios escritos, especialmente exercícios de tradução, e por suas extensas listas de vocabulário bilíngue. Há também, em geral, excertos de grandes escritores, escolhidos mais por seu conteúdo intelectual do que pelo grau de dificuldade linguística ou seu interesse intrínseco para o aluno adolescente. Estes livros didáticos dominam todo o trabalho do professor que segue o método de gramática e tradução e seu objetivo mais imediato será então completar todos os exercícios de cada lição e cumprir o programa, representado por todas as lições do livro, num dado período de tempo. O professor, ele próprio antigo aluno desse método de ensino, continua a tradição, pois não recebeu treinamento adequado na metodologia de ensino de línguas modernas. Os novos livros didáticos baseados nos antigos tendem a imitar as descrições e exercícios gramaticais de seus predecessores, e o que se vê é que as estruturas arcaicas e o vocabulário e frases obsoletos continuam a ser ensinados a sucessivas gerações de alunos. O professor, desejoso de usar métodos ativos e que se vê forçado a usar esse tipo de material, tenta introduzir certa prática de comunicação nas suas aulas, mas é frustrado pelas formas linguísticas acadêmicas e irreais do material e pelo enorme volume de vocabulário; os alunos, por sua vez, se aborrecem com a forma repetitiva dos inúmeros exercícios escritos. (RIVERS, 1975, p. 14).

Por meio dessas considerações, mesmo que a intenção de aprender nessa disposição seja, como afirma Leffa (1988, p. 215), “a apreciação da cultura e literatura da L2”, o aporte cultural é realizado de maneira superficial e limitado pelo enfoque na compreensão de estruturas fráscas ou textos de literatura clássica. Desse modo, conforme destaca Agarie (2017, p. 56), a cultura se relaciona nesse caso com a concepção clássica de Thompson (1995), pois se realiza com a significação integrada aos textos considerados como Belas Artes.

O modelo gramatical foi questionado com o passar dos anos. Na revolução industrial, por exemplo, aumentaram os desejos de rápida comunicação oral entre indivíduos de diferentes países e esse método não supria essas necessidades. Nesse cenário, outras propostas foram elaboradas com novas relações sobre o ato de ensinar, como se nota nos itens seguintes.

### **2.1.2. Método direto**

Aquilino Sánchez (2000, p. 141-142) explica que a origem desse método advém de Pestalozzi, professor que ensinava alemão como língua materna com o apoio de objetos.

Heness foi seu aluno e se interessou em expandir essa maneira de ensino. Primeiramente, lecionou alemão na Universidade de Yale (Estados Unidos) em 1865 e após criou sua própria escola de idiomas de cursos intensivos. Com o passar do tempo, Heness contratou o imigrante francês Sauveur e o sucesso que obtiveram proporcionou a mudança para Boston e a fundação de outra escola em 1869. Sauveur publicou um livro chamado *An Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary* (1874), um guia para o uso de seu manual em sala de aula nomeado *Causeries avec mes élèves* (1875). Anos após, em 1878, o imigrante alemão Berlitz fundou nos Estados Unidos escolas de idiomas que utilizavam esse método e obtiveram considerável repercussão na época.

O princípio fundamental desse conceito, ao contrário do Método Gramática e Tradução, tem ênfase no uso oral da língua estrangeira. Consoante a Leffa (1988, p. 15-17), a intenção é pensar o máximo possível no idioma que se está aprendendo e elaborar um espaço semelhante ao contexto de imersão de uma língua materna. A aprendizagem é efetuada de maneira indutiva e os exercícios orais e de escuta precedem a prática da sistematização de estruturas gramaticais. Embora o professor ainda oriente de maneira programada todas as atividades, os alunos executam papéis mais ativos do que no Método Tradicional.

Nessas atividades, conforme Rivers (1975, p. 17-18), utiliza-se o menos possível a língua materna e os usos de gestos, gravuras ou repetições são recorrentes para se evitar as traduções. Essa autora (1975, p. 17-18) comenta sobre o momento do uso do material de leitura:

[...] só encontravam textos relacionados com o que fora discutido oralmente; o professor os preparava para essa atividade mediante uma prévia apresentação oral das palavras e situações novas. Aluno e professor liam os textos em voz alta. Estimulava-se os alunos a uma compreensão direta, a inferir significados dos elementos desconhecidos no contexto, evitando sempre recorrer a equivalentes constantes de listas de vocabulário bilíngue. [...] Quanto ao aprendizado da escrita, usavam a transcrição em primeiro lugar e depois compunham sumários do que fora lido ou simples relatos do que fora discutido.

A cultura aparece, assim, principalmente incorporada na tentativa de representar estruturas cotidianas dos países da LE. Segundo Agarie (2017, p. 56-57), uma vez que essa ideia de cultura está restrita à noção de costumes e modos de vida, logo referencia a concepção descritiva de Thompson (1995).

A busca pela naturalidade nesse método estimula os alunos a falarem sem inibições desde o nível inicial, entretanto, muitas vezes eles repetem as frases sem a compreensão da

ordem das estruturas ou baseados em contextos que não correspondem com as suas realidades. Além disso, com o tempo, alguns professores recorrem também às estratégias do método gramatical com o intuito de deixarem as aulas menos cansativas (RIVERS, 1975, p. 18-19). Desse modo, outros métodos surgiram como tentativa de abarcar soluções inovadoras para esses desafios.

### 2.1.3. Método Audiolingual

Esse método também privilegia o ensino da oralidade da LE, mas com premissas reformuladas e correntes linguísticas distintas do Método Direto. A sua origem deriva do contexto da segunda guerra mundial, que provocou situações de necessidade de uso imediato de diferentes idiomas. Segundo Oliveira (2007, p. 62), nesse cenário, muitos funcionários do governo e das forças armadas estadunidenses, com destaque às secretarias de inteligência, precisaram se comunicar de maneira urgente com falantes das línguas dos países envolvidos nesse conflito, principalmente pela alta quantidade de imigrações de estrangeiros nos Estados Unidos e pelas codificações usadas em combates. Essa necessidade linguística levou, assim, à elaboração do Programa de Treinamento Especializado do Exército (*Army Specialized Training Program - ASTP*), com a finalidade de criação de um novo método de ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Sánchez Pérez (2000, p. 154-155), os enfoques desse momento eram mais científicos baseados em estudos das análises linguísticas principalmente em referência às considerações estruturalistas de Bloomfield (1942) e Fries (1945).

Ainda de acordo com esse autor, o programa ASTP ocorreu de abril a dezembro de 1943, envolveu aproximadamente quinze mil pessoas formadas em vinte e sete idiomas, e foi responsável pela publicação de materiais para o ensino de diversas línguas. Esses recursos “exigiam claramente que fossem utilizados por um professor nativo sob a supervisão e orientação de um linguista científico” (SÁNCHEZ PÉREZ, p. 155, tradução nossa).<sup>14</sup> As aulas eram formadas em uma média de seis horas diárias com seis alunos por sala e os cursos intensivos previam em torno de seis meses de duração.

Posteriormente, os princípios seguidos no ensino de línguas no contexto militar estadunidense são transferidos a outras situações de ensino, de modo que o emprego do método se generaliza. Os principais pressupostos utilizados, chamados de *slogans* por Rivers (1975, p. 35-39), são: “língua é fala, não escrita”; “língua é um conjunto de hábitos; ensine a

---

<sup>14</sup> No original: [...] *exigían explícitamente que fuesen utilizados por un profesor nativo, bajo la supervisión y guía de un lingüista científico.*

língua e não a respeito dela”; “as línguas são diferentes” e “uma língua é o que seus falantes nativos falam, não aquilo que alguém acha que eles devam falar”.

A intenção é condicionar os alunos a aprenderem as pronúncias e estruturas de maneira semelhante a um nativo (independentemente se nas falas informais respeitam ou não as regras gramaticais) e distanciá-los das associações com as línguas maternas. Considera-se que os alunos devem ouvir e falar a língua estrangeira antes de lê-la ou escrevê-la. As possibilidades de gravar e escutar os áudios nos laboratórios de línguas reforçam a busca por pronúncias perfeitas e sem erros, baseadas na entonação dos nativos. Os contrastes entre os idiomas são pensados tentando evitar os equívocos causados pela interferência da língua materna (RIVERS, 1975, p. 35-39).

Essas noções são influenciadas pelo behaviorismo defendido por Skinner (1974). De acordo com esse estudioso (1974, p. 43), “quando um comportamento tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente”. A língua é considerada um hábito condicionado pelo ambiente e o processo de estímulo e resposta é integrado em sala. As respostas certas são reforçadas ou recompensadas imediatamente após serem enunciadas.

Os materiais audiolinguais possuem, conforme Rivers (1975, p. 39-42), diálogos com propósitos de representar situações cotidianas. O conteúdo visava abordar imagens e frases dos diálogos tratados oralmente. A cultura é vista por meio de modelos de diálogos funcionais. Em consonância com Agarie (2017, p. 58), observa-se que “tanto no método direto quanto no audiolingual a ênfase na exposição a situações cotidianas como tentativa de demonstrar comportamentos e modo de vida do estrangeiro evidenciou a concepção descritiva de cultura”.

O ensino audiolingual obteve, segundo Leffa (1988, p. 225), críticas com o passar do tempo. Se os seres humanos podem elaborar frases novas, a língua não é somente um conjunto de hábitos. Além disso, os alunos apresentam problemáticas semelhantes às que manifestavam com o uso dos outros métodos: a comunicação em situações reais com os nativos é distinta da interação formulada pela repetição de frases ou diálogos com contextos determinados e que muitas vezes não correspondem às realidades dos alunos.

O anúncio do chocolate Lacta, incluído na Figura 6, extraído do acervo do jornal *O Estado de S. Paulo*,<sup>15</sup> aponta a pouca eficácia dos métodos de ensino usados na época.

---

<sup>15</sup> Este anúncio foi originalmente publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* na edição de 31 de março de 1918. A imagem apresentada neste trabalho foi publicada no acervo digital desse jornal, em 17 de abril de 2014.

Figura 06 – Anúncio Lacta Chocolates

Domingo, 31 de Março de 1913



Fonte: Acervo O Estado de S. Paulo (2014).

Essa mensagem sugere a substituição do uso de métodos educacionais pela utilização de chocolate como estímulo e recompensa, ou seja, uma troca chantagista para que as crianças se tornem estudiosas ou para levá-las a terem comportamentos e atitudes considerados adequados. Esse posicionamento sobre a educação está integrado à contextualização de seu momento histórico, início do século XX, e possui premissas sobre os atos de ensinar e

aprender dessa época. As crianças são referenciadas com valores negativos, geralmente vadias,<sup>16</sup> e o prazer escolar está direcionado somente ao momento do recreio ou ao consumo de doces. Não se considera o resultado prejudicial à saúde que o uso exagerado desses produtos pode ocasionar, assim como se desconsidera a relevância que as práticas embasadas em outras metodologias consistentes podem oferecer para a vida dos professores e dos alunos, como, por exemplo, se sentirem motivados por meio da troca de conhecimentos, valores e experiências.

A abordagem comunicativa e o pós-método surgiram e abrangem oportunidades de pensar e inovar os aspectos dos métodos mencionados anteriormente, conforme se verifica a seguir.

## 2.2. A cultura na Abordagem Comunicativa

O conceito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi desenvolvido, como é possível observar, considerando inicialmente a maior centralidade na sistemática das formas e posterior incorporação de outros aspectos pragmáticos, como a atenção aos diálogos. De acordo com Jiménez-Ramírez (2018, p. 19-20, tradução nossa),<sup>17</sup>

[...] o ensino e a aprendizagem da cultura em LE/2 somente é determinante para as metodologias ou abordagens que entendem a língua e a cultura como uma unidade [...] Outros métodos ou abordagens, como a Audiolingual ou a Gramática e Tradução, que concebem a língua como um ente separado da cultura – portanto, estão mais centrados na forma que no significado – acreditam que a cultura não tem nenhum papel relevante na comunicação. Na atualidade, a principal abordagem metodológica centrada na comunicação e em que a cultura tem grande impacto, ao menos em teoria, é a Abordagem Comunicativa.

Esse desenvolvimento de perspectivas está relacionado, conforme os tópicos a seguir, com os princípios das competências linguística e comunicativa.

---

<sup>16</sup> A referência ao vocábulo vadias nesse contexto provavelmente está associada ao sentido de “vadios: 1. desocupado, vagabundo: *os cães vadios na madrugada* (CNT); 2. pouco estudioso: *coisas de menino vadio* (OE)”. (BORBA, 2002, p. 1602).

<sup>17</sup> No original: [...] *la enseñanza y aprendizaje de la cultura en LE/2 solo es determinante para la metodología o enfoque que entiende la lengua y la cultura como una unidad [...] Otros métodos o enfoques, como el audiolingual o la gramática-traducción, que conciben la lengua como un ente separado de la cultura – por lo tanto, están más centrados en la forma que en el significado – creen que la cultura no tiene ningún papel relevante en la comunicación. En la actualidad, el principal enfoque metodológico centrado en la comunicación y en el que la cultura tiene un gran peso, al menos en teoría, es el enfoque comunicativo.*

### 2.2.1. O conceito de competência linguística

Os métodos destacados anteriormente apresentam, conforme Sánchez Pérez (1997, p. 183), alguns princípios aceitos na docência advindos de convicções e práticas tradicionais. O autor realça que o professor era posicionado como o principal agente do saber e o aluno como o que ignora e deveria adquirir conhecimentos. Além disso, os objetivos docentes eram associados às concepções estruturalistas da linguagem, com conteúdos mais focados “na perspectiva de como ensinar do que como aprender” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 184, tradução nossa).<sup>18</sup> O surgimento das noções de competência e desenvolvimento de Chomsky (1957<sup>19</sup>; 1965<sup>20</sup>) e, posteriormente, de competência comunicativa de Hymes (1971),<sup>21</sup> desencadearam os princípios da Abordagem Comunicativa, com outras visões sobre o papel do aluno e de como a cultura deve ser tratada em sala de aula.

Segundo Llobera Cànaves (2000, p. 8), a gênese do conceito de competência comunicativa está relacionada com as crises dos modelos estruturalistas. Os aspectos um dia inovadores do audiolingualismo foram questionados, principalmente, por lidarem com as teorias estruturalistas de Bloomfield (1942) e a teoria de aprendizagem behaviorista de Skinner (1974).<sup>22</sup> Nesse prisma, Chomsky manifestou a sua crítica sobre o estruturalismo e construiu outras considerações sobre a linguagem. No prefácio do texto “A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior” (1967, n.p., tradução nossa)<sup>23</sup> explicita:

Relendo esta revisão depois de oito anos, acho que pouco se alteraria se a escrevesse hoje. Não tenho conhecimento de nenhum trabalho teórico ou experimental que conteste suas conclusões; nem, até onde sei, houve qualquer tentativa de responder às críticas que são levantadas na revisão para

<sup>18</sup> No original, [...] *desde la perspectiva de cómo enseñar que desde la óptica de cómo aprender*.

<sup>19</sup> Essa obra, nomeada *Syntactic Structures*, foi originalmente publicada por Chomsky em 1957. A versão utilizada neste trabalho é *Estruturas Sintáticas*. Tradução de Gabriel De Ávila Othero e Sérgio De Moura Menuzzi. 1ed. São Paulo: Vozes, 2015.

<sup>20</sup> Essa obra, nomeada *Aspects of the Theory of Syntax*, foi originalmente publicada por Chomsky em 1965. A versão utilizada neste trabalho é *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2.ed. Lisboa: The Mit Press, 1978.

<sup>21</sup> Essa obra, nomeada *On Communicative Competence*, foi originalmente publicada por Hymes em 1971. A versão utilizada neste trabalho é *Acerca de la competencia comunicativa*. Tradução de Pedro Horrillo Calderón. In: \_\_\_\_\_. LLOBERA CÀNAVES, Miquel. (Org.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 2000, p. 27-46.

<sup>22</sup> Comentadas nas páginas 71 e 72 deste estudo relacionadas ao tópico “2.1.3 Método Audiolingual”.

<sup>23</sup> No original, *Rereading this review after eight years, I find little of substance that I would change if I were to write it today. I am not aware of any theoretical or experimental work that challenges its conclusions; nor, so far as I know, has there been any attempt to meet the criticisms that are raised in the review or to show that they are erroneous or ill-founded. I had intended this review not specifically as a criticism of Skinner's speculations regarding language, but rather as a more general critique of behaviorist (I would now prefer to say “empiricist”) speculation as to the nature of higher mental processes*. Disponível em: [https://chomsky.info/1967\\_\\_\\_\\_/](https://chomsky.info/1967____/). Acesso em: 15 out. 2018.

mostrar que elas são errôneas ou infundadas. Eu pretendia que essa revisão não fosse especificamente uma crítica às especulações de Skinner em relação à linguagem, mas sim uma crítica mais geral da especulação behaviorista (eu agora preferiria dizer "empirista") quanto à natureza dos processos mentais superiores.

De acordo com Villalobos (1986, p. 112-113), enquanto o estruturalismo “concebia a linguística como uma atividade classificatória”, que buscava organizar os fatos da linguagem, as ideias de Chomsky consistiam na atenção à descoberta dos fatos cruciais das estruturas e de seus princípios ocultos. Lyons (1974, p. 36) afirma que Chomsky iniciou sua teoria do gerativismo no livro *Syntactic Structures* (1957) e adotou uma visão mais ampla do escopo da linguística nas obras posteriores.

Para Chomsky (2015), a teoria gramatical deve considerar a criatividade da linguagem humana. Os indivíduos disporiam de uma Gramática Universal, que lhes conferiria a capacidade de produzir ou compreender sentenças jamais enunciadas anteriormente. Kenedy (2008, p. 128) complementa que Chomsky “chegou a afirmar, inclusive, que a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal”.

Essas considerações desencadearam, segundo Lobato (1998, p. 8-9), o avanço da compreensão dos fenômenos linguísticos como conhecimento gramatical internalizado. Chomsky (1978, p. 20) elaborou hipóteses referentes à natureza da linguagem considerada como “[...] um conjunto (finito ou infinito) de sequências (ou frases), cada uma delas finita em comprimento, e construídas por concatenação sobre um conjunto finito de elementos (o vocábulo ou alfabeto)”. Segundo Villalobos (1986, p. 114), a linguagem nesse ponto de vista possui dois níveis: o da seleção gramatical do indivíduo que adquire o conhecimento da língua e que constrói para si a sua gramática particular, e o superficial das regras gerais estabelecidas pela gramática e sua interação. As construções em uma língua podem ser afetadas, contudo, por fatores linguísticos, como as falhas na memória, disfunções prejudiciais para fala, entre outros. Assim,

Os princípios que determinam a forma da gramática e que a selecionam de forma apropriada com base em certos dados constituem um assunto que pode ser chamado de gramática universal. O estudo dela é o estudo da natureza de capacidades intelectuais humanas e faz surgir uma teoria explicativa de tipo mais profundo que uma gramática particular. (VILLALOBOS, 1986, p. 114).



Nessas produções da língua, Chomsky discute sobre as noções de competência e desempenho linguístico (também mencionado como *performance*). A competência seria “o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua” e o desempenho “o uso efectivo da língua em situações concretas” (CHOMSKY, 1978, p. 84).

Villalobos (1986, p. 112) considera a gramática gerativa chomskiana dividida em duas fases. Inicialmente, os objetivos se voltavam à elaboração de uma teoria explicativa que explorasse qual a natureza do saber inconsciente e, em momento posterior, se centrava nos “princípios gerais dos quais se deduziam os fenômenos linguísticos como propriedades de um dado biológico” e dispendo a semântica em posição ainda mais central.

Essas noções foram tema de muitos trabalhos atuais, como os estudos adeptos ao Gerativismo. O ato de Chomsky privilegiar o estudo da competência linguística em suas obras foi, entretanto, o que mais gerou incômodo sobre seu construto teórico. As inovações nas formulações de Hymes (1967) a respeito da competência comunicativa tiveram destaque nessas discussões.

### **2.2.2. O conceito de competência comunicativa**

Hymes expôs, no texto “On Communicative Competence”, considerações sobre o gerativismo e a proposta inicial de seu conceito da competência comunicativa. Esse teórico considerou que os aspectos sintáticos da língua poderiam ser afetados por diversos fatores (como os diferentes direcionamentos socioculturais e interacionais na prática espontânea da língua) durante os usos e, por isso, os contextos deveriam ser analisados com maior precisão:

Para a perspectiva associada com a gramática gerativa e transformacional, o mundo da teoria linguística consta de duas partes: a competência e o desempenho linguísticos. [...]. Esta teoria sobre a competência propõe alguns objetos ideais abstraindo-os das marcas socioculturais que poderiam entrar em sua descrição. A aquisição da competência é considerada também como essencialmente independente das marcas socioculturais, requerendo tão somente para seu desenvolvimento a existência adequada da fala no ambiente da criança. (HYMES, 2000, p. 29, tradução nossa)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Referência consultada: *Para la perspectiva asociada con la gramática generativa y transformacional, el mundo de la teoría lingüística consta de dos partes: la competencia lingüística y la actuación lingüística. [...]. Esta teoría acerca de la competencia propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción. La adquisición de la competencia se contempla también como esencialmente independiente de los rasgos socioculturales, requiriendo tan sólo para su desarrollo la existencia adecuada del habla en el entorno del niño.* Versão em espanhol de Calderón (2000, p. 29).

Segundo esse autor, o gerativismo de Chomsky busca estudar principalmente a gramaticalidade como se existissem comunidades homogêneas em que o conhecimento é efetivo somente se executado conforme as normas da língua. A prioridade na noção de competência linguística de Chomsky, assim, pode se ater a interações idealizadas, pois a dimensão sociocultural interfere em como todas as produções são realizadas.

Hymes propôs sua definição de competência comunicativa a partir dessas considerações sobre as concepções chomskianas e se além ao que o referencial e o social da linguagem podem ocasionar no processo da aquisição e comunicação da linguagem. Segundo Cenoz Iragui (2008, p. 451), esse conceito contempla as possibilidades da competência influenciada por situações diferentes e distintos interlocutores que se relacionam. Hymes (2000, p. 40-41) elaborou sua concepção baseando-se na relação de quatro dimensões que o instigaram. Assim, ele discute se e em que grau:

1. algo é formalmente possível (em consideração à gramaticalidade);
2. algo é viável (em consideração aos fatores psicolinguísticos – como a limitação da memória, o mecanismo da percepção dos falantes, entre outros);
3. algo é considerado apropriado (em consideração a características de diferentes contextos);
4. algo ocorre na realidade (como a estrutura foi, ou não, realizada).

Esses pontos, como se pode observar, são interrelacionados e pretendem abranger diferentes esferas, desde a possibilidade (ou não) formal da gramaticalidade até as marcas do contexto. De acordo com Cenoz Iragui (2008, p. 451), o conceito de competência linguística refere-se ao conhecimento das regras e engloba, além disso, a habilidade e a destreza para utilizá-lo. Segundo a autora (2008, p. 451, tradução nossa),<sup>25</sup> “A competência comunicativa não é somente uma extensão da competência linguística à qual se acrescentam as regras relacionadas com o uso, não se trata unicamente de uma adição quantitativa, é também e, sobretudo, uma ampliação qualitativa”.

Ainda em Cenoz (2008, p. 451-452), destaca-se o caráter dinâmico e estático em relação às competências. A competência linguística seria atrelada principalmente à base biológica e estática; já a competência comunicativa é um conceito mais dinâmico, dependente da interação e dos sentidos gerados nos contextos dos contatos entre os indivíduos. De acordo

---

<sup>25</sup> No original: *La competencia comunicativa no es solamente una extensión a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa.*

com Batista, Damaceno e Alarcón (2011, p. 5), “ser competente para Hymes significa que o falante-ouvinte tem conhecimento da gramática da língua e, também, tem conhecimento sobre as regras sociais de uso dessa língua e sabe adequá-los a contextos específicos”.

Para Widdowson (2000<sup>26</sup>, p. 84-85, tradução nossa),<sup>27</sup> “o que Chomsky elimina de sua definição com tanto cuidado Hymes o reestabelece”. Hymes visa o processo ativo que envolve a competência, em que o conhecimento gramatical é um recurso concretizado no uso da língua e Widdowson (2000, p. 90) salienta que esses propósitos comunicativos podem ser o diferencial para a construção de uma abordagem comunicativa utilizada para pensar sobre a aquisição de línguas estrangeiras.

### 2.2.3. Os principais modelos de competência comunicativa

O conceito de competência comunicativa de Hymes obteve grande repercussão a ponto de serem elaborados distintos modelos sobre o assunto – como os de Canale e Swain (1980), Bachman (1990) e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Além disso, segundo Cenoz Iragui (2000, p. 451, tradução nossa),<sup>28</sup> esse conceito “tem grande força como ferramenta organizadora” para muitas áreas de estudo (com destaque na Linguística e Sociolinguística). Adiante se apresentam três esquemas teóricos de competência comunicativa bastante referenciados em várias pesquisas sobre a Linguística Aplicada.

#### a) O modelo de Canale e Swain (1980)

Em 1980, Canale e Swain formularam outro modelo teórico que considera o conjunto de conhecimentos construído por componentes mobilizados pelo falante em sua interação sociocultural. Segundo Canale (2000, p. 63),<sup>29</sup> a razão que os motivaram à construção desse conceito foi a confusão que ainda persistia sobre a definição de competência comunicativa. Canale e Swain destacaram a distinção entre competência comunicativa – “os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação”<sup>30</sup> e a comunicação

<sup>26</sup> Este artigo, nomeado *Knowledge of Language and Ability for Use*, foi originalmente publicado por Widdowson em 1989.

<sup>27</sup> Referência consultada: *Lo que Chomsky elimina de su definición con tanto cuidado Hymes lo reestablece*. Versão em espanhol de Lahuerta (2000, p. 84-85).

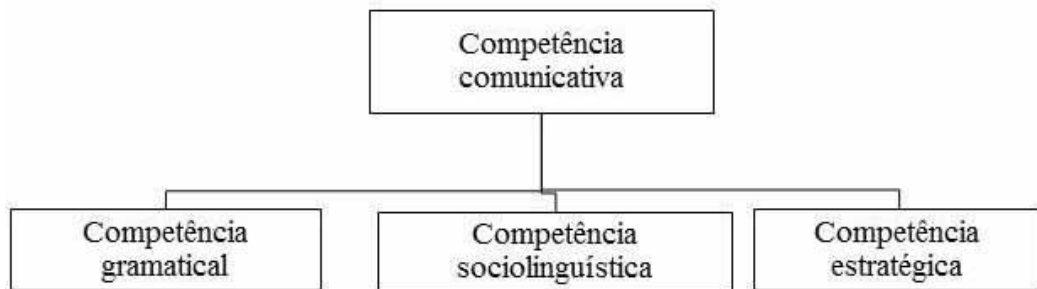
<sup>28</sup> No original: [...] *tiene gran fuerza como herramienta organizadora* [...].

<sup>29</sup> Este artigo, nomeado *From communicative competence to communicative language pedagogy*, foi originalmente publicado por Canale em 1983.

<sup>30</sup> Referência consultada: *Los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación*. Versão em espanhol de Lahuerta (2000, p. 84-85).

real – “a realização de tais conhecimentos e habilidades sobre limitações psicológicas e ambientais”<sup>31</sup> (como as restrições perceptuais e de memória, nervosismo etc.) (CANALE, 2000, p. 65-66). A competência comunicativa seria, dessa maneira, os conhecimentos abstratos que os indivíduos possuem das regras e de usos da língua e que são aplicados na comunicação real, se concretizam e passam por interferências dos contextos dos falantes. Desse modo, Canale e Swain dispõem esses componentes como no seguinte esquema:

Figura 07 – O modelo de competência comunicativa de Canale e Swain



Fonte: Agarie (2017, p. 66).

A competência gramatical está relacionada com o conhecimento e a habilidade do domínio linguístico (regras da língua, ortografia, semântica etc.) utilizados para expressar e compreender efetivamente os sentidos literais. A competência sociolinguística refere-se ao uso da língua segundo as normas do discurso e influências contextuais, pois “a adequação dos enunciados está relacionada com a adequação do significado e a adequação da forma” (CANALE, 2000, p. 67, tradução nossa).<sup>32</sup> A competência estratégica, por sua vez, concerne ao domínio de estratégias que permitem compensar as dificuldades que podem ocorrer no momento da comunicação, seja verbal ou não verbal (por exemplo, a troca da forma gramatical em um enunciado ocasionada pela incapacidade momentânea de lembrar-se do que desejava inicialmente expressar).

Conforme Cenoz Iragui (2008, p. 454-455), Canale modificou em 1993 o modelo conceitual que elaborou com Swain, diferenciando a noção de competência sociolinguística de um novo componente chamado competência discursiva. Nessa nova configuração, a competência sociolinguística foi caracterizada como as condições determinantes para que os enunciados sejam apropriados a diferentes situações; já a competência discursiva se referiria

<sup>31</sup> Referência consultada: [...] *la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales*. Versão em espanhol de Lahuerta (2000, p. 84-85).

<sup>32</sup> No original: *La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma*.

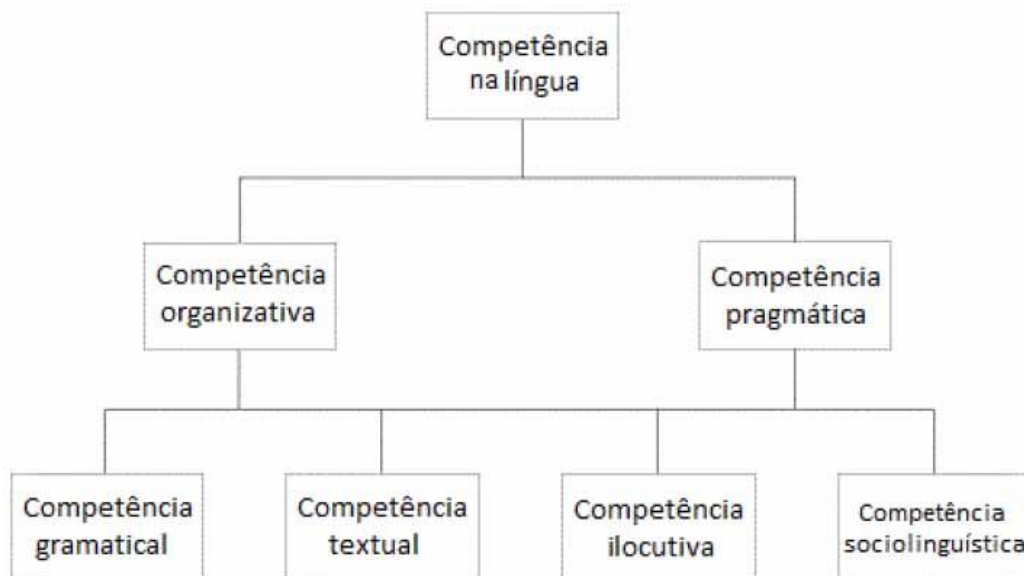
ao modo como as formas gramaticais e os significados são combinados para se obter um texto falado ou escrito em diferentes gêneros, fazendo uso, para isso, da coesão da forma e da coerência do significado.

O modelo de Canale e Swain (1990) e posterior modelo de Canale (1993) foram, de acordo com Cenoz Iragui (2008, p. 455), criticados por não serem suficientemente completos. Apesar disso, foram a base de muitos estudos e contribuíram para o desenvolvimento de outros modelos, como o de Bachman, comentado a seguir.

**b) O modelo de Bachman (1990)**

Esse modelo estabeleceu distintas dimensões de competência comunicativa, baseadas na diferenciação entre competência organizativa e pragmática.

Figura 08 – O modelo de competência comunicativa de Bachman



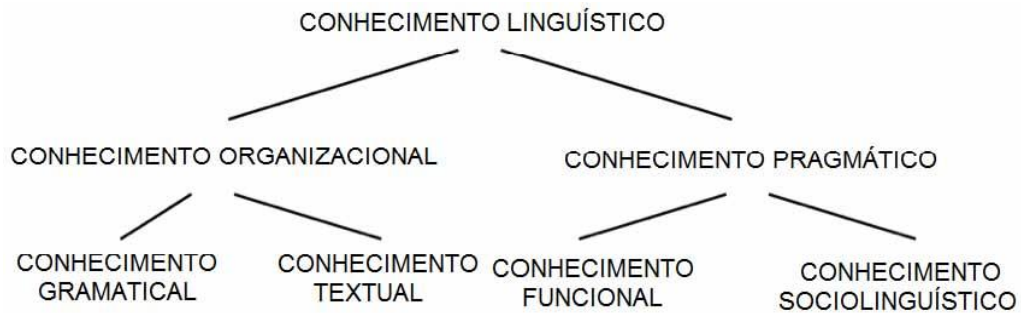
Fonte: Agarie (2017, p. 67).

A competência organizativa compreende as competências envolvidas no controle e reconhecimento das estruturas formais da língua e como se organizam para formar textos. Essas competências são divididas em dois tipos: gramatical e textual. Segundo Cenoz Iragui (2008, p. 455), a gramatical é similar à de Canale e Swain (1990) e a textual se aproxima de uma versão mais elaborada da discursiva de Canale (1990) incluindo o conhecimento das convenções para unir frases e formar textos, estruturados conforme as regras de coesão e organização retóricas.

A competência pragmática, por sua vez, trata da organização dos signos linguísticos e como são utilizados na comunicação para se referir a pessoas, objetos, ideias e sentimentos (referentes). Divide-se em competência ilocutiva, função realizada ao dizer algo em que as estratégias gerais são usadas para indicar a intenção do falante, e sociolinguística que, consoante a Cenoz Iragui (2008, p. 455), é similar à de Canale e Swain (1990).

Bachman e Palmer modificaram essa versão em 1996 de acordo com a figura adiante.

Figura 09 – O modelo de competência comunicativa de Bachman e Palmer



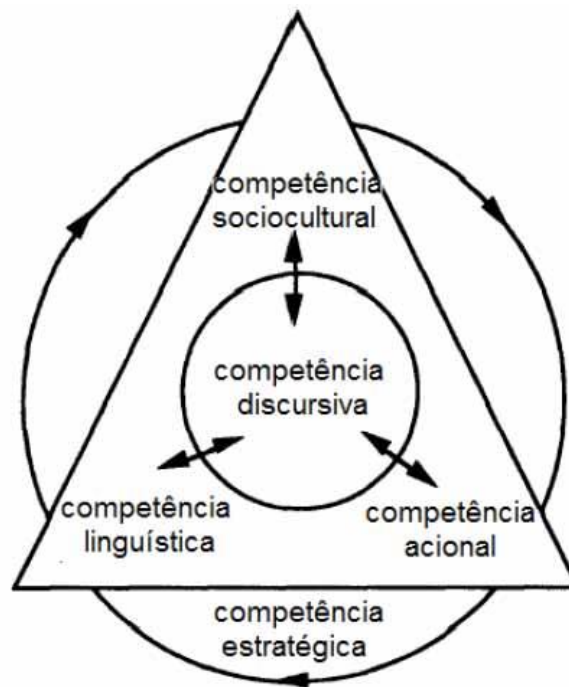
Fonte: Agarie (2017, p. 68).

A nomenclatura “competência” foi alterada para “conhecimento” e a noção funcional se baseou na competência ilocutiva. Conforme Cenoz Iragui (2008, p. 456), refere-se às relações entre os enunciados e as intenções comunicativas dos falantes. A autora explicita que os esquemas de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) são exemplos relevantes de ampliação do conceito de Canale e Swain (1980).

### c) O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)

O esquema de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, exposto na Figura 10, possui como componentes as competências discursiva, linguística, acional, sociocultural e estratégica.

Figura 10 – O modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell



Fonte: Agaric (2017, p. 69).

Esse modelo possui várias referências das propostas anteriores. A competência discursiva, consoante a Cenoz Iragui (2008, p. 457), trata da seleção, sequência e organização das estruturas (palavras, frases e enunciados) que resultam em um texto. Conforme essa autora, a competência linguística corresponde à de Canale e Swain (1980), com a inclusão do léxico e da fonologia. A acional, por sua vez, se aproxima da competência ilocutiva de Bachman (1990) e da funcional de Bachman e Palmer (1996), agregando o conhecimento das funções e atos da fala. O conceito de competência sociocultural se aproxima do conceito de competência sociolinguística dos esquemas anteriores (o conhecimento que o falante tem para expressar mensagens de forma apropriada ao contexto sociocultural na comunicação), mas com a descrição mais aprofundada e explorando os fatores do contexto social (seja nos âmbitos estilístico ou cultural). A competência estratégica trata do uso das estratégias de comunicação com ênfase na interação, nas referências da compreensão do interlocutor e funciona como apoio às possíveis dificuldades ocorridas em relação às demais competências. A competência discursiva, por fim, está situada na posição central do esquema relacionando a competência linguística, acional e sociocultural.

Segundo Cenoz Iragui (2008, p. 457-458), o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell é um dos mais detalhados e se atém às funções de todos os componentes, inclusive

da competência discursiva. As competências sociolinguística e pragmática são independentes, mas relacionadas entre si e com as outras competências.

#### **2.2.4. Os conceitos de competências e de Abordagem Comunicativa para novas percepções no ensino da cultura**

O surgimento das reflexões sobre distintas modalidades de competências admitiu outros posicionamentos sobre o processo de interação com a aprendizagem da língua e, em consequência, possibilitou inovações sobre o tratamento da cultura no ensino. Começou-se a sustentar a hipótese de que, além do uso formal da gramática, a utilização de outros conhecimentos (como os socioculturais e contextuais) interfeririam na comunicação efetiva (MIQUEL LÓPEZ, 2008, p. 512-513).

Nesse cenário, a Abordagem Comunicativa foi desenvolvida considerando os princípios das competências comunicativas. De acordo com Silva (2001, p. 60-64),

[...] se a abordagem comunicativa para ensinar estiver para ser adotada, a primeira proposta que deve se apresentar é o desenvolvimento da habilidade de “fazer coisas” com a língua, levando em consideração os elementos do discurso que envolvem a intenção e as elocuições do emissor, que completam o ato comunicativo por meio da coesão e da coerência de sua fala e/ou escrita. [...] A abordagem comunicativa procura usar recursos autênticos, mais interessantes e motivadores. Nas aulas de língua estrangeira, textos reais servem como substitutos parciais da comunidade de falantes nativos. Artigos de jornais e revistas, poemas, manuais, receitas, listas telefônicas, vídeos, boletins de notícias, programas de eventos - tudo pode ser explorado de diversas maneiras. É importante não ficar restrito ao livro-texto. Nunca pensar que ele deve ser usado de capa a capa, mas sim como uma ferramenta, um ponto de partida. Com um pouco de inspiração e imaginação, o livro-texto pode ser manipulado e tornar-se mais comunicativo. O professor deve libertar-se dele, contar com seu próprio comando da língua e sua experiência profissional com relação a quanto os itens linguísticos, as expressões idiomáticas, os verbos preposicionados, as palavras precisam ser treinadas, exploradas, prolongadas, ampliadas.

Segundo Miquel López (2008, p. 512), o conceito de cultura no ensino, como se verificou nos tópicos anteriores, aparecia nos materiais de métodos tradicionalistas “como um acessório ou ilustração” (tradução nossa),<sup>33</sup> muitas vezes apresentando considerações estereotipadas e sem relação com o contexto social ou o perfil e interesses dos alunos. Esse autor afirma que a noção tradicional referenciava a cultura considerada legitimada e erudita, pois era “uma coleção de arquétipos e de feitos diferenciais que somente contribuía para

---

<sup>33</sup> No original: [...] *cuya la función era la de mero adorno o ilustración.*



reforçar as visões prévias e superficiais que se tinham sobre a cultura da língua meta” (tradução nossa)<sup>34</sup> e, sendo assim, relacionada ao conceito clássico de Thompson (1995).

A Abordagem Comunicativa, porém, integrou as características das competências comunicativa e sociocultural, modificando a consideração de como a cultura é abordada no ensino e em específico no âmbito das línguas estrangeiras, conforme se verifica no item adiante.

### 2. 3. A competência sociocultural e o ensino

Miquel López (2008) destaca as relações do componente sociocultural na análise comunicativa e no ensino de línguas estrangeiras. A competência sociocultural mudou, segundo a autora (2008, p. 515, tradução nossa), a noção sobre a cultura na sala de aula compreendendo-a não somente como “uma série de produtos que em determinado momento a sociedade legitima, sanciona, referenda e honra” (tradução nossa)<sup>35</sup>, mas contemplando diferentes contextos e visões do mundo. Dessa maneira, a competência sociocultural é definida como:

“[...] o conjunto de informações, crenças e saberes, objetos e posições desses objetos, modos de classificação, pressuposições, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas etc.) socialmente pautados que confluirão em qualquer atuação comunicativa e que farão com que esta seja adequada ou premeditadamente inadequada” (MIQUEL LÓPEZ, 2008, p. 513, tradução nossa).<sup>36</sup>

Em 1992, Miquel López e Sans, por meio dessas considerações, definiram distintas dimensões de cultura. A Cultura, com inicial maiúscula, refere-se aos elementos sancionados por determinada parte da sociedade como erudita ou legitimada e a com *c* minúsculo se trata da incorporada no cotidiano dos indivíduos de determinada cultura; por fim, a inicial *k* seria a cultura das minorias. Em 2008, Miquel López aprofundou essas noções e esclareceu algumas confusões que as terminologias estavam ocasionando (por exemplo, acreditar que a cultura mais necessária no ensino é aquela com letra maiúscula devido à influência de sua

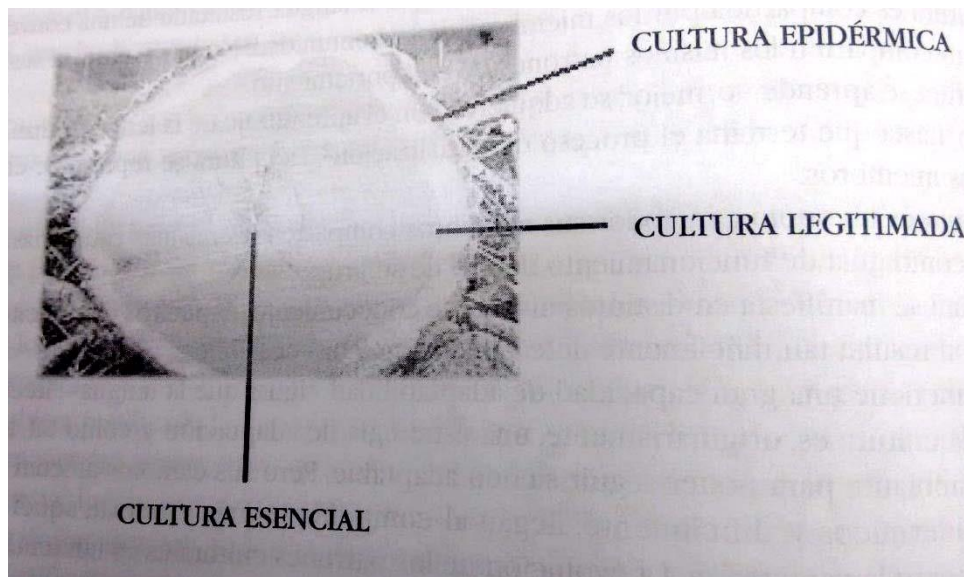
<sup>34</sup> No original: [...] *una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.*

<sup>35</sup> No original: [...] *una serie de productos que en un momento determinado la sociedad legitima, sanciona, refrenda y honra.*

<sup>36</sup> No original: [...] *el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales y rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.*

nomenclatura e não por seu sentido). A nova conceituação foi representada pela imagem seguinte em que os conceitos aparecem metaforizados no desenho de um tronco de árvore.

Figura 11 – A metáfora do tronco e as dimensões de cultura



Fonte: Miquel López (2008, p. 516)

Pode-se observar na Figura 11 que a parte central leva a seiva sustentando e nutrindo toda a estrutura e está indicada como cultura essencial (antes nomeada cultura iniciada com c minúsculo). De acordo com a autora (2008, p. 516), é a cultura compartilhada por todos os seus membros, mais estável no tempo e indicada como prioridade no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, já que nela “estão as crenças e pressuposições, os modos pautados de atuação, os juízos, os saberes que a sociedade compartilha, as regras sobre o que se pode ou não se pode dizer e como dizer as coisas” (tradução nossa)<sup>37</sup> e, portanto, é a que de maneira mais explícita “configuraria o componente sociocultural” (tradução nossa).<sup>38</sup> A cultura legitimada (antiga nomeação com inicial maiúscula) configura uma parcela da sociedade que decide por qual valor simbólico sancionado (por exemplo, a obra *Don Quijote de la Mancha* como representação cultural da Espanha). A estudiosa considera que não deve ser tratada como a principal nas aulas, porém ser retomada dependendo dos objetivos em sala e do perfil e formação dos estudantes, com o cuidado de não explicar estereótipos. A cultura epidérmica (cultura com *k*), por fim, se refere aos usos e costumes que não são compartilhados por todos, somente aparece em casos específicos e é focada em determinado

<sup>37</sup> No original: *están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas.*

<sup>38</sup> No original: *conformaría el componente sociocultural.*

tema (a autora exemplifica com a seguinte situação: em uma sala de aula com alunos adolescentes é possível ocorrer o uso de elementos mais específicos dessa idade, incluídos desde o planejamento inicial das aulas, que serão diferenciados, por sua vez, dos conteúdos utilizados com o público adulto).

Para Miquel Lopéz, na aula de língua estrangeira há o encontro de diversos componentes culturais e constitui um lugar privilegiado para descobrir e descrever seus elementos como unidades de análise das diferentes culturas mencionadas. A autora destaca algumas dessas marcas separadamente, mas que se relacionam e completam com maior ou menor intensidade nas interações comunicativas:

- Símbolos – estão incorporados nos contextos dos membros de determinada cultura, oferecendo valores específicos e permitindo-lhes fazerem diversas associações. Os membros de outras culturas geralmente não os identificam da mesma maneira e constroem significações diferentes para o mesmo objeto.
- Crenças – são as ideologias consideradas como verdades pelos membros de determinada cultura que, em consequência, afetam como se comportam e se posicionam mediante suas interações.
- Modos de classificação – é a maneira que cada cultura fragmenta e organiza a realidade nos diferentes contextos (a ordem dos sobrenomes, a maneira de se relacionarem com os alimentos etc.).
- Ações – trata-se do conhecimento sobre como ocorrem as interações comunicativas e quais são os códigos culturais utilizados socialmente (saber os gestos das saudações usados no país, por exemplo).
- Pressuposições – referem-se ao componente sociocultural já internalizado pelos falantes de determinada cultura, que a compartilham e a fazem cumprir. Estão relacionadas com as crenças e se projetam diretamente cada vez que os indivíduos iniciam uma interação comunicativa.
- A interação comunicativa – é a máxima expressão dessas interrelações e o ato concreto e efetivo da fala.

Esses elementos do componente sociocultural são interassociados e elaboram microssistemas que constituem o sistema cultural. López (2008, p. 525) exemplifica essa relação por meio da Figura seguinte, baseada no contexto da Espanha.

Quadro 01 – Exemplo dos elementos do componente sociocultural e de suas interrelações

	<i>Símbolos</i>	<i>Crenças e saberes</i>	<i>Modos de classificação</i>	<i>Pressuposições</i>	<i>Atuação</i>	<i>Interação comunicativa</i>
<b>Alimentos</b>	Uvas = abundância, prosperidade, dinheiro...	Uva com badaladas no Ano Novo = boa sorte.	Somente em Véspera de Ano Novo (ninguém as come assim em outro momento do ano).	Que os interlocutores conhecem e compartilham o ritual.	Comê-las em silêncio, com as badaladas.	Temas de conversação:  <i>Habrás comprado las uvas, ¿no?</i> <i>¿Te comiste todas las uvas...?</i> <i>¡Qué rápidas las campanadas este año!</i> <i>No me las pude terminar todas.</i>
			Determinam quais são os adequados para o café da manhã/almoço/jantar...; os que correspondem ao primeiro prato, ao segundo... Aos diversos momentos do dia.	Em restaurantes se respeita o ritual. Se não se respeita, se dão explicações ao garçom.	Leituras de cardápios.	Pedidos no restaurante:  <i>De primero..., y de segundo...</i> <i>No voy a tomar primero...</i> <i>Voy a tomar dos primeros...</i>
		Aceitar algo oferecido na primeira vez é má educação.	O que podemos oferecer em distintos momentos do dia (comida e bebida).	Ao entrar na sala de uma casa, se oferecem algo, haverá uma recusa inicial. Haverá outro oferecimento depois do primeiro não.	Os amigos e conhecidos entram na casa e não são deixados na porta.	Oferecimentos: <i>¿Quiere/s tomar algo?</i> <i>No, gracias.</i> <i>¿Seguro que no quieres tomar nada: un café, un zumo?</i> <i>¿Tú qué vas a tomar?</i>

Fonte: Miquel López (2008, p. 525, tradução nossa).

Logo, conforme o teórico (2008, p. 525), o contexto está culturalmente determinado e esses elementos são atualizados na comunicação conforme as situações. A imagem a seguir mostra como os conceitos mencionados anteriormente estão integrados aos contextos:

Figura 12 – Os elementos do contexto



Fonte: Miquel López (2008, p. 525)

O consolidado associa-se com a noção de cultura essencial e trata-se da base de dados comum em que dois interlocutores desconhecidos da mesma cultura apoiam-se para estabelecer uma comunicação efetiva. Em vista disso, os nativos de uma língua sempre possuem as suas crenças e saberes que são projetados nos contextos e lhes permitem abordar elementos comuns. O pressuposto, como vimos, trata dos conhecimentos internalizados e determinados culturalmente. O compartilhado se refere às informações ou às experiências anteriormente realizadas entre os interlocutores que os fazem agir de determinada maneira de acordo com os seus elementos culturais identificados. O tema das interações, a seu modo, também se relaciona com sentidos socioculturais, pois “os falantes que compartilham o mesmo componente dispõem de uma informação mais matizada, mais rica, mais elaborada dos temas que lhes afetam do que quem participa de outro componente cultural”.<sup>39</sup> O aqui e o

<sup>39</sup> No original: *Los hablantes que comparten el mismo componente disponen de una información más matizada, más rica, más elaborada de los temas que les afectan que quienes participan de otro componente cultural.*

agora da comunicação referem-se, por fim, à informação que os interlocutores possuem e lhes permite decodificar muitos dos elementos do contexto espaço-temporal e fazer deduções sobre o outro no momento em que a situação está ocorrendo.

Todos esses fatores ocorrem quando uma comunicação é estabelecida, entretanto, consoante Miquel López (2008, p. 526), se um indivíduo não possui esses componentes socioculturais desenvolvidos e interação com a língua estrangeira, geralmente, não os executa de maneira adequada, o que pode gerar vários desentendimentos. Portanto, “estudantes possuem uma língua e um componente sociocultural distintos” (tradução nossa)<sup>40</sup> e “a ausência de cultura banaliza a língua” (tradução nossa).<sup>41</sup> Ou seja, para a autora, ensinar a língua sem explorar os aspectos culturais em que se atua não é na realidade ensiná-la, mas “dotá-los de uma língua vazia de sentido ou, ao menos, carente de muitos dos sentidos que a informam” (tradução nossa).<sup>42</sup>

Os professores de ELE não dispõem de um “*corpus* cultural exaustivo” e precisam buscar mecanismos que lhes permitam descobrir os elementos que conformam o componente sociocultural do espanhol, sobretudo, os que determinarão o sucesso comunicativo entre os falantes. Miquel López (2008, p. 526) destaca, por fim, instrumentos que identificou em seu percurso e que considera de importante atenção no ensino e na aprendizagem:

- a. “A análise dos erros pragmáticos” (tradução nossa)<sup>43</sup>: o componente sociocultural (ou pragmático) também deve ser estudado na aula de língua estrangeira em conjunto com os outros aspectos recorrentemente ainda tratados como prioridade (morfológicos, sintáticos, fonéticos, léxicos etc.). Segundo essa autora, os nativos muitas vezes não são complacentes com erros socioculturais e o professor pode evidenciá-los durante os estudos e evitar alguns desentendimentos futuros;
- b. “Procurar informações nos atos de fala” (tradução nossa).<sup>44</sup> Compreender como unidade de análise os atos da fala esclarece uma série de aspectos socioculturais relevantes para o sucesso comunicativo. Somente assim, conseguiremos analisar o formato estândar, o modo de fazer, de cada ato e todos os elementos que nele atuam.

---

<sup>40</sup> No original: [...] *estudiantes manejan una lengua y un componente cultural distintos*.

<sup>41</sup> No original: *La ausencia de cultura banaliza la lengua*.

<sup>42</sup> No original: *dotarles de una lengua vacía de sentido o, al menos, carente de muchos de los sentidos que la informan*.

<sup>43</sup> No original: *El análisis de los errores pragmáticos*.

<sup>44</sup> No original: *Buscar informaciones en los actos de habla*.

- c. “Detectar o componente por meio de atividades contextualizadas” (tradução nossa)<sup>45</sup>: se os conteúdos forem tratados descontextualizadamente, nunca serão percebidas a adequação e a inadequação das produções dos alunos. Os sentidos, por exemplo, podem ser alterados conforme as intenções dos falantes.

## **2. 4. Interculturalismo, multiculturalismo e a diversidade cultural**

De acordo com Jiménez-Ramírez (2018, p. 27-28), a competência comunicativa permite que o aprendiz interaja de maneira eficiente com pessoas de outras culturas utilizando elementos linguísticos, pragmáticos e sociolinguísticos, entretanto, como desenvolvê-la ainda é um assunto complexo. Os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade auxiliam nessas reflexões sobre a convivência entre distintas culturas e como essas diferenças influenciam e podem ser tratadas na educação. Os tópicos seguintes trazem discussões sobre esses conceitos por meio do construto teórico destacado por Fleuri (2000; 2009) e complementado com as considerações de Canen e Moreira (2001), Freire (1979) e Padilha (2004).

### **2. 4.1. As concepções de Fleuri**

A pluralidade de culturas, como se verificou, é mencionada em diversas esferas da vida contemporânea. Consoante a Canen e Moreira (2001, p. 15), essa temática se faz complexa e necessita de maiores reflexões, inclusive sobre a afirmação e representação de políticas e práticas sociais realmente efetivas.

Nessa discussão referente à diferença de culturas, os termos interculturalidade e multiculturalidade (ou interculturalismo e multiculturalismo) aparecem e possuem, como outros abordados nas seções e capítulo anterior, diversas possibilidades de definições, seja com sentidos de sinônimos (STOER; CORTEZÃO, 1999) ou de contraditórios (FLEURI, 2000; 2009; CANEN; MOREIRA, 2001). Conforme Fleuri (2009, p. 103), “[...] a multiplicidade de termos e de concepções em torno de uma mesma ideia – multicultural, transcultural, intercultural – parece dificultar a compreensão desse fenômeno”.

Conforme averiguou-se no primeiro capítulo, a partir do século XIX surgiram reflexões sobre a possibilidade de existência e compartilhamento entre distintas culturas:

---

<sup>45</sup> No original: *Detectar el componente a través de actividades contextualizadas.*

Nem sempre os estudiosos da cultura falaram em “culturas” até porque essa pluralização do conceito é resultado de um discurso antropológico moderno, que surgiu com os autores evolucionistas, tais quais como Fraz Boas, Bronislaw, Malinowski, Émile Durkheim e Marcel Mauss (Cogo, 2000:34), que acabavam por justificar, biologicamente, a existência de hierarquias sociais e culturais. (PADILHA, 2004, p. 186).

Em “Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais” (2000, p. 74-75), Fleuri destaca que “A Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais”,<sup>46</sup> de 1978, admitiu pontos fundamentais para discorrer sobre a diversidade. Esse documento cita os princípios da elaboração da Unesco após a segunda guerra mundial e reconhece a importância de direitos e políticas contra a discriminação racial. Os dez artigos dialogam, para essa finalidade, com temas relacionados a esse contexto presentes na contemporaneidade, como o racismo, a igualdade e a diferença cultural. Pode-se notar essa relação no trecho a seguir:

Consciente do processo de descolonização e de outras mudanças históricas que levaram a maioria dos povos outrora sob domínio estrangeiro a recuperar a sua soberania, tornando a comunidade internacional num conjunto simultaneamente universal e diversificado e criando novas oportunidades para a erradicação do flagelo do racismo e para pôr fim às suas odiosas manifestações em todos os aspectos da vida social e política, a nível nacional e internacional,

Convencida de que todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição e origem étnica, contribuem de acordo com o seu próprio gênio para o progresso das civilizações e culturas que, na sua pluralidade e em resultado da sua inter-penetração, constituem o patrimônio comum da Humanidade (UNESCO, 1978, Preâmbulo).

[...] 2. Todos os indivíduos e grupos têm o direito de ser diferentes, de se considerarem diferentes e de serem vistos como tal. Contudo, a diversidade de estilos de vida e o direito de ser diferente não podem, em quaisquer circunstâncias, servir de pretexto para o preconceito racial; não podem justificar, de direito ou de facto, qualquer prática discriminatória, nem servir de fundamento à política do *apartheid*, a qual constitui uma forma extrema de racismo. 3. A identidade de origem não afeta de forma alguma o facto de os seres humanos poderem viver de formas diferentes, nem prejudica a existência de diferenças baseadas na diversidade cultural, ambiental e histórica ou o direito de manter a identidade cultural (UNESCO, 1978, Art. 1).

Segundo Fleuri (2000, p. 74-75), o reconhecimento dessas reflexões, particularmente sobre as distintas culturas, repercutiu em vários enfoques. Para esse autor, os termos multi ou pluriculturalidade indicam que grupos culturais diferentes coexistem, mas não consideram

---

<sup>46</sup> Proclamada e aprovada na *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, ocorrida em Paris, em 27 de novembro de 1978. Disponível em: [http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade\\_Racial/1978DeclRaca.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.



necessariamente que interajam entre si, assim como a palavra transcultural evidencia a existência de traços universais ou estruturas semelhantes nas relações sociais sem contemplar a interação. O foco em como ocorrem (ou não) essas atuações é dedicado ao multiculturalismo e à interculturalidade.

O multiculturalismo pode ser considerado, conforme esse estudioso (2000, p. 74-75), como a constatação, fato ou fenômeno de que indivíduos de culturas diferentes convivem entre si e se adaptam a essa realidade para “limitar os danos sobre si e sobre os outros” de maneira a reconhecer as “diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto”.

A perspectiva intercultural, por sua vez, aprofunda esses sentidos. Esse conceito concebe, para esse autor (2000, p. 74-75), a interação intencional de sujeitos de diferentes culturas. Considera-se que a cultura do outro “contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas de interpretação da realidade ou de relação social”.

A relação intercultural se atenta também ao posicionamento ativo dos sujeitos “que são criadores e sustentadores das culturas” e possuem contextos únicos, integrados a determinados momentos sócio-históricos (FLEURI, 2000, p. 74-75). Portanto, segundo esse teórico,

[...] a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos. [...] Esta concepção indica que a “educação intercultural” ultrapassa a perspectiva multicultural. Esta reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. Além disso, educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. (FLEURI, 2000, p. 77-79).

Nessas relações interculturais, os sujeitos interagem “influenciando-se e transformando-se mutuamente” criando e modificando contextos relacionais “[...] que configuram referências culturais, a partir das quais os atos individuais adquirem significados” (FLEURI, 2000, p. 79-80). A educação é considerada como a construção de processos em relações de reciprocidade, que podem ocorrer de maneira cooperativa ou conflitual. Oxibó

(2005, p. 47) referencia, assim, que as relações interculturais podem ser negativas, quando há a tentativa de destruição ou diminuição da cultura do outro, e positivas, se há o respeito à cultura do próximo e enriquecimento mútuo.

Fleuri (2000, p. 69) destaca que essas visões são contraditórias ao monoculturalismo, ou seja, a consideração de que todos os povos ou grupos compartilham uma cultura universal e que exclui as diferenças culturais. O multiculturalismo compreende a existência de várias identidades que compõem cada povo ou grupo social e, em consequência, assume que possam existir desigualdades e discriminações sociais. A interculturalidade, nessa perspectiva, se além às lutas contra os processos crescentes de exclusão social visando à valorização do potencial educativo desses conflitos. Desse modo, “[...] busca promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FLEURI, 2000, p. 70).

Esse estudioso (2009, p. 104-105) salienta que diversas noções surgiram sobre os termos multiculturalismo e interculturalidade nos últimos anos. Em 1998, esse teórico<sup>47</sup> os definia como sinônimos, mas, em 2009, considerou outras possibilidades conceituais por meio da educação intercultural (“aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes”) e multicultural (“uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente”).

Fleuri (2009, p. 104-105) complementou esse conceito em estudos posteriores. Assim, em 2001, baseado em Canen e Moreira (2001), compreendia o termo multiculturalidade “como indicador da realidade da coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade” e a interculturalidade “servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes”. Em 2005, contemplou “estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões inter/multicultural (utilizada por Stoer, 2011) e intertranscultural (utilizada por Padilha, 2004)”.

#### **2.4.2. Multi/interculturalismo crítico e as políticas públicas**

Canen e Moreira, em “Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente” (2001), discorrem principalmente sobre o multiculturalismo e suas implicações atuais. A multiculturalidade é abordada como um fenômeno que corresponde a vários fatores

---

<sup>47</sup> Em conjunto com o seu grupo de pesquisa: Núcleo MOVER (Educação Intercultural e Movimentos Sociais), do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://mover.ufsc.br/>. Acesso em: 20 out. 2018.

da vida contemporânea, tais quais as relações de poder e os interesses econômicos, políticos e sociais. De acordo com esses autores,

O multiculturalismo examina o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de culturas identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando aberturas para a incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir e interpretar a realidade. [...]. Busca-se nessa perspectiva, recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e as narrativas mestras que se pretendem universais. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 22).

A construção de identidades plurais ocorre, portanto, de maneira dinâmica e o seu reconhecimento envolve a constituição dos discursos que, por sua vez, podem ser elaborados com o intuito de serem estratégias políticas que preparam futuras gerações para a rejeição de práticas etnocêntricas, xenófobas e de intolerância (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 40). Essa visão sobre o multiculturalismo, que considera a participação social para a construção democrática, incita os pressupostos do chamado multiculturalismo crítico.

McLaren (1997, p. 122) considera multiculturalismo crítico como “uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”. Nessa perspectiva, a multiculturalidade concebe a diversidade de raças, classes e gêneros como o resultado de lutas sociais sempre em transformação. Portanto, “o multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (MCLAREN, 1997, p. 123).

Fleuri (2009, p. 105) destaca dois aspectos que considera relevantes da problemática entre multi/inter/transculturalidade. O primeiro refere-se à multiplicidade de ideias e propostas elaboradas nesse campo de pesquisa e de ação educacional, que pode gerar confusão e, ao mesmo tempo, novas percepções no tratamento do diálogo e da mútua compreensão do outro. O segundo, por sua vez, se relaciona ao desafio de como integrar os diferentes processos de desenvolvimento humano de maneira que “possam tecer tramas críticas e criativas, que potencializem de modo fluido a coesão entre singularidades pessoais, culturais, sociais, ecológicas”. De acordo com Fleuri (2009, p. 107-108), nos currículos atuais é recorrente observar um único programa que muitas vezes reduz a questão do diferente, ao qual o professor é posto em posição de garantir o processo homogêneo no ensino. Logo, não

considera a relação complexa dos processos singulares em que pessoas são desafiadas por problemas diferentes em situações muito variadas da realidade.

Nesse contexto, Padilha (2004, p. 224), assim como os outros autores mencionados neste tópico, explana que as correntes teóricas da diversidade cultural necessitam integrar-se às políticas educacionais “que fundamentam as práticas das escolas, das redes e dos sistemas de ensino”. A possibilidade do currículo intertranscultural, segundo o autor, não é exatamente um conjunto ou corpo de conhecimentos, normas ou parâmetros curriculares que devem ser seguidos obrigatoriamente, da mesma maneira que não pretende impor uma nova concepção de currículo superando a anterior. O currículo intertranscultural pressupõe a perspectiva da educação intercultural e significa não propor um currículo único, mas “um processo aberto reflexivo, ético, dialógico, valorativo, criativo, ousado e complexo” (PADILHA, 2004, p. 248).

Ainda conforme Padilha (2004, p. 249), o aprofundamento investigativo sobre os processos de ensino e aprendizagem engloba múltiplas dimensões que variam desde os âmbitos escolares às comunidades locais e organizações governamentais e não governamentais, que buscam em conjunto dar um novo rumo “para as ações escolares e educacionais como um todo” ressignificando seus sentidos.

Essa proposta, assim, vai além do ensino por tratar a formação humana de sujeitos considerados individuais e coletivos que se constroem criticamente conforme as trocas de experiências inter/multiculturais. É o que Padilha (2004, p. 250) nomeia de espaços privilegiados em que os indivíduos “aprendem e ensinam culturas, reaprendem as suas, reconstroem conhecimentos com base na totalidade dos seus saberes, incluindo os conhecimentos científicos acumulados historicamente”. As questões que surgem nesse processo, entretanto, podem ser complexas e nunca antes discutidas pelos envolvidos ao mesmo tempo em que contribuem para novas percepções sobre a realidade, para a compreensão dos espaços atuais e a importância de afirmar suas próprias identidades.

Ressalta-se, contudo, que o conceito do dialogismo entre sujeitos (não tratados simplesmente como objetos) integrados aos seus sentidos de estar no mundo com oportunidade de posicionamento crítico e possibilidade de transformação deriva de muitas considerações de Paulo Freire (1979, p. 8):

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que

é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.  
Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem.

Fleuri (2009, p. 110-111) complementa essa temática afirmando que as escolas podem implementar propostas educacionais que busquem realizar, compreender e enfrentar na prática as complexidades, aprofundando temas transversais no currículo escolar e ressignificando o papel do educador. Nessa perspectiva, a educação passa a ser entendida como uma relação entre os sujeitos vistos não apenas como indivíduos, mas também como constituídos e constituintes de seus respectivos contextos socioculturais.

## **2.5. A diversidade cultural no ensino e aprendizagem**

Como foi possível observar nas páginas precedentes, o ambiente escolar tem importante papel para a formação de seres humanos críticos e sensíveis sobre o convívio com a cultura do outro. Segundo Leite (2001, p. 46), a educação está intrinsecamente relacionada com a reflexão das identidades culturais, pois “em seu processo dialógico, formativo e transformativo supõe a transmissão de conhecimentos” ao mesmo tempo em que vislumbra o desenvolvimento de “competências, hábitos e valores”.

Díaz-Aguado (2000, p. 22) comenta a distância entre o que ocorre no âmbito escolar e as reflexões teóricas propostas na educação intercultural. Segundo a autora, a maioria das instituições escolares ainda assimila a cultura dominante ou tradicionalista e o respeito às diferenças culturais poderia tornar-se prática somente se uma transformação radical do que tem sido até agora a função da escola fosse efetuada.

De acordo com o que Althusser (1974, p. 46) expõe, muitos ambientes escolares proporcionam a interação com “a cultura dos bons costumes” sustentando uma estrutura social já existente e contribuindo com a continuidade de divisões sociais:

[...] Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe [...]. (ALTHUSSER, 1974, p. 46).

Para Díaz-Aguado (2000, p. 51), ainda há obstáculos atuais que conduzem à exclusão de culturas no âmbito escolar. Consoante a essa teórica (2000, p. 15), a sociedade

contemporânea vive mudanças que se tornaram contraditórias ou paradoxais ao conceito de educação intercultural e diversidade. Algumas instituições privilegiariam a orientação para a homogeneidade dos alunos e discriminariam os indivíduos que não correspondessem a essas expectativas. Díaz-Aguado (2000, p. 15) destaca quatro situações:

1) a necessidade de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural e heterogêneo perante a pressão homogeneizadora e a incerteza sobre a própria identidade; 2) a eliminação das barreiras espaciais na comunicação perante o risco cada vez mais grave de isolamento e exclusão social; 3) a dificuldade para compreender o que acontece perante a enorme quantidade de informação disponível; 4) ou a ausência de certezas absolutas face ao ressurgimento de formas de intolerância que se pensava estarem já superadas. Mudanças vertiginosas e de extraordinária profundidade que exigem inovações educativas de envergadura semelhante.

Dessa maneira, a integração de objetivos educacionais que visam a convivência com as diferenças culturais pode ser inibida por meio de noções tradicionalistas, afinal, a tolerância e a democracia são “valores que se adquirem com a prática e que dificilmente podem ser praticados nas relações autoritárias” (DÍAZ-AGUADO, 2000, p. 51).

A intolerância é definida por Díaz-Aguado (2000, p. 79) como um fenômeno complexo “que influencia e é influenciado” na cadeia de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Por isso a distingue em três componentes: o cognitivo ou estereotipado seria o conjunto de crenças designadas por uma parcela da sociedade sobre as especificidades dos membros de um dado grupo. O componente afetivo ou emocional relaciona a avaliação negativa de um grupo com “sentimentos de hostilidade” sobre o outro. O componente comportamental, por sua vez, refere-se a possíveis predisposições internalizadas para “condutas hostis e de marginalização em relação aos membros do grupo”. Díaz-Aguado explicita que, embora tenham sido classificados separadamente, esses componentes podem atuar em conjunto e a prevenção de qualquer forma de intolerância será eficaz somente se todos forem desconstruídos.

Díaz-Aguado (2000, p. 20) ressalta que os materiais didáticos têm a necessidade de integrar conteúdos aos objetivos interculturais, principalmente ao que chama de desprivilégio das “culturas minoritárias, até agora invisíveis”. Os materiais monoculturais estimulariam as “representações negativas” de algumas culturas por meio de “esquemas etnocêntricos de superioridade-inferioridade cultural para justificar determinados acontecimentos históricos (como as colonizações)” como algo natural e, assim, “favorecendo a identificação com o

próprio grupo através da rejeição ou exclusão de outros grupos”. Essas limitações poderão ser superadas ao elaborar materiais que considerem:

- 1) compreender e respeitar as características de outras culturas, reconhecendo o seu valor como formas de adaptação a contextos que, geralmente, também têm sido diferentes; 2) e desenvolver uma identidade baseada na tolerância e no respeito pelos direitos humanos, dentro da qual se deve incluir o respeito pela diversidade cultural. (DÍAZ-AGUADO, 2000, p. 20-21).

As complexidades apresentadas também aparecem nos contextos educacionais das línguas estrangeiras, a citar, em nosso caso específico, no tratamento da língua espanhola no Brasil. Pinto e Santos (2018) expõem considerações referentes à diversidade do espanhol e suas implicações histórico-culturais baseados no texto “Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico” (1993), em que Fontanella de Weinberg (1999) discorre sobre a noção, recorrentemente utilizada, de existirem o espanhol da América e o espanhol da Europa, cada qual como um bloco homogêneo. Essa autora destaca, porém, que muitos países que hoje utilizam o espanhol como língua oficial passaram por processos de colonização da Espanha e ainda assim sempre possuíram suas variedades os tornando únicos e heterogêneos.

Pinto e Santos (2018, p. 73) se atêm ao desenvolvimento independente de cada variedade linguística e “dos contextos sócio-históricos aos quais esteve condicionada (relação com a metrópole, tempo de colonização, origem da colonização etc.)”. Pode-se expandir esse conceito para o campo da diversidade cultural, pois cada país possui especificidades em relação aos aspectos linguísticos e também sobre as suas marcas identitárias, resultado de variadas experiências sócio-históricas que se modificam cotidianamente devido ao dinamismo da realidade. Logo, como concluem Pinto e Santos (2018, p. 73), “não existem duas modalidades da língua espanhola ou uma língua espanhola homogênea” e esses sentidos podem ser trabalhados nas aulas de língua espanhola desconstruindo possíveis manifestações discriminatórias:

Ou seja, para se ensinar o espanhol no mundo, especialmente no Brasil, que é um país cercado por diferentes países que falam espanhol e que possuem suas características culturais e linguísticas próprias, é preciso considerar a complexidade linguística (para além da cultural) que subjaz à língua espanhola, mesmo que os órgãos políticos de difusão linguística defendam a ideia de homogeneidade e pan-hispanismo (que nada mais é do que o apagamento dessa complexidade e a perpetuação de uma hegemonia linguístico-cultural). (PINTO; SANTOS, 2018, p. 73).

Segundo Díaz-Aguado (2000, p. 125-126), a aprendizagem cooperativa em equipes heterogêneas é um procedimento de grande eficácia para adaptar os objetivos da interculturalidade em diferentes âmbitos do ensino. O posicionamento do aluno poderia ser redirecionado para “um crescente protagonismo na sua própria aprendizagem e ensinando-o a reconhecer e a resolver os conflitos” por meio da reflexão e cooperação com o outro. Para tal, a metodologia, estratégias e recursos selecionados pelos professores devem condizer com esses interesses (DÍAZ-AGUADO, 2000, p. 125-127).

Leite (2001, p. 47-48) salienta que a valorização da cultura do outro e a compreensão da própria identidade deve ocorrer com a transformação nas ações (não somente limitada aos discursos ou aos conteúdos) e com o diálogo coerente de todos os pontos do macrocurrículo, tais como a atenção nos conteúdos e programas curriculares, materiais selecionados, organizações do tempo e do espaço que condicionam a estrutura do discurso pedagógico e valorizam as culturas.

Paraquett (2010, p. 143-147) salienta que essa interação pode ocorrer sem o apagamento da identidade cultural do aprendiz da língua estrangeira, pois “lamentavelmente, é possível que haja ainda quem acredite que aprender língua com cultura é sair de si para ser o outro, como se isso fosse possível”. Além disso, “o processo de construção da identidade é um processo social e não se limita aos muros da escola, apesar desta exercer um papel fundamental”. Essa autora afirma, portanto, a importância do estudo das línguas estrangeiras e a sua incorporação em políticas públicas não deve ter como prioridade os interesses econômicos, mas a educação intercultural que permita o encontro de culturas em busca da compreensão sobre a realidade do outro, temática que se pode averiguar no capítulo posterior.

\*\*\*

Nas páginas anteriores esboçaram-se vários temas que envolveram o tratamento da cultura e da diversidade cultural no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Os métodos educacionais mencionados permitem compreender as distintas perspectivas sobre esse assunto e como podem influenciar as práticas atuais. A Abordagem Comunicativa, a partir dos pressupostos da competência comunicativa, possui destaque nessa discussão, pois redirecionou o tratamento da cultura nas salas de aula reconhecendo-a com papel fundamental para a formação de sentidos na comunicação. Os elementos culturais e os seus passíveis usos na educação foram ressaltados por Miquel López (2008) nos comentários sobre a competência sociocultural.



As reflexões sobre o convívio de distintas culturas na contemporaneidade e como dialogam com o âmbito escolar, a mencionar na formação dos aprendizes de LE, entretanto, ainda apresentam complexidades, observadas nos conceitos de interculturalidade e multiculturalidade e seus desencadeamentos (como a educação multi/intercultural e o multi/interculturalismo crítico), propostos por Fleuri (2000; 2009).

Assim, por meio dessas considerações, podemos identificar algumas das visões sobre ensinar e aprender ELE, em especial como podem abordar as diferenças culturais nos livros didáticos em análise. O capítulo posterior complementa essas noções com o debate sobre as principais relações entre culturas, livros didáticos e políticas públicas no contexto brasileiro.

### **CAPÍTULO 3. A DIVERSIDADE CULTURAL, OS LIVROS DIDÁTICOS E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Após a compreensão dos conceitos de cultura e de diversidade cultural e como esses estão historicamente incorporados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o capítulo três contextualiza alguns pontos fundamentais para o entendimento da temática e dos objetos desta pesquisa, tais como os caminhos específicos dos livros didáticos e do ensino da língua espanhola no cenário brasileiro relacionados ao âmbito escolar público, ao desenvolvimento do espanhol no PNLD e a algumas noções de livro didático enquanto objeto de análise.

No item “3.1. O desenvolvimento da política do livro didático no Brasil” é delineado o percurso dos principais acontecimentos históricos (geralmente decretos ou revogações de leis) que desencadearam a política das obras didáticas para o ensino público no contexto brasileiro. Essa exposição descritiva é realizada com apoio em Oliveira, Guimarães e Bómeny (1984), Freitag, Costa e Motta (1989), Höfling (2000, 2006) e Batista (2002).

O tópico “3.2. Síntese histórica do ensino do espanhol na legislação brasileira (de 1919 a 2019)” traz a trajetória da língua espanhola nos textos governamentais e algumas de suas possíveis consequências, a salientar, a Base Nacional Comum Curricular, com novas incertezas e desafios para o espanhol na educação, tendo em vista que, entre outras medidas e orientações, não apresenta diretrizes específicas para esse idioma. Essas conceituações são tratadas principalmente por meio dos estudos de Chagas (1979), Leffa (1999), Guimarães (2011), Carvalho (2015), Novodvorski (2016), Rodrigues (2016), Amendola (2017), Chrispim (2017) e Costa (2017).

A seção “3.3. Os critérios avaliativos do PNLD e os LDs de espanhol aprovados até 2019” aborda o percurso da língua espanhola nos diferentes PNLD’s e *Guias do Livro Didático* (de 2011 a 2019) e como foram realizadas as avaliações e escolhas das obras que os compõem. Esses apontamentos são feitos a partir das informações contidas nesses manuais e das teorias de Batista (2002) e Eres Fernández e Rinaldi (2018).

O ponto “3.4. Algumas perspectivas teóricas sobre o livro didático” trata de algumas definições de livro didático quanto objeto de investigação, com base nos conceitos de Oliveira, Guimarães e Bómeny (1984), Lajolo e Zilberman (2003), Choppin (2004) e Barros e Costa (2010). Ademais, o tópico ainda traz menção à discussão dessas obras como suporte e gênero discursivo, inclusive complementadas por meio das noções de Rockwell (2001), Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Mendonça (2003) e Bunzen Júnior (2005).

O item “3.5. A diversidade cultural nos livros didáticos de ELE” expõe algumas considerações sobre como as diferenças culturais podem ser tratadas nos livros didáticos de línguas estrangeiras, em particular, de espanhol, e a importância de inovações educativas que poderiam ser propostas sobre essa temática. Os principais teóricos utilizados foram Coracini (1999), Gonçalves e Silva (2004), Barros e Costa (2010), Serrani (2010) e Costa e Vita (2018).

Por fim, a parte “3.6. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2017: as propostas do Guia sobre a diversidade cultural” apresenta os critérios avaliativos das obras didáticas aprovadas na área de Língua Espanhola indicados no Guia do PNLD de 2017 (BRASIL, 2017), quais são os pontos considerados positivos e negativos nessas obras e a relevância dada à temática do ensino das diferenças culturais nos livros didáticos.

### **3.1. O desenvolvimento da política do livro didático no Brasil**

A elaboração e distribuição de livros didáticos nas escolas brasileiras, principalmente no âmbito público, estão relacionadas com a história de diversas medidas governamentais que ocorreram no Brasil, tais como, decretos ou revogações de leis brasileiras e a criação ou substituição de comitês.

Alguns estudiosos, por exemplo, Hollanda (1957) e Oliveira (1986), discutiram em suas obras de que maneira o contexto econômico da década de 1930 repercutiu no mercado editorial. De acordo com Hollanda (1957, p. 106), a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, afetou o comércio de muitos países e desencadeou a elaboração de novas estratégias: “Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro do que o francês – competir comercialmente com este”. Segundo Romanelli (2010, p. 49), ademais, o Brasil não conseguiu sustentar a produção e exportação do café como principais fontes de lucro.

Neste cenário, o governo de Getúlio Vargas – de 1930 a 1945 – optou por realizar variadas modificações na estrutura política e educacional brasileira. Oliveira, Guimarães e Bómeny (1984, p. 34) destacaram que o livro didático passou a desempenhar no Estado Novo um papel ainda mais ativo como instrumento ideológico e, para esse fim, surgiram diferentes propostas com o intuito de implantar um projeto que o regulamentasse. Conforme Oliveira (1980, p. 36-38), as alterações realizadas pela reforma do primeiro ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, em 1931, começaram a afetar a elaboração dessas obras:

As instruções metodológicas, elaboradas com os programas em 1931, da Reforma Francisco Campos, revelam conhecimento pedagógico: tais instruções influíram na organização de livros didáticos da época. [...] A reforma de Capanema, através da exposição de motivos, sugeriu a apresentação da matéria por Unidades Didáticas... As justificativas metodológicas de Lourenço Filho e Jônatas Serrano esclareceram o sentido das novas diretivas. Houve então alterações em livros didáticos que em vez de se dividirem em Pontos organizaram-se em Unidades, embora não muito bem definidas” (OLIVEIRA, 1980, p. 36 - 38).

Em 1937, o Decreto nº 93 promoveu modificações sobre as relações do governo com os livros didáticos, pois o Instituto Cairu foi adaptado para a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) e passou a adquirir funções relacionadas com a manutenção das bibliotecas públicas e a organização e publicação de obras, a ressaltar, as didáticas.

O Decreto nº 1.006/1938 estabeleceu “condições de produção, importação e utilização do livro didático” por meio de cinco capítulos nomeados: Da elaboração e utilização do livro didático; Da Comissão Nacional do Livro Didático; Do processo de autorização do livro didático; Das causas que impedem a autorização do livro didático e Disposições gerais e transitórias. Este decreto deliberou que os livros didáticos deveriam ter “autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação” para serem adotados no ensino das “escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República”. Assim, como se pode observar pelas nomenclaturas, esta ação integrada ao contexto histórico da ditadura de Vargas foi uma imposição regulamentadora dessas obras, tal a importância ideológica que podem oferecer por meio da educação aos estudantes e demais agentes das instituições escolares.

O capítulo quatro do Decreto nº 1.006/1938 disponibilizou os impedimentos e exigências à autorização dos livros didáticos. Segundo salientam Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 34-38), embora os artigos 21, 22 e 23 tratem de questões pedagógicas (ou relacionadas à linguagem e à autoria), o artigo 20 expõe explicitamente fundamentos correspondentes às intenções do Estado Novo de incentivar o nacionalismo:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;

- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Logo, “[...] o livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 34).

Por conseguinte, a estas intenções, nesse Decreto também foi instaurada a primeira Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cujas atribuições foram:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

A princípio, esse grupo era composto por sete membros designados pela Presidência da República e em momento posterior, no Decreto nº 1177 de 1939, o número foi alterado para doze, devido ao “primeiro ano de seu funcionamento, serviço de excepcional intensidade, dado o grande número de livros ora existentes”. Freitag, Costa e Motta (1989, p. 24) comentaram a significação dessa comissão incorporada ao contexto educacional brasileiro de 1939,

(...) basta tomar como exemplo a criação, em 1938, da Comissão do Livro Didático. Essa medida permaneceria incompreensível, se analisada isoladamente. Reexaminada à luz da política educacional do Estado Novo e das funções dessa política para a estabilização da ditadura Vargas, a Comissão e sua forma de atuar passam a ter *sentido*. A criação da Comissão insere-se em um rol de medidas visando a reestruturação e o controle ideológico de todo o

sistema educacional brasileiro. Nesta ocasião, foi simultaneamente introduzido o ensino de *moral e cívica* em todos os níveis, expandindo o ensino industrial e profissionalizante (destinado à classe operária), criada a primeira universidade rural (no Rio de Janeiro) para fortalecer o ensino agrícola, foram extintas as escolas destinadas a filhos de emigrantes, de língua estrangeira, para assegurar a unidade nacional, e desestimulados os estudos propedêuticos e universitários dos antigos “bacharéis” (FREITAG, COSTA E MOTTA, 1989, p. 24, grifos dos autores).

Após o término da gestão do terceiro ministro da Educação, Gustavo Capanema, segundo Freitag, Motta e Costa (1987, p. 6), ocorreram vários questionamentos sobre a continuidade da CNLD, mas o Decreto 8.460, publicado em 1945, consolidou o Decreto de 1.006/38 e redefiniu as atividades desse comitê. Como aponta Höfling (2006, p. 22), não ficou mais excepcionalmente a cargo da República “assumir o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no Território Nacional” e, assim, alguns estados puderam constituir suas próprias Comissões Estaduais do Livro Didático.

Em 1966, o Decreto nº 59.355 instaurou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), subordinada ao Estado e “com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos”. Essa organização é resultado de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (USAID) e também estava inserida no cenário da ditadura militar brasileira. De acordo com Freitag, Motta e Costa (1987, p. 25), as elaborações dos conteúdos, das estruturas e das escolhas pedagógicas das obras foram orientadas por assessores americanos. Essa medida seria participante de novas propostas para a educação que seguiriam os propósitos governamentais da época, logo, “uma série de decretos-lei, que reformulam sistematicamente o sistema educacional brasileiro, assentando-o, em todos os níveis, no modelo anglo-saxônico da escola/universidade”. Em outras palavras, “o recurso aos “assessores” americanos levaria à supressão do modelo anterior e à implementação de um modelo que assegurasse maior participação no desenvolvimento técnico e econômico do país e o silenciamento das vozes críticas e das lideranças politizadas” (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1987, p. 25-26). A COLTED foi extinta em 1971 e o INL iniciou o desenvolvimento do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), bem como assumiu, de 1972 a 1975, com o apoio de editoras, o programa de coedição de obras didáticas.

A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) foi instituída em 1967 por meio da Lei nº 5.327 e possuiu como finalidade produzir e distribuir o material didático para as

instituições escolares, “de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização”. Porém, conforme Höfling (2006, p. 22), “não contava com organização administrativa nem recursos financeiros para desempenhar tal tarefa”. No Decreto 77.107/76, portanto, a FENAME adquiriu as responsabilidades pelos programas dos livros didáticos que eram executadas pelo INL até 1975 e as tiragens dos livros aumentaram de maneira significativa pelo interesse do Governo Federal em distribuir uma determinada quantia gratuitamente em escolas e bibliotecas das unidades federadas (HÖFLING, 2006, p. 22). Segundo Batista (2002, 49), entretanto, como os recursos provinham do salário educação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dos aportes mínimos dos estados, os valores “sendo insuficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental das escolas públicas, a grande maioria das escolas públicas municipais foi excluída do Programa”.

No ano 1983, a FENAME passou a ser denominada Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), subordinada ao MEC e responsável por diversos programas governamentais vinculados ao ensino – a destacar, o Programa do Livro Didático (PLID) (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 8-9). Conforme Höfling (2006, p. 23), o sistema de coedição foi extinto em 1984 e o MEC tornou-se o “comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Programa do Livro Didático” – função que desempenhou no período de aprovação dos objetos de análise, em 2017, e atua no momento de escrita desta dissertação.

O Programa Nacional do Livro Didático foi instituído no Decreto nº 91.542 de 1985 “com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de ensino do primeiro grau”. As principais informações constituíam-se na contribuição para a universalização e para a melhoria na educação conforme estabelecido no Programa Educação para Todos, além de reduzir os gastos da família com os materiais didáticos e oferecer maior participação dos professores na seleção dos livros que seriam adotados (nesse processo, as escolas e educadores os analisariam e escolheriam atendendo “às peculiaridades regionais do país” e comprometendo-se a manter permanente avaliação). Nesse decreto determina que obras distribuídas devem ser reutilizáveis; ou seja, com “qualidade técnica e acabamento” passível de utilizá-los nos anos subsequentes, o que permite, após a conservação, a “progressiva constituição de bancos de livros didáticos” (BRASIL, 1985).

Desde o primeiro PNLD, este programa passou a ser administrado por um conjunto de organizações públicas – a FAE (subordinada ao MEC), as Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos territórios e os órgãos municipais de ensino – e a

responsabilidade pela “formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático” foi atribuída à Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus (SEPS). A FAE foi extinta, no entanto, em 1997 e a sua função no programa foi delegada ao FNDE.

O PNLD obteve variadas modificações conforme o passar dos anos. Em 2017, esse programa prosseguiu com a responsabilidade de disponibilizar os livros didáticos às escolas públicas de educação básica, após avaliá-los e selecionar os que mais se adequam às suas diretrizes definidas. Deste modo, em datas publicadas em editais e Diário Oficial, as editoras inscreveram as coleções de acordo com os regulamentos, especialistas de diferentes áreas do conhecimento analisaram essas propostas e publicaram no *Guia de Livros Didáticos do PNLD* as obras aprovadas (o *Guia* tem a finalidade de expor os principais aspectos analisados e o que motivou as aprovações, como veremos com mais detalhes no item 3.3 deste capítulo). Os diretores e professores das escolas realizaram suas escolhas por meio da leitura e averiguação desse documento e formalizaram essa decisão via internet (BRASIL, 2019).

A execução do PNLD é realizada trienalmente e de maneira alternada entre os ciclos dos quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, sendo que “os seguimentos [sic] não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos” (FNDE, 2019). Embora os livros dedicados às línguas estrangeiras sejam consumíveis, a proposta de reutilização de algumas obras continua para a maioria dos componentes curriculares:

[...] os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno. [...] Os livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos ao final do ano, para serem utilizados por outros alunos. A exceção são os livros consumíveis, que são os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de língua estrangeira (BRASIL, 2019).

Em julho de 2017, o Decreto nº 9099 promoveu a alteração do nome para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) com o objetivo de destacar também suas atividades de avaliação e disponibilização não somente de obras didáticas, como “pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa”.

Além disso, as Secretarias de Educação, com as escolas de sua rede de ensino, podem decidir “pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos em cada Programa”, optando por um dos três modelos seguintes:



1. **Material único para cada escola:** cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente.
2. **Material único para cada grupo de escolas:** a rede de ensino irá definir um grupo específico de escolas que fará uma escolha única e utilizará o mesmo material didático. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes ao grupo de escolas definido pela rede de ensino.
3. **Material único para toda a rede:** a escolha da rede de ensino será unificada e TODAS as escolas da rede utilizarão o mesmo material. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino (BRASIL, 2019).

Desse modo, “a opinião dos professores continua tendo importância fundamental na escolha dos livros. A seleção dos materiais deve ser estabelecida de forma democrática e autônoma pelas escolas” (BRASIL, 2019). Se a rede de ensino não optar por estes modelos, considera-se o registro particular escolhido por cada escola.

Após a apresentação deste panorama histórico da política do livro didático no Brasil, exposto de maneira sintetizada, é possível compreender como os livros didáticos (principalmente os destinados às escolas públicas) se mantêm interrelacionados com os poderes políticos das épocas específicas em que estão integrados, podendo ser participantes de princípios, intenções e discursos estabelecidos pelos governos ao sistema educativo. Conforme Freitag, Costa e Motta aludem,

“(...) não houve até recentemente, fora do Estado, outras instituições no Brasil capazes de influenciar, formular e redirecionar o processo decisório sobre o livro didático. Mesmo as instituições de peso como a igreja, as editoras, o mercado livreiro, as associações científicas ou os sindicatos (operários e de professores), as organizações de pais e alunos etc., não têm revelado força suficiente para influenciar essa política estatal, quase integralmente entregue a técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem as qualificações ou especializações necessárias e sem uma legitimidade que os autorize a definir uma política que hoje afeta aproximadamente trinta milhões de crianças brasileiras e mais de um milhão de professores. Nem mesmo as editoras, que à luz de seu poderio econômico teriam condições de influenciar o conteúdo e a distribuição dos livros didáticos, têm usado a sua força para participar com propostas próprias das decisões políticas sobre o livro didático. Como ainda será especificado no tópico seguinte, elas preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo (núcleo comum e suas adaptações específicas para as diferentes unidades da federação), deixando que o Estado *encomende*, isto é, compre o maior número de livros de sua coleção. Para tal, elas seguem à risca os pareceres emitidos pelos Conselhos Federal e Estaduais, nos quais esses currículos são sancionados. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 21-22, grifo dos autores).

Por meio destas considerações, e com base em Höfling (2006, p. 24), também é possível ressaltar a perspectiva dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas serem atualmente um produto de mercado e a elaboração e venda dessas obras se tornarem objetivos de diferentes editoras. Segundo este autor (2006, p. 24), o FNDE capta recursos financeiros públicos, principalmente do Tesouro Nacional e Salário-Educação, e os destina para o financiamento de projetos e programas relacionados ao ensino, como o PNLD (HÖFLING, 2006, p. 24). Os dados adiante, em exemplo, mostram os valores anuais investidos ao PNLD entre o período de aquisição dos materiais didáticos de 2003 a 2010, considerando a Resolução n° 06, de 1993, do Conselho Deliberativo do FNDE sobre o Salário-Educação.

Quadro 02 – Investimento do PNLD referente ao Ensino Fundamental (de 2003 a 2010)

Ano de aquisição	Ano do PNLD (Ano letivo)	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Físico			Investimento*	Atendimento
				Livros	Dicionários	Total		
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	3.349.920	119.380.441	600.074.313,00	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2004	PNLD 2005	30.837.947	149.968	111.189.126		111.189.126	619.247.203,00	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	6.403.759	50.649.055	352.797.577,00	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2006	PNLD 2007	28.591.571	144.943	102.521.965		102.521.965	563.725.709,98	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724		110.241.724	661.411.920,87	Atendimento para todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242		60.542.242	405.568.003,49	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2009	PNLD 2010	28.968.104	134.791	103.581.176		103.581.176	591.408.143,68	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª
2010	PNLD 2011	29.445.304	129.763	118.891.723		118.891.723	893.003.499,76	Atendimento para todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

\* valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.,

Fonte: FNDE (19-03-2019).

Apresenta-se no quadro o investimento do PNLD no período de sete anos (aquisição de 2003 a 2010) para o ensino fundamental. A divisão de cores indica os distintos níveis de escolaridade em que os recursos foram destinados nas diferentes datas (amarelo referente ao envio das obras aos alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª; rosa para os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série e reposição para os de 2ª a 4ª série e laranja para os anos dedicados exclusivamente para reposição aos alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª). O uso dos valores investidos, como o quadro expõe, não é utilizado somente para compra de livros, mas também “com aquisição, distribuição, controle de qualidade, etc.”, ou seja, nas demais etapas do processo. Pode-se verificar, com base nas informações apresentadas, que os números de alunos beneficiados e de escolas diminuíram conforme o passar dos anos, porém os valores de investimento aumentaram para os períodos finais do fundamental (chegando a 893.003.499,76 reais em 2010) e reposição (mesmo que em 2005 os rendimentos foram somados com a compra de dicionários – ocorrida apenas em 2003 e 2005 – em 2008 houve aumento em relação a esse ano). Além disso, é possível notar que houve variação no número total de livros comprados conforme as datas evidenciadas e há quantidades maiores de obras adquiridas do que de alunos beneficiados.

Segundo Höfling (2000, p. 164), outro ponto que merece atenção sobre essa temática é o fato do Estado possuir, em muitos anos ao longo do PNLD, os mesmos parceiros editoriais em que maior parte do valor total é destinada, logo, podendo adotar uma tendência de perspectiva centralizadora. Os setores privados (os grupos editoriais, nesse caso) estariam intrinsecamente relacionados com a política pública do livro didático que poderia “comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes” esperados para este programa (HÖFLING, 2000, p. 164). A tabela seguinte, cedida pela Fundação de Assistência ao Estudante (*apud* Castro, 1996, p. 23), apresenta a obtenção de livros de acordo com a compra entre diferentes editoras, de 1977 a 1984, quando o programa adotava a nomenclatura de PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) e pertencia ao Instituto Nacional do Livro.

Tabela 01 – Participação das editoras nas aquisições de livros (PLIDEF de 1977 a 1984)

Editora	(Em porcentagem)								
	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	Total
Brasil	13	11	9	8	11	12	13	13	11
FTD	7	8	9	8	15	15	12	15	11
Bloch	0	14	11	11	9	10	7	4	10
Ática	6	9	9	9	10	11	10	12	10
Ibep	9	8	8	7	9	9	11	10	9
Abril	7	11	6	5	6	6	5	6	7
Caminho Suave	0	2	6	8	9	10	8	7	6
Scipione	5	8	8	5	6	5	5	2	6
Primor	10	9	8	6	4	2	3	2	6
Ao Livro Técnico	9	8	4	6	3	2	1	2	4
Lemi	3	4	5	7	4	2	3	2	4
Vigília	5	1	5	7	1	3	2	1	3
Nacional	2	1	-	0	0	-	4	10	2
Outros	12	6	11	12	13	13	15	14	12
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: FAE *apud* Castro, 1996, p. 23.

No quadro, observa-se que a maior porcentagem de aquisição de livros ficava com os grupos editoriais Brasil, FTD, Bloch e Ática, com investimento mais alto no período apresentado comparando-os com as outras editoras. Entretanto, pode-se identificar pelos dados que há oscilação dos números para todas as empresas participantes e o aumento gradativo ocorreu somente para algumas editoras (FTD, Ática, Ibep, Caminho Suave, Nacional) e outras com mais dificuldade de participação, decrescendo nas porcentagens (Abril, Bloch, Scipione, Primor, Ao Livro Técnico, Lemi, Vigília), embora com valores suficientes para não estarem na categoria outros. Na tabela dois, adiante, pode-se observar os percentuais dos anos posteriores, quando o programa adquiriu a nomenclatura PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e assumiu outros critérios de produção e escolha das obras (abordados na página 71 desta seção e no item “3.3. Os critérios avaliativos do PNLD e os LDs de espanhol aprovados até 2019”).

Tabela 02 – Participação das editoras nas aquisições de livros (PNLD de 1985 a 1991)

Editora	(Em porcentagem)						Total
	1985	1986	1987	1988	1989	1990/91	
Ática	11	10	15	17	21	25	17
Brasil	38	23	11	8	–	16	17
IBEP	6	17	13	15	16	9	12
FTD	9	10	15	12	11	13	12
Nacional	11	17	11	9	–	3	8
Saraiva	8	7	10	9	10	8	8
Scipione	0	3	7	11	9	10	7
Outros	16	13	19	19	33	15	18
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: FAE *apud* Castro, 1996, p. 23.

É possível notar que a quantidade de editoras destacadas foi menor (na tabela anterior catorze e nesta, sete), houve a inclusão do grupo editorial Saraiva e as empresas Ática, Brasil, Ibep e FTD aparecem com porcentagens maiores. Verifica-se novamente uma oscilação nos números conforme os anos, com crescimento para algumas editoras (Ática, Ibep, FTD, Scipione) e diminuição para outras (Brasil e Nacional – número relativamente menor em comparação com os dados anteriores, nestas duas empresas possuíram as porcentagens diminuídas e na tabela um foram sete).

No ano de 2017, período de aquisição dos livros que são utilizados como objetos de análise nesta pesquisa, segue-se a negociação de valores de obras (impressas e digitais) entre diferentes editoras, como observa-se no quadro seguinte:



Quadro 03 – Valores de aquisição por editoras no PNLD de 2017

EDITORA	TIRAGEM Campo	TIRAGEM 1º ao 5º Ano	TIRAGEM 6º ao 9º Ano	TIRAGEM Ensino Médio	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	QTDE DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS	R\$ / CADERNO TIPOGRÁFICO	R\$ / MÉDIA POR EXEMPLAR	R\$ / TOTAL IMPRESSO	R\$ / MECDAISY	VALOR TOTAL / R\$
ÁTICA	-	7.570.438	10.807.493	5.856.206	24.234.137	212	114.312	448.440.076	0,44	8,09	195.968.442,60	513.728,28	196.482.170,88
SCIPIONE	-	1.149.957	6.424.745	1.527.297	9.101.999	116	78.466	147.025.835	0,47	7,53	68.546.840,08	361.249,04	68.908.089,12
MODERNA	-	4.494.279	12.636.700	3.456.879	20.587.858	218	94.440	373.791.889	0,46	8,27	170.337.034,89	662.188,50	170.999.223,39
FTD	4.913.698	4.382.263	15.179.633	3.066.882	27.542.476	228	120.800	507.692.311	0,45	8,20	225.962.027,56	454.020,56	226.416.048,12
SARAIVA	-	5.506.136	14.903.804	3.403.341	23.813.281	310	76.817	414.814.366	0,45	7,89	187.853.145,61	923.938,18	188.777.083,79
SM	-	1.804.404	5.837.779	4.321.259	11.963.442	190	62.965	197.269.180	0,49	8,08	96.659.629,87	476.326,62	97.135.956,49
DO BRASIL	-	908.742	4.328.794	436.666	5.674.202	116	48.916	110.532.202	0,53	10,29	58.413.164,79	329.352,26	58.742.517,05
IBEP	128.539	1.373.743	1.522.436	1.770.181	4.794.899	130	36.884	92.436.986	0,54	10,46	50.169.602,77	140.324,23	50.309.927,00
BASE	-	372.954	-	101.667	474.621	52	9.127	7.506.651	0,92	14,54	6.901.336,62	0,00	6.901.336,62
GLOBAL	2.391.586	-	-	-	2.391.586	24	99.649	31.778.519	0,48	6,38	15.253.689,12	0,00	15.253.689,12
CEREJA	-	89.307	-	-	89.307	18	4.962	1.407.056	1,17	18,43	1.645.895,96	0,00	1.645.895,96
POSITIVO	-	578.395	302.629	244.833	1.125.857	124	9.079	18.133.734	1,02	16,37	18.426.001,98	93.586,30	18.519.588,28
LEYA	-	1.117.004	1.200.300	499.645	2.816.949	104	27.086	50.058.216	0,67	11,90	33.512.463,62	220.800,83	33.733.264,45
MACMILLAN	-	-	1.767.620	5.382.282	7.149.902	20	357.495	118.342.386	0,46	7,55	53.950.108,11	71.440,76	54.021.548,87
ESCALA	-	157.054	-	886.585	1.043.639	46	22.688	18.514.000	0,78	13,78	14.376.646,17	0,00	14.376.646,17
AJS	-	-	117.133	615.122	732.255	26	28.164	15.039.476	0,84	17,24	12.621.021,61	51.774,45	12.672.796,06
PEARSON	-	-	-	18.333	18.333	6	3.056	325.202	1,20	21,29	390.242,40	0,00	390.242,40
ZAPT	-	208.623	-	-	208.623	10	20.862	3.749.861	0,96	17,26	3.599.866,56	0,00	3.599.866,56
DIMENSÃO	-	135.791	240.067	-	375.858	44	8.542	7.894.669	1,03	21,53	8.093.800,53	56.548,80	8.150.349,33
QUINTETO	-	-	333.279	-	333.279	8	41.660	5.671.758	0,67	11,36	3.785.721,05	44.358,60	3.830.079,65
CCS	-	4.398	-	14.137	18.535	12	1.545	336.791	1,58	28,63	530.678,66	0,00	530.678,66
IMPERIAL	-	-	-	94.455	94.455	2	47.228	2.462.778	0,53	13,79	1.302.438,69	0,00	1.302.438,69
PAX	-	-	-	182.454	182.454	2	91.227	4.667.283	0,55	13,96	2.547.783,41	0,00	2.547.783,41
<b>TOTAL</b>	<b>7.433.823</b>	<b>29.853.488</b>	<b>75.602.412</b>	<b>31.878.224</b>	<b>144.767.947</b>	<b>2.018</b>	<b>1.405.969</b>	<b>2.577.891.222</b>	<b>0,48</b>	<b>8,50</b>	<b>1.230.847.582,66</b>	<b>4.399.637,41</b>	<b>1.235.247.220,07</b>

Fonte: FNDE (22-03-2019).

O quadro dois refere-se apenas ao ano de 2017 e, na ausência de análise comparativa entre os anos, possui maior espaço para explicitar de maneira mais detalhada os usos dos orçamentos. Nota-se que no total constam vinte e três editoras, não há a categoria outros, algumas empresas (Ática, Scipione, FTD, Saraiva e Do Brasil) citadas nas tabelas de anos anteriores prosseguem no processo e outras (Moderna, SM, Base, Global, Cereja, Positivo, Leya, Macmillan, Escala, AJS, Pearson, Zapt, Dimensão, Quinteto, CCS, Imperial e PAX) foram inseridas ou aparecem com maior destaque. Verifica-se que os preços por exemplar variam e, portanto, podem interferir nos valores finais, com investimentos diferentes, a exemplo dos maiores destinados às editoras FTD, Ática, Saraiva e Moderna.

Após analisar as tabelas e os quadros anteriores pode-se inferir que, de acordo com a afirmação de Höfling (2000, p. 164), conforme o passar dos anos, há editoras que persistiram com grandes porcentagens na venda de livros para o PNLD (FTD e Ática, por exemplo), entretanto, houve a possibilidade de participação e inclusão de outras empresas nesse processo e oscilação nas posições e valores para todas as editoras. Ressalta-se, além disso, que a seleção atual das obras (portanto, das editoras) que participam desse programa é realizada segundo a correspondência, ou não, aos critérios estabelecidos pelo sistema de escolha e avaliação do governo publicado em edital aberto. Contudo, esse processo possui relações que impactam o mercado corporativo editorial brasileiro, os valores investidos integram-se às rendas das empresas envolvidas e muitas dessas possivelmente almejam dar continuidade a sua participação nos anos posteriores e, em consequência, adquirir rendimentos.

A trajetória dos livros didáticos, sendo assim, ultrapassa as relações somente centradas no Estado e abrangem o envolvimento de organizações privadas, que devem cumprir as diretrizes estabelecidas pelo governo para participar do programa e ter as suas obras aprovadas. Após os apontamentos realizados neste levantamento dos principais acontecimentos que influenciaram o desenvolvimento da política do livro didático no Brasil; verifica-se no item seguinte como aconteceu o caminho específico do ensino da língua espanhola, também associado às determinações legais, nas escolas públicas brasileiras.

### **3.2. Síntese histórica do ensino do espanhol na legislação brasileira**

O percurso educacional da língua espanhola no Brasil pode demonstrar como a presença deste idioma em políticas públicas ocorreu de maneira inconstante e ainda apresenta dificuldades de integração ou permanência nos currículos escolares atuais, principalmente após ser revogada a Lei nº 11.161/2005, a lei do espanhol. Carvalho (2015, p. 24) destaca a



existência de uma “rede interdiscursiva que envolve a política linguística brasileira, em especial, o funcionamento das determinações legais voltadas para o ensino de espanhol como língua estrangeira” com diversos desdobramentos possíveis, a salientar, a existência e a continuidade (ou não) do espanhol no PNLD.

Conforme Chagas (1979, p. 105), o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, até o primeiro quarto do século XIX, foi realizado predominantemente com as línguas clássicas (latim e grego) e, em 1892, a reforma educacional do ministro de Estado Fernando Lobo propagou a diminuição do estudo desses idiomas e o aumento do ensino facultativo das línguas modernas italiano, alemão e inglês.

Em 1919, o Colégio Pedro II formalizou o ensino de espanhol, incluindo-o em seu currículo escolar do ensino secundário, na modalidade optativa. Essa escola possuía evidente destaque no princípio do século XX, pois “suas práticas de ensino, aprendizagem e organização escolar compõem legitimada narrativa, muitas vezes protagonizando movimentos de vanguarda no cenário das instituições e estabelecimentos de ensino” (CHRISPIM, 2017, p. 37-38). Nesse referido ano, o professor Antenor Nascentes foi aprovado nessa instituição para atuar na cátedra da língua espanhola.

A Reforma do primeiro ministro da Educação Francisco Campos, entretanto, ocorrida entre 1930 e 1934 durante a era Vargas, adotou outras propostas educacionais, expostas no Decreto 19.890 de 1931. De acordo com Guimarães (2011, p. 3), os cargos de Livres Docentes do Colégio Pedro II foram extintos e a aprendizagem do espanhol foi relegada de maneira gradativa, com sequência apenas para as disciplinas que tratavam de sua literatura.

Em 1936, quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, aconteceram novas modificações na totalidade do sistema escolar. Após a publicação do Decreto-Lei nº 4244/1942, o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o primeiro consistia em um curso intitulado ginásial, com período de quatro anos e destinado “a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário” e o segundo compreendia dois cursos com duração de três anos, categorizados em científico (dedicado ao estudo mais aprofundado das ciências) e clássico (que aprimoraria a formação intelectual, filosófica e o conhecimento das letras antigas) (BRASIL, 1942). Nesse contexto, a língua espanhola foi ensinada obrigatoriamente na primeira e segunda séries do curso clássico e na primeira série do curso científico.

No momento em que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi instaurada, em 1961, na Lei nº 4024, outras alterações foram desenvolvidas. O artigo 35, parágrafo 1º, determinou que "Ao Conselho Federal de Educação compete indicar,

para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 1961). O ensino secundário passou a ser disposto em dois ciclos chamados ginásial e colegial com disciplinas obrigatórias, complementares e opcionais, indicadas pelos Conselhos Estaduais.

Assim, segundo Guimarães (2011, p. 5-6), as línguas estrangeiras foram categorizadas como opcionais, ou seja, tornaram-se não obrigatórias e poderiam (ou não) ser integradas ao currículo escolar. Nesta circunstância, o espanhol teve suas horas reduzidas de maneira considerável devido à preferência (ou prioridade) das escolas pelos idiomas inglês e francês, possivelmente pela influência econômica e política dos Estados Unidos e cultural da França entre muitos brasileiros. Rodrigues (2016, p. 38) comenta a respeito das possíveis consequências desta modificação:

Até a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro – expressos pela lista de disciplinas que fariam parte dos diferentes níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no entanto, operou no sentido contrário ao dessa memória já constituída ao não mencionar em seu texto o ensino de nenhuma língua estrangeira para qualquer dos níveis da educação daquele período. Essa lei produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil e deu início ao que denominamos anteriormente de *processo de desoficialização* do ensino de línguas no contexto escolar. (RODRIGUES, 2016, p. 38, GRIFOS DO AUTOR).

A segunda LDB, surgiu em 1971, imersa ao período ditatorial brasileiro e instaurou novas reformulações. As nomenclaturas ensino primário e secundário, por exemplo, foram alteradas para primeiro e segundo graus e a duração total foi modificada de doze para onze anos (com período de oito anos no primeiro grau e três no segundo). As línguas estrangeiras modernas, entretanto, continuaram a ser consideradas como possibilidades para inclusão nos currículos. De acordo com Leffa (1999, p. 14),

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos,

principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Como expõe Rodrigues (2016, p. 38), desta maneira, a segunda LDB deu “continuidade a um processo de indeterminação da textualidade jurídica no que diz respeito às línguas estrangeiras a serem ensinadas na escola brasileira, já que continuava um procedimento de não designar a língua a ser ensinada”.

Nos anos oitenta, contudo, o surgimento de associações de professores de espanhol contribuiu para a busca e conscientização de seus direitos e o aprimoramento de discussões didático-pedagógicas. Primeiramente, em 1981, surgiu a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) que tinha como objetivo, “entre outras finalidades, a de congregar os professores e estudantes de língua espanhola para um intercâmbio cultural e pedagógico e a de trabalhar pela promoção do espanhol no Brasil” (RIO DE JANEIRO, 2019). A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) foi iniciada em 1983 e dispõe, entre suas funções, “lutar para salvaguardar a formação idônea dos docentes de espanhol” e agir “em defesa tanto dos interesses profissionais do conjunto dos seus membros, quanto dos interesses da educação” (SÃO PAULO, 2019). Posteriormente, outras associações foram instauradas em variados estados do Brasil.

Em 1987, o Decreto nº 27270 colaborou para a propagação do ensino de línguas estrangeiras em São Paulo. Foi deliberada a criação de Centros de Estudos de Línguas (CELS) no âmbito da rede estadual de ensino com atenção à necessidade de “proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística”, “enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais” e “superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual”. A finalidade principal foi construir outra possibilidade aos alunos das escolas públicas estaduais para a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas, sendo que a língua espanhola foi mencionada como prioridade (SÃO PAULO, 1987).

A Constituição da República Federativa no Brasil foi promulgada em 1988 “para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988). Assim, também se pode destacar:

**Art. 4º** A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

No ano de 1991, foi firmado um acordo entre os países Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai com o intuito principal de estabelecer bases para maior união política entre seus povos, constituindo o denominado Mercado Comum do Sul (Mercosul). Esse tratado resultou na elaboração de acordos que colaboram com as relações econômicas destas nações, tais como “o compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração”; “políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes – de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações”, entre outras (1991, p. 2). Logo, conforme afirma Guimarães (2011, p. 6), o Mercosul, assim como as atividades das associações de professores de espanhol, “são alguns aspectos que contribuíram para iniciar uma mudança de posição do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol no final do século XX e início do XXI”. Estes reconhecimentos são efeitos da perspectiva sociohistórica dessa época e possivelmente influenciaram nas motivações de indivíduos brasileiros a se relacionarem com outros países que possuem a língua espanhola como idioma oficial.

A terceira LDB foi publicada no Decreto nº 9394 de 1996 e vários de seus artigos vigoram atualmente. A educação básica foi organizada em três ciclos nomeados pré-escola (para crianças de até cinco anos de idade), ensino fundamental (com duração mínima de oito anos) e médio (com período mínimo de três anos). No tocante à oferta de línguas estrangeiras, o inciso III do artigo 36 dispôs que seria “incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Desta maneira, o currículo incluiria obrigatoriamente uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental (a partir da quinta série) e no ensino médio e também teria a possibilidade da comunidade escolar escolher um segundo idioma como opcional, segundo Guimarães (2011, p. 6), o interesse maior nas escolas pelo idioma inglês prosseguiu. Além disso, o inciso IV do artigo 24 da terceira LDB propõe a possibilidade da existência de estruturas seriadas em que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996).

O Ministério da Educação e do Desporto consolidou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental com o propósito de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997a, p. 5). Esse documento oferece orientações para discussões pedagógicas, projetos educativos, planejamento das aulas e análise de materiais didáticos e, a princípio, não tratou especificamente da aprendizagem das línguas estrangeiras, embora reflita sobre a relevância da aprendizagem da pluralidade cultural na escola.

Na parte Temas Transversais há um tomo dedicado à Pluralidade Cultural constituído de dois momentos: o primeiro com a definição, contextualização e justificativa da escolha do assunto e o segundo sobre os conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. A justificativa considerada para Pluralidade Cultural foi “a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano”, diferindo-a da desigualdade social (BRASIL, 1997b, p. 121):

[...] uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, principalmente no que se refere à discriminação, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto social em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade.

Deste modo, em conformidade com os apontamentos de Bernard (2005), realça-se a positividade do conceito, o reconhecimento documentado da valorização da sua importância na sociedade e a construção desta consciência na escolarização.

No ano seguinte, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), incluindo um tomo específico sobre a língua estrangeira. De acordo com esse documento (BRASIL, 1998), a aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser vista como um direito de todo cidadão já reconhecido em diversos documentos anteriores (como as LDBs e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996)).

A parte Critérios para inclusão de línguas estrangeiras no currículo (BRASIL, 1998, p. 22-23) discute os motivos de sua difícil implementação enquanto disciplina nas escolas, pois “uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo. Pelo menos três fatores devem ser considerados: fatores históricos; fatores relativos

às comunidades locais; fatores relativos à tradição”. Nos fatores históricos são mencionados os papéis de destaque no contexto brasileiro dos idiomas inglês (devido a sua “função do poder e da influência da economia norte-americana”) e espanhol (com função reconhecida pelo envolvimento econômico com os países do Mercosul, reconhecendo que “é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol”).

O tópico nomeado Pluralidade Cultural desses PCN destaca a importância do tratamento desta questão em sala de aula “a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira”, pois cada país apresenta especificidades (BRASIL, 1998, p. 48). Portanto,

Ainda na temática de aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira é notável a presença, cada vez maior, do espanhol no Brasil. Sua crescente importância, devido ao Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). Esse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir na relativização do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil, como, aliás, igualmente nesse sentido, seria essencial a inserção de outras línguas estrangeiras (francês, italiano, alemão etc.) no currículo [...] Chamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisa para os países que usam o espanhol tanto como língua materna e/ou língua oficial nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai etc.) traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina (BRASIL, 1998, p. 50).

Em sequência a essas publicações, no ano 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) em que consta a reafirmação desses apontamentos sobre a valorização dos distintos idiomas no ensino e aprendizagem.

Após a publicação desses documentos no percurso histórico brasileiro e conforme Rodrigues (2016, p. 32), posterior a tentativas realizadas por vinte e seis projetos de lei entre os anos 1958 e 2007 que tentaram “criar uma lei para que o espanhol fosse língua ensinada nas escolas brasileiras”; a Lei 11.161/2005 foi aprovado e sancionado.

Este decreto surgiu a partir da Lei 3887/2000, proposta pelo deputado do Piauí Átila Lira, e delegou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas, com matrícula facultativa aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio. A rede privada poderia elaborar distintas estratégias para oferecê-la (como aulas convencionais no horário regular dos estudantes, cursos, Centro de Estudos de Língua Moderna etc.) e as redes públicas a ensinariam obrigatoriamente nos Centros de Ensino de Língua Estrangeira em horário regular (BRASIL, 2005). Deste modo, a obrigatoriedade da presença do espanhol nas escolas como opção está em consonância com a Lei 9.394/96, pois, como ressalta Amendola (2017, p.35), “Embora a oferta seja compulsória para a escola, o caráter facultativo da matrícula faz com que a Lei nº 11.161 não fira os princípios da LDB vigente e preserve a autonomia da comunidade escolar em escolher o(s) idioma(s) que irá(ão) integrar seu currículo”.

Para Novodvorski (2016, p. 71-72), algumas das possíveis consequências que esta determinação gerou (ou deveria gerar) foram:

Alguns dos desdobramentos mais lógicos, derivados da aprovação da lei, foram e são, ou deveriam ser: o aumento dos Cursos de Graduação em Letras/Espanhol no país, com consequentes concursos e processos seletivos para preenchimento de vagas de professor; formação de professores nesses Cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, nas universidades brasileiras; concursos e seleção de professores de espanhol nos diferentes estados brasileiros; inclusão da língua espanhola nas provas do ENEM e vestibulares para ingresso nas universidades do país; publicação de materiais didáticos para ensino de espanhol nas escolas públicas, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por citar alguns exemplos mais próximos. Sabemos que muitas dessas ações foram e estão efetivamente sendo realizadas.

O prazo para o cumprimento dessa lei foi de cinco anos, porém, como Novodvorski relata (2016, p. 72), ainda existiam incertezas sobre a sua implementação onze anos depois de seu decreto. Em 2015, o número de estudantes em formação ou licenciados para atuarem na profissão de docentes de língua espanhola havia aumentado, porém “a oferta da disciplina nas escolas de ensino básico ou nunca chegou a acontecer, ou vem diminuindo a ponto de desaparecer, ou, quando muito, acontece fora do horário regular”. Este fato, portanto, desestimulou vários professores ou futuros professores de língua espanhola a acreditarem na possibilidade de cumprimento e fiscalização da implementação obrigatória desse decreto.

No ano de 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com o prosseguimento das discussões sobre as teorias pedagógicas e as práticas docentes. Esse documento possui três volumes das áreas específicas 1) Linguagem, Códigos e

suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).

As línguas estrangeiras espanhol e inglês estão presentes em Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, com uma parte específica para abordar algumas de suas questões, que no caso da língua espanhola são dedicadas, principalmente, a considerações resultantes da visibilidade dada pela aprovação da Lei 11161/2005. O item Línguas Estrangeiras ressaltou os apontamentos de documentos anteriores (com menção à Terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), principalmente com foco na contribuição dos idiomas estrangeiros para a formação da cidadania, relacionando-os com diferentes conceitos a respeito da linguagem ou da tecnologia (tais como, letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto calcados em Gee (1986, 2000), Kalantzis (2000), Cope (2000), Pardalis (2001), Damico (2001) e Cervetti (2005)) (BRASIL, 2006, p. 85-164).

Nas orientações de Conhecimentos de espanhol, objetivou-se “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir”, e esse documento possui “um caráter minimamente regulador”. São expostas discussões sobre a cultura, a língua, a gramática, as perspectivas metodológicas e o papel do espanhol na educação. A pluralidade cultural é referenciada principalmente nos apontamentos do item “2.1. O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?”, que comenta algumas especificidades do ensino da língua espanhola para estudantes brasileiros.

Na Apresentação deste documento destacamos a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior. Nesse contexto, certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? No entanto, aquela primeira pergunta, por diferentes razões, ainda se mantém [...] No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos (BRASIL, 2006, p. 134-136).

Ademais, no item “2.1.3. O que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor?” a importância do livro didático nas salas de aula é notada salientando, contudo, que não necessita ser um material de usos isolados, afinal, há outras possibilidades práticas que o complementam e favorecem a sua compreensão.



Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia. Mais do que um “problema”, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao linguístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos (BRASIL, 2006, p. 138).

A versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi divulgada em 2015 e o documento final aprovado em 2017. Esta deliberação promoveu nova reforma no currículo escolar brasileiro, apresentando “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1).

Segundo Costa (2017, p. 147), a caracterização normativa da BNCC demonstra caráter mais impositivo em comparação com os documentos anteriormente mencionados:

Antes, as escolas tinham autonomia para elaborar seus currículos, seguindo orientações do CNE, dos conselhos estaduais e municipais, e ainda de documentos norteadores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Essa autonomia permitia que as escolas pudessem contemplar especificidades tais como as localidades nas quais estão inseridas e o perfil dos alunos e, em um país grande e diverso como o Brasil, a heterogeneidade das realidades escolares é um fator fundamental a ser considerado quando se trata de tomar decisões relacionadas ao currículo. Então, se anteriormente os documentos oficiais publicados pelo MEC tinham o papel de orientar e apontar parâmetros, funcionando como diretrizes e não como normas, agora a BNCC estabelece, de modo engessado, quais conteúdos devem ser ensinados e em quais anos escolares, de norte a sul do país.

Em consonância com o documento final da BNCC foram promulgadas a Medida Provisória (MP) 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017. Estas deliberações suspenderam ou modificaram diversas leis, das quais se pode destacar o veto da Lei nº 11.161/2005, logo, da obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas brasileiras (BRASIL, 2017).

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Ainda tratando-se da língua estrangeira, conforme se nota no inciso 5º do artigo 2º da Lei 13.415/2017, o inglês foi explicitamente considerado como prioridade: “[...] no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. As outras línguas estrangeiras foram mantidas como possíveis optativas, como destaca o inciso 4º do artigo 3º que considera que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Ainda, a nota da página 246 da última versão da BNCC possui a seguinte observação: “(...) essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las”.

O cenário provocado pela revogação da Lei 11.161/2005 gerou diversas dúvidas sobre a continuidade das conquistas efetuadas até o momento em relação ao idioma espanhol, com as possibilidades, a título de exemplos, de redução ou término de cursos de Licenciatura na área da língua espanhola, da ausência de incentivo ou de investimento para essa formação acadêmica, da redução ou demissão de professores em escolas particulares, da retirada da língua espanhola como opção no Enem, do término da inclusão do espanhol no PNLD, entre outras.

Algumas ações estão ocorrendo no Brasil com o objetivo de prosseguir com a oportunidade do ensino do espanhol nos ambientes escolares. O Movimento #Fica Espanhol, por exemplo, iniciou-se no Rio Grande do Sul organizado principalmente por professores e alunos de faculdades federais, e sua atuação, buscando a integração do espanhol como componente curricular, resultou em uma emenda constitucional que garantiu o ensino deste idioma nas escolas gaúchas e, atualmente, outros estados dispõem de propostas que têm o intuito de obter esta conquista. Outro fato que pode ser destacado foi a incerteza da continuação do espanhol no PNLD após a Lei 11.161/2005 ser vetada, porém, conforme abordaremos no próximo item sobre os critérios de análise considerados neste programa, a língua espanhola foi contemplada no PNLD de 2018, oferecendo possível abertura para incentivar a sua continuidade enquanto componente curricular nas instituições escolares.

### **3.3. Os critérios avaliativos do PNLD e os LDs de espanhol aprovados até 2019**

As coleções aprovadas no PNLD, conforme comentamos brevemente no item 3.1. deste capítulo referente ao desenvolvimento da política dos livros didáticos no Brasil, são

escolhidas após um processo de avaliação constituído por distintas etapas e possuem suas resenhas disponibilizadas em guias que tendem a orientar as decisões das escolas e dos professores sobre os livros didáticos que podem eleger. Esta atenção maior para a análise das obras didáticas utilizadas no âmbito público principiou, conforme Batista (2002, p. 12), sobretudo desde o início dos anos 90, embora o grande investimento financeiro do governo relacionado aos materiais didáticos já existisse em anos anteriores.

Batista (2002, p. 12) destaca que uma das ações que impulsionou este debate foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, publicado pelo MEC em 1993, constituindo diretrizes para o aprimoramento da distribuição dos livros didáticos, da investigação da qualidade destes materiais e da capacitação dos professores para realizarem as escolhas destas obras. Posteriormente, no mesmo ano, uma comissão de especialistas foi composta com os intuítos de “avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério” e “estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições”. Os resultados foram divulgados em 1994 apresentando “inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros didáticos” e estabelecendo “requisitos mínimos que deve preencher um manual escolar de boa qualidade” (BATISTA, 2002, p. 12).

Em consequência destas atividades, iniciou-se no ano de 1995 a análise pedagógica dos livros que seriam escolhidos e distribuídos pelo PNLD na maioria dos estados brasileiros (com exceção de Minas Gerais e São Paulo que, a princípio, optaram pela análise descentralizada). Para tanto, de acordo com Batista (2002, p. 12-13), as diretrizes de avaliação foram estabelecidas por meio de comissões criadas por área de conhecimento e compostas por professores com experiência profissional nos três níveis de ensino. Os livros avaliados deveriam ser não consumíveis, destinados a uma única disciplina ou série e que não necessitassem de outros volumes ou satélites para complementá-los. Os critérios comuns foram “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atuação docente” e os eliminatórios deliberavam que as obras não poderiam:

- expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
- induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais (BATISTA, 2002, p. 13).

As conclusões destas verificações foram divulgadas, segundo Batista (2002, p. 13-14), em 1996 e apresentaram quatro categorias de classificação para os materiais:

- excluídos: categoria composta dos livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- não-recomendados: categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- recomendados com ressalvas: categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- recomendados: categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área (BATISTA, 2002, p. 13-14).

O primeiro Guia de Livros Didáticos do PNLD expôs uma lista simples dos livros que foram considerados com qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas) e as editoras participantes receberam a ficha de avaliação e parecer de seus livros conceituados como excluídos ou não-recomendados, caso os possuísem. A proposta principal na elaboração deste documento foi, conforme Batista (2002, p. 14), oferecer aos professores “condições mais adequadas para a escolha do livro que julgavam mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola”.

No ano de 1997, quando a gestão da FAE foi alterada para FNDE, ocorreram novas modificações nos procedimentos de avaliação. Adicionou-se um novo item intitulado *Recomendados com distinção* para a classificação de obras designadas como “manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas”. Além disso, o Guia desse ano buscou apresentar maior aprofundamento apresentando resenhas dos livros categorizados com distinção ou com ressalvas e recomendados. A categoria não-recomendados foi eliminada a partir do PNLD de 1999 e outros critérios eliminatórios foram acrescentados com o passar dos anos; tais como, incorreção e incoerência metodológicas, desenvolvimento das competências cognitivas, entre outros (BATISTA, 2002, p. 15-16).

Atualmente, o Guia é composto, sobretudo, pelas listagens dos critérios eliminatórios comuns e específicos de cada área (complementados com a exposição das Fichas de avaliação pedagógica utilizadas pelos pareceristas), um Quadro comparativo das coleções (em que a

intensidade da cor representa a quantidade que determinada coleção atende aos principais critérios estabelecidos no Edital), gráficos sobre a quantidade de livros aprovados e reprovados e as resenhas das obras aprovadas (sem distingui-las com nomenclaturas de classificação). As resenhas geralmente são organizadas em quatro partes intituladas “Visão geral”, “Descrição”, “Análise” e “Em sala de aula”.

No caso das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), a sua inclusão ao PNLD como componente curricular foi realizada somente em 2011, reconhecendo “que lugar de aprender línguas estrangeiras, de forma efetiva e significativa, é na escola e que seu aprendizado é um fator importante de inclusão social e de maior integração à realidade contemporânea” (BRASIL, 2010, p. 12). As obras são dedicadas ao ensino do inglês e espanhol, embora, conforme afirmam Eres Fernández e Rinaldi (2018, p. 168) e visto no item anterior, a terceira LDB (BRASIL, 1996) não determina quais línguas estrangeiras devem ser ensinadas na educação básica. Observou-se que em 2017 as alterações provocadas pela BNCC indicaram o inglês como prioridade e não determinaram quais as outras línguas estrangeiras que poderiam ser acrescentadas aos currículos escolares como opcionais.

Na parte Língua Estrangeira do Guia PNLD/2011 (BRASIL, 2010, p. 9) encontram-se apontamentos sobre o que representa a inserção da LEM no PNLD e alusões sobre as consequências que a Lei nº 11.161/2005 havia provocado para a expansão do ensino do espanhol no Brasil:

Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro.

Os livros didáticos de língua estrangeira do PNLD de 2011 foram referentes aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos). Após a exclusão de obras que não cumpriam os critérios gerais do Edital, o processo de avaliação pedagógica possuiu trinta e sete coleções participantes (onze de espanhol e vinte e seis de inglês) e, ao final, foram aprovadas duas obras de cada uma dessas línguas. Segundo as informações que constam no Edital (2010, p. 11), “considerando que esta é a primeira edição do PNLD de LEM, é compreensível que este Guia apresente resenhas de um número reduzido de coleções para sua escolha”, portanto, nesse momento inicial de integração das LEMs ao programa muitas obras não atendiam aos

requisitos essenciais estabelecidos. As coleções aprovadas na área da língua espanhola foram *¡Entérate!* (de Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni e Sílvia Aparecida Ferrari de Arruda e publicadas pela editora Saraiva) e *Saludos – Curso de lengua española* (de Ivan Rodríguez Martín e lançadas pela editora Ática).

Os princípios específicos elaborados para área da Língua Estrangeira Moderna do PNLD 2011 foram baseados em pesquisas das áreas de educação, em prioritário, do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com o Edital (2010, p. 11-12), as coleções deveriam apresentar práticas discursivas variadas, desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar, ouvir), contribuir para formação de um aprendiz autônomo, entre outros aspectos refletidos principalmente sobre a perspectiva da Abordagem Comunicativa. Estes itens foram aferidos por meio de uma ficha de avaliação composta por noventa e duas perguntas organizadas em catorze blocos, cujas seguintes questões estão explicitamente relacionadas às temáticas culturais:

[...] 9. A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais?

[...] 20. O manual apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural? (Obs.: critério específico de LE)

21. O manual oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orienta o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural? (Obs.: critério específico de LE)

[...] 31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?

[...] 48. Os textos contemplam a produção cultural específica para jovens e adolescentes?

49. Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?

50. Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?

[...] **XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica**

86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?

87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?

88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?

89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc?

90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira? [...] (BRASIL, 2010, p. 13-19).

Ao final, o Guia do PNLD de 2011 expõe Normas de conduta que norteiam a execução dos programas sobre a distribuição e avaliação do livro didático (calcado em documentos como os artigos 205, 206, 208, 211 e 213 da Constituição Federal; a Lei n.º 8.666/93; a Lei n.º 9.394/96; a Lei n.º 10.172/2001, entre outros que comentou-se no item “3.2. Síntese histórica do ensino do espanhol na legislação brasileira”). Estas leis também tratam da diversidade cultural, como o Decreto Nº 7.084/2010 que dispõe sobre os programas de material didático e determina no artigo 3º que “São diretrizes dos programas de material didático: II – respeito às diversidades sociais, culturais e regionais”.

O PNLD de 2012 foi o primeiro a adotar a Língua Estrangeira Moderna para o ensino médio e a incluiu na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Neste ano, trinta e duas coleções de língua estrangeira foram inscritas (doze de espanhol e vinte de inglês) e dez receberam aprovação, sendo três pertencentes à língua espanhola e sete à inglesa. Conforme o Guia (2011, p. 9), a elevada quantidade de reprovações ocorreu novamente devido ao período de integração das editoras no programa, pois “acredita-se que o índice de aprovação tenda a crescer nos próximos processos de avaliação, já que é a primeira vez que editoras e autores de livros didáticos voltados ao ensino de línguas estrangeiras destinados ao ensino médio se submetem aos critérios definidos pelo edital”. As obras aprovadas de espanhol foram *El arte de leer español* (de Terumi Koto Bonnet Villalba e Deise Cristina de Lima Picanço e publicada pela Base Editorial), *Enlaces – Español para jóvenes brasileños* (de Soraia Adel Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde e divulgada por Macmillan do Brasil Editora) e *Síntesis – Curso de lengua española* (de Ivan Rodrigues Martin e publicada pela Editora Ática).

A ficha de avaliação reunia sessenta e três perguntas divididas em onze blocos, com questões diferentes dos anos anteriores, mas norteadas por temáticas semelhantes. Podem ser destacados alguns preceitos propostos:

[...] 41. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?

42. Contribuí para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais? [...]

49. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a

questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira? [...]

54. Inclui informações que favorecem a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua? [...]

61. É isenta de estereótipos e preconceitos: social, regional; étnico-racial; cultural; de gênero; de orientação sexual; de idade; outras formas de discriminação ou de violação de direitos? [...] (BRASIL, 2011, p. 15-16).

O PNLD de 2014 foi dedicado aos anos finais do ensino fundamental e a partir desse ano foram distribuídos conteúdos multimídia em conjunto com algumas coleções com a finalidade de complementação dos livros. Os materiais multimídia abrangiam uma ou algumas das categorias “audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado [...] no estilo hipermídia” com a possibilidade de atividades para usos coletivos ou propostas individuais. Assim, as coleções indicadas puderam ser do Tipo 1, “conjunto de livros impressos, que corresponde ao *Livro do Aluno*, *Manual do Professor* e CD em áudio” ou do Tipo 2, “conjunto de livros impressos, que corresponde a *Livro do Aluno*, *Manual do Professor*, CD em áudio e DVD com conteúdos multimídia”, estando estabelecido no edital que a “não aprovação da totalidade dos conteúdos multimídia de uma coleção do Tipo 2 não será fator de exclusão da coleção impressa” (BRASIL, 2013, p. 7, grifos dos autores).

Trinta e seis coleções foram inscritas para a área de língua estrangeira nesse ano (quinze de espanhol e vinte uma de inglês) e cinco receberam o conceito de aprovadas, duas dedicadas ao espanhol e três ao inglês. Nesse cenário, nove das coleções participantes foram do Tipo 1 e vinte e sete do Tipo 2, (quatro do Tipo 1 e onze do Tipo 2 de espanhol e cinco do Tipo 1 e dezesseis do Tipo 2 de inglês). Após a avaliação, todos os DVDs das coleções de Tipo 2 não foram aprovados, ou seja, ao final, “o guia faz referências apenas a coleções impressas aprovadas e seus respectivos CDs” (BRASIL, 2013, p. 9) semelhante aos formatos dos materiais distribuídos nos anos anteriores. As coleções de espanhol aprovadas foram *Cercanía* (de Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e José Moreno Alba e publicado por Edições SM) e *Formación en Español: lengua y cultura* (de Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo e Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata e divulgado por Base Editorial).

A avaliação pedagógica era composta de duas fichas (uma para as coleções do Tipo 1 e outra para as do Tipo 2) devido “à necessidade de contemplar a especificidade do DVD, para isso foram acrescentadas referências a este último nas questões pedagógicas comuns aos dois tipos de coleções e, ainda, um conjunto de questões específicas para esse material



digital” (BRASIL, 2013). Algumas questões relacionadas aos aspectos culturais que podem ser destacadas são:

#### PARTE A

Critérios teórico-metodológicos gerais e de Língua Estrangeira Moderna

BLOCO I:- referente ao projeto gráfico-editorial, a coleção:

6. Apresenta ilustrações com créditos, clara identificação dos locais de custódia, gráficos e tabelas com títulos, fontes e datas; indicação, no caso de possuir caráter científico, das proporções entre objetos ou seres representados; legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e imagens similares; adequação às finalidades para as quais foram utilizadas; clareza, precisão e fácil compreensão, quando o objetivo for informar; exposição da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira; exposição da diversidade étnica, cultural e social das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada?

BLOCO II - em relação aos textos, a coleção:

8. Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária, de gênero?

BLOCO VIII - em relação às atividades, a coleção:

31. 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 o prazer de conhecer produções artísticas?

BLOCO IX - no que se refere a questões teórico-metodológicas, a coleção:

37. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais?

BLOCO X - no que se refere ao Manual do Professor, a coleção:

46. sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, no CD em áudio e no DVD, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?

51. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?

A segunda vez que o PNL D apresentou obras de línguas estrangeiras modernas contempladas para o ensino médio foi em 2015. Nesse ano, esse programa obteve vinte e sete coleções de língua estrangeira inscritas (treze de espanhol e catorze de inglês) e seis coleções aprovadas (duas de espanhol e quatro de inglês). As informações contidas no Guia expõem informações diferenciadas do ano anterior quanto às nomenclaturas dos Tipos das coleções, expondo-as com as definições invertidas: “o guia [...] apresenta os resultados do processo de análise de obras inscritas nas composições de Tipo 1, compostas por Livro do Aluno, Manual do Professor, CD de áudio e Livro Digital, ou de Tipo 2, compostas de Livro do Aluno, Manual do Professor e CD de áudio” (BRASIL, 2014, p. 7). No total, vinte e quatro das coleções participantes foram de Tipo 1 e três de Tipo 2 (sendo duas do espanhol e uma do

inglês). As informações apresentadas no edital explicitam a quantidade de obras excluídas e aprovadas no geral e não especificadamente de cada tipo, contudo, houve pela primeira vez alguns livros aprovados com a disponibilização de outros formatos de conteúdo multimídia.

Os livros didáticos de espanhol com aprovação foram *Cercanía Joven* (de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia e publicada pela Edições SM) e, pela segunda vez após 2012, *Enlaces* (de Soraia Adel Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde e divulgada por Macmillan do Brasil Editora). Há a menção aos livros digitais do *Enlaces* durante a análise do Guia que: “reproduzem a versão impressa da coleção, acrescida de Objetos Educacionais Digitais (OEDs) e dos áudios do CD” (BRASIL, 2014, p. 31). Também há a inclusão, pela primeira vez, do Quadro Esquemático na seção de análise das obras, contendo as partes Pontos fortes da coleção, Pontos fracos da coleção, Destaque da coleção e Pontos fortes do Manual do Professor.

Novamente os tópicos culturais são mencionados nas questões da Ficha de avaliação, dividida em Parte A: critérios teórico-metodológicos gerais e de língua estrangeira moderna, com cinquenta e oito perguntas e nove blocos e Parte B: critérios legais, éticos e democráticos, com quatro perguntas.

9. Contribui para a compreensão da diversidade (cultural, social, étnica, etária e de gênero) como inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam?
36. Sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
42. Inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?
49. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?
52. 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? (BRASIL, 2014, p. 16-20).

No PNLD de 2017, as obras foram dedicadas aos anos finais do ensino fundamental e incluídos pela primeira vez ao componente curricular Arte e aos Manuais do professor em versão Multimídia (DVDs com conteúdos de complementação teórica e pedagógica) em algumas das coleções aprovadas. As obras seriam do Tipo 1 ou Tipo 2:

A coleção Tipo 1 é composta por doze volumes, sendo quatro Livros do Estudante impressos, quatro Manuais do Professor impressos e quatro DVDs dos Manuais do Professor Multimídia. A coleção Tipo 2 é composta por oito volumes, sendo quatro Livros do Estudante impressos e quatro Manuais do Professor impressos. Para as coleções de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte, sejam elas Tipo 1 ou Tipo 2, os oito volumes impressos estão acompanhados de um CD em áudio, sendo que o CD em áudio para Arte está destinado à aprendizagem de Música (BRASIL, 2016).

O Guia Digital em 2017, analisado com aprofundamento no capítulo quatro desta dissertação, dispôs de diversidade cultural como um dos principais critérios e objetivos a serem alcançados nas obras. A terceira LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) foram mencionadas em diversos momentos para expor a ratificação de princípios que valorizam na educação o respeito as diferenças culturais e étnicas, conforme o item Língua estrangeira na escola reafirma:

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguística e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural.

Para poder abrir-se ao diferente e vivenciar a experiência de aproximar-se de outros povos e de seus modos de viver e significar o mundo, é necessário problematizar os estereótipos, a discriminação e todas as formas de preconceito. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira também é um modo de aprender a ser mais humano e mais sensível à diversidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas. Por isso, a compreensão do caráter multicultural dos ambientes de aprendizagem, eles próprios reflexos do mundo, orientam as práticas de ensinar e aprender para experiências de compreensão e de criação de espaços híbridos, interculturais, onde a tolerância, a empatia e a colaboração assumem posição central, denunciando todo e qualquer tipo de discriminação.

Para a construção desses espaços híbridos, o ensino de língua estrangeira na escola deve ter como princípio as relações indissociáveis entre língua(s), cultura(s) e identidade(s), visto que os sujeitos que aprendem uma nova língua aprendem também novos modos de socialização e de interação, podendo tornar-se pessoas melhores, ampliadas, cujas identidades se abrem para dialogar com o outro.

Além disso, a visão de língua que se deseja no espaço escolar é a de um fenômeno que se constrói historicamente e que mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. A língua deve ser vista, portanto, como atividade entre sujeitos e mundos culturais diferentes, seja quando estes interagem em sua própria língua materna, seja quando interagem em uma língua estrangeira. Nesse sentido, aprender outra língua é também estar mais bem preparado para usar a sua própria língua.

A partir dessa visão, aprender uma língua estrangeira significa experimentar o seu uso, ou seja, as diferentes práticas de linguagem em situações marcadas por seu contexto social. Como o uso da língua reflete as experiências de interação presentes no mundo, as atividades de linguagem devem considerar uma grande variedade de gêneros do discurso, orais, escritos e verbo-visuais, refletindo a diversidade de textos que circulam socialmente. Do mesmo modo, as práticas de ler, falar, escutar e escrever devem ser realizadas com propósitos significativos, que reflitam a diversidade dos contextos sociais, linguísticos e culturais, realizadas num certo tempo e espaço (BRASIL, 2016).

Estes fundamentos foram expostos na completude discursiva do Guia, com outras alusões diretas a essa temática. Segundo o Guia, algumas tendências dos critérios estabelecidos desde o PNLD 2014 se mantiveram porque “embora não sejam de todo inovadoras, apontam para uma melhoria significativa em seus modos de estruturação, apresentação dos conteúdos e organização teórico-metodológica”, em que se pode destacar os seguintes aspectos diretamente relacionados com a diversidade cultural:

- [...] 2. Inclusão de temas críticos e inovadores, mais condizentes com os problemas e desafios do mundo contemporâneo, e que valorizam e incentivam o importante papel formativo da educação no Ensino Fundamental. Alguns desses temas refletem, por exemplo, preocupações com a saúde individual, social e mundial, com a diversidade sociocultural, com a inclusão e a garantia de direitos básicos a grupos minorizados, entre outros;
- 3. Incentivo ao desenvolvimento de relações e diálogos interculturais, por meio da disposição de conteúdos que valorizam, além da(s) cultura(s) da língua alvo, as outras culturas em interação; [...]
- 6. Valorização crescente, através da inserção de conteúdos, textos e insumos variados, da diversidade, tanto étnica, quanto cultural e social, buscando-se sempre a aproximação e o diálogo entre o que é apresentado pela língua e pela cultura alvo e a realidade do estudante (BRASIL, 2016).

Os Critérios eliminatórios específicos do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) também incitam “a reflexão sobre a diferença, sobre outros modos de ser e de viver, linguísticos e culturais, preparando-se para enfrentar e problematizar estereótipos, preconceitos e todo tipo de discriminação” (BRASIL, 2016). Assim, segundo o Guia PNLD de 2017, na avaliação das coleções se observou:

- [...] 2. Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual de comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veiculem estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação à cultura brasileira;

3. Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual 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 das comunidades que nela se expressam;

[...] 19. Atividades de avaliação e de auto avaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;

20. Imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; [...] Quanto ao Manual do Professor, buscou-se observar se ele apresenta:

[...] 30. Informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;

31. Respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira [...] (BRASIL, 2016).

Vinte e uma coleções de língua estrangeira participaram em todo o processo seletivo de 2017, sendo oito dedicadas ao ensino do espanhol e treze ao inglês. Oito coleções foram aprovadas, três de espanhol (de Tipo 2) e cinco de inglês (uma de Tipo 1 e quatro de Tipo 2). De acordo com o Guia, “as coleções de Espanhol e duas das de Inglês, originalmente inscritas como de Tipo 1, ao terem seu material digital reprovado, foram reclassificadas como de Tipo 2”. Os livros aprovados de língua espanhola foram *Entre líneas* (dos autores Ana Beatriz Mesquita, Luiza Martins e Rosemeire Silva e publicado pela editora Saraiva Educação), *Por el mundo en español* (de Alice Moraes, Diego Vargas, Flávia Paixão e Marina Martins e divulgado pela editora Ática) e *Cercanía* (de Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves e publicado pela editora SM).

Após a publicação da BNCC, a continuidade da presença do espanhol no PNLD foi incerta, contudo, a língua espanhola prosseguiu como idioma integrado ao componente língua estrangeira do PNLD de 2018. As coleções de 2018 foram direcionadas para o ensino médio e os aspectos sobre a diversidade cultural dos anos anteriores permaneceram entre os princípios fundamentais, que “devem fazer parte do cotidiano do(a) jovem na escola, onde os mais diversos grupos sociais, com especial atenção para os grupos minoritários, devem ser tratados de maneira positiva e respeitosa”, em que se pode destacar “incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da

tolerância”. Ressalta-se a atenção dada para outras questões atuais relacionadas à diversidade não mencionadas nos guias anteriores, como “combate à homo e transfobia”, “superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher”; “promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo”, entre outras (BRASIL, 2017, p. 12).

Os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular língua estrangeira moderna (espanhol e inglês) também expuseram a importância do tratamento das diferenças culturais nos livros didáticos,

1. 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; 2. 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; (...) 19. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira; 20. 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 (...) (BRASIL, 2017, p. 17-18).

Vinte e cinco coleções foram inscritas no processo de seleção (dez de língua espanhola e quinze de inglesa) e três coleções de espanhol e cinco de inglês foram aprovadas com os tipos não especificados no guia. As aprovações da língua espanhola foram as coleções *Cercanía Joven* (de Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves publicadas pela editora SM), *Sentidos en lengua española* (de Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas e divulgadas na editora Richmond) e *Confluencia* (de Amanda Verdan Dib, Cecilia Alonso, Lílian Reis dos Santos, Maria Fernanda Garbero, Paulo Pinheiro-Correa e Xoán Carlos Lagares e lançadas pela editora Moderna).

A exposição descritiva neste item, portanto, demonstra como a diversidade cultural esteve presente nos princípios e objetivos de todos os PNLDs sobre a língua espanhola que, por sua vez, estão calcados nas propostas oficializadas das leis brasileiras. Identificar como a diferença entre culturas está incluída (ou não) nas obras, entretanto, conforme se verificará durante a análise do capítulo quatro, é uma tarefa complexa. O item seguinte apontará alguns

dos desafios possíveis quanto às reflexões sobre as características que compõem os livros didáticos, os principais materiais dessa pesquisa.

### **3.4. Algumas perspectivas teóricas sobre o livro didático**

O livro didático é um dos instrumentos mais presentes nos contextos escolares atuais e, como Lajolo (2003, p. 121) alude, pode participar de todas as etapas de escolarização de um indivíduo, tendo relevância em sua formação e contribuindo com a construção de sua identidade. Devido principalmente a este valor social, o livro didático tem sido recentemente foco de investigações com variados direcionamentos e perspectivas teóricas, que podem não ser convergentes. Os subitens adiante mostram os desafios contemporâneos ao tratá-lo como objeto de análise e expõem algumas de suas possíveis especificidades. A investigação baseou-se em estudos e apontamentos de Choppin (2004), Lajolo e Zilberman (2003), Oliveira, Guimarães e Bómeny (1984) e Barros e Costa (2010). Além disso, no item 3.4.2., são destacadas as relações do livro didático com os gêneros discursivos, em especial, por meio das considerações de Bunzen Júnior (2005), complementadas com as noções de Mendonça (2003), Bakhtin (2003), Rockwell (2001), e Marcuschi (2003).

#### **3.4.1. O livro didático como objeto de estudo**

De acordo com Munataka (2012, p. 122-123), “no momento em que a escola foi ideada já se pensava também num livro específico para ela e um designativo para esse objeto”. Comenius, por exemplo, no século XVII refletiu sobre a necessidade de existirem livros exclusivamente elaborados para o ambiente escolar,

62. Pense-se, portanto, que é essencial:

I. Não dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos da sua classe.

II. Que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados que, justa e merecidamente, possam ser considerados verdadeiros inspiradores de sabedoria, de moralidade e de piedade (2001, CAPÍTULO XVI, §62).

Segundo afirmam Lajolo e Zilberman (2003, p. 120), além de o livro didático ser uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, atualmente é imprescindível em muitos espaços escolares e uma das condições principais para seus funcionamentos. Esta ferramenta em variados casos é o único material disponível para os professores e alunos aprimorarem seus conhecimentos nos contextos das escolas públicas brasileiras (CORACINI, 1999, p. 11).

Choppin (2004, p. 549-551) também salientou a onipresença dos livros didáticos na educação da maioria dos países e, como vimos no item 3.1., seu considerável valor econômico no mercado editorial. Este autor afirmou, entretanto, que a pesquisa histórica sobre livros e edições didáticas ainda precisa ser aprimorada e indicou quatro dificuldades que considerou primordiais ao se refletir sobre o livro didático como objeto de análise.

A primeira refere-se à grande quantidade de definições para o livro didático e as possibilidades e modificações semânticas que adquire com o passar dos anos. O vasto repertório semântico e de usos lexicais agregado aos vocábulos que fazem alusão ao livro didático (no caso do Brasil, as palavras livro didático, obra didática, manual escolar, cartilha etc. são utilizadas como sinônimos em determinadas circunstâncias) pode ocasionar desafios para a compreensão dos sentidos abordados em seus variados contextos e, assim, gerar ambiguidades. Choppin (2004, p. 549) informa que a maior parte dos pesquisadores “se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo” e realça, portanto, a importância de esclarecer os sentidos tipológicos utilizados durante as investigações. Quanto às nomenclaturas, utilizam-se nesta dissertação as palavras livro didático e obra didática, devido à sua recorrente utilização atual, inclusive integrada aos editais dos PNLDs. As nossas considerações principais sobre os significados deste objeto são abordadas neste item.

A segunda dificuldade trata do caráter relativamente recente dos livros didáticos como fonte de pesquisa na História das Edições Didáticas. Segundo Choppin (2004, p. 549), geralmente os estudos com esta temática neste campo específico são posteriores a 1980, não abrangem todos os períodos e foram publicados em formato de artigos, logo, com estrutura mais limitada do que outros poderiam oferecer para o devido aprofundamento dos conteúdos.

Muitos livros antigos, aliás, dificilmente foram conservados e são encontrados ou disponibilizados para serem utilizados nas pesquisas. De acordo com Lajolo e Zilberman (1996, p. 120), o livro didático em diversas situações é considerado descartável, passível de se tornar inutilizável, caso ocorra o surgimento de outras possibilidades tecnológicas, e desconsiderado ou esquecido pelos estudantes quando avançam em sua educação. Logo, “sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu *prazo de validade*” (grifo das autoras, p. 120). Durante a busca pelos objetos de análise da pesquisa, por exemplo, houve dificuldade para encontrar as coleções *Entre líneas* e *Por el mundo en español*, mesmo sendo obras distribuídas em âmbito público.

A terceira dificuldade destacada pelo autor (2004, p. 120) é o grande número de publicações atuais sobre o livro didático, que obviamente não esgotam suas possibilidades



temáticas, mas pode provocar desorientação nos indivíduos mediante o alto número de alternativas existentes (configuradas geralmente em artigos). Uma possibilidade para minimizar este desafio, porém, pode ser por meio dos recursos disponíveis nos *sites* de busca de trabalhos acadêmicos, que permitem cada vez mais especificar o item pesquisado.

A última dificuldade apontada é em relação aos limites que podem ocasionar a variedade dos textos teóricos em diferentes idiomas, pois há situações em que os leitores não compreendem os textos originais e não encontram traduções para as línguas em que possuem proficiência. Aliás, para Choppin (2004, p. 549), “mesmo que as principais revistas especializadas forneçam, na maioria das vezes em inglês, resumos de publicações redigidas em línguas pouco conhecidas por grande parte dos pesquisadores, isto não substitui a leitura do original”.

O livro didático, portanto, é um objeto complexo e passível de múltiplos ângulos de análise, seja centrado em seu conteúdo, seja nos aspectos pedagógicos, como mercadoria comercial etc. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 12) expõem possíveis desafios ao se refletir os aspectos pedagógicos das obras didáticas:

Mais difícil, no entanto, é saber o quanto um livro ensina e como dois livros diferentes diferem na sua capacidade de ensinar. Essa dificuldade se deve a várias causas. Primeiro, é difícil – embora dos objetivos do livro, do que ser ensinado e aprendido. Superada essa fase, torna-se necessário comparar os diversos métodos que seria necessário desenvolver testes e instrumentos de avaliação para verificar o que foi aprendido. As dificuldades são enormes: alunos diferentes aprendem de maneiras diferentes; os livros, geralmente, são apenas um dentre os componentes de uma situação de aprendizagem; existem interações entre estilos intelectuais dos alunos e certas formas “ótimas” para sua aprendizagem; fatores como interesse, toda essa dificuldade – que acaba levando os pesquisadores a se valerem de situações artificiais para testar seus livros e materiais – resta ainda a limitação das próprias técnicas de análise estatística, nem sempre aptas a modelar tamanha complexidade e permitir inferências causais indiscutíveis.

Oliveira, Guimarães e Bomény fundamentam-se em Richaudeau (1979) para conceituar o livro didático e diferenciá-lo dos demais materiais didáticos ou objetos didatizados (como é o caso das obras literárias usadas nas salas de aulas). Richaudeau (1979, p. 5 *apud* OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984, p. 11) define o livro didático como “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”.

Deste modo, segundo Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 11), o livro didático pode possuir finalidades pedagógicas e educacionais desde a essência de sua constituição, o

que permite estabelecer sua distinção científica e classificá-lo em um campo mais específico de estudo. Ressalta-se a possibilidade, contudo, dos livros didáticos serem na modalidade digital e que demais materiais ou tipos de livros elaborados com outros objetivos prioritários assumam posições voltadas para educação e aprendizagem conforme as maneiras em que são utilizados. No caso da nossa pesquisa, os livros didáticos pertencem ao PNLD e foram elaborados com o propósito principal de utilização em instituições escolares.

Sobre o conceito de material didático que estamos referenciando, Barros e Costa (2010, p. 88) o define como “considera-se material didático qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo”. Segundo estes autores, (2010, p. 88-89) o livro didático é o material mais recorrente na utilização dos professores, embora outras ferramentas também podem contribuir efetivamente, como por exemplo, na aula de língua estrangeira, “recursos audiovisuais podem ser mais convenientes e produtivos em determinados momentos”. Além disto, as obras didáticas são fundamentais no ensino e aprendizagem de uma língua e devem ser coerentes com as escolhas metodológicas e teóricas definidas pelos professores, instituições e documentos governamentais (como os PCN, OCEM, LDB e, atualmente, a BNCC), ainda que, não seja possível afirmar se todos os professores concordam com os intuitos e ideais propostos por instituições, e nem seja possível impor o que são escolhas corretas.

Choppin (2004, p. 552-553) também destaca que o livro didático no ambiente escolar possui especificidades e pode assumir múltiplas funções, capazes de variar e adquirir novos sentidos conforme o “ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. As quatro funções essenciais mencionadas por este estudioso são:

1) Função referencial (pode ser nomeada curricular ou programática, quando associada aos programas de ensino) – o livro didático é visto como a representação do programa de ensino, “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de acontecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Supõe-se, assim, que o livro pode (ou não) assumir uma postura passiva e não democrática visando a correspondência de ideais pré-determinados;

2) Função instrumental – o livro didático integra e inclui métodos de ensino e “facilita a memorização de conhecimentos” por meio de atividades construídas para o

desenvolvimento de habilidades e competências disciplinares ou transversais (como é o caso da classificação da pluridade cultural no documento PCNs);

3) Função ideológica e cultural – conforme Choppin (2004, p. 553) é a mais antiga destas funções. Desde o século XIX com a instauração de várias instituições escolares o livro didático “se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”. Além disso, o livro didático pode apresentar papel político e de representatividade nacional, agindo como instrumento de construção de identidades e, em algumas situações, pode “doutrinar as futuras gerações de maneira implícita ou explícita”;

4) Função documental – nesta função o livro didático tem a possibilidade de integrar documentos que podem ser analisados desenvolvendo a criticidade dos estudantes. De acordo com o autor, é relativamente recente na literatura escolar e não ocorre em todos os ambientes porque depende da sensibilidade das instituições escolares e dos professores que precisam de formação adequada para desenvolvê-la (CHOPPIN, 2004, p. 553);

Amendola ressalta (2017, p. 76-77), por sua vez, que “o livro didático é definido com base naquela que se acredita ser a sua função na sociedade e nos papéis dos envolvidos na sua utilização. Entre outras palavras, é o modo como ele é utilizado que indica como ele deve ser entendido”. De acordo com Munakata (2012, p. 186), cada uma destas funções pode ser um objeto de pesquisa e dialogar com temáticas que envolvem os demais agentes e etapas participantes do processo de “produção, circulação, distribuição e consumo do livro didático, sempre levando em conta as especificidades que marcam essa mercadoria”.

Optamos nesta dissertação o uso dos vocábulos “obra”, “livro didático” e “manual” como sinônimos por considerar que atualmente, no momento de escrita deste trabalho, podem ser utilizados com sentidos equivalentes e referenciar de maneira semelhante os materiais didáticos que estão em nossas análises, não necessariamente de maneira tradicionalista ou como algo passivo que certas terminologias possuíram em momentos históricos específicos. As funções e conceituações do livro didático, assim, são variadas e mesmo que apresentem pontos semelhantes na caracterização desse objeto, também podem adquirir perspectivas diferenciadas contundentes, como veremos no subitem seguinte.

### **3.4.2. O livro didático na perspectiva teórica dos gêneros discursivos**

Os livros didáticos de língua estrangeira são constituídos por diferentes “amostras da língua” que podem ser inseridas nas obras de distintas maneiras, como por meio de conceitos sistematizados de conteúdos, atividades que visam a prática das informações tratadas,

exercícios com o intuito de desenvolver determinadas habilidades, entre outras (BARROS; COSTA, 2010, p. 88-89). Nesses conteúdos, geralmente é incorporada uma variedade de estruturas particulares (carta, poema, notícia de jornal, canção etc.) podendo, quando contextualizadas e com trabalho pedagógico que os instigue, contribuir para a formação de sentidos e posicionamentos críticos dos alunos sobre a vida. A discussão das especificidades dessas construções na obra didática, no entanto, conforme afirma Bunzen Júnior (2005), possui controvérsias teóricas. Seria o livro didático em sua totalidade um gênero discursivo? Ou uma estrutura passiva que integra outras? Como identificar os aspectos particulares dessas estruturas e o quanto essas agregam ao livro didático?

Contestar estes questionamentos não é uma ação simplista e, devido a sua profundidade, pode-se demonstrar ainda inconclusiva em muitas vertentes. Nesse cenário, muitos estudos utilizam a perspectiva bakhtiniana como base para discorrer sobre os gêneros discursivos. Para Bakhtin (2003, p. 280), os indivíduos relacionam-se em diversos campos de atividade humana e todos os enunciados que elaboram, orais ou escritos, são únicos e concretos. Os discursos são, por sua vez, manifestados por meio de enunciados pertencentes aos sujeitos, responsáveis e responsivos por suas ações, e as especificidades e finalidades do campo de atividade em que atuam podem interferir em suas construções discursivas. Logo,

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Os gêneros discursivos são, segundo Bakhtin (2003, p. 279), compostos por três elementos principais: o estilo (marcas do sujeito que refletem sua individualidade), o conteúdo temático (as informações elaboradas e enviadas aos interlocutores) e a construção composicional (onde o conteúdo está inserido). Os enunciados possuem formas típicas e diversas possibilidades de manifestações e, devido à dificuldade de identificação de sua natureza, Bakhtin (2003, p. 280-281) propõe duas classificações para os gêneros discursivos em que estão integrados, nomeadas como gêneros primários (ou simples) e secundários (também chamados de complexos).

Os gêneros primários “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 280-281), portanto, acontecem em situações em que geralmente os

indivíduos realizam construções espontâneas e sem longo tempo de dedicação para refletir sobre o desenvolvimento de todos os aspectos que regem os seus enunciados (são, por exemplo, diálogos informais por meio da fala). Os gêneros discursivos secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”, os indivíduos possuem possibilidades maiores de estruturação mais aprofundada de seus enunciados e de revisá-los antes de outros contempladores os receberem (podem ser romances, relatórios de pesquisas científicas, anúncios publicitários etc.). A distância entre os gêneros primários e secundários não ocorre, porém, de maneira extremista. Os gêneros primários podem ser incorporados nos complexos ou os secundários nos primários, pois,

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2003, p. 280-281).

Machado (2005, p. 155) salienta que os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana estão envolvidos na dimensão espaço-temporal de suas épocas, com relações dialógico-interativas (o enunciador emite para interagir com o contemplador da mensagem, também ativo no processo) e influenciados pelas especificidades das instituições em que estão associados. Os gêneros primários e secundários podem complementar ou redirecionar as suas características entre si.

No caso do livro didático, alguns estudiosos o consideram como suporte e outros como gênero discursivo. Segundo Mendonça (2003), a noção de suporte não está completamente definida ou em consonância entre os estudiosos, já que as vezes é designado “objeto concreto em que se veiculam gêneros, como é o caso da folha de papel” e outras “relacionada às múltiplas formas de indexação e circulação de textos, como o jornal, suporte ligado a instâncias mais amplas de comunicação, como a mídia impressa”.

Para Chartier (2002, p. 65), os suportes materiais em que os textos estão inseridos colaboram para a construção de seus sentidos e, portanto, cada suporte possui particularidades (variações gráficas e ortográficas, por exemplo) que podem ocasionar modificações na construção de seus significados. O autor também salienta que as diversas maneiras de leitura e os demais agentes participantes em todas as etapas de elaboração dos livros didáticos (a destacar, os “hábitos dos operários que o compuseram para que se tornasse um livro impresso”) podem interferir nas compreensões realizadas pelos contempladores.

Rockwell (2001, p. 15-17), a partir dessas noções de Chartier, realizou apontamentos sobre as diferentes práticas de leitura utilizadas no âmbito escolar e como podem gerar distintos resultados. Na especificação sobre o livro escolar, Rockwell realça que o livro didático pode ter variadas modificações em sua materialidade como “suporte do texto escrito” e, em consequência, alterar as apresentações discursivas de seu conteúdo. Esses elementos, porém, não são os únicos aspectos capazes de condicionar uma leitura, pois as escolhas dos textos que a integram e as maneiras de interagir em diferentes contextos podem ser determinantes para sua constituição. Logo, para Rockwell (e Chartier), o livro didático teria como uma de suas características a de ser um objeto concreto, em que intencionalmente os editores e ilustradores o estruturam com “símbolos e elementos gráficos, o tipo e tamanho da letra, e a disposição dos exercícios” para orientar as leituras e provocar sentidos. Como afirma Marcuschi (2003, p. 13), “Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros” e seria, portanto, um suporte, resultado das escolhas de textos que estão em outros suportes e que são de outros autores.

No ponto de vista de Bunzen Júnior (2005, p. 34-35), entretanto, o livro didático deve ser considerado como gênero discursivo. Segundo este autor, a noção de suporte sugerida por alguns estudiosos submete o livro didático a posicionamentos estáticos, enquanto objeto passivo e apenas receptor, ou seja, desconsiderando que é uma construção, cujos textos que o incluem dialogam com a sua construção discursiva geral, que participa de maneira dinâmica como produtora de sentidos e expõe inevitavelmente implicações ideológicas:

Ao procurarmos entender esse processo múltiplo de encaixes em que textos em gêneros diversos estão envolvidos, a noção de suporte não nos pareceu a mais adequada, pois a ênfase, a nosso ver, é muito mais no objeto portador de texto e não na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso; mesmo nas análises que privilegiam o processo de edição e de recepção. Parecia que estávamos enfocando o LDP pelo viés estático do produto (das formas) e não pelo viés dinâmico da produção. (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 35).

Bunzen Júnior classifica o livro didático como gênero discursivo secundário. A constituição do livro didático seria centrada para uma esfera de atividade humana determinada (os espaços escolares) e incorporaria finalidades direcionadas ao seu campo; agregando os discursos pedagógicos dos participantes da esfera de atividade em que estão envolvidos. Consideramos em nossa pesquisa a concepção adaptada por Bunzen Júnior (2005), reconhecendo o caráter dinâmico do livro didático e suas conexões dialógicas.

### **3.5. A diversidade cultural nos livros didáticos de ELE**

Os livros didáticos de línguas estrangeiras, assim como os demais materiais dedicados a esta área possuem características e problematizações particulares, desde as concepções utilizadas em sua elaboração até as maneiras como são usados nas salas de aula. De acordo com Costa e Vita (2018, p. 81), “o material que o(a) professor(a) tem nas mãos deve oportunizar a reflexão, o conhecimento e apoiar o verdadeiro sentido da prática pedagógica”.

Barros e Costa (2010, p. 89) aludem, entretanto, ao fato de que em diversas situações os professores apresentam dificuldades para selecionar, adaptar ou elaborar os materiais didáticos de língua estrangeira e, em muitos casos, não valorizam a importância de refletir sobre metodologias e objetivos coerentes com os seus propósitos. Nesse cenário, estes autores expõem alguns questionamentos que podem surgir nesse processo e que ainda são passíveis de maior atenção, os quais destacam-se: “Como proporcionar o contato com a pluralidade linguística e cultural?” e “De que forma é possível estimular o respeito à diversidade?”.

Segundo Gonçalves e Silva (2004, p. 15), há vários pontos de análise possíveis para abordar o multiculturalismo, como a coexistência, interação e conflitos entre culturas distintas, e a compreensão global desse fenômeno depende do entendimento da visão espacial, histórica e sociológica dos sujeitos. Gonçalves e Silva (2004, p. 15) problematizam, por exemplo, a possibilidade de o multiculturalismo compor-se de sentidos variados conforme as diferentes perspectivas dos países (indivíduos latino-americanos que se sentem formadores de suas próprias nações e buscam o “reconhecimento do patrimônio cultural” podem vivenciar conflitos culturais diferenciados e compreendê-los de outras maneiras, em comparação aos imigrantes nativos da América Latina que estão em países europeus “tendo que adaptar-se ou acomodar-se nas nações consolidadas” e que se sentem estrangeiros, por exemplo).

Neste prisma, um dos direcionamentos possíveis da perspectiva multiculturalista na formação dos sujeitos é vê-la como “uma espécie de corpo teórico, que deve auxiliar ou

orientar a produção do conhecimento”, ou seja, “uma visão crítica do próprio conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras da cultura” (GONÇALVES; SILVA, 2004, p. 15). Tais instituições norteadoras podem ser espaços físicos específicos (escolas, museus, universidades etc.), ou outras fontes midiáticas ou materialidades utilizadas nos cotidianos, tais como, os livros didáticos.

Coracini (1999, p. 33) alude que a obra didática é legitimada na escola enquanto participante da preparação dos cidadãos para a sociedade, oferecendo-lhes conhecimentos efetivos para o reconhecimento e construção de seus valores sociais. Desta maneira, o livro didático pode possuir o papel de produzir “os mais variados saberes, ensinando lições que transcendem os conteúdos curriculares”.

Serrani (2010, p. 29) expõe, entretanto, que muitas vezes o conhecimento linguístico é o mais explorado nas aulas de ensino de línguas, tornando-se o objetivo principal nos planos de aula de vários professores. O ensino e aprendizagem de uma língua, conforme a autora, não devem ser considerados como meros intentos passivos, mas participantes da construção da identidade dos sujeitos e formadores ou incentivadores de seus discursos.

Desta maneira, Serrani (2010, p. 29) reflete sobre como implementar o componente sociocultural no currículo de língua, materna ou estrangeira, e propõe por meio dos seus estudos “um modelo multidimensional e interculturalista para o planejamento de cursos de línguas”, com o objetivo de que os estudantes reflitam sobre as heterogeneidades culturais durante as aulas.

Serrani apresenta a redefinição do currículo multidimensional de Stern (1993) e considera que os currículos geralmente apresentam tendências unidimensionais baseadas na progressão e descrição linguística. O currículo multidimensional fundamentado pela autora seria, contudo, constituído por vários componentes interrelacionados, com conteúdos e progressões particulares. A proposta interculturalista e discursiva desta estudiosa está calcada nos três componentes adiante:

- 1) Componente intercultural – este componente não foi nomeado apenas como cultural porque considera a relação da diversidade sociocultural com as práticas discursivas. Embora em algumas situações seja tratado como apenas um complemento aos conteúdos da língua, Serrani (2010, p. 30) indica a inclusão da diversidade cultural no currículo desde os momentos de sua elaboração, “levando-se em conta a heterogeneidade social, linguística ou subjetiva, inerente a todo fenômeno verbal”. Para tanto, a autora propõe dois questionamentos para refletir sua concepção: “quais



conteúdos e contextos sócio-culturais estão previstos para tratar em um determinado projeto didático, currículo, programa ou curso de língua?” e “Quais gêneros discursivos estarão em foco?”. Os três eixos seguintes refletem sobre estas indagações.

- a) Territórios, Espaços e Momentos – o fato da língua ser impreterivelmente integrada a um território muitas vezes é negligenciado e associado somente a fatores físicos, porém, também remete a relações sociais, históricas e em conflitos específicos. Assim, “o objetivo deste eixo é pôr em destaque o contexto sócio-espacial no momento de composição e implementação do currículo de língua” (SERRANI, 2010, p. 30);
  - b) Pessoa e Grupos Sociais – este eixo não se refere somente às particularidades e diversidades étnicas, raciais, socioeconômicas, entre outras, mas atém-se a como os discursos destas diferenças são referenciados nos currículos. Estas perspectivas podem ser incluídas por meio de materiais verbais produzidos pelos membros destes grupos ou outros materiais ou recursos elaborados por outras pessoas sobre tais discursos (como, por exemplo, integrá-los aos livros didáticos);
  - c) Legados Socioculturais – segundo a autora (2010, p. 32), há uma tendência nos estudos atuais sobre o ensino de línguas a enfatizar que o importante é preparar o aluno para funcionar na língua e na cultura, visando atitudes e comportamentos linguísticos adequados e, geralmente, sem perceber a pertinência de conhecimentos adquiridos por meio de obras culturais. Serrani propõe, porém, redefinir esta consideração, mesmo que o ensino exaustivo de um determinado elemento não seja necessário, o funcionamento do aluno na língua deve ser uma finalidade e não o anulamento de outras informações que possam complementar sua educação. Ademais, “os legados culturais e os domínios identitário, social e emocional do sujeito estão relacionados. Esses conteúdos e as atividades vinculadas facilitam a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa, seja na língua que for” (SERRANI, 2010, p. 32).
- 2) Componente (integrado) de língua-discurso – este componente relaciona a materialidade da língua (aspectos fono-morfo-sintáticos) com os discursos (concretizados por meio de enunciados e elaborados com referências sócio-históricas e subjetividades específicas). A língua somente pode ocorrer nos processos discursivos e os discursos, por sua vez, necessitam da materialidade da língua para existir; logo, são interdependentes. A conscientização sobre a diversidade linguística e dos gêneros discursivos pode sensibilizar os estudantes para a compreensão da heterogeneidade

constitutiva da linguagem e da percepção crítica dos enunciados (sempre manifestados em uma instituição social, com posições ideológicas e envoltos nas relações de poder e hierarquias sociais);

- 3) Componente de práticas verbais – a propriedade multidimensional do currículo concretiza-se quando as atividades de produção e compreensão dialogam com os demais componentes anteriormente mencionados, intercultural e língua-discurso. As atividades e práticas verbais devem interagir com os aspectos proporcionados pela análise da materialidade linguística relacionada com a compreensão das relações dialógicas dos gêneros discursivos, realizando o tratamento sobre a heterogeneidade da linguagem, as condições de produção discursiva e as subjetividades das práticas verbais (SERRANI, 2010, p. 35-45).

Assim, o tratamento da diversidade cultural nos ambientes escolares pode ser realizado com maior atenção e de maneira mais crítica, envolvendo diferentes etapas complementares, desde a produção e recepção dos objetivos escolares aos discursos que são empregados em sua totalidade e estão refletidos nos materiais utilizados em sala de aula em contato direto com os estudantes, a ressaltar, os livros didáticos.

Para Barros e Costa (2010, p. 91), geralmente os livros didáticos não trazem conteúdos que abordem a sensibilização sobre a coexistência e convívio entre distintas culturas e não tratam de temáticas já mencionadas em documentos oficiais brasileiros sobre a educação, como a “variação linguística, diversidade cultural, relação/contraste com o português etc”. Em vários momentos na legislação do Brasil, conforme salientam Barros e Costa (2010, p. 90) e foi destacado no item 3.2. deste capítulo, houve menções sobre as possibilidades dos materiais didáticos integrarem perspectivas que incentivem a autonomia, a criticidade e a cidadania consciente dos alunos:

Vemos, assim, que se almejam livros didáticos que formem um usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso e refletir sobre formas de viver em sociedade; em suma: um cidadão, um agente transformador.

Contudo, quase sempre os manuais disponíveis no mercado editorial não estão pensados para um trabalho que possibilite, de maneira consistente, um processo de ensino e aprendizagem de LE na perspectiva antes mencionada (BARROS; COSTA, 2010, p. 90).

Estes estudiosos (2010, p. 94), a partir dessas considerações, sugerem e discutem critérios que poderiam orientar os professores na elaboração, análise ou adaptação de

materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras, respeitando “à diferença e à heterogeneidade cultural; a construção da cidadania; e o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia”.

Barros e Costa (2010, p. 107) afirmam, por exemplo, que os materiais didáticos já elaborados, ou constituídos pelos professores, podem e devem eger uma variante linguística em alguns momentos com o intuito de elaborar uma estrutura coerente para obra, como é o caso, por exemplo, das “formas de tratamento usadas nas instruções (*Tú* ou *vos?* *Vosotros* ou *ustedes?*), ao vocabulário empregado, buscando neste caso a coerência”. Na inclusão de temas, gêneros textuais, textos e imagens, porém, os livros didáticos podem apresentar as variedades de países, regiões e grupos sociais, em busca de incitar a sensibilização sobre a existência (e respeito) da diversidade global por meio do reconhecimento de outras maneiras de viver no mundo. Segundo estes autores, o estímulo dessas compreensões, “o respeito à diversidade regional, social, cultural e linguística” contribuem socialmente para o combate da formação de “estereótipos, mitos e preconceitos e evitando transformar a diversidade em curiosidade”.

Outro ponto salientado por Barros e Costa (2010, p. 108) é a possibilidade do reconhecimento da heterogeneidade dos povos, países, regiões, grupo ou comunidades ocorrer por meio da identificação e compreensão das próprias diferenças dos países de origem dos estudantes. Segundo estes estudiosos, ao observar, vivenciar e compreender criticamente as questões culturais de suas próprias nações, os indivíduos podem ter maior sensibilidade sobre como os outros “pensam, se comportam e se expressam de modos muito diferentes”.

Portanto, a interação com o material didático pode provocar nos alunos o desejo de conhecer mais sobre as culturas dos países mencionados em seus conteúdos e que contextualizando o uso da língua em que estão estudando de maneiras particularizadas. O material, para tanto, deve ser “polifônico, isto é, se der voz a outros (outras culturas, outros povos, outros grupos) e instigar, por meio dos textos e das atividades propostas, o interesse por esse novo universo” (BARROS; COSTA, 2010, p. 108).

Desse modo, é possível ensinar o diálogo com o outro, contribuindo ao desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e, conseqüentemente, para a (re)construção de sua identidade, visto que nos vemos e nos afirmamos como indivíduos a partir do que, ao mesmo tempo, nos assemelha / nos diferencia dos demais.

Estas práticas somente podem ser desenvolvidas, contudo, com a formação do professor de língua interculturalista, “apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural,

contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2010, p. 02). É necessário, portanto, que transformações sejam realizadas no ensino escolar e na formação docente, contribuindo para desconstruir o modelo monocultural de ensino estereotipado e incluir a sensibilização do convívio e respeito às diferenças.

### **3.6. O Programa Nacional do Livro e Material Didático de 2017: as propostas do Guia sobre a diversidade cultural**

A função do Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático é de orientar os professores de escolas públicas na escolha dos manuais escolares que serão utilizados em suas disciplinas específicas e instituições escolares durante o período de três anos (no caso do PNLD tratado nesta dissertação, destinados ao triênio 2017, 2018 e 2019). Esse processo, assim, tem considerável impacto no ambiente escolar, principalmente, ao considerar a possibilidade de que o livro didático é no Brasil um dos principais recursos disponíveis em muitas salas de aula e detém a responsabilidade de contribuir para a formação crítica e autônoma de vários estudantes em diversas regiões.

O desenvolvimento do PNLD de 2017 iniciou-se com a elaboração e publicação do Edital de Convocação 02/2015 (CGPLI), no Diário Oficial da União (DOU), que possibilitou a inscrição de obras pelas editoras. Posteriormente, foram selecionadas universidades públicas por meio da Portaria SEB/MEC nº 28, de 10/08/2015, publicada no DOU de 11/08/2015, que ficaram responsáveis pela análise e aprovação dos livros inscritos, com apoio da coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A instituição designada para o processo de avaliação do componente curricular língua estrangeira foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), conforme o Guia de 2017 alude:

A avaliação das coleções que integram este Guia foi realizada por professores de língua estrangeira, que atuam nos ensinos fundamental e médio e também no ensino superior, representativos de quinze estados brasileiros, distribuídos em todas as cinco regiões. No processo de análise das coleções, além dos instrumentos de avaliação que orientaram o olhar desses profissionais, contribuíram também as suas experiências e histórias pessoais e profissionais, como professores de língua estrangeira. Tais experiências garantem um processo de avaliação mais sensível às diferentes realidades de ensino de nosso país, assim como sensível aos sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas de ensinar e aprender línguas, professores e alunos. (BRASIL, 2017).

A equipe responsável pela avaliação foi formada por graduados, mestres e doutores – respectivamente das universidades estaduais de Alagoas, Bahia, Brasília, Feira de Santana,

Londrina, Oeste do Paraná e Santa Cruz; universidades federais do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Fluminense, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Recôncavo da Bahia, Rio Grande do Norte, Sergipe, Triângulo Mineiro, Viçosa; Institutos Federais de Alagoas, Bahia e Sergipe; das Secretarias Estaduais da Educação de Alagoas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, São Paulo e Sergipe; Secretarias Municipais da cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e Itaboraí (Rio de Janeiro); a Escola Municipal Joir Brasileiro (Bahia), Colégio da Marinha do Rio de Janeiro, Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e os Colégios estaduais Modelo Luiz Eduardo Magalhães e Presidente Costa e Silva, ambos da Bahia. Nota-se, portanto, que houve a participação de profissionais das cinco regiões brasileiras, com maior número de instituições de ensino do Nordeste (dezoito) e menor do Norte (duas), em diferentes modalidades de ensino, principalmente com apoio de institutos e universidades públicas.

As novidades do PNLD de 2017 indicadas pelo Guia foram a inclusão do componente curricular Arte para o ensino fundamental, significativo por colaborar “na formação cultural dos alunos” e proporcionar “o reconhecimento e o respeito à diversidade de formas de expressão” (BRASIL, 2017), e de Manuais do Professor na versão Multimídia em algumas das coleções aprovadas (categorizadas como Tipo 1), com o intuito de complementação teórica e apoio à atuação do professor em sala de aula por meio de DVDs que apresentam conteúdos digitais. Referente às inovações nas obras aprovadas, o Guia ressalta especificadamente sobre as coleções de língua estrangeira:

De um modo geral, a avaliação mostrou que não houve muitas inovações significativas nas obras de Língua Estrangeira Moderna – Anos Finais do Ensino Fundamental em relação ao PNLD 2014, mas apenas uma tendência à manutenção de certos avanços que já eram uma ocorrência na avaliação anterior, como comentaremos mais adiante. Um aspecto inovador foi a inserção do Manual do Professor Multimídia (MPM) nas coleções, porém esses manuais digitais ainda carecem de uma melhor adequação às orientações apresentadas no Edital PNLD 2017.

As coleções avaliadas e aprovadas, de modo mais amplo, apresentam algumas tendências que, embora não sejam de todo inovadoras, apontam para uma melhoria significativa em seus modos de estruturação, apresentação dos conteúdos e organização teórico-metodológica. Isso significa que mantiveram as tendências de melhoria apresentadas no PNLD 2014, mas não chegaram a empreender grandes inovações ou alterações mais profundas (BRASIL, 2017).

Nas tendências apontadas como presentes desde 2014, nota-se o reconhecimento da importância da diversidade cultural e do tratamento da interculturalidade no ensino.

A seguir, apresentamos algumas dessas tendências que se mantiveram:

2. Inclusão de temas críticos e inovadores, mais condizentes com os problemas e desafios do mundo contemporâneo, e que valorizam e incentivam o importante papel formativo da educação no Ensino Fundamental. Alguns desses temas refletem, por exemplo, preocupações com a saúde individual, social e mundial, com a diversidade sociocultural, com a inclusão e a garantia de direitos básicos a grupos minorizados, entre outros;
3. Incentivo ao desenvolvimento de relações e diálogos interculturais, por meio da disposição de conteúdos que valorizam, além da(s) cultura(s) da língua alvo, as outras culturas em interação; [...]
6. Valorização crescente, através da inserção de conteúdos, textos e insumos variados, da diversidade, tanto étnica, quanto cultural e social, buscando-se sempre a aproximação e o diálogo entre o que é apresentado pela língua e pela cultura alvo e a realidade do estudante [...] (BRASIL, 2017).

Pode-se inferir também possível contradição de sentidos ao se considerar o aspecto 5, que se refere ao “distanciamento, cada vez maior, da abordagem estruturalista dos aspectos linguísticos, visto que tem sido uma tendência recorrente o incentivo à reflexão sobre a língua e seu uso, sempre relacionando-a e contextualizando-a a situações genuínas de interação”. Porém, ao se pensar e relacioná-lo àquilo que se expressa no item 1: “valorização crescente dos textos literários, que têm sido trabalhados em diferentes tipos de atividades e de modo a explorar não apenas o seu valor histórico, mas, sobretudo, o seu valor estético, como obra de arte que deve ser analisada como tal”, pode-se supor que esse ponto do texto é contraditório em relação à intenção do Guia de não integrar concepções metodológicas que considerem principalmente aspectos formais. Caso a atenção esteja voltada apenas para a parte estética da obra durante o ensino fundamental, há a possibilidade de limitar a compreensão de sua totalidade, sem desenvolver o pensamento crítico dos estudantes sobre o entendimento dos conteúdos e possíveis usos, portanto é um livro didático com características estruturalistas de métodos que se centram principalmente na sua forma.

Conforme o Guia, 81% do total das coleções participantes do PNLD de 2017 foram inscritas na modalidade Tipo 1, porém, no caso da Língua Estrangeira, para o espanhol, não houve coleções aprovadas nessa categoria e os livros indicados inicialmente como do Tipo 1 foram incluídos como Tipo 2 na avaliação final; ou seja, permanecendo somente com a distribuição do Manual do Professor impresso e sem a opção Multimídia. Três coleções foram inscritas no inglês como Tipo 1 entre os seus materiais aprovados, entretanto, somente uma se manteve nessa categoria. Logo, “pode-se interpretar que a disponibilização de conteúdos

multimídia é possível, contudo, é preciso aprimorar os conteúdos digitais para essa finalidade” (BRASIL, 2017).

A elaboração do Guia, além disso, baseia-se nas orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017) que implantou, como se verificou no capítulo anterior, algumas alterações no ensino fundamental, como a ampliação para nove anos de duração nesse nível de ensino e a matrícula obrigatória na escola para crianças com seis anos de idade. A relevância para valorização e respeito das diferenças culturais e linguísticas segundo essas diretrizes também é destacada enquanto participação essencial no projeto brasileiro de educação nacional com qualidade e novamente mencionada nos principais objetivos da língua estrangeira na escola:

[...] proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguística e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural [...]. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira também é um modo de aprender a ser mais humano e mais sensível à diversidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas [...]

Para a construção desses espaços híbridos, o ensino de língua estrangeira na escola deve ter como princípio as relações indissociáveis entre língua(s), cultura(s) e identidade(s), visto que os sujeitos que aprendem uma nova língua aprendem também novos modos de socialização e de interação, podendo tornar-se pessoas melhores, ampliadas, cujas identidades se abrem para dialogar com o outro [...]

Nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como nas demais etapas da Educação Básica, a noção de qualidade, então, assume uma perspectiva mais ampla, representando a qualidade de vida não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade e no planeta de modo geral. Como parte dessa qualidade de vida está o convívio social harmônico, pacífico e respeitoso em relação às diferenças, aos modos como sujeitos vivem, produzem e interagem em diferentes culturas e espaços geográficos no globo [...]. (BRASIL, 2017).

O Guia (BRASIL, 2017) salienta a necessidade de problematização de possíveis estereótipos, discriminações e preconceitos que possam surgir nos ambientes de aprendizagem e, dessa maneira, obter a atenção no ambiente escolar para a construção de reflexões críticas que conduzam os estudantes a desconstruí-los e adotem novas perspectivas sobre sua relação com o outro, o mundo e a si mesmos. Para tanto, é preciso a elaboração de “espaços híbridos, interculturais” que possibilitem o desenvolvimento dessa educação para todos os participantes

do processo de ensino e apresentem essas visões aos estudantes, repercutindo, assim, que os materiais didáticos devem apresentar para a formação humanística dos alunos.

De acordo com esse documento (BRASIL, 2017), a visão de língua deve ser considerada mais que “um conjunto de elementos linguísticos” ou “regras combinação”, pois os sujeitos estão envolvidos em intrínseco processo de interações e práticas sociais e é nelas que a diversidade se desenvolve e demonstra os seus desafios. A diversidade cultural nessas orientações deve ser desenvolvida na demonstração de diferentes experiências de interação que pode ser tratada por meio de diversos gêneros discursivos e sobre diferentes contextos sociais.

A partir dessas considerações, o Guia do PNLD de 2017 apresenta critérios gerais e específicos, também presentes no Edital de Convocação 02/2015, que foram o apoio para a análise e seleção das coleções inscritas no processo. Esse procedimento de avaliação dos livros didáticos visa estimular “a produção de materiais mais adequados às necessidades, interesses e desafios da Educação Básica pública, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017)”. De acordo com o Guia (BRASIL, 2017), as sete coleções aprovadas cumpriram os critérios eliminatórios, embora, “apresentaram falhas pontuais, que foram *totalmente* corrigidas para que pudessem ser apresentadas” (grifo nosso) no documento. O Guia não explicita, porém, quais foram essas falhas, se ocorreram as mesmas em todas as coleções, como foram solucionadas e o que poderia ser contribuído para que as obras elaboradas futuramente não as possuam.

Os critérios eliminatórios comuns possuíram relação principalmente com os princípios constitucionais decretados na legislação brasileira sobre o Ensino Fundamental (como o tratamento de questões éticas), as escolhas metodológicas, as estruturas editorial e gráfica, a coerência de conceitos, informações e procedimentos e a adequação do Manual do Professor. Novamente é referenciada a inadequação do Manual do Professor aos princípios de aprovação, pois “deve ser um instrumento de complementação didático-pedagógica e de aprendizado para o professor e não apenas uma cópia do livro do estudante” (BRASIL, 2017).

Os requisitos eliminatórios específicos para a língua estrangeira (espanhol e inglês) são direcionados para os aspectos do ensino e aprendizagem do idioma e sua contribuição “como atividade educativa e formação cidadã” (BRASIL, 2017). Ressaltam também a adequação aos princípios regulamentadores legislativos para língua estrangeira, a coerência dos objetivos teóricos metodológicos com os possíveis propósitos de docentes de idiomas e de suas instituições de ensino, a importância da constituição da sensibilidade no estudante sobre perspectivas distintas da sua em diferentes espaços do mundo “preparando-se para enfrentar e



problematizar estereótipos, preconceitos e todo tipo de discriminação” (BRASIL, 2017) e da visão de língua como estruturas dinâmicas e históricas com heterogeneidade de usos. Nesses aspectos particulares, conforme comentamos brevemente no item “3.3. Os critérios avaliativos do PNL D e os LDs de espanhol aprovados até 2019”, os tópicos seguintes podem ser destacados por sua atenção a temática da diversidade cultural:

1. Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual de comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veiculem estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação à cultura brasileira;
  2. Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual 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 das comunidades que nela se expressam; (...)
  19. Atividades de avaliação e de auto avaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
  20. Imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; (...)
- Quanto ao Manual do Professor, buscou-se observar se ele apresenta:
30. Informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
  31. Respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira; (...)
  34. Formalização de seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, que lhe possibilite sentir-se como produtor valorizado de bens culturais, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não favoreçam essa construção (...) (BRASIL, 2017).

De acordo com as informações definidas nos critérios gerais e específicos foram constituídas treze fichas de avaliação “com o objetivo de garantir que os avaliadores pudessem analisar as coleções de modo detalhado e com adequado espaço para seus registros, comentários e exemplos” (BRASIL, 2017). Essas fichas também demonstram em vários itens destaque a importância da incorporação das diferenças culturais nos livros didáticos escolhidos.

**FICHA 2 - Do Projeto Gráfico-editorial, a Obra**

- 5.7 Reprodução adequada da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira?
- 5.8 Reprodução adequada da diversidade étnica, cultural e social das comunidades, regiões e países onde a língua estrangeira é falada?

**FICHA 3 - Do Manual do Professor Impresso, a Obra**

16. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Estudante e no CD em áudio, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?

22. Inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?

**FICHA 4 - Dos textos**

38. Contribuem para a compreensão da diversidade

- 38.1 Cultural
- 38.2 Social
- 38.3 Étnica
- 38.4 Etária
- 38.5 De gênero?

39. Abordam temas adequados aos interesses socioculturais dos anos finais do ENSINO FUNDAMENTAL?

41. Incentivam as relações (inter) culturais através da disposição de conteúdos que valorizam, além da cultura da língua-alvo, as outras culturas em interação?

42. São variados e diversos, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais)?

45. São isentos de preconceitos e de conteúdos e/ou temas que apresentem qualquer tipo de discriminação?

60. Problematisa a diversidade sociocultural brasileira?

**FICHA 7 - De Compreensão Oral, a Obra**

74. Representa diversidade em relação às variedades da língua estrangeira?

84. Apresenta gêneros do discurso que representam a diversidade sociocultural

- 84.1 Do Brasil?
- 84.2 Das culturas relacionadas à língua estrangeira?

**FICHA 8 - Da expressão oral, a Obra**

89. Apresenta gêneros do discurso que representam a diversidade sociocultural

- 89.1 Do Brasil?
- 89.2 Das culturas relacionadas à língua estrangeira?

92. Contém atividades que contemplem a diversidade sociocultural

- 92.1 Do Brasil
- 92.2 De culturas relacionadas à língua estrangeira?

**FICHA 10 - Das Atividades, a Obra**

118. Promove o diálogo entre os contextos culturais dos alunos e contextos culturais de produções em língua estrangeira?

**FICHA 11 - Da análise das Questões Teórico- Metodológicas, a Obra**

125. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?

**FICHA 12 - Dos critérios legais, éticos e democráticos, a Obra**

129. É isenta de estereótipos e preconceitos de origem

- 129.1 Social
- 129.2 Regional
- 129.3 Étnico-racial
- 129.4 Cultural
- 129.5 De gênero
- 129.6 De orientação religiosa
- 129.7 De orientação sexual
- 129.8 De idade
- 129.9 De linguagem
- 129.10 De condição de deficiência
- 129.11 De outras formas de discriminação ou de violação de direitos humanos

136. Incentiva o respeito e a valorização dos elementos abaixo elencados, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância.

- 136.1 Da diversidade
- 136.2 Da sustentabilidade
- 136.3 Da cidadania (BRASIL, 2017).

Conforme o Guia (BRASIL, 2017), todos os critérios e princípios foram atendidos e pode-se inferir que os avaliadores consideraram que as obras aprovadas possuem efetivamente esses aspectos; logo, incluem o ensino e aprendizagem da diversidade cultural em suas atividades.

Para a avaliação do PNLD de 2017, dedicada à língua estrangeira moderna, foram inscritas vinte e uma coleções, sendo aprovadas, ao final do processo, oito coleções de língua espanhola e treze de inglesa (38% de livros em espanhol e 62% em inglês), logo, como aborda o documento, “os dados finais da avaliação das coleções de língua estrangeira mostram um equilíbrio dos índices de aprovação e de exclusão entre as coleções de Espanhol e de Inglês” (BRASIL, 2017), nesse ano houve maior número de opções de análise e disponibilização de opções de obras para o idioma inglês.

Na totalidade das coleções participantes do PNLD de 2017, o espanhol obteve 37% de aprovação e 63% por cento de reprovação das coleções analisadas e o inglês possuiu 38% das coleções inscritas aprovadas e 62% reprovadas. Segundo o Guia (BRASIL, 2017), este fato “aponta a distância entre o que se oferece para a escola e o que o edital do PNLD 2017 exige”, embora seja possível ressaltar que esses materiais somente sejam oferecidos às escolas após a análise e aprovação dos avaliadores e talvez o melhor termo colocado fosse “a distância entre o que se pretende/proponha oferecer para escola e o que o edital do PNLD exige, disponibiliza e aprova”.

Ademais, o Guia expõe a perspectiva analítica das coleções aprovadas e reflexões sobre o papel do professor no processo de ensinar e aprender língua estrangeira, além de

concepções teórico-metodológicas integradas nas obras e pontos negativos e positivos identificados. Nessa parte do documento há um ponto dedicado exclusivamente à Diversidade linguística e cultural por meio de textos, como um dos temas de destaque na avaliação e síntese geral das obras. De acordo com o texto, a variação linguística e cultural nas coleções “se faz mais evidente na seleção dos textos e materiais presentes nas atividades e propostas didático-metodológicas, visto que buscam representar a complexidade multicultural, multiétnica e linguística dos diferentes grupos sociais de cada uma das línguas em foco” (BRASIL, 2017).

Afirma-se que o Guia aborda esta temática nas coleções; entretanto, nele observa-se que “Isto tem sido sempre um desafio, visto que abarcar, mesmo de modo superficial, realidades tão complexas quanto as representadas pelas comunidades de uso dessas línguas ao longo do mundo seria tarefa impossível e que não é objetivo das coleções” (BRASIL, 2017). Pode-se sugerir, após os apontamentos realizados ao longo desta dissertação, porém, que “tarefa impossível” e “não ser um dos objetivos das coleções” não apresentam coerência com as demais afirmações realizadas ao longo do Guia, outros documentos oficiais e leis, que consideram o ensino da diversidade de culturas um desafio possível e fundamental para as sociedades atuais.

Nas partes seguintes, inclusive, o Guia (BRASIL, 2017) indica que nas obras aprovadas há a presença de diferenças culturais apresentadas por meios dos textos das atividades que promovem discussões sobre a valorização das distintas culturas pelos temas abordados e com “amostras da língua” representativos das variedades linguísticas e culturais em seus usos, pois

(...) a reflexão sobre a diversidade abre novas perspectivas para o(a) estudante que aprende outra língua, pois permite o exercício da reflexão crítica através do diálogo com outras culturas, fomentando a valorização de princípios éticos que conduzam ao respeito às diferenças e ao cuidado com o outro, no sentido de promover a consciência humana e cidadã, para si e para a sociedade de modo mais amplo. Com essa perspectiva, as coleções desta edição se mostram comprometidas com a sensibilidade (inter)cultural e a problematização da diversidade que os temas tratados apresentam, os quais reforçam o fato de que as discussões sobre os desafios de nosso tempo também podem ser fonte de aprendizagem de língua. (BRASIL, 2017).

Fato esse, portanto, que contradiz a afirmação sobre a impossibilidade de tratamento da diversidade cultural em livros didáticos. Admite-se no Guia, ao mesmo tempo, que “Ainda assim, esse aspecto ainda precisa ser melhorado em edições futuras dessas coleções” (BRASIL, 2017), mas, não se explicita no que precisamente ou como estas obras poderiam ser

aprimoradas nas edições seguintes. No Guia também há a ressalva de que “umas são mais “arrojadas” que outras em relação à diversidade, tratam da diversidade africana e brasileira, mas podem melhorar nisso” (BRASIL, 2017).

Outro ponto aludido nessa parte específica referente à consideração das variedades nas obras é a desconstrução de estereótipos, discriminações e preconceitos ocorrida nos temas tratados que atendem às problemáticas contemporâneas, na heterogeneidade de usos em distintos gêneros discursivos e nas ilustrações, imagens e figuras utilizadas.

Os apontamentos específicos sobre cada coleção aprovada da língua espanhola demonstram que foi dada atenção durante a análise das obras, principalmente ao tratamento da variedade de gêneros discursivos e esclarecimentos aos alunos de suas especificidades, da literatura e de metodologias não estruturalistas centradas no uso da língua e não na forma.

É mencionado que *Entre líneas* (2015) foi uma coleção elaborada a partir de abordagem teórico-metodológica fundamentada na concepção sociointeracionista, possuidora de diferentes gêneros discursivos, do ensino da literatura com atenção à estética e à produção literária individual dos alunos e os elementos linguísticos apresentados de maneira indutiva em que “o encaminhamento didático-pedagógico é o da indução à regra para posterior sistematização” e “a partir de situações de uso”. Referente à diversidade cultural entre os países, conforme o Guia (BRASIL, 2017),

A coleção ainda inclui textos de distintas comunidades falantes da língua espanhola e por meio de diversas atividades fomenta o exercício da cidadania e o reconhecimento de princípios éticos necessários ao convívio social. [...]

Por meio da seleção de **textos** que abordam temas relevantes, oferece ao estudante uma possibilidade de maior aproximação a outras culturas, assim como a percepção de um mundo plural e intercultural. Em todos os volumes, há diversas atividades que fomentam o exercício da cidadania e favorecem o trabalho com princípios éticos para o convívio social (BRASIL, 2017, grifo dos autores).

Além disso, nos objetivos da coleção há os de:

[...] apresentar o universo das culturas de língua espanhola no mundo e mostrar que nos espaços em que circula convivem distintos povos e distintas línguas; possibilitar o acesso à informação e aos bens culturais do mundo hispânico, como forma de praticar o diálogo e o respeito mútuo entre os povos [...] (BRASIL, 2017).

Nas atividades de compreensão e produção oral, com enunciados da atualidade e temáticas “que lhes facilitam perceber um mundo plural e intercultural”, e nas recomendações dadas nas práticas em sala de aula há indicações de pontos ausentes e que precisam de complementação. Segundo o Guia (BRASIL, 2017), essa coleção não contempla algumas temáticas “tais como preconceito racial, sexualidade, religião, entre outros temas importantes para a formação e o reconhecimento de valores éticos necessários ao respeito, convívio e valorização da diversidade social” e não abordam aspectos culturais dos povos indígenas.

A coleção *Por el mundo en español* (2015), de acordo com o Guia (BRASIL, 2017), contempla concepções teórico-metodológicas coerentes e adequadas “que articulam pressupostos discursivo-enunciativos a estudos cognitivos”. Há a utilização de diferentes gêneros discursivos para aprendizagem da língua e “preocupação” com

(...) a diversidade social e cultural de comunidades que se expressam nas línguas espanhola e portuguesa. Desse modo, incentivam o respeito e o comportamento ético fundamentais à desconstrução de estereótipos e preconceitos, o que estimula uma formação crítica e para a cidadania.

Sem priorizar determinada variedade linguística, os textos expõem falantes de diferentes nacionalidades em diversificados contextos sociais, sem incitar o preconceito ou juízos de valor. A compreensão escrita possui atividades que propõem o pensar crítico de relações interculturais e as realidades dos alunos e na compreensão oral há exemplos de diferentes nacionalidades e com gêneros do discurso também “representativos da diversidade sociocultural brasileira e de culturas relacionadas à língua espanhola” (BRASIL, 2017).

Os elementos linguísticos e a compreensão oral são ensinados por meio de situações variadas considerando “a diversidade da língua estrangeira em regiões espanholas e hispano-americanas, estando isenta de preconceitos e/ou juízos de valor concernentes às variedades linguísticas do espanhol” (BRASIL, 2017).

Esses livros didáticos, porém, também são caracterizados nessa avaliação como “insuficientes” devido à necessidade de outras propostas de apoio em atividades que promovam o tratamento de aspectos culturais de povos indígenas e de expor de maneira mais relevante a relação dos alunos com sua comunidade, ofertando-lhes posição mais ativa.

A coleção *Cercanía* (2015), segundo o Guia (BRASIL, 2017), “pauta-se em uma concepção teórico-metodológica de linguagem como fenômeno sociodiscursivo” e a sistematização dos elementos linguísticos é tratada de maneira indutiva com situações de uso. Há a utilização de múltiplos gêneros discursivos de diferentes contextos que

(...) oportuniza ao estudante uma exposição à diversidade étnica, cultural e social de comunidades que se expressam em língua espanhola e em português. A abordagem dada a elementos linguísticos e culturais incentiva a autonomia e o pensamento crítico, tendo em vista que os relaciona a temáticas e a contextos nos quais adquirem sentido.

Os textos escolhidos têm representatividade da diversidade hispânica e com “questões sociais atuais e relevantes” em atividades “que estimulam o aprimoramento do letramento crítico” e “as temáticas das unidades valorizam o comportamento ético, comprometido com o reconhecimento dos direitos humanos e a prática do respeito ao outro, fundamentais para a formação cidadã do estudante dessa faixa etária”.

De acordo com o documento, na seção *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo* “também se trabalha, em algumas unidades, a compreensão escrita, contribuindo para que o estudante amplie suas possibilidades de refletir criticamente e seja exposto à diversidade cultural” (BRASIL, 2017).

A compreensão oral é realizada com diferentes variedades linguísticas de diferentes comunidades hispânicas e os elementos linguísticos e culturais, tratados durante as atividades, buscam “valorizar a autonomia intelectual e do pensamento crítico, assim como pretende a interação da língua estrangeira com outros componentes curriculares” (BRASIL, 2017).

O Manual do Professor impresso possui as respostas das atividades sem “caráter exclusivo ou restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua espanhola” (BRASIL, 2017).

Pode-se destacar a recomendação de complementar a utilização do material em sala de aula com

(...) a necessidade de, por exemplo, incluir em seu planejamento a exibição de filmes, vídeos e documentários que propiciem ao estudante a interação mais efetiva com as diversas culturas. O professor, ao realizar seu trabalho docente, pode promover de forma positiva o estudo do espanhol, ressaltando sua relevância para a valorização da capacidade crítica do estudante ao levá-lo a expor-se à diversidade cultural, motivando-o com atividades lúdicas de forma a construir coletivamente o conhecimento (BRASIL, 2017).

Outra possível melhoria apontada é que as ilustrações apresentam a diversidade, mas não de maneira problematizada e o professor deve fazê-lo e novamente há necessidade de complementação de aspectos culturais dos povos indígenas.

Por fim, com todas as afirmações anteriores sobre a integração da diversidade cultural na avaliação dessas coleções, o Guia sugere “ao professor que amplie o trabalho com a diversidade linguístico-cultural das comunidades falantes de espanhol, equilibrando conhecimentos sobre elas” (BRASIL, 2017), demonstrando, assim, que mesmo que essas obras tenham sido aprovadas, possivelmente, necessitam de aprimoramento de seus conteúdos, inclusive, no tratamento da temática da diversidade de culturas. Sendo assim, a análise durante o capítulo 5, de como as diferenças culturais estão incluídas nesses manuais didáticos aprovados na área de língua espanhola pelo PNLD de 2017, pode contribuir com outras perspectivas analíticas sobre como essas obras contemplam os conhecimentos educacionais. O próximo capítulo, 4, esclarece as etapas do percurso investigativo e quais são os principais pontos de estudo que se considera para o tratamento dos resultados.

\*\*\*

O capítulo 3 expôs, brevemente, como a inserção dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas está relacionada com a trajetória e transformações na legislação educacional brasileira. A presença (ou não) da língua espanhola nos currículos escolares e os critérios avaliativos do PNLD também são baseados nessas implicações governamentais que designam a obrigatoriedade (ou não) do espanhol no ensino regular. Discorreremos, por fim, sobre os conceitos de livros didáticos interrelacionados com as noções de gênero discursivo e fenômenos da linguagem. Portanto, após maior compreensão sobre o contexto do cenário brasileiro atual, será apontado no capítulo 4 o percurso investigativo e os critérios metodológicos estabelecidos para abordar a diversidade cultural nos livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD de 2017.



## CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Stake (2011, p. 21) define a ciência como: “uma compilação de ótimas explicações sobre coisas físicas, biológicas e sociológicas. É a explicação para o funcionamento das coisas em geral, desde a química e o sistema solar até às culturas”. A busca por conhecimentos científicos, de acordo com Magalhães (2005, p. 13), pode provocar diferentes compreensões nos seres humanos sobre os variados fenômenos que os cercam.

A realização de estudos por meio da pesquisa científica requer, entretanto, estruturação e princípios específicos, pois, conforme sublinha Leite (1978, p. 15) o método científico “difere do método comum por utilizar processos sistemáticos de averiguação, análise e conclusão ao invés do processo aleatório e assistemático das observações, indagações e conclusões leigas”.

Este capítulo, portanto, esclarece o percurso investigativo da pesquisa, expondo de maneira detalhada as etapas deste estudo, a metodologia escolhida para o desenvolvimento dos objetivos propostos e os critérios estabelecidos para seleção dos materiais de pesquisa, delimitação dos dados e posterior análise. Utilizaremos, para tanto, a organização de nossos apontamentos baseada nas teorias sobre a investigação científica (natureza, objetivos, abordagem e procedimentos) elaboradas por Silveira e Córdova (2009), nas teorias referentes à observação e interpretação dos conteúdos de Bardin (1977) e nas categorias de análise propostas por Byram (1992; 1993) e Batista (2010).

### 4.1. A escolha do *corpus* da pesquisa

As ciências sociais possuem amplo repertório de elementos que podem constituir objetos primários de investigação e, como é impossível considerar todas as temáticas em sua totalidade, é necessária a seleção coerente de quais são as amostras tratadas durante as investigações científicas (GIL, 2008, p. 89). Marconi e Lakatos (2003) aludem à constituição seletiva do *corpus* na pesquisa científica:

No universo, a variedade de fenômenos passíveis de estudo é infinita; entretanto, a ciência seleciona aqueles que deseja estudar e, além disso, os abstrai da realidade, escolhendo alguns aspectos do fenômeno (massa, velocidade, graus de socialização etc.), não estudando, portanto, todo o fenômeno. Constitui, assim, um ato de abstração separar qualquer fenômeno de tudo aquilo com que está relacionado. Se cada ciência estuda determinados aspectos da realidade e possui um sistema abstrato de pensamento para interpretar estes segmentos, necessita de sistemas

conceptuais que expressem os fenômenos de cada área do saber. Na realidade, conceitos são símbolos verbais característicos, conferidos às idéias generalizadas, abstraídas da percepção científica sobre os fenômenos (...) (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 115).

Em relação a esta pesquisa, atenta-se, principalmente, para a compreensão das diferenças culturais por meio da comparação analítica de três coleções de livros didáticos de espanhol (*Entre líneas*, *Cercanía Español* e *Por el mundo en español*), aprovadas pelo PNLD de 2017 e utilizadas em escolas públicas no Brasil.

O interesse pelo tratamento da temática da diversidade cultural no ensino surgiu a partir das experiências da pesquisadora durante a graduação na condição de aluna e professora de língua espanhola em formação inicial, ao lecionar no Centro de línguas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (*Campus* de Assis), nos níveis Básico I e Intermediário I. Encontraram-se dificuldades na busca por materiais que tratassem de temas culturais hispânicos, pois a maioria priorizava o estudo da estrutura formal do idioma. Após realizar o projeto *Cultura e ensino de espanhol como língua estrangeira: análise e reflexões sobre a presença da cultura nos livros didáticos Enlaces (2010) e Síntesis (2011)*, no período de um ano (de 2016 a 2017), na modalidade Iniciação Científica sem bolsa e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi desenvolvida a hipótese de que determinadas obras didáticas contemporâneas possivelmente não apresentassem o trato com a cultura e não explorassem a variedade de países que têm a língua espanhola como idioma oficial.

Segundo Candau (2016, p. 804), a diversidade cultural é comentada de maneira assídua atualmente em diversas propostas de governos, porém ainda possui difícil atuação no ambiente escolar e, como vimos no Capítulo 1, há divergências na conceituação e dificuldades para inclusão nas práticas escolares cotidianas. Para Libâneo (1985), inclusive, ainda há reduzida quantidade de pesquisas sobre as diferenças culturais no ensino; e investigá-las poderia contribuir para a aprendizagem nas variadas relações humanas atuais, inserindo esta temática com maior dinamismo na educação e não somente como participação em práticas transversais ou extracurriculares. O processo de educação para a diversidade cultural não é somente o ato de expor a existência de várias culturas ou a possibilidade de compartilhá-las, mas engloba o desenvolvimento da sensibilidade crítica para saber lidar com os possíveis conflitos que situações de compartilhamento entre culturas distintas podem gerar; e em busca de eliminar preconceitos e discriminações.

A escolha por analisar esses materiais surgiu pelo interesse na investigação de manuais didáticos utilizados em várias escolas públicas brasileiras. Como alude Lima (2009), há diferentes realidades para as instituições escolares públicas brasileiras e muitas ainda vivenciam situações precárias em suas estruturas, tanto no âmbito da formação, quanto nas atitudes dos profissionais envolvidos. Estes geralmente não têm a oportunidade de possuir educação continuada que lhes possibilitaria maior compartilhamento de suas experiências, ou enfrentam problemas com a infraestrutura e demais recursos necessários para garantir a qualidade da educação dos estudantes e o progresso de carreira dos funcionários escolares.

Nesse prisma, o livro didático pode ser um dos principais instrumentos de informação, constituição de valores e conscientização da realidade. De fato, conforme Libâneo (1985, p. 33), a escola se tornou o espaço em que o professor e o aluno “mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”. Assim, a aprendizagem nas escolas também pode ser a oportunidade para que os alunos transformem as suas vidas, conseguindo ter melhor qualidade de vida por meio de um futuro profissional mais promissor e atuarem com perspectivas críticas sobre diferentes realidades. Afinal, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

O nosso foco foi direcionado para os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de 2017 – descritos com maior profundidade nesta dissertação no item “3.6. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2017: as propostas do Guia” e no capítulo 5 durante a análise – porque a proposta de investigação se baseia nos materiais didáticos de língua espanhola direcionados às escolas públicas contemporâneas brasileiras, sendo essas coleções as aprovadas no momento da delimitação da pesquisa e no período de inscrição e matrícula da pesquisadora (ingressante no mestrado em julho de 2017).

Os materiais utilizados na investigação são formados pelos livros didáticos *Entre líneas* (MESQUITA; MARTINS; SILVA, 2015), *Cercanía Espanhol* (COUTO; COIMBRA; CHAVES, 2015) e *Por el mundo en español* (MORAES; VARGAS; MARTIN, 2015). O Guia Digital do PNLD de 2017 representa apoio secundário, visto que indica os princípios e critérios que resultaram na avaliação e escolha dessas obras e apresenta a perspectiva dos avaliadores sobre o conteúdo e estrutura por meio das resenhas que o integram. Os Manuais do Professor dos livros didáticos tratados complementam a discussão por permitirem maior

compreensão das orientações metodológicas presentes nas atividades das obras e a verificação de outras propostas adicionais sugeridas aos docentes.

Ressalta-se, contudo, a dificuldade de acesso aos materiais principais da pesquisa. A coleção *Cercanía* foi localizada com maior facilidade e disponibilizada para comprar no *site* da editora Saraiva, além de outros sítios eletrônicos que propõem a venda de livros. Quanto às obras *Entre Líneas* e *Por el mundo en español* não foi possível encontrá-las nos *sites* dos grupos editoriais aos quais pertencem e o acesso deu-se após demorada procura, com o apoio de outros colegas da área que as possuem.

## 4.2. O percurso metodológico

As escolhas metodológicas adotadas no percurso investigativo são determinantes para a constituição da pesquisa, pois resultam no direcionamento optado para buscar a efetivação dos objetivos do pesquisador (GUNTHER, 2006). O tratamento da diversidade de culturas no desenvolvimento desta investigação tem particularidades que esclareceremos neste item, em consideração a todos os desafios encontrados durante a nossa seleção de dados e nas demais opções delimitadas para este estudo.

### 4.2.1. Os métodos

As principais abordagens metodológicas incorporadas nas pesquisas científicas são a quantitativa e a qualitativa. Na Idade Média, os renascentistas desenvolveram a consideração de que os conhecimentos poderiam ser adquiridos pelos seres humanos, baseados na razão e Ciência (assunto este também abordado no Capítulo 1 desta dissertação). O avanço de descobertas científicas, nesse contexto, começou a ser embasado em experimentos e muitos estudiosos "passam a recusar todo e qualquer conhecimento" que não estivesse pautado nesse método (BOCHNIAK, n. C *apud* FONSECA, 2002, p. 23). Dessa maneira,

(...) Vêm daí a primeira grande cisão de áreas do conhecimento, com o estabelecimento de uma sólida fronteira entre a Filosofia e a Ciência e a crença na supremacia desta última, bem como a exigência de que os princípios da objetividade, da neutralidade, da quantificação, da universalidade e, especialmente, da fragmentação, dentre outros, fossem rigorosamente observados para que um conhecimento produzido pudesse ser considerado científico.

Por conta, então, desse modelo que exacerbava o valor da Ciência, estabelecendo o que pudesse ser considerado científico ou não, é que, durante estes, praticamente, cinco séculos passamos a dar uma importância

muito maior à Ciência, em detrimento da Filosofia, da Arte e também da Religião (...)

Assim, durante todo este tempo, tivemos muito zelo para com o princípio da OBJETIVIDADE, que exigia dos pesquisadores tanto a delimitação muito clara e precisa dos objetos de estudo de cada disciplina científica, quanto a total e completa separação entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado. Em idêntico sentido, vinha colocado o princípio da NEUTRALIDADE da Ciência que se via garantido, na medida em que o sujeito pesquisador tivesse o extremo cuidado de ser objetivo, isto é, deveria, em suas pesquisas, fazer referência única e exclusivamente ao objeto pesquisado, às características e às propriedades do objeto pesquisado, cuidando para jamais interpretar, ou colocar no trabalho científico as suas impressões sobre o fenômeno estudado.

E, assim também, o princípio da QUANTIFICAÇÃO que se via respeitado, na medida em que o cientista repetisse inúmeras vezes a mesma experiência, para registrar, como científico, apenas aquilo que apresentasse estabilidade, frequência elevada, que se repetisse de forma idêntica, após inúmeras comprovações. (BOCHNIAK, n. C, *apud* Fonseca, 2002, p. 22).

Os aspectos principais da pesquisa quantitativa que derivam dessa época são, segundo Gil (2008, p. 4), a objetividade, a falta de influência direta do pesquisador, a comprovação por meio da experimentação e a aplicação e elaboração de leis que “determinam a ocorrência dos fatos”, objetivando obter conhecimentos confiáveis por meio de explicações comprovadas.

As críticas a essa abordagem, entretanto, são constituídas prioritariamente pela ausência da discussão sobre as particularidades subjetivas humanas, que poderiam contribuir para o desenvolvimento de perspectivas em diversas áreas, a mencionar as Ciências Humanas e Sociais. Gil (2008, p. 4), assim, elenca quatro problemáticas que podem surgir na pesquisa quantitativa:

- O problema da objetividade: muitas vezes nos estudos quantitativos considera-se que o mesmo procedimento deveria ser adotado para todas as ciências e há a tentativa de assemelhar os seres humanos e seus sentimentos na mesma classificação de todos os outros objetos ou “coisas”, sem considerar suas especificidades;
- O problema da quantificação: muitos projetos que utilizam a abordagem quantitativa não se atêm ao fato de que os processos investigativos sempre são influenciados pelas particularidades dos pesquisadores e dos contextos, seja de maneira voluntária ou não. Assim, sobretudo ao serem abordados assuntos que conflitam com as experiências pessoais dos participantes da pesquisa, esse fator pode ser determinante para o direcionamento ocorrido sobre o objeto de análise. Os fatos sociais e individuais incorporados nos estudos não precisam ser considerados como “coisas” necessariamente objetivas e expostas em estatísticas, pois apresentam inúmeros

elementos que podem ser imprescindíveis nas análises. Logo, o pesquisador possui “preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais”;

- O problema da experimentação: a realização de experimentos pode ser dispensável em alguns percursos investigativos, que não necessitem encontrar dados controlados, mas pretendam analisar situações com resultados espontâneos. Estudos com essa finalidade podem, inclusive, contribuir para o desenvolvimento de novas ciências e perspectivas analíticas;
- O problema da generalização: há estudiosos que não consideram a necessidade de existirem pesquisas que identifiquem tendências, e não se desenvolvem somente apoiadas ou centradas em “leis” metodológicas já estabelecidas. A verdade nas ciências, contudo, também é uma construção que pode ser alterada conforme as descobertas decorrentes das aprendizagens e tecnologias de diferentes épocas (GIL, 2008, p. 4-6).

Diante dessas óticas e limitações, alguns estudiosos iniciaram a elaboração de outra abordagem metodológica que considerasse perspectivas voltadas prioritariamente para os estudos dos seres humanos e da sociedade, fato que não significa que a abordagem anterior deva ser abandonada, mas que, em muitas situações, “os objetos das ciências humanas e sociais são muito diferentes dos das ciências físicas e biológicas” (GIL, 2008, p. 4-6). Conforme Günther (2006, p. 207), “uma abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica”, logo, não se parte da ideia da oposição quantitativo-qualitativo, mas a partir da abordagem de conceitos complementares.

A origem da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, de acordo com Goldenberg (2004, p. 16), é indefinida e essa abordagem pode ser considerada presente, por exemplo, no século V antes de Cristo, nos escritos do filósofo grego Heródoto, que descreveu a guerra da Pérsia atendo-se a especificidades mais subjetivas e não centradas na objetividade, com dados sobre os costumes, crenças, tradições e outros exemplares passíveis para compreender as características culturais particulares de um grupo social.

Goldenberg (2004, p. 16) destaca a diferença situada entre a sociologia positivista e a sociologia compreensiva, pois há pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa, mas consideram a existência de um método único e restrito. Dessa maneira, segundo a perspectiva de alguns estudiosos positivistas, a pesquisa deveria ser realizada com objetividade e “neutralidade com regularidades ou leis, em que o pesquisador não pode fazer julgamentos

nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”, logo, tudo seria verificável por meio de experimentos e o sujeito e o objeto seriam considerados temáticas não interrelacionadas (GOLDENBERG, 2004, p. 16).

Na segunda metade do século XIX, estudiosos criticaram esse modelo do positivismo e buscaram a elaboração de outras opções que considerassem as especificidades de métodos próprios para cada ciência, sem anular a representatividade real dos sujeitos envolvidos ou as regularidades e leis que proibam o pesquisador de fazer julgamentos por meio das interpretações contextuais e de suas experiências.

A sociologia compreensiva surgiu na Alemanha no final do século XVIII, período histórico dos conceitos de diferenciação entre cultura e civilização (definições estas, comentadas no capítulo 1 desta dissertação, com a atenção para o conhecimento formal das subjetividades dos sujeitos, seus valores e emoções, tratados de maneira não necessariamente objetiva). O início de buscas qualitativas resultou no surgimento de outras possibilidades metodológicas e objetivos de investigação, com a oportunidade de compreender casos particulares, como a construção das primeiras análises antropológicas baseadas em estudos de caso.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa possui também sua própria estruturação, que lida com a interpretação das individualidades dos sujeitos por meio da compreensão dos fatos.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 109) afirmam que essa abordagem metodológica centra-se na interpretação dos contextos e dos sujeitos e não prioriza a execução de regras efetuadas no objeto de análise para comprovação das hipóteses. O pesquisador pode adquirir a posição de ser um dos instrumentos de investigação de sua pesquisa por meio de informações fornecidas sobre suas próprias experiências, explicitadas para os leitores como bases para a interpretação dos fenômenos observados com o intuito de compreender contextos específicos. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 109) ressaltam que, por questões de tempo ou dificuldades de acessos, geralmente os pesquisadores recorrem para a realização de

investigações científicas em instituições com que possuem familiaridade e em locais que já exercem alguma função, como o docente na escola em que trabalha, em exemplo.

As críticas da metodologia qualitativa, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 7), são em relação à possibilidade de haver falta de objetividade e de rigor intelectual, vista por alguns estudiosos como inferior ou sem credibilidade científica. É, entretanto, opção metodológica que pode ser constituída por procedimentos de investigação com arcabouço teórico e construção de hipóteses sólidas. Os padrões de análise consideram os processos discursivos envolvidos aos objetos estudados e os relacionam ao seu contexto, podendo colaborar no entendimento dessas realidades, na compreensão de seus valores e no oferecimento de possibilidades de novas perspectivas críticas.

Para Fonseca (2002, p. 21), as pesquisas quantitativa e qualitativa não são necessariamente opostas e podem apresentar os mesmos aspectos, porém com intensidades diferentes.

Quadro 04 – Aspectos comparativos das pesquisas quantitativa e qualitativa

<b>Aspecto</b>	<b>Pesquisa Quantitativa</b>	<b>Pesquisa Qualitativa</b>
Enfoque na interpretação do objeto	Menor	Maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	Menor	Maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	Menor	Maior
Alcance do estudo no tempo	Instantâneo	Intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	Uma	Várias
Ponto de vista do pesquisador	externo à organização	interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	definidas rigorosamente	menos estruturadas

Fonte: Fonseca (2002, p. 21)

Pereira (2004, p. 21-22) ressalta que “o dado qualitativo é uma forma de quantificação do evento qualitativo que normatiza e confere um caráter objetivo à sua observação” e a pesquisa qualitativa “se ocupa da investigação de eventos qualitativos mas com referenciais teóricos menos restritivos e com maior oportunidade de manifestação para a subjetividade do pesquisador”. Os pesquisadores consideraram, porém, as pesquisas quantitativa e qualitativa como conceitos opostos que poderiam somente gerar intolerância entre diferentes áreas, o que não condiz com a real proposta do fazer científico, e limitariam suas contribuições.



Os diferentes paradigmas possibilitam maneiras de interpretar a realidade e podem ser dialogados durante a busca de informações, afinal,

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem a perguntas fundamentais? Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna “objetiva” e “melhor”, ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade. Esta observação torna-se necessária para rebater a tese de vários estudiosos que, do ponto de vista científico, colocam, numa escala, a abordagem quantitativa como sendo a mais perfeita, classificando estudos qualitativos apenas como “subjetivismo”, “impressões” ou, no máximo, “atividades exploratórias”.

Não cabe neste espaço desenvolver o tema, mas, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, é necessário utilizar todo o arsenal de métodos e técnicas que ambas as abordagens desenvolveram para que fossem consideradas científicas.

No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e viceversa (MINAYO, 1993, p. 247).

A abordagem quantitativa está presente durante nossa investigação por optarmos em realizar o levantamento e apresentação dos dados das três coleções referidas por meio de gráficos e tabelas, salientando de maneira objetiva a existência (ou não) da diversidade de culturas nas obras. Optou-se pela organização dos dados, inicialmente, baseado na exposição de gráficos e tabelas que especificam o número total de países encontrados nas obras (com a intenção de compreender quais são as nações escolhidas para constituírem as coleções e identificando se há uma tendência maior para referenciar a Europa ocidental) e quais gêneros discursivos foram utilizados para apresentar as culturas estudadas (na tentativa de identificar a metodologia incorporada e quais as noções de cultura empregadas conforme as teorias de Thompson – clássica, descritiva, simbólica ou estrutural).

Esta pesquisa também é caracterizada, contudo, como qualitativa, pois valoriza as subjetividades e singularidades específicas dos contextos em que a temática está inserida, principalmente durante a interpretação desses dados, em busca de compreender e ressaltar as particularidades dos sujeitos envolvidos. Na segunda etapa, os resultados são analisados por

meio da abordagem qualitativa e com apoio no arcabouço teórico desenvolvido durante esta dissertação – por meio de Thompson (1995), Lotman (1998) e Bernard (2005) –, e a averiguação das propostas de ensino dessas culturas, dos sentidos das atividades que se direcionam ao tratamento das diferenças culturais e se incitam (ou não) a criticidade reflexiva dos estudantes.

#### 4.2.2. As categorias de análise

O objeto de estudo apresenta inúmeras possibilidades de medidas no percurso da investigação, utilizados conforme os ângulos de observação escolhidos e em consonância com os interesses, objetivos e hipóteses de pesquisa. Santos (2005, p. 46-47) classifica essas variáveis com as seguintes subdivisões:

- Medidas qualitativas (expressas por meio de qualidades, nomes ou rótulos) –
  - a) Nominal – “os valores das variáveis são nomes ou rótulos mutuamente exclusivos”, ou seja, constituídos por nomenclaturas que possuem sentidos únicos já consolidados (em exemplo, a marca de carro nos dados de pesquisa ser agrupada com nomes de empresas privadas como VW, Fiat, Renault, Peugeot, Honda, Toyota, Ford, etc);
  - b) Ordinal – “os valores das variáveis são nomes ou rótulos relacionados entre si”, portanto, possuem relações semânticas de valores combinatórios (as variáveis da opinião sobre a aula do professor poderiam ser, por exemplo, “Muito boa, Boa, Regular, Ruim e Péssima”).
  
- Medidas quantitativas (expressas por meio de números e quantidades) –
  - a) Intervalar – “os valores das variáveis medidas neste nível de mensuração são números discretos (inteiros)”, pois somente admite quantidades inteiras com operações de adição ou subtração medidas por intervalos fixos (“Por exemplo, a variável *número de alunos em uma sala* é medida no nível intervalar, pois só é possível ter um número inteiro de alunos”);
  - b) De razão – “os valores das variáveis são números contínuos (reais), ou seja, os números admitem fracionamentos”, pode admitir o zero absoluto e geralmente utiliza diversos instrumentos de identificação de dados (“Por exemplo, as variáveis peso, comprimento e temperatura são medidas de razão”) (SANTOS, 2005, p. 5-6).

Realizou-se a delimitação dos dados da pesquisa a partir das variáveis dos aportes culturais encontrados nos livros didáticos em análise. Deparou-se, entretanto, com um dos maiores desafios desta pesquisa, partindo do pressuposto, de acordo com Guillén Díaz (2008), que o conceito de língua não diz respeito apenas a elementos de cunho linguístico-estrutural, mas também se constitui de ações sociais com significâncias culturais, as quais influenciam em sua estrutura. Logo, “a língua e a cultura são indissociáveis, de modo que a língua demanda um feito de cultura, e a cultura, por sua vez, um feito de língua” (GUILLÉN DÍAZ, 2008, p. 838). Deste modo, como distinguir o que é cultura nos livros didáticos tratados e realizar o nosso recorte de dados?

Para alcançar os objetivos e esclarecer os questionamentos da investigação, o caminho pelo qual se optou foi pautado nas considerações da semiótica da cultura. Como afirma Santaella (2017, p. 7-8), a palavra semiótica deriva da raiz grega *semeion*, que significa signo, não no sentido astrológico, mas direcionado à compreensão de como os seres-humanos se relacionam com as linguagens, interagindo-se, e as constituem e são constituídos por estas, assim, criando variadas possibilidades de manifestações comunicativas. Desse modo, os estudos semióticos estão vinculados ao entendimento da significação humana sobre o mundo, sendo que suas construções de sentidos podem surgir de diferentes maneiras. Nas palavras de Santaella (2017, p. 40), “é no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração dos sinais (qualquer estímulo emitido pelos objetos do mundo) em signos ou linguagens (produtos da consciência)”, pois “somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem”.

A semiótica da cultura tratada por Lotman (1998) segue os pressupostos de Saussure, mas com ênfase no estudo da constituição do texto e nas relações semióticas envolvidas na linguagem. O texto na teoria lotmaniana não se associa, assim, somente ao signo verbal e pode ser efetuado em toda variedade de manifestações humanas:

*El objetivo del presente trabajo es examinar dos conceptos fundamentales en el estudio de la cultura: el texto y la función en su interrelación. Definimos el concepto de texto en correspondencia con el artículo de A. M. Piatigorski, «Algunas observaciones generales respecto al texto como variedad de señal»<sup>2</sup>. Al hacerlo, destacamos propiedades tales como el estar expresado [vryazhionnost'] en un determinado sistema de signos (el «registro») y la capacidad de entrar en determinada relación (dentro de un sistema de señales que funcionan en la colectividad) «como un concepto elemental»<sup>3</sup>. La función del texto es definida como su papel social, su capacidad de dar servicio a determinadas necesidades de la colectividad que crea el texto. Así pues, la función es una interrelación entre el sistema, su realización y el destinatario — destinador del texto. (...)*

2.1. Desde el punto de vista del estudio de la cultura, sólo existen los mensajes que son textos. Todos los otros, diríase, no existen y no son tomados en consideración por el investigador. En este sentido podemos decir que la cultura es un conjunto de textos o un texto construido de manera compleja. La aplicación del código estructural de la cultura propio del que describe al material que se estudia (el estudio de una cultura antigua por un contemporáneo nuestro, de la cultura de un tipo social o nacional desde la posición de otro tipo) puede conducir al traslado de no-textos a la categoría de textos y a la inversa (en correspondencia con su distribución en el sistema que se utiliza para la descripción). 2.2. La ruptura consciente con determinado tipo de cultura o el no dominio del código de ésta pueden manifestarse como una renuncia al sistema de significados textuales inherente a ella. Tras ellos se reconoce sólo el contenido de los mensajes lingüísticogenerales o, si en este nivel no hay mensaje, de los «no-mensajes».

(LOTMAN, 1998, 116-119).

Nesse sentido, a cultura é considerada como um texto formado pelo conjunto de vários textos, em uma cadeia de sistemas semióticos que estabelecem sentidos específicos ao se relacionarem entre si. A cultura, enquanto texto, é um fenômeno complexo e ativo, sendo constituída por heterogeneidade semiótica e passível de reunir distintos códigos e linguagens, para ser apto a receber, transformar ou gerar novas mensagens.

Outro aspecto da teoria lotmaniana refere-se ao avanço diacrônico da cultura, ou seja, sua presença e permanência ao longo do tempo e espaço para constituir sentidos, que são aceitos e incorporados na vivência de determinados grupos sociais, durante distintas gerações. O autor salienta, entretanto, que a memória coletiva da cultura também pode adquirir influências sincrônicas e transformação em suas particularidades de maneira gradual, conforme as necessidades do momento específico em que está inserida.

*Siendo una de las formas de la memoria colectiva, la cultura, que está ella misma sometida a las leyes del tiempo, a la vez dispone de mecanismos que hacen resistencia al tiempo y a su movimiento. (Aquí y más adelante, al hablar de la cultura, nos referiremos no a todo el volumen de este complejo concepto, sino a su aspecto semiótico.) Se halla en funcionamiento no sólo el último corte temporal, sino también toda una gruesa capa de cultura de una considerable profundidad, y, a medida que se avanza en el tiempo, en el pasado brotan periódicamente focos de actividad: textos separados por siglos, «al venir a la memoria» se vuelven contemporáneos.*

*(...) Todo funcionamiento de un sistema comunicativo supone la existencia de una memoria común de la colectividad. Sin memoria común es imposible tener un lenguaje común. Sin embargo, diversos lenguajes suponen diverso carácter de la memoria. Aquí se trata no sólo de la diferencia del volumen sincrónico de la misma, sino también de su profundidad diacrónica. Podemos formular la tesis: cuanto más complejo es un lenguaje, cuanto más ajustado está para la transmisión y producción de información más compleja, tanto mayor profundidad debe poseer su memoria. (...)*

*El significado del símbolo no es algo constante, y no debemos imaginarnos la memoria de la cultura como un depósito en el que están apilados los mensajes, invariantes en su esencia y siempre equivalentes a sí mismos. Desde este punto de vista, la expresión «guardar información» puede inducir a error con su metaforismo. La memoria no es un depósito de información, sino un mecanismo de regeneración de la misma. En particular, por una parte, los símbolos que se guardan en la cultura, llevan en sí información sobre los contextos (o también los lenguajes), y, por otra, para que esa información «se despierte», el símbolo debe ser colocado en algún contexto contemporáneo, lo que inevitablemente transforma su significado. Así pues, la información que se reconstruye se realiza siempre en el contexto del juego entre los lenguajes del pasado y del presente. (...). (LOTMAN, 1998, 109-111).*

Nestas complexas tensões semióticas as posições dos autores e leitores também são ativas, pois o autor apresenta sentidos ao expressar-se; e o leitor interpretará sua mensagem conforme suas experiências e intuítos. No caso da obra artística, por exemplo, o destinatário da mensagem pode ser o público, que abrange vários indivíduos, com expansão, portanto, das possibilidades de tratamento do texto (ou textos), com diferentes contempladores passíveis de estabelecer relações com obras construídas em momentos históricos distintos dos seus.

A cultura, na perspectiva de Lotman, e conforme alude Américo (2012) em sua tese, pressupõe a existência de outras não-culturas, ou não-textos, que apresentam outras perspectivas e relações semióticas em seus símbolos:

No universo teórico de Lótman, o paralelo entre o texto e a cultura é crucial. A contraposição entre o texto e a realidade extratextual, quando aplicada à cultura transforma-se em oposição entre (*sic*) cultura e não-cultura. Assim como para definir um texto precisamos traçar suas fronteiras, é necessário fazer o mesmo para delimitar uma cultura. Para definir a si mesma, uma cultura precisa sempre dialogar com outras culturas. Outro meio de autodefinição de uma cultura é o seu olhar sobre a si mesma, uma autorreflexão. Nesse sentido, cultura é uma consciência coletiva. (AMÉRICO, 2012, 121-122).

Assim, por meio das considerações mencionadas, a semiótica da cultura é definida por Lotman como “disciplina que examina a interação de sistemas semióticos diversamente estruturados, a não uniformidade interna do espaço semiótico, a necessidade do poliglotismo cultural e semiótico”.

O recorte dos dados da pesquisa foi realizado centrado na busca por textos elaborados por associações semióticas que remetem à representação de determinada(s) cultura(s), que pode(m) ocorrer por meio de gêneros discursivos variados, e não necessariamente enfatizados na estrutura composicional do idioma espanhol.

Além disso, a organização dos dados pode ocorrer por meio do agrupamento baseado em categorias e com a utilização de instrumentos padronizados, sendo que “é necessário que as categorias sejam suficientes para incluir todas as respostas e sejam organizadas de forma tal que não seja possível colocar uma determinada resposta em mais de uma categoria” (GERHARDT; SILVEIRA, 2005, p. 81). Para Gil (2008, p. 105),

(...) cada pesquisa tem naturalmente objetivos diferentes de qualquer outra. Mas é possível definir alguns elementos que estarão presentes em qualquer pesquisa. Por essa razão é que no planejamento da pesquisa são definidas categorias que orientam a coleta, análise e interpretação dos dados.

De acordo com Pereira (2004, p. 46), entretanto, a estruturação dos dados em categorias é vista em muitos casos como apenas utilizável em pesquisas completamente quantitativas, sem considerar as possibilidades que pode oferecer para organização da pesquisa e sem inabilitar a função das análises qualitativas.

A falta de familiaridade com técnicas de processamento de variáveis categóricas, com frequência faz com que sejam tratadas de forma discursiva, com prejuízo de oportunidades de produção de conhecimento pela simples dispersão abusiva de informações. A isso se soma um não raro preconceito no trato de variáveis categóricas, as quais por falta de conformidade com as premissas habituais de processamento de variáveis quantitativas, mais populares entre os pesquisadores, acabam tendo seu potencial informativo desprezado.

Como regra, ao investigar eventos qualitativos, o pesquisador deve procurar conceber variáveis de natureza mais elementar, de forma a ampliar suas oportunidades de análise, mas, para suas conclusões, ele não deve se descuidar de interpretar a representação qualitativa de suas medidas. Finalmente, ao escolher as medidas para as variáveis, é conveniente que o pesquisador considere ainda sua classificação em relação ao plano de análise que tem em mente.

A perspectiva analítica de Byram (1992), por exemplo, explicita a possibilidade de utilização das categorias para a análise cultural em livros didáticos.

Byram (1992, p. 18) aponta que a cultura não é a representação passiva da realidade, mas está integrada às linguagens, participante da constituição dos sujeitos e constituída na dinamicidade de suas relações. Nesse ponto de vista teórico, em situações de aprendizagem de um idioma estrangeiro sem o tratamento dos fenômenos socioculturais, o estudante assumiria o epifenômeno de sua própria língua, com a realização de interpretações da realidade do outro por meio dos referenciais culturais internalizados de seu próprio país, logo, com a tentativa da construção de uma versão codificada de seu idioma nativo.

As alusões de Byram (1992, p. 18-19), entretanto, não consideram que os conceitos, valores e comportamentos culturais pré-estabelecidos dos estudantes sejam completamente incoerentes com a compreensão das culturas de outras localidades. Se a abordagem escolhida for a aprendizagem da língua estrangeira a partir do idioma nativo dos discentes com a integração das dimensões culturais de diferentes nações ou grupo sociais como o meio de socialização contínua dos indivíduos, é possível transcender a simples tentativa de imitação e réplica com utilização passiva da língua. O estágio de transformação de uma competência intercultural desenvolve os conhecimentos existentes, para atingir um limiar crítico, pode contribuir para que o aprendiz do idioma sobreviva no país estrangeiro, uma modificação da consciência monocultural. Esse ponto de vista pode ser uma consciência intercultural que reconhece que esses fenômenos podem ser vistos de uma perspectiva diferente, de dentro de uma cultura e identidade étnica diferentes.

Por meio dessas considerações, Byram aponta a importância de abordar nas metodologias pedagógicas os aspectos que incitam a interculturalidade em sala de aula e propôs procedimentos metodológicos abordados especificamente para a análise de livros didáticos (BATISTA, 2010, p. 62 *apud* BYRAM, 1993). Byram expõe parâmetros culturais dispostos em oito categorias, identificadas com as nomenclaturas e características indicadas no quadro adiante.

Quadro 05 – Análise cultural: suas categorias e suas características

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Identidade social e grupos sociais	Diz respeito a classes sociais, identidade regional e minorias étnicas.
Interação social	Refere-se aos diferentes níveis de formalidade empregados nas diversas situações cotidianas. Tem como filtros os níveis de linguagem, as variações linguísticas diversas e as interações em geral.
Crença e comportamento	Relaciona-se às crenças morais e religiosas, bem como às rotinas diárias. Ela está dividida em quatro subitens, que são: crenças morais, crenças religiosas, rotinas diárias e comportamento.
Instituições políticas e sociais	Diz respeito a informações sobre instituições federais, serviço social, saúde, justiça, ordem e governos locais.
Socialização e ciclo de vida	Esta tem como filtros de análise os seguintes tópicos: família, escola, trabalho e ritos de passagem.
História nacional	Relaciona-se a eventos históricos e contemporâneos vistos como marcos da identidade nacional. Ela está subdividida em: eventos históricos, política e manifestações populares.
Geografia nacional	Refere-se a informações sobre fatores geográficos vistos como significantes pelos membros de determinada comunidade. Possui cinco subitens, que são: turismo, localidades, clima, diversidade geográfica e economia.
Estereótipos e identidade nacional	Trata do que é “típico” e de símbolos de estereótipos nacionais. Seus subitens são: estereótipos, culinária, folclore, vestuário, expressão artística, esporte e lazer, trânsito e outras informações, estando nesta última alguns aspectos gerais, mais simples, porém não menos importantes, como regras de etiqueta e informações culturais.

Fonte: Batista (2010, p. 62-63)

Essas categorias possuem filtros classificados em consonância com alguns desdobramentos dessas temáticas.



Quadro 06 – Continuação: categorias e características da análise cultural

CATEGORIAS	FILTROS
Identidade social e grupos sociais	Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas; Níveis de linguagem; Variações linguísticas diversas; Interação em geral
Interação social	Níveis de linguagem; Variações linguísticas diversas; Interação em geral
Crença e comportamento	Crenças morais; Crenças religiosas; Rotinas diárias; Comportamento em geral
Instituições políticas e sociais	Instituições políticas; Instituições privadas; Saúde; Justiça; Ordem
Socialização e ciclo de vida	Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem
História nacional	Eventos históricos; Política; Manifestação popular
Geografia nacional	Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia
Estereótipos e identidade nacional	Estereótipos; Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e lazer; Trânsito; Outras informações

Fonte: Batista (2010, p. 65)

A análise dos resultados, portanto, estará centrada nessas categorizações a fim de comparar as coleções didáticas investigadas. A princípio, identificam-se as amostras culturais utilizadas nos capítulos dos livros do 6º Ano de cada uma das coleções, dispostas em tabelas com o intuito de facilitar a visualização dos dados. No segundo momento, elaboraram-se dois gráficos (de cada livro didático, portanto, seis no total) para compreender de quais países

esses dados são ou representam e por meio de qual gênero discursivo ou tipologia semiótica foram explicitados. Na parte final, esses dados foram elencados nas categorias baseadas em Byram, que constituíram os subitens da análise de cada manual didático.

### **4.3. Os procedimentos**

A investigação bibliográfica, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 66), é essencial para o cerne de muitos estudos científicos, pois as pesquisas necessitam ser fundamentadas com o apoio nos dados adquiridos por meio de fontes bibliográficas, que podem ser materialidades como “obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas”, logo, categorias em que podem ser incluídos os livros didáticos. Severino alude, assim, que a pesquisa bibliográfica pode ser elaborada por meio de uma rede de conhecimentos e por diferentes estudiosos a partir de materiais variados que contribuem para o entendimento da temática almejada:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2010, p. 122).

Gil (2008, p. 69) afirma que a maioria das investigações científicas é desenvolvida com a utilização de referências bibliográficas para a elaboração dos seus aportes teóricos, porém a pesquisa bibliográfica se diferencia na profundidade do tratamento desses materiais como principais fontes de elaboração dos dados e centralidade para busca dos objetivos ou análise dos resultados.

Gil (2008, p. 69) considera a maior vantagem desse procedimento metodológico, a possibilidade de ocorrer rápido acesso nesses materiais ao conjunto de informações que exigiria maior espaço e tempo de busca, assim, pode “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço”. A contrapartida, porém, seria a possibilidade de comprometer as pesquisas por meio de equívocos ocasionados nessas obras referenciais e que poderia “reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir essa possibilidade, convém

aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis ocorrências ou contradições”.

O propósito de analisar os livros didáticos não é apontar se as informações são completamente certas ou erradas, mas compreender quais e como as informações estão inseridas nas obras e sugerir, se necessário, possibilidades de inclusão da diversidade cultural que impulsionem a aprendizagem intercultural.

A pesquisa documental, segundo Gil (2008, p. 70), tem características semelhantes com a bibliográfica e esses procedimentos podem diferir pela natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica teria fontes de diversos autores e utilizaria “fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” e a pesquisa documental se valeria “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) destacam que a pesquisa documental pode ser classificada em dois tipos:

1. Primeira mão: documentos sem tratamento analítico, com a possibilidade dos pesquisadores de modificar o direcionamento inicial de criação do material com foco nos seus objetivos e perspectiva analítica, tais como: “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenho técnicos, etc.”;
2. Segunda mão: documentos que passaram anteriormente por tratamento focado em análises científicas, em exemplos, “relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros”.

Nota-se, prioritariamente, o uso desses dois procedimentos (bibliográfico e documental) durante a execução de nossa pesquisa. No caso desta pesquisa, como foi apontado, tratou-se do tema com base na revisão da literatura referente a considerações de diversos teóricos da área, sobretudo, que abarcam estudos sobre o ensino, a língua estrangeira, o material didático e as culturas. Além disso, a análise também é baseada no procedimento documental, pois avaliam-se documentos (os livros didáticos) que foram elaborados para outras finalidades (nesta situação, educacionais) e direcionados para o intuito científico, ou seja, “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2010, p. 123).

#### 4.4. As técnicas de análise de dados

Gerhardt e Silveira (2009, p. 84) expõem que os pesquisadores na análise qualitativa devem buscar a compreensão dos dados por meio de aprofundamentos proporcionados pelas técnicas de interpretação, ocorridas, muitas vezes, nas análises de conteúdo e discurso.

A análise de conteúdo é definida como “uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência” com vários tipos de técnicas analíticas (lexical, de expressão, de relações, temática e de enunciação), sendo a análise temática “considerada mais apropriada nas investigações qualitativas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84). A análise para esses autores “trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo”.

Para Bardin (1977, p. 9), a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos metodológicos que se aperfeiçoam de modo gradual em busca da compreensão crítica de discursos diversificados.

(...) O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura «normal» do leigo, é ser agente duplo, detective, espião... (BARDIN, 1977, p. 9).

Bardin (1977, p. 51) salienta, entretanto, a atenção que o pesquisador deve ter para não disseminar estereótipos durante a interpretação dos objetos. A elaboração de estereótipos seria a “composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética”, que ultrapassa a posição empírica do sujeito por se tratar de concepções culturais preconceituosas e enraizadas no pessoal do autor e que pode influenciar as percepções realistas e objetivas das análises. Para o pesquisador não constituir essas leituras superficiais convém, assim, realizar suas formulações de hipóteses baseadas em justificativas o mais concretas possíveis e devidamente exemplificadas.

Bardin (1977, p. 95-102) sugere a organização da análise de conteúdo em três fases principais:

- Pré-análise: inicialmente, faz-se a nomeada leitura flutuante, etapa em que se conhece o material por meio da primeira leitura, com as interações iniciais, impressões e planejamento dos procedimentos e etapas. É o momento de construção de intuições e hipóteses com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias e conduzir o esquema de desenvolvimento ou plano de análise;
- Exploração textual: após as definições realizadas nas diferentes operações da pré-análise, ocorre a “a administração sistemática das decisões tomadas” por meio de leituras mais aprofundadas e integração das teorias da pesquisa;
- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: os resultados passam a se tornar mais significativos, tratados cientificamente e amadurecidos. Nesse momento pode ocorrer a elaboração de sistemas estatísticos para demonstrar a explicação dos dados, “os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”;

Bardin (1977) considera a análise do discurso um campo integrado à análise do conteúdo. Conforme esse autor (1977, p. 213), a Análise Automática do Discurso (AAD) de Pêcheux pode ser realçada nessa etapa da pesquisa porque contribui com a busca por inferências a partir dos estudos aprofundados dos aspectos discursivos, seja no estabelecimento das relações entre a situação (contexto) no qual o sujeito se encontra, nas manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva ou nas "condições de produção" dos sujeitos envolvidos em múltiplos espaços sociais.

Para a análise, a pesquisa seguiu as fases indicadas por Bardin (1977) constituídas por conhecimento prévio dos materiais, delimitação dos objetivos e hipóteses de compreensão dos dados e posterior aprofundamento da compreensão dos resultados. No capítulo 5, primeiramente exibem-se as amostras por meio de recursos estatísticos a fim de que haja compreensão com maior profundidade e, de acordo com nossos objetivos de pesquisa, baseando-se a partir dos conceitos da semiótica de Lotman (1998), da linguagem de Bakhtin (2003) e da interculturalidade de Fleuri (2000).

\*\*\*

O capítulo 4 explicita as escolhas e desafios ocorridos no desenvolvimento das etapas de nossa investigação. A pesquisa caracteriza-se de modo fundamental pelos princípios da análise qualitativa comparativa complementados com a disposição dos dados com base em

aspectos quantitativos (GIL, 2008; GOLDENBERG, 2004), seja em relação à organização disposta em gráficos ou pelo estabelecimento de categorias. O trabalho visa à descrição, interpretação e compreensão dos dados coletados, dos seguintes materiais didáticos: *Cercanía* (2015), *Entre líneas* (2015) e *Por el mundo en español* (2015), por meio dos procedimentos documental e bibliográfico e a partir das perspectivas analíticas (análises de conteúdo e discurso) de Bardin (1997). Após a explicação dos critérios de busca, constatação e compreensão dos resultados, prosseguiremos com o capítulo 5 em que se verifica efetivamente se o ensino das diferenças culturais consta nos livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD de 2017.

## **CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS DADOS: A DIVERSIDADE DE CULTURAS NOS LIVROS DIDÁTICOS *CERCANÍA* (2015), *ENTRE LÍNEAS* (2015) E *POR EL MUNDO EN ESPAÑOL* (2015)**

Nos capítulos anteriores, evidenciou-se o arcabouço teórico desta pesquisa, baseado, principalmente, na discussão de conceitos sobre a cultura, a diversidade cultural e as metodologias de ensino; e os aportes contextuais em que esta temática está inserida – a ressaltar a origem do PNLD, as políticas públicas brasileiras e como é realizada a elaboração e avaliação do Guia, até o momento em que os livros didáticos aprovados são incorporados nas instituições escolares de âmbito público.

Nos próximos itens, será realizada a análise dos livros didáticos aprovados no PNLD de 2017 da área de língua espanhola – *Cercanía* (2015), *Entre líneas* (2015) e *Por el mundo en español* (2015), cujo intuito é compreender se esses materiais didáticos possuem a diversidade cultural em seus conteúdos e, caso esteja incluída, como esta temática é tratada nessas obras.

A análise de cada coleção foi dividida em três momentos principais: no primeiro, expôs-se a estrutura dos capítulos, seções e funções de suas unidades; em segundo, identificou-se a visão de cultura (s) dessas obras por meio da elaboração de gráficos que expõem os dados coletados (os textos das obras que pretendem representar ou ensinar sobre culturas identificados nos exercícios desses materiais); e, por fim, apresentou-se e compreendeu-se as atividades propostas e os aportes culturais, ao tomar como base as categorizações propostas por Byram (1992) e os referenciais teóricos ressaltados durante esta dissertação, além dos conceitos de linguagem abordados por Lotman (1998).

O embasamento conceitual desta dissertação apresentou a discussão de concepções diferentes sobre a cultura que surgiram conforme as transformações históricas das sociedades e que podem repercutir nos espaços atuais e são conceitos que serão considerados na compreensão das perspectivas adotadas nos materiais em análise. As noções foram categorizadas por Thompson (1995) como clássica (relacionada ao desenvolvimento humano, intelectual e espiritual e, em consequência, à construção da diferenciação hierárquica entre indivíduos, grupos sociais ou nacionalidades distintas), descritiva (a descrição de aspectos culturais de grupos sociais por meio de suas crenças, valores, costumes, artefatos, instrumentos e objetos que os integram e são consolidados como representativos de suas nações), simbólica (cultura como “padrão de significados nas formas simbólicas” que constroem ações significativas para o compartilhamento das concepções, crenças e

experiências entre os indivíduos) e estrutural (análise da cultura por meio do estudo simbólico incluído em contextos específicos).

Complementaram-se os referenciais teóricos aludidos com as teorias de Lotman (1998) sobre a relação da (s) cultura (s) com as linguagens. A cultura é vista como conjunto de signos que se conectam para produzir sentidos, que podem estar incorporados socialmente pelos indivíduos na produção das memórias coletivas das sociedades em que estão integrados, passíveis também de ressignificar ou elaborar novas mensagens constituídas por heterogeneidade semiótica.

Nessa discussão, Bernard (2005) contribui para pensar como as diferentes culturas se manifestam e se relacionam com sentidos que assumem proporções e posicionamentos mais amplos do que considerar que os países e as culturas somente coexistam, afinal geram conflitos quando dialogam perspectivas variadas, seja de maneira propícia para relações amistosas ou não. Propõe, assim, redefinir o conceito de diversidade de culturas de maneira a aprofundá-lo, visto de maneira ativa e com foco na significação de problemáticas atuais.

A interpretação dos resultados ocorrerá fundamentada nas teorias de Bardin (1977), considerando a construção de inferências por meio das compreensões desses dados e das propostas educativas demonstradas nessas obras, com a finalidade de executar os objetivos elaborados durante esta pesquisa.

### **5.1. A coleção *Cercanía Espanhol* (2015)**

As autoras das obras didáticas *Cercanía Língua espanhola*, direcionadas para o Ensino Fundamental, são Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves e a editora responsável é Ana Luíza Couto. A Apresentação desses materiais evidencia que, em decorrência da oficialidade do espanhol em muitos países vizinhos do Brasil e a sua utilização em várias outras regiões do mundo, é cada vez mais significativa a aprendizagem da estrutura da língua espanhola e de suas “culturas, costumes, hábitos, crenças, linguagens, etc.” (COIMBRA; CHAVES, 2015, p. 3). De acordo com as criadoras dessas obras (2015, p. 3), os conteúdos propõem a realização do contato com os ambientes hispânicos por meio do pensar de temáticas que contribuem para formação da criticidade dos estudantes. O volume dedicado ao Sexto Ano destaca a proposta de estudar os seguintes pontos:

- (...) *divertirte con las historietas de Gaturro;*
- *aventurarte en odas de Pablo Neruda;*
- *informarte en periódicos españoles como elgancho.es y elmundo.es;*



- *contemplar pinturas de Fernando Botero y otros colores;*
- *inscribirte en cursos de verano en México;*
- *escuchar canciones del cantante panameño Rubén Blades;*
- *conocer películas argentinas y dibujos de animación;*
- *hacer recetas de alfajores con dulce de leche, chocolate y otros ingredientes;*
- *reírte con El chavo del Ocho y otros programas de humor;*
- *montar un itinerario de viajes por las Islas Galápagos, Barcelona, Punta del Este, entre otros;*
- *emocionarte con la narración de un gol de Diego Maradona;*
- *saber qué mujeres en América Latina ya asumieron la presidencia de su país. (COIMBRA; CHAVES, 2015, p. 3).*

As atividades envolvem a atenção para o ensino da variedade de gêneros discursivos e é por meio desse estudo que as culturas dos países são apresentadas, em consideração principal ao conhecimento de obras ou artistas como representativos das nações em que se originam. Nesse livro didático também há espaço dedicado ao estudo cultural na seção nomeada *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo* que “propõe uma reflexão sobre aspectos culturais brasileiros e dos países hispano falantes por meio da arte, da literatura e dos costumes e crenças” (2015, p. 4). As demais seções que constituem as unidades podem ser observadas na lista a seguir com suas devidas atribuições:

- *Início de la unidad* – esse item principia o capítulo com o tratamento de temáticas transversais por meio de análise de imagens e a execução de perguntas que auxiliam no desenvolvimento das interpretações dos alunos. A pluralidade cultural é indicada como tema transversal dos capítulos um e oito;
- *Lectura* – seção que exhibe diferentes textos autênticos e gêneros discursivos advindos de variadas fontes que circulam nos países hispânicos;
- *Vocabulario en contexto* – possui listagem de palavras e seus significados com o intuito de contribuir nas compreensões textuais;
- *Escritura* – oferece etapas diferentes para o entendimento dos componentes dos gêneros discursivos discutidos e para que os estudantes aprimorem a produção escrita;
- *Gramática en uso* – auxilia no estudo dos elementos linguísticos, dialogando com seus usos nas referências textuais aludidas durante as unidades;
- *Habla* – essa seção oportuniza espaços para os alunos praticarem a oralidade com o apoio em contextos cotidianos;
- *Escucha* – propõe atividades para pensar as temáticas estudadas por meio da compreensão auditiva e da aprendizagem de variedades linguísticas;

- *Vocabulario en contexto* – item que expressa alguns dos principais sinônimos, antônimos e expressões idiomáticas que auxiliam nas interações da língua espanhola;
- *¿Lo sé todo? (autoevaluación)* – possibilita aos alunos pensarem sobre o desenvolvimento de seus conhecimentos adquiridos nas seções anteriores;
- *¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...* – tem indicações complementares dos conteúdos tratados com referências de filmes, canções, programas e outros recursos disponibilizados na *internet*;
- *Repaso* – a cada duas unidades essa seção aparece com tarefas que permitem praticar os conhecimentos linguísticos estudados durante os capítulos;
- *Proyecto* – ocorre após o aprendizado de quatro unidades, com propostas de exercícios interdisciplinares “de integração entre distintas formas de expressão cultural e as disciplinas do currículo escolar com vistas à formação de um cidadão consciente e ativo”;
- *Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!* e *Glosario* – proporcionam a consulta de vocabulários e conteúdos linguísticos para facilitar a compreensão dos diversos assuntos abordados nesse manual pedagógico;
- *Referencias bibliográficas* – lista de obras que fundamentaram e foram mencionadas ao decorrer do livro didático (COIMBRA; CHAVES, 2015, p. 4-5).

O Sumário de *Cercanía Español Sexto Año* aponta que a visão de cultura dessa obra está relacionada com o propósito de oportunizar o conhecimento de construções artísticas de autores considerados consagrados, vocabulários e locais turísticos representativos dos países em que estão incorporados, como se pode observar durante a análise neste item e nos conteúdos considerados para compor a seção *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*.

Figura 13 – Sumário de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

<b>Sumario</b>	
<b>1</b>	<b>Identidad: ¡a comparar a los otros conmigo!</b> <span style="float: right;">10</span>
<b>¡Para empezar!</b> – Mapa del mundo hispánico ..... 11	
<b>Lectura</b> – <i>Género:</i> Cédula de identidad ..... 12	
• Almacén de ideas – Actividades de prelectura: RIC ..... 12	
• Red (con)textual – Comparar cédulas de identidad ..... 13	
• Tejiendo la comprensión – Actividades de lectura ..... 13	
• Después de leer – Actividades poslectura ..... 13	
• <b>Vocabulario en contexto</b> – Nombres, apellidos y apodos ..... 14	
<b>Escritura</b> – <i>Género:</i> Ficha de inscripción ..... 15	
• Conociendo el género – Ficha de inscripción ..... 15	
• <b>Vocabulario en contexto</b> – Meses y estaciones del año ..... 16	
• Planeando las ideas – Talleres de cursos de verano en México ..... 16	
• Taller de escritura – Formulario ..... 18	
• (Re)escritura – ¿Cómo revisar mi texto? ..... 19	
• <b>Vocabulario en contexto</b> – Orden de los apellidos maternos y paternos ..... 19	
• <b>Gramática en uso</b> – Tratamiento formal e informal ..... 20	
<b>Habla</b> – <i>Género:</i> Presentación ..... 21	
• Lluvia de ideas – Preparación para el habla ..... 21	
• Rueda viva: comunicándose – Conociendo al compañero de curso ..... 22	
• ¡A concluir! – Reflexión de cierre ..... 22	
<b>Escucha</b> – <i>Género:</i> Letra de canción ..... 23	
• ¿Qué voy a escuchar? – “Muévete”, de Rubén Blades ..... 23	
• Escuchando la diversidad de voces – Palabras equivocadas en la canción ..... 24	
• Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha ..... 25	
• Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – El alfabeto ..... 26	
<hr/>	
<b>Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo – El Chavo del 8</b> ..... 27	
<b>¿Lo sé todo? (autoevaluación)</b> ..... 29	
<b>¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...</b> ..... 29	
<b>2</b>	<b>Cine en casa: ¡a convivir con la familia y la pandilla!</b> <span style="float: right;">30</span>
<b>¡Para empezar!</b> – Campaña con modelos de familia ..... 31	
<b>Lectura</b> – <i>Género:</i> Sinopsis de película ..... 32	
• Almacén de ideas – Actividades de prelectura: sinopsis ..... 32	
• Red (con)textual – Eligiendo ver o no ver una película ..... 33	
• Tejiendo la comprensión – Actividades de lectura ..... 33	
• Después de leer – Actividades poslectura ..... 34	
• <b>Vocabulario en contexto</b> – Grados de parentesco ..... 35	
• <b>Gramática en uso</b> – Los posesivos / Los numerales cardinales (0 a 20) ..... 36	
<b>Escritura</b> – <i>Género:</i> Sinopsis de película ..... 39	
• Conociendo el género – Sinopsis ..... 39	
• <b>Gramática en uso</b> – Verbos en presente de indicativo ..... 40	
• Planeando las ideas – La película de mi vida ..... 41	
• Taller de escritura – Sinopsis: tapa y contratapa ..... 42	
• (Re)escritura – ¿Cómo revisar mi texto? ..... 42	
<b>Habla</b> – <i>Género:</i> Presentación ..... 43	
• Lluvia de ideas – Preparación para el habla ..... 43	
• <b>Gramática en uso</b> – Formas de presentación y agradecimiento / Saludos y despedidas ..... 43	
• Rueda viva: comunicándose – Presentando a un pariente ..... 44	
• ¡A concluir! – Reflexión de cierre ..... 44	
<b>Escucha</b> – <i>Género:</i> Tráiler de película ..... 45	
• ¿Qué voy a escuchar? – <i>Valentín</i> , de Alejandro Agresti ..... 45	
• Escuchando la diversidad de voces – Informaciones de la vida de Valentín ..... 45	
• Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha ..... 46	
• Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – Las vocales ..... 46	
<hr/>	
<b>Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo – La familia</b> ..... 47	
<b>¿Lo sé todo? (autoevaluación)</b> ..... 49	
<b>¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...</b> ..... 49	
<b>Repaso: ¡juguemos con el vocabulario y la gramática!</b> ..... 50	

Fonte: Coimbra, Chaves (2015, p. 6).

Figura 14 – Continuação do Sumário de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

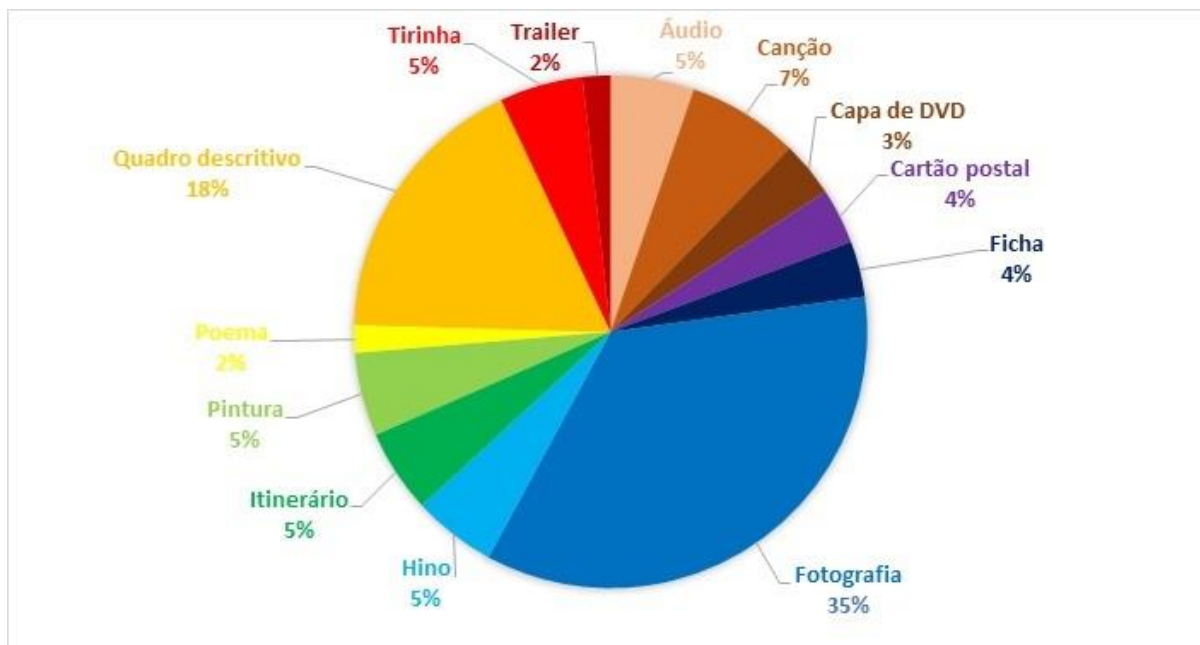
<b>3</b> <b>Noticias de nuestro entorno: ¡a cuidar el medio ambiente!</b>	<b>52</b>	<b>4</b> <b>Autoestima en test: ¡a gustarse y a cuidarse!</b>	<b>72</b>
<b>¡Para empezar!</b> – Fotos sobre el medio ambiente / Campaña de la ONU	53	<b>¡Para empezar!</b> – Definiciones de enfermedades en diccionarios / Títulos de noticias sobre anorexia	73
<b>Lectura</b> – <i>Género:</i> Noticia	54	<b>Lectura</b> – <i>Género:</i> Test	74
▪ Almacén de ideas – Actividades de prelectura: noticias	54	▪ Almacén de ideas – Actividades de prelectura: test	74
▪ Red (con)textual – Eligiendo el título adecuado	55	▪ Red (con)textual – Testando la autoestima	74
▪ Tejiendo la comprensión – Actividades de lectura	56	▪ Tejiendo la comprensión – Actividades de lectura	76
▪ Después de leer – Actividades poslectura	57	▪ Después de leer – Actividades poslectura	76
▪ <b>Gramática en uso</b> – Numerales cardinales (21 a 29) / Verbos en presente de indicativo	58	▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos para expresión de gustos y disgustos / Los pronombres complemento / Las partes del cuerpo	77
<b>Escritura</b> – <i>Género:</i> Noticia	61	<b>Escritura</b> – <i>Género:</i> Test	80
▪ Conociendo el género – Noticia	61	▪ Conociendo el género – Test	80
▪ Planeando las ideas – Noticia de animales en extinción	62	▪ Planeando las ideas – Los interrogativos y los adverbios de frecuencia en las respuestas y preguntas del test	80
▪ Taller de escritura – Título de noticia	62	▪ Taller de escritura – Creando un test	81
▪ (Re)escritura – ¿Cómo revisar mi texto?	62	▪ (Re)escritura – ¿Cómo revisar mi texto?	82
▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos en presente de indicativo	63	<b>Escucha</b> – <i>Género:</i> Radioclip	83
▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Los animales	64	▪ ¿Qué voy a escuchar? – Intenciones en el habla	83
<b>Escucha</b> – <i>Género:</i> Cortometraje de animación	65	▪ Escuchando la diversidad de voces – ¿Sirena o ballena?, de radialistas.net	84
▪ ¿Qué voy a escuchar? – <i>La tierra está enferma</i> , de Fernández Fañanás	65	▪ Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha	85
▪ Escuchando la diversidad de voces – Sonido de palabras específicas	65	▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Los adjetivos	86
▪ Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha	66	▪ Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – El acento y la tilde en interrogativos y exclamativos	86
▪ Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – La z/La s/La c + e, i	67	<b>Habla</b> – <i>Género:</i> Encuesta	88
<b>Habla</b> – <i>Género:</i> Dramatización	68	▪ Lluvia de ideas – Preparación para el habla	88
▪ Lluvia de ideas – Preparación para el habla	68	▪ Rueda viva: comunicándose – Gustos y preferencias	88
▪ Rueda viva: comunicándose – Representación de una escena	68	▪ ¡A concluir! – Reflexión de cierre	88
▪ ¡A concluir! – Reflexión de cierre	68	<hr/>	
<b>Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo</b> – La historieta de Nik (Gaturro y Gaturrín)	69	<b>Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo</b> – Las Mona Lisas	89
¿Lo sé todo? (autoevaluación)	71	¿Lo sé todo? (autoevaluación)	91
¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...	71	¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...	91
		<b>Repaso: juguemos con el vocabulario y la gramática!</b>	92
		<b>Proyecto 1: Autoestima: ¡Respétate a ti mismo y a los demás!</b>	94

Fonte: Coimbra, Chaves (2015, p. 7).

Esse livro didático também possui nas demais seções outras atividades que podem ser tratadas para o ensino cultural, como por meio de tabelas de descrição e imagens de personalidades hispânicas ou personagens, tirinhas e diálogos de revistas ou fragmentos de *sites*. Assim, o gráfico a seguir expõe quais foram os gêneros discursivos mais utilizados nesse livro didático em consideração não somente à cultura organizada e proposta pelo Índice

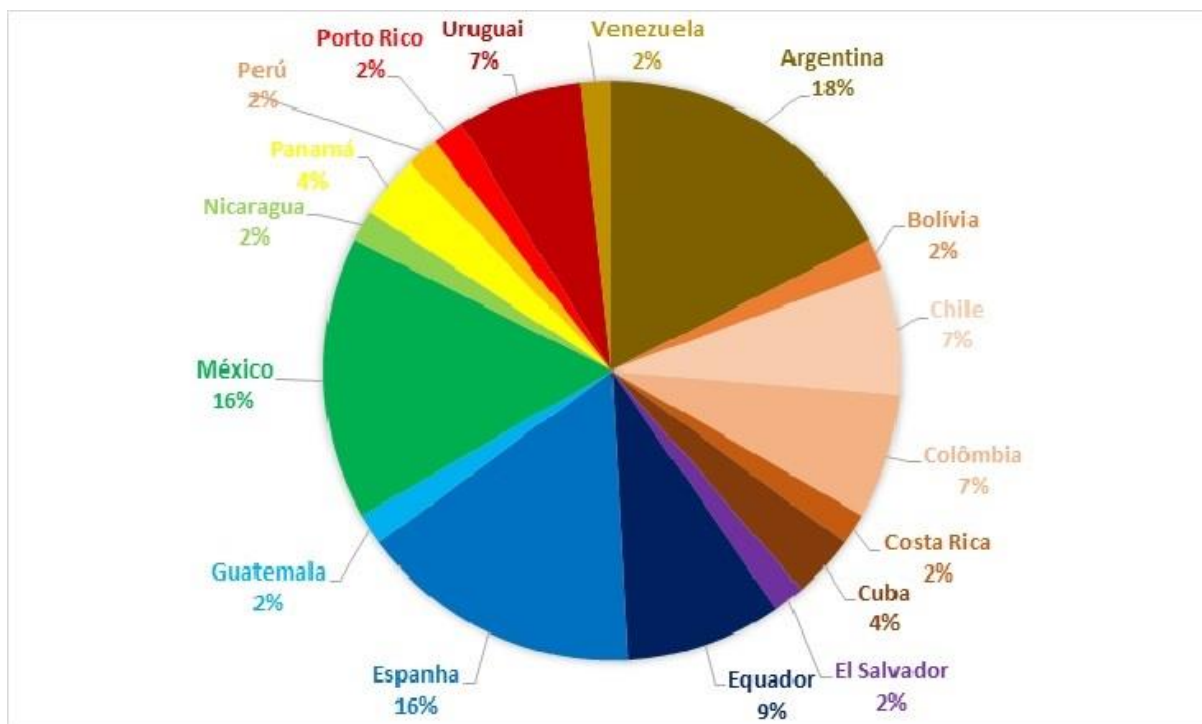
da obra, mas também aos demais espaços passíveis de inserirem de maneira indireta o ensino cultural:

Gráfico 01 – Principais gêneros discursivos e sistemas semióticos utilizados em *Cercanía*  
Espanhol 6º Ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Pode-se notar que há a presença na obra, em principal, de fotografias (35%) e quadros de descrição de personagens, autores ou locais turísticos (18%). O segundo gráfico expõe quais foram os principais países aludidos nos exercícios.

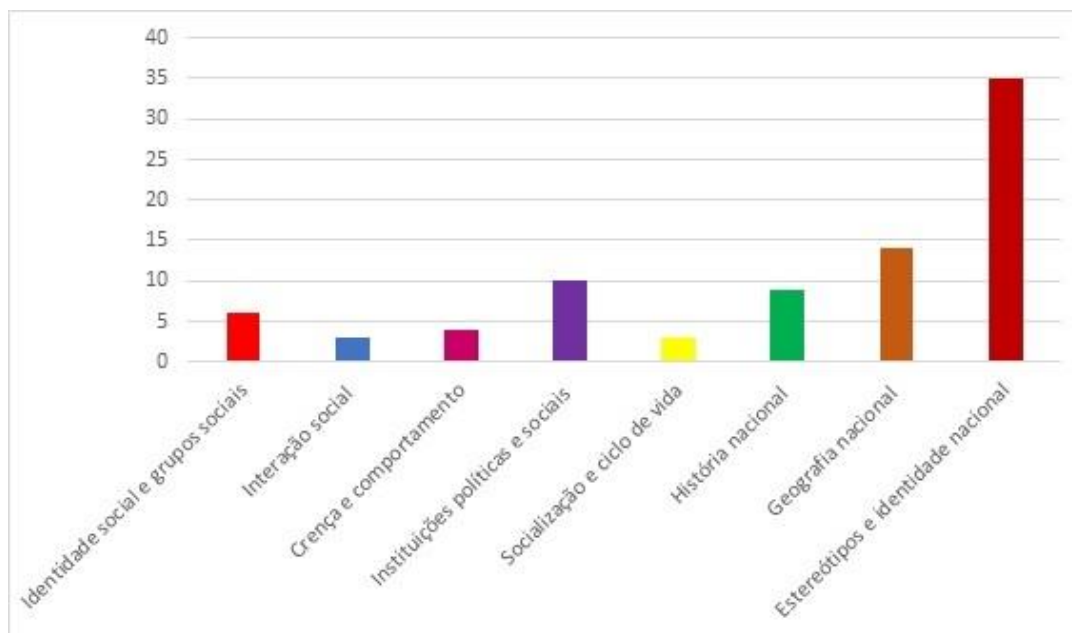
Gráfico 02 – Principais países hispânicos dos aportes culturais de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Esse diagrama demonstra que foram identificados dezessete países mencionados no total. As referências ocorrem, com destaque, às seguintes nações: Argentina (com 18%), seguida por México e Espanha (com 16% cada).

O Gráfico 3 dimensiona, com apoio na classificação categórica de Byram (1992), quais são as principais finalidades temáticas nas amostras culturais sobre os países hispânicos presentes em *Cercanía*:



Gráfico 03 – As categorias de análise nas amostras culturais de *Cercanía* 6º Ano

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Considerou-se durante a elaboração do Gráfico 3 que algumas atividades podem adequar-se em mais de uma categoria, por exemplo, as lições com as tirinhas de Mafalda abrangem a expressão artística do autor (agrupada no item Estereótipos e Identidade Nacional) e também podem conter informações sobre discussões políticas, valores morais e justiça (associadas no tópico Instituições políticas e sociais). É possível observar, em concordância com as considerações do gráfico sobre gêneros discursivos e sistemas semióticos, que as culturas estão relacionadas, em principal, com Estereótipos e Identidade Nacional, devido à maioria das amostras abarcarem finalidades artísticas. Nessas escolhas temáticas são menos incorporadas a Interação social (relacionada com o conhecimento da pluralidade linguística, formas de tratamento, entre outros) e a Socialização e ciclo de vida (centrada no desenvolvimento das etapas de vida e desempenho nas esferas sociais, como família, escola, trabalho e ritos de passagem). A seguir perceberemos como essas atividades estão estruturadas, em consideração as suas propostas de ensino para as diferenças culturais.

### 5.1.1. Identidade social, Grupos sociais, Interação social e Identidade nacional

A maioria dos exercícios de *Cercanía* (2015) não possui como prioridade o intuito de demonstrar como ocorrem os comportamentos dos indivíduos nas interações diárias em consideração a vivências em diferentes países hispânicos ou como interagem em grupos

sociais com implicações culturais variadas. Os exercícios são constituídos muitas vezes por atividades baseadas na observação de textos descritivos e em perguntas e respostas, como se pode verificar no exemplo adiante:

Figura 15 – *Vocabulario en contexto* de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

### (Re)escritura

- Vuelve a la ficha que has rellenado y verifica si las informaciones presentadas están correctas. Para eso, siéntate con un(a) compañero(a) para comparar lo que han escrito.
- Nota que hay partes de la ficha que no hace falta rellenar, pues están a cargo de los coordinadores del curso. Vuelve a la ficha y borra esas partes si las has rellenado.

### Vocabulario en contexto

En la ficha de Bellas Artes y Oficios hay un dato muy importante: los apellidos maternos y paternos. Observa los nombres de estas famosas personalidades del mundo hispánico y fíjate en el orden de los apellidos:

	<p>Cantante de Puerto Rico: Enrique Martín Morales (nombre artístico: Ricky Martin) Nombre del padre: Enrique Martín Negroni Nombre de la madre: Nereida Morales</p>
<p>Actriz española: Penélope Cruz Sánchez (nombre artístico: Penélope Cruz) Nombre del padre: Eduardo Cruz Nombre de la madre: Encarna Sánchez</p>	

a) ¿Qué apellido viene primero? ¿El del padre o el de la madre?

---

b) Y en Brasil, ¿qué apellido viene primero?

---

#### A quien no lo sepa

Normalmente, los hijos reciben el apellido del padre y el de la madre. Pero hay casos en que los niños reciben o solamente el apellido materno o solamente el apellido paterno.



Observa-se nessa seção, *Vocabulario en contexto*, o tratamento da temática sobre a diferenciação, que pode ocorrer entre o posicionamento dos sobrenomes conforme a tradição dos países. No Brasil, na maioria dos casos, a ordem é o nome do filho, seguido pelo sobrenome da mãe e do pai, respectivamente. Porém, na Espanha, em Porto Rico e em várias outras localidades hispânicas, o sobrenome do pai é posicionado anterior ao da mãe. As exemplificações ocorrem por meio de fichas de dados da atriz espanhola Penélope Cruz e do cantor porto-riquenho Ricky Martin e as questões são formais, sobre como os sobrenomes estão dispostos no exemplo e se no Brasil ocorre processo semelhante, a partir da observação desse gênero discursivo.

Dessa maneira, foi utilizada a tendência da concepção clássica de Thompson, com o uso e conhecimento de referências artísticas de dois países para a demonstração da maneira que suas nomenclaturas estão inseridas nesses contextos, tidos como representativos de suas nações. Esses artistas, portanto, são simbologias que podem resultar em representações semióticas associadas a essas nações e a noção da ordem dos sobrenomes já estipulada no Brasil que pode estar internalizada nos indivíduos leitores desse livro didático pode ser complementada com a constituição de novas possibilidades na vivência de pessoas em outras regiões do mundo. Esse conhecimento, contudo, pode ser considerado de caráter mais estrutural, ligado a situações formais ou burocráticas, como no momento de reconhecer um documento de outra nacionalidade, por exemplo, do que em interações diárias e espontâneas.

As amostras relacionadas com as variedades linguísticas e sobre os níveis de formalidade não são centralizadas em uma única estrutura e apresentam diferentes opções da língua espanhola (por exemplo, o uso do *vos* é utilizado como o pronome pessoal você na Argentina e o *tú* é recorrente na Espanha, ambos para contextos informais, são apresentados nas explicações de *Cercanía*). Esse livro didático, entretanto, não especifica em quais países e regiões esses vocábulos são usados, como se nota na página vinte, a seguir:

Figura 16 – Gramática em uso sobre Formas de tratamento de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

### Gramática en uso

1. Algunas veces, no somos nosotros quienes rellenamos las fichas de inscripción. Hay una persona específica que nos pregunta sobre nuestros datos personales y ella misma rellena los espacios en blanco. Imagínate en México, frente a la coordinadora de los cursos de Bellas Artes y Oficios.

a) ¿Cómo te dirigirías a ella? Marca la respuesta correcta:

( ) Con un lenguaje formal. ( ) Con un lenguaje informal y familiar.

b) ¿Por qué usarías ese tipo de lenguaje o de tratamiento?

\_\_\_\_\_

c) Y, por otro lado, ¿cómo la coordinadora te trataría a ti, un adolescente? ¿Formal o informalmente? Justifica tu respuesta.

\_\_\_\_\_

2. En español, hay dos tipos de tratamiento. Marca F para **formal** e I para **informal** en las siguientes situaciones:

- ( ) Tres amigos charlando sobre el fin de semana en el club.  
 ( ) Un conductor de taxi mostrándole su tarjeta de conducción a la policía.  
 ( ) Dos hermanos comentando un partido de fútbol.  
 ( ) Un empleado presentándole el informe a su jefe.



3. Observa los pronombres personales que usamos para cada tipo de tratamiento:

	Tratamiento formal	Tratamiento informal
Singular	Usted	Tú / Vos

a) ¿Cómo tratarías a la coordinadora del curso de Bellas Artes y Oficios? \_\_\_\_\_

b) ¿Cómo la coordinadora te trataría a ti? \_\_\_\_\_

4. Imagínate que, durante el primer día del curso en México, todos quieren conocerse. Abajo hay una conversación entre dos jóvenes que se inscribieron en el curso de teatro: Pedro, un chico boliviano, y Graciela, una chica paraguaya. Observa las respuestas de Graciela y elige la pregunta correspondiente:

¿Cuándo cumples años?	¿Con quiénes vives?	¿De dónde eres?
¡Hola! ¿Cómo estás?	¿Qué haces?	¿Tienes correo electrónico?
¿Cuántos años tienes?	¿Cómo te llamas?	¿Qué idiomas hablas?

Pedro: \_\_\_\_\_

Graciela: Soy estudiante.

Graciela: Muy bien. Gracias.

Pedro: \_\_\_\_\_

Pedro: \_\_\_\_\_

Graciela: Diez.

Graciela: Graciela Gómez.

Pedro: \_\_\_\_\_

Pedro: \_\_\_\_\_

Graciela: El 13 de junio.

Graciela: De Asunción, Paraguay.

Pedro: \_\_\_\_\_

Pedro: \_\_\_\_\_

Graciela: Tres: español, portugués y guaraní.

Graciela: Vivo con mi madre y mi abuela.

Pedro: \_\_\_\_\_

Pedro: \_\_\_\_\_

Graciela: Sí, es el graciela.gomez@correo.py.

As variedades linguísticas são demonstradas por meio de tabelas e repetição de modelos formais, que seriam exemplares a possíveis situações que podem ocorrer no cotidiano dos indivíduos que aprendem essa língua estrangeira, porém, por mais que os alunos tenham o conhecimento dessas formações estruturais é possível que, nas interações espontâneas com a língua estrangeira, necessitem de outros recursos (como reconhecer em quais países e os motivos dos falantes os tratem com o pronome pessoal *vos*) para se comunicarem e compreenderem os cenários em que estão integrados.

### **5.1.2. Socialização, Ciclo de vida, Crença e Comportamento**

As relações familiares são tratadas, principalmente, no capítulo 2 intitulado *¡Convivir con la familia y la pandilla!*. A seção *Culturas en diálogo: aquí, allá, todos en el mundo* dessa unidade propõe a discussão sobre as canções *La familia* (2001), do grupo musical argentino *Pimpinela*, e *Família* (1996), da banda brasileira Titãs.

Figura 17 – *Culturas em diálogo* com tema Família de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

## Culturas en diálogo

aquí y allá, todos en el mundo

¡A leer canciones en que la letra, con sus rimas, nos llevan a la musicalidad!

- Vas a leer una letra de canción cuya temática es la familia. Antes contesta oralmente:
  - ¿Qué elementos pueden aparecer en una canción con la temática “familia”?
  - ¿Por qué las familias suelen reunirse? ¿Te gustan los encuentros de tu familia?
- En la letra, hay 5 espacios en blanco. Con base en las rimas y en el sentido, intenta rellenarlos con estas palabras: vez, familia, cariño, artista, mes.

### La familia

Hoy estamos festejando,  
entra ya, no tengas miedo,  
No te asustes que no muerden,  
somos pocos pero buenos...  
Pasa y tómate una copa,  
que hay lugar para otra silla,  
Déjame que te presente  
a mi gente, mi \_\_\_\_\_  
Ya lo ves, hablan todos a la vez,  
Y después se pelean por un \_\_\_\_\_  
Pero cuando las cosas van mal  
a tu lado siempre están...  
Quiero brindar por mi gente sencilla,  
Por el amor, brindo por la familia...  
Si te tiran con un corcho,  
o al pasar te pisa un niño,  
En el fondo es tan solo  
una muestra de \_\_\_\_\_  
Ya te irás acostumbrando,  
sólo es gente extrovertida,  
Cuando griten no te asustes,  
es que viene la comida...

Sacado de: <[http://www.pimpinela.net/radio/player/letras/19-Gold/06.-\\_La\\_Familia.html](http://www.pimpinela.net/radio/player/letras/19-Gold/06.-_La_Familia.html)>.  
Acceso el 12 de diciembre de 2014.

### Pimpinela

Ya lo ves, comen todo y después,  
A sufrir con la dieta otra \_\_\_\_\_  
Pero nunca te dicen que no  
si les vuelves a ofrecer...  
Quiero brindar por mi gente sencilla,  
Por el amor, brindo por la familia...  
Ya va a comenzar el baile,  
quiten todo y a la pista,  
Que otra vez dirá la tía  
que la nena es una \_\_\_\_\_  
Ves que yo te lo decía,  
al final se puso bueno,  
Como dice el abuelo,  
“en el fondo nos queremos”...  
Ya lo ves, esto sigue y son las tres,  
Y mañana a comer lo que quede otra vez,  
Para todos con el corazón,  
yo les canto esta canción...  
Quiero brindar por mi gente sencilla,  
Por el amor, brindo por la familia...  
Quiero brindar por mi gente sencilla  
De corazón, brindo por la familia.



Dashikka/Stock/Getty Images

- Como sabes, las canciones forman parte de nuestra vida, marcan épocas, personas y lugares en nuestra memoria. Contesta:
  - ¿Cómo es la familia presentada en la canción? ¿Qué parientes se citan?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - ¿Hay desentendimientos en la familia descrita por Pimpinela? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - ¿Esa familia se parece a la tuya?  
\_\_\_\_\_

Figura 18 – Continuação de *Culturas en diálogo* com tema de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

**Culturas en diálogo**

4. Lee la letra de la canción "Família", cantada por el grupo de rock brasileño Titãs.

**Família**

Família! Família!  
 Papai, mamãe, titia  
 Família! Família!  
 Almoça junto todo dia  
 Nunca perde essa mania...  
 Mas quando a filha  
 Quer fugir de casa  
 Precisa descolar um ganha-pão  
 Filha de família se não casa  
 Papai, mamãe  
 Não dão nem um tostão...  
 Família êh! Família ah!  
 Família! oh! êh! êh! êh!  
 Família êh! Família ah!  
 Família!...  
 Família! Família!  
 Vovô, vovó, sobrinha  
 Família! Família!  
 Janta junto todo dia  
 Nunca perde essa mania...  
 Mas quando o neném  
 Fica doente  
 Uô! Uô!  
 Procura uma farmácia de plantão

**Titãs**

O choro do nenêm é estridente  
 Uô! Uô!  
 Assim não dá pra ver televisão...  
 Família êh! Família ah!  
 Família! oh! êh! êh! êh!  
 Família êh! Família ah!  
 Família! hiá! hiá! hiá!...  
 Família! Família!  
 Cachorro, gato, galinha  
 Família! Família!  
 Vive junto todo dia  
 Nunca perde essa mania...  
 A mãe morre de medo de barata  
 Uô! Uô!  
 O pai vive com medo de ladrão  
 Jogaram inseticida pela casa  
 Uô! Uô!  
 Botaram cadeado no portão...  
 Família êh! Família ah!  
 Família!  
 Família êh! Família ah!  
 Família! oh! êh! êh! êh!  
 Família êh! Família ah!  
 Família! hiá! hiá! hiá!...

Ilustraciones: iStock/Getty Images

Sacado de: <<http://letras.mus.br/titas/48973/>>. Acceso el 12 de diciembre de 2014.

a) En la letra de la canción, ¿qué palabras riman con la palabra família?

\_\_\_\_\_

b) Traduce esas palabras al español. ¿La rima sigue? ¿Esas palabras siguen rimando con la palabra "família"?

\_\_\_\_\_

c) En la canción, se citan algunos animales. ¿Cuáles? ¿Por qué se citan esos animales?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) ¿Qué semejanzas hay entre la familia de la canción de Pimpinela y la familia de la canción de Titãs?

\_\_\_\_\_

48 cuarenta y ocho

As atividades com *La familia* (PIMPINELA, 2001), na página quarenta e sete, seguem o padrão de perguntas e respostas. As orientações prévias instigam os leitores a pensarem nos elementos que poderiam compor músicas com o assunto de família, em suas tradições familiares brasileiras (de reunir-se com os seus parentes) e opinar se esses encontros, caso ocorram, seriam agradáveis. No desenvolvimento da atividade com a canção é indicado preencher as lacunas com cinco palavras (*vez, familia, cariño, artista, mes*) com a consideração de quais seriam suas rimas combinatórias. Após essa leitura, a questão três instiga o leitor a pensar sobre como as relações familiares são retratadas, quais parentes são mencionados, se há desentendimentos e se são situações semelhantes com a realidade brasileira. A página quarenta e oito exibe a canção *Família* (TITÃS, 1996), as perguntas seguintes são sobre quais as rimas incorporadas nessa criação, se caso essas palavras sejam traduzidas para o espanhol continuam com a mesma sonoridade, quais e porque há animais mencionados na música e quais são as semelhanças das famílias aludidas nas canções dessa seção cultural.

Logo, as culturas são ensinadas com base na análise de representações artísticas e na aprendizagem voltada para os aspectos do gênero canção. Permanece a atenção para a comparação com os costumes brasileiros, embora as situações expostas não dimensionem, de modo explícito, as realidades distintas e específicas dos países tratados, ou seja, são apresentadas atitudes mais generalizadas sobre a instituição familiar que podem ocorrer na maioria das localidades.

Ressalta-se também que o volume *Cercanía 6º Ano* apresenta, como um dos seus pontos principais, o engajamento com questões sociais relacionadas ao desenvolvimento da preservação e conscientização sobre o meio ambiente, como se observa na imagem adiante:



Figura 19 – *Lectura* com tema de reciclagem de *Cercanía* Espanhol 6º Ano**Género discursivo**

- Noticia

**Objetivo de lectura**

- Elegir el título más adecuado para las noticias.

**Tema**

- Ecobús y medio ambiente



## ■ Lectura

### Almacén de ideas

1. ¿Conoces la regla de las tres erres? Se trata de tres acciones básicas que contribuyen mucho a la protección del medio ambiente: **reducir**, **reutilizar** y **reciclar**. Esa es una propuesta de la organización ecologista Greenpeace. Relaciona esas palabras con los párrafos siguientes.
 

(a) Reducir                      (b) Reutilizar                      (c) Reciclar

( ) Es la transformación de objetos de varios materiales en materias primas que la industria puede utilizar nuevamente sin necesidad de extraerlas de la naturaleza otra vez.

( ) Tiene que ver con el consumo consciente: cuantos más objetos se vuelven a utilizar menos basura se genera y menos materias primas se gastan para fabricar nuevos objetos.

( ) Implica disminuir el consumo de bienes no necesarios, no desperdiciar energía eléctrica en el hogar y otros lugares y ahorrar el agua.
2. Para reciclar es imprescindible hacer la recolección selectiva de basura. Enseguida aparece la imagen de cuatro contenedores. ¿Sabías que cada color corresponde a un tipo de material?
 

a) Bajo cada contenedor, escribe su color.

b) Escribe los materiales que se deben tirar a cada contenedor. ¡Ojo! Vas a investigar la realidad brasileña para saber dónde tirar tu basura.



3. Vas a leer dos noticias que tratan de un medio de transporte diferente: el ecobús. ¿Qué crees que tiene ese tipo de autobús?

No exemplo apresentado, as questões indicam que os estudantes devem reconhecer e classificar as noções de reduzir, reutilizar e reciclar os lixos, além de associar as funções das lixeiras com cores diferentes e mencionar a razão da existência do ecobus. Não são desenvolvidas, porém, atividades em específico sobre a importância dessas atitudes sustentáveis, a percepção de pessoas em países e contextos diferentes sobre esse assunto ou as consequências que essas atitudes podem perpetuar. As estratégias metodológicas continuam centradas em observar, entender e responder de maneira formal as definições da temática, e a cultura é apresentada de maneira mais abrangente, com a possibilidade de que não ocorram alterações dos aspectos internalizados pelos estudantes no Brasil em relação aos demais países hispânicos.

### **5.1.3. Instituições políticas e sociais e História nacional**

Em *Cercanía 6º Ano* há algumas atividades sobre situações referentes à política e aos direitos das mulheres em diferentes países, a notar no exemplar adiante das páginas cento e cinquenta e cinco e cento e cinquenta e seis, no tópico “Culturas em diálogo”:



Figura 20 – *Culturas en diálogo* com tema de presidentas de *Cercanía* Espanhol 6° Ano

## Culturas en diálogo

aquí y allá, todos en el mundo

1. Observa las fotos y lee los nombres de mujeres latinoamericanas. Solo por los nombres y fotos, ¿imaginas quiénes son estas mujeres?



Laura Chinchilla.



Cristina Kirchner.



Michelle Bachelet.



Mireya Moscoso.



Violeta Chamorro.



Isabel Perón.



Dilma Rousseff.

2. Estas mujeres han ocupado u ocupan el cargo más importante de un país: la presidencia. Abajo están las banderas de los países de América Latina en los que ha habido alguna vez una presidenta hasta el año 2015: Costa Rica, Argentina, Chile, Panamá, Nicaragua y Brasil. Debajo de cada bandera, escribe el nombre del país correspondiente.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Fotografías: Argentina: Rafael Costa/El País; Brasil: Reuters; Chile: AFP; Costa Rica: AFP; Nicaragua: Gino Satta/ManoAntracitas.com/IDBR

ciento cincuenta y cinco 155

Figura 21 – Continuação de *Culturas en diálogo* com tema de presidentas de *Cercanía*  
Espanhol 6º Ano

### Culturas en diálogo

3. ¿En qué país estas mujeres ejercen o ejercieron el poder máximo de una nación? Sigue las pistas a través de los colores de las banderas.
- Laura Chinchilla: presidenta de \_\_\_\_\_. La bandera de su país tiene cinco franjas horizontales: dos azules, dos blancas y una roja.
  - Cristina Kirchner e Isabel Perón: presidentas de \_\_\_\_\_. La bandera de su país tiene tres franjas horizontales: dos azules claras y una blanca. En el centro de la franja blanca hay un sol amarillo.
  - Michelle Bachelet: presidenta de \_\_\_\_\_. La bandera de su país tiene dos franjas horizontales: una roja y otra blanca con un cuadrado azul que lleva una estrella blanca dentro.
  - Mireya Moscoso: presidenta de \_\_\_\_\_. La bandera de su país tiene cuatro cuadrados: un azul, un rojo y dos blancos. En cada cuadrado blanco, hay una estrella: una de color azul y otra de color rojo.
  - Violeta Chamorro: presidenta de \_\_\_\_\_. La bandera de su país tiene tres franjas horizontales: dos azules oscuras y una blanca en el centro, donde hay un triángulo.
  - Dilma Rousseff: presidenta de \_\_\_\_\_. La bandera de su país tiene un rectángulo verde, un rombo amarillo y un círculo azul con estrellas blancas.

4. Vimos que en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Nicaragua y Panamá, ya hubo una presidenta constitucional, es decir, una persona elegida por el pueblo para ejercer dicho cargo por un período que varía según la legislación de cada país. Sin embargo, en Latinoamérica hay otros dos países que también ya tuvieron mujeres que ocuparon el sillón presidencial, pero como presidentas interinas.

- a) ¿Sabes qué significa ser un presidente interino?

---



---



---



---



---

- b) Teniendo en cuenta los nombres, fotos y banderas, investiga y descubre el nombre de esos dos países que ya tuvieron mujeres como presidentas interinas:



País: \_\_\_\_\_  
Lidia Gueller Tejada  
Presidenta entre noviembre de 1979 y julio de 1980.



País: \_\_\_\_\_  
Rosalía Arteaga Serrano  
Presidenta entre el 7 y el 11 de febrero de 1997.

A princípio, é indagado se os leitores reconhecem as personalidades por meio da apresentação de sete imagens e nomes de mulheres (Laura Chinchilla, Cristina Kirchner, Michelle Bachelet, Mireya Moscoso, Violeta Chamorro, Isabel Perón e Dilma Rouseff). Em seguida, é apresentada a informação de que essas pessoas são de diferentes países da América Latina e assumem, ou assumiram, a função de presidência em suas respectivas nações, com a afirmação de ser “o cargo mais importante de um país” (embora a relevância que se atribua a uma profissão pode ser relativa em consideração a ótica dos contextos e todos os cargos possuam importância e contribuições na sociedade em que estão inseridos). O segundo exercício traz seis bandeiras (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Nicarágua e Panamá) relacionadas com essas representantes e indica para os alunos escreverem os nomes dessas localidades. A atividade três apresenta seis frases com lacunas, para serem preenchidas com as nomenclaturas dos países relacionados com as características das bandeiras e presidentas. A pergunta quatro, por fim, comenta sobre a definição de presidente constitucional, propõe responder o que é presidente interino, observar as imagens das ex-líderes presidenciais Lidia Gueller ([sic] Gueiler) Tejada e Rosalía Arteaga Serrano e completar com os nomes das nações que governaram.

Dessa maneira, essa parte do livro constitui-se, de forma geral, com tarefas de preenchimento de palavras faltantes sobre o vocabulário de países em espanhol e não aprofunda comentários sobre a importância da inserção das mulheres de diferentes nações no ambiente corporativo, inclusive na interação com postos públicos que representam esses países.

#### **5.1.4. Geografia nacional, estereótipos e identidade nacional**

O turismo é, sobretudo, referenciado na obra por meio de imagens, itinerários e cartões postais, conforme as páginas cento e cinquenta e oito e cento e cinquenta e nove podem demonstrar:



Figura 22 – Introdução do capítulo oito de *Cercanía* Espanhol 6º Ano

8

## Itinerarios de viaje: ¡a planificar las vacaciones!

Acapulco, México:

Tokio, Japón:

Ciudad del Cabo, África del Sur:

Santiago de Compostela, España:

Fonte: Coimbra, Chaves (2015, p. 158).

Figura 23 – Continuação da Introdução do capítulo oito de *Cercanía* Espanhol 6º Ano



**En esta unidad...**

...“viajaremos” por el mundo hispánico, conoceremos sus bellezas y sus costumbres, leeremos y elaboraremos itinerarios turísticos. Al final podremos contestar a las preguntas: ¿Conozco y conservo bien mi ciudad? ¿Cómo puedo planificar mis viajes?

**¡Para empezar!**

1. Muchas personas coleccionan objetos de lugares por los que viajaron y los guardan como recuerdos. Generalmente son adornos que representan algo especial del sitio visitado. En estas páginas de apertura hay objetos que se relacionan con lugares turísticos. Basándote en conocimientos previos, intenta nombrarlos. Si no los conoces, haz una breve investigación.
2. Cuando viajas, ¿sueles comprar objetos que representen la ciudad visitada? ¿Coleccionas objetos de viajes u otros objetos? En la próxima clase es necesario que traigas el objeto que coleccionas o que te gustaría coleccionar. Prepárate para explicar tus motivos como coleccionista:
  - a) ¿Qué hay en especial en ese objeto?
  - b) ¿Qué sabes sobre su historia?
  - c) ¿Hay muchas personas que lo coleccionan en el mundo?

**Transversalidad**

Aquí el tema transversal es la pluralidad cultural y el turismo sostenible.

ciento cincuenta y nueve 159

Fonte: Coimbra, Chaves (2015, p. 159).



O capítulo 8, nomeado *¡Itinerarios de viaje: a planificar las vacaciones!*, é apresentado com imagens de cartões postais com símbolos representativos de diferentes países (o sombrero para México, boneca de gueixa para Japão, máscaras indígenas para África do Sul e estátua do santo Santiago para Espanha), mas não explica, de maneira especial, o que simbolizam, suas origens e histórias. A introdução da unidade é realizada com a seguinte frase: “...viajaremos pelo mundo hispânico, conheceremos suas belezas e seus costumes, leremos e elaboraremos itinerários turísticos”. Nas atividades, a pergunta um de *¡Para empezar!* afirma que esses ícones são objetos de viagens muitas vezes usados como objetos de recordação turística de lugares distintos e propõe para nomeá-los (seja por meio dos conhecimentos prévios dos estudantes ou com a realização de pesquisas). A questão dois faz menção à vivência do estudante, indaga se o aluno seria potencial colecionador de peças, os valores significativos desses artigos e se há outras pessoas que as guardam como recordações.

A discussão desses países nessa parte da obra está calcada em peças ou atividades que os associam (e ressignificam) com pontos turísticos, que podem estar conectados com aspectos comerciais que tendem, por sua vez, a promover certos estereótipos como definidores de seus povos sem considerar os contextos específicos cotidianos dos indivíduos dessas nações (o mexicano, por exemplo, utiliza o sombrero em festividades ou ambientes singulares e não nos trajes diários da maioria dos indivíduos de sua população).

## **5.2. A coleção *Entre líneas* (2015)**

Os livros didáticos *Entre líneas* foram elaborados por Rosemeire da Silva, Luiza Martins da Silva e Ana Beatriz Maria Ottoni de Mesquita e publicados em 2015 pela editora Saraiva. Segundo as autoras, os objetivos dessas obras seriam não somente ensinar os aspectos estruturais da língua espanhola, mas também compreender as perspectivas culturais de diferentes países hispânicos:

Aprender uma língua estrangeira não serve unicamente para se comunicar com outras pessoas em um idioma distinto ao nosso: é também uma jornada complexa e criativa, de contato com si mesmo e com os outros, com universos distintos, culturas variadas e novas formas de se relacionar.

Esta coleção busca te acompanhar e te guiar nessa jornada, ao criar possibilidades de uso da língua que te permitam se comunicar com diferentes situações em espanhol e, sobretudo, ter acesso com informação e manifestações culturais do mundo hispânico como forma de praticar o diálogo e o respeito mútuo entre os povos.

Os temas abordados buscam contemplar teus interesses e tua realidade, com objetivo de que construas novos contextos, conhecimentos e pensamentos

sobre o próximo e o longínquo, a si mesmo e ao outro... Tudo isso será útil para você na aquisição da língua espanhola. (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 3).<sup>12</sup>

Para as autoras (2015, p. 3), essas metas são alcançadas nesses materiais por meio de atividades que utilizam variados gêneros discursivos, situações de uso e possuem o intuito de desenvolver a criticidade do estudante para que seja “consciente de seus direitos e deveres, de sua responsabilidade e de seu papel como agente de transformações em diferentes níveis e aspectos da vida”.

O *Entre líneas* direcionado ao sexto ano do Ensino Fundamental está organizado em capítulos (iniciados do zero ao oito), que estão constituídos por oito seções, com as seguintes nomenclaturas e funções:

- *¡Acércate!* – essa seção apresenta o tema central da unidade, com apontamentos sobre as diferentes manifestações estéticas incluídas no capítulo;
- *Rincón de lectura* – expõe o texto principal da unidade e propõe estratégias de leitura “com o objetivo de oferecer diversas formas de refletir sobre o texto, seu tema e suas implicações”;
- *Más que palabras* – esse item tem o foco no tratamento dos aspectos léxicos dialogados com a temática da unidade e a diversidade linguística dos diferentes países que utilizam a língua espanhola;
- *¿Te suena?* – essa parte apresenta o texto auditivo do capítulo, que está abordado em quatro etapas com propostas distintas e proporciona aos estudantes contato com as variantes do idioma espanhol;
- *Lectura y creación* – trata da produção escrita com o estudo de características e assuntos que ofereçam condições para o desenvolvimento de novos textos. Há atividades com participações dos estudantes em modalidades individuais, em dupla ou grupo;

---

<sup>12</sup> “Aprender una lengua extranjera no sirve únicamente para tratar de comunicarse con otras personas en un idioma distinto al nuestro: es también una jornada compleja y creativa, de contacto con uno mismo y con otros, con universos distintos, culturas variadas y nuevas formas de relacionarse.

*Esta colección busca acompañarte y guiarte en esa jornada, al crear posibilidades de uso de la lengua que permitan comunicarte en diferentes situaciones en español y, sobre todo, tener acceso a la información y a las manifestaciones culturales del mundo hispánico como forma de practicar el diálogo y el respeto mutuo entre los pueblos.*

*Los temas abordados buscan contemplar tus intereses y tu realidad, a fin de que construyas nuevos contextos, conocimientos y reflexiones sobre lo cercano y lo global, lo propio y lo del otro... Todo ello te será útil en la adquisición de la lengua española.” Tradução livre da autora.*

- *¡Eso digo yo!* – visa a expressão oral dos alunos em variadas situações de uso da língua com apresentação, problematização e discussão de opiniões sobre o tema central da unidade;
- *Textos y contextos* – essa parte discorre sobre os desdobramentos que podem ocorrer a partir dos assuntos vistos no capítulo. De acordo com o livro, é a seção que mais atua “sobre questões culturais, multiculturais, *interdisciplinares contempladas por meio da exploração do uso estético da linguagem*” (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 5, grifo nosso). Portanto, nota-se que a cultura é apresentada na obra como interdisciplinar, mas não esclarece o que seria incorporá-la por meio da utilização estética. Podemos inferir, após a realização da análise, que é possível que isso ocorra por estar incorporada nos estudos das características dos gêneros discursivos;
- *Taller de lengua* – subseção que realiza o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos ensinados na unidade e alude a outros temas relacionados com as atividades orais e escritas das seções anteriores;
- *Autoevaluación* – aborda a aprendizagem pessoal do estudante com espaços para pensar as temáticas e conteúdos mencionados no capítulo e as possíveis relações com suas realidades e interesses;
- *¡Hora del repaso!* – essa seção ocorre a cada dois capítulos e realiza a revisão dos conteúdos estudados por meio de atividades “simples e lúdicas” (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, 4-5).

O Índice de *Entre líneas* deixa evidente os aspectos principais considerados na elaboração das unidades constituídas pelas partes funções comunicativas, conteúdos linguísticos, gênero discursivo, produção escrita e oral, tema transversal e cultura. Os capítulos apontados por serem dedicados ao tratamento da pluralidade cultural como tema transversal são: zero (*¡Ponte en marcha!*), um (*Así somos... así nos presentamos*), dois (*¿De dónde somos? ¿Qué lengua hablamos?*), quatro (*Vida cotidiana: a buscar algo nuevo*) e oito (*El arte en foco: un recorrido estético*).

Nota-se que é possível inferir por meio da organização da *Tabla de contenidos* (SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 6-9) desse material, exposta adiante, que a cultura é referenciada, em geral, por meio de obras de artistas considerados consagrados por grupos específicos da sociedade, ou seja, para as autoras, há a possibilidade de que a cultura seja compreendida por meio do aprendizado de gêneros discursivos diferentes, elaborados por



meio de criações artísticas renomadas e de distintas áreas, da apresentação de *Personalidades do mundo hispânico* e dos monumentos ou objetos famosos representativos das comunidades pelas quais foram criados.

Figura 24 – *Tabla de contenidos de Entrelíneas 6º Año*

GÉNERO DISCURSIVO	PRODUCCIÓN ESCRITA Y ORAL	TEMA TRANSVERSAL	CULTURA	PÁGINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómic</li> <li>• Poema</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralidad Cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómic: <i>Turma da Mônica</i>, de Mauricio de Sousa</li> <li>• Poemas: <i>Voy a contar un cuento</i>, <i>En una cajita de fósforo</i>, <i>En el país de Nomeacuerdo</i> y <i>El tranvía</i>, de María Elena Walsh</li> <li>• Trabalenguas</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómic</li> <li>• Declaración</li> <li>• Carta del lector</li> <li>• Programa de televisión</li> <li>• Correo electrónico</li> <li>• Letra de canción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta del lector</li> <li>• Presentación personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralidad Cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómic: <i>Mafalda</i>, de Quino</li> <li>• Canción: <i>Querido Tommy</i>, de Tommy Torres</li> </ul>	20
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómic</li> <li>• Noticia</li> <li>• Programa de radio</li> <li>• Gráfico</li> <li>• Tabla de datos</li> <li>• Adivinanza</li> <li>• Cartel</li> <li>• Canción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Representación visual de datos [tabla o gráfico]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralidad Cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalidades del mundo hispánico</li> <li>• Cómic: <i>Baldo</i>, de Hector D. Cantú y Carlos Castellanos</li> <li>• Adivinanza en náhuatl</li> <li>• Canción infantil de Quispe Huanca Encarnación Rosa</li> </ul>	40
				60
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto didáctico</li> <li>• Letra de canción</li> <li>• Cómic</li> <li>• Blog</li> <li>• Guía didáctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrada de blog</li> <li>• Presentación oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética</li> <li>• Orientación Sexual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canción: <i>De amor y de casualidad</i>, de Jorge Drexler</li> <li>• Cómic: <i>Mafalda</i>, de Quino</li> </ul>	62
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novela</li> <li>• Noticia</li> <li>• Diario</li> <li>• Programa de televisión</li> <li>• Cómic</li> <li>• Cuento ilustrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación oral con efectos sonoros</li> <li>• Cómic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud</li> <li>• Ética</li> <li>• Pluralidad Cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintura: <i>Tejedoras</i>, de Mario González Chavajay</li> <li>• Novela: <i>Locos por el fútbol</i>, de Miguel Jiménez</li> <li>• Cómic: <i>Fellini y Enriqueta</i>, de Liniers</li> <li>• Cuento ilustrado: <i>El cazo de Lorenzo</i>, de Isabelle Carrier</li> </ul>	82
				102

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 7).

Figura 25 – Continuação da *Tabla de contenidos de Entrelíneas 6º Año*

GÉNERO DISCURSIVO	PRODUCCIÓN ESCRITA Y ORAL	TEMA TRANSVERSAL	CULTURA	PÁGINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema</li> <li>Adivinanza</li> <li>Cómic</li> <li>Biografía</li> <li>Carta del oyente</li> <li>Infografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema</li> <li>Sarao</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medioambiente</li> <li>Ética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fotografía: <i>Casa na árvore</i>, de Sebastião Salgado</li> <li>Poemas: <i>Mi casa y mi corazón</i>, de Fernando Macarro Castillo (Marcos Ana); <i>La casa</i>, de Eduardo Zambrano; <i>Mi casa</i>, de Javier Heraud; <i>Esta es mi casa</i>, de Mario Benedetti; y <i>Cantar</i>, de Miguel Hernández</li> <li>Adivinanzas españolas</li> <li>Cómic: <i>Gaturro</i>, de Nik</li> <li>Pintura: <i>Armonía en rojo</i>, de Henri Matisse</li> </ul>	<b>104</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Afiche</li> <li>Noticia</li> <li>Cómic</li> <li>Anuncio clasificado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afiche</li> <li>Exposición oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medioambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ilustración: <i>Le livre de chasse</i>, de Gaston Phébus</li> <li>Cómics: <i>Garfield</i>, de Jim Davis y <i>Fellini y Enriqueta</i>, de Liniers</li> </ul>	<b>124</b>
				<b>144</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartel</li> <li>Sinopsis</li> <li>Reportaje</li> <li>Carta</li> <li>Ficha técnica</li> <li>Infografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sinopsis</li> <li>Escena de cortometraje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salud</li> <li>Ética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cortometraje: <i>Baghdad Messi</i>, de Sahim Omar Kalifa</li> <li>Película: <i>Invictus</i>, de Clint Eastwood</li> <li>Pinturas: <i>Subirat: El mejor de América Latina</i>, de Domingo Arturo Cyrus Casella; <i>Escalada Montaña</i>, de Ernest Descals; y <i>Portero</i>, de Gilmar Fraga</li> </ul>	<b>146</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Artículo de opinión</li> <li>Entrada de diccionario</li> <li>Post de internet</li> <li>Álbum de cromos</li> <li>Guía de informaciones</li> <li>Noticia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Página de álbum de cromos</li> <li>Audioguía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pluralidad Cultural</li> <li>Ética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pirámides de Egipto</li> <li>Cántaro de cerámica precolombina</li> <li>Monumento a las Banderas, de Víctor Brecheret</li> <li>Máscara Baulé</li> <li>Pinturas: <i>La Gioconda</i>, de Leonardo da Vinci; <i>Elementos náuticos</i>, de Alfredo Volpi; <i>Campesino catalán al claro de luna</i>, de Joan Miró; <i>Las meninas</i>, de Diego Velázquez; <i>El caballero de la mano en el pecho</i>, de El Greco; <i>Bodegón con cacharos</i>, de Francisco de Zurbarán; <i>Cactus</i>, de Erik Navarro; <i>La luna</i>, de Josafat Calónico; y <i>Sopa de figuras</i>, de Aarón Guzmán</li> </ul>	<b>166</b>
				<b>186</b>
Transcripciones <b>201</b>		Referencias de los textos de internet <b>206</b>	Referencias bibliográficas <b>208</b>	

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 9).

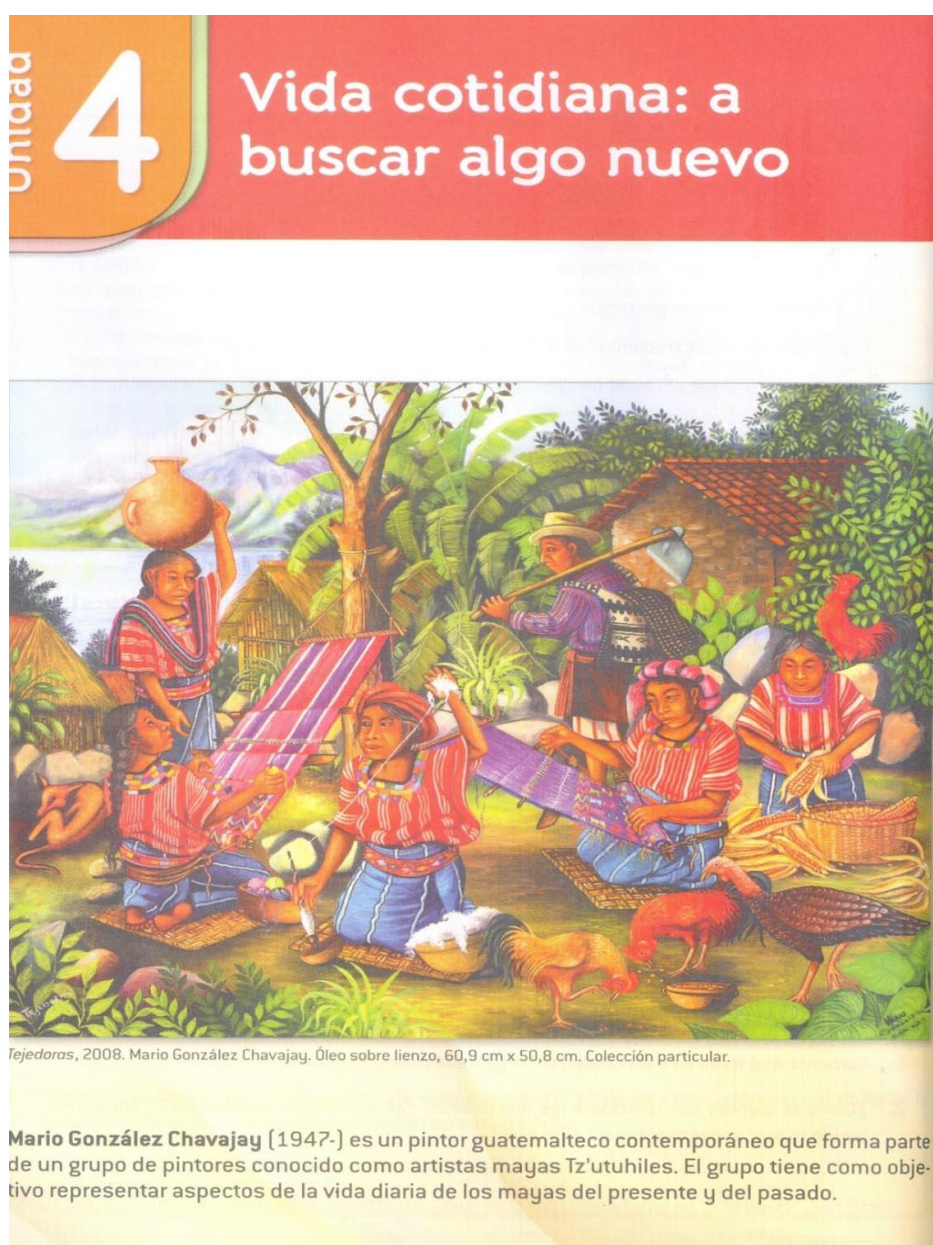
As únicas referências culturais dispostas no Índice que não seguem esta tendência são dois trava-línguas, sem a indicação de um país específico de origem (é provável que sejam utilizados no senso comum) com frases descontextualizadas (como “*el perro de San Roque no*



tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado”, SILVA, MARTINS, MESQUITA, 2015, p. 16).

Ressalta-se, contudo, que algumas atividades com a mesma tendência das apontadas como cultura no Sumário de *Entre Líneas Sexto Ano* não foram indicadas nessa parte da obra. É possível observar, por exemplo, as imagens seguintes das páginas oitenta e dois e oitenta e três desse livro didático em análise:

Figura 26 – Atividade inicial do capítulo quatro de *Entre líneas 6º Ano*



Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 82).

Figura 27 – Sequência das atividades introdutórias do capítulo quatro de *Entre líneas* 6º Ano

**¡ACÉRCATE!**

- Observa la obra de la página anterior y contesta: Para ti, ¿qué elementos se destacan en la pintura?
- ¿Qué aspectos del día a día de la comunidad están representados?


**1.** Lee este fragmento de texto sobre la vida cotidiana de los mayas y contesta lo que se pide.

Las actividades cotidianas en la vida de los mayas prehispánicos fueron la búsqueda y el cultivo de productos para la alimentación, el vestido, la habitación y el trueque; la fabricación de armas, instrumentos, redes, cerámica y otras artesanías; el cuidado de la familia, la participación en la vida comunitaria y los ritos en honor de los diferentes seres sagrados de quienes dependía la existencia.

Extraído de <www.mexicodesconocido.com.mx>. Acceso el 14 de enero de 2015.

¿Qué relación hay entre lo que el texto describe y lo que se representa en la pintura?

**2.** La imagen abajo muestra a una mujer maya del siglo XXI. Observa lo que hace y contesta: ¿Qué actividad tradicional de su cultura, retratada en la pintura de la página anterior, sigue existiendo hoy?



**3.** ¿Qué costumbres tradicionales siguen presentes en la vida cotidiana de tu comunidad, ciudad o región?

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 83).

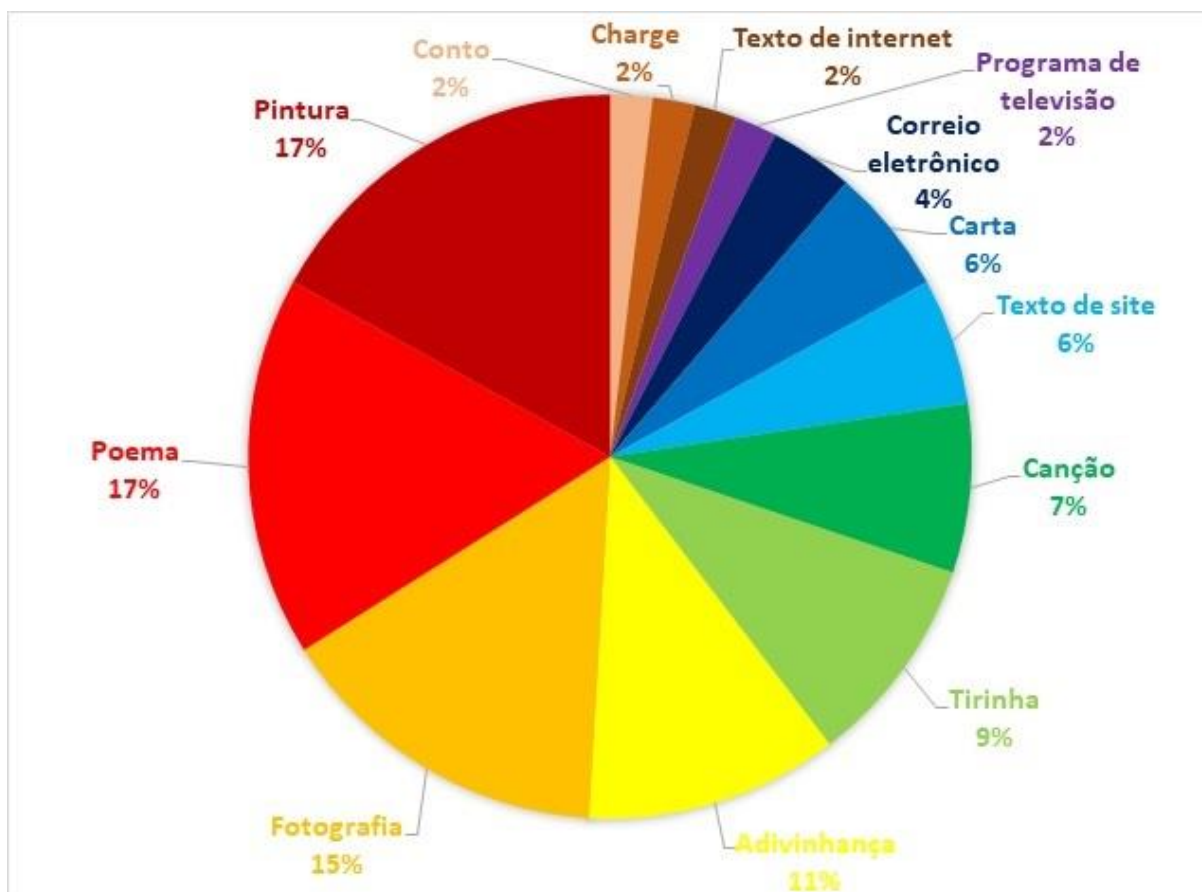
No início do capítulo quatro, *Vida cotidiana: a buscar algo nuevo*, há a apresentação do quadro *Tejedoras* (2008) do pintor guatemalteco Mario Gozález Chavajaye, indicado como amostra cultural na *Tabla de contenidos*, que acompanha breve descrição sobre esse artista e suas obras. Essa atividade almeja introduzir o tema principal da unidade, o tratamento de aspectos do cotidiano de comunidades específicas, nesse caso, por meio da representação dos maias (sociedade pré-colombiana com influências atuais em vários países como Honduras, Guatemala, El Salvador e em extensa região do México).

A página oitenta e três possui um fragmento complementar dessa temática, tratando de comentários a respeito de como eram as atividades diárias dos maias pré-hispânicos, por meio da exposição da imagem de uma mulher maia do século XXI, que elabora artesanatos tradicionais de seu povo em espaço contemporâneo. Assim, demonstra os costumes reais de determinado momento histórico e espacial inserida em seu grupo social hispânico particular atual. Mas, conforme verificou-se, essa fotografia não foi referenciada no quadro que destaca os aportes culturais existentes nessa unidade (capítulo quatro, com pluralidade cultural como tema transversal, iniciada na página oitenta e dois) no Sumário.

Essa situação se repete em diversas outras amostras de culturas existentes durante os capítulos, e que não foram incluídas no Índice. O gráfico quatro, apresentado adiante, foi elaborado por meio dos gêneros discursivos utilizados em todas as atividades de ensino (as indicadas no Índice e outras que não haviam sido inseridas) que possuem menções textuais representativas de culturas na totalidade do livro didático *Entre líneas* do Sexto Ano. Após a compreensão de seus dados, pôde-se continuar a suposição de que não tenham sido referenciados, na maioria dos casos, os exemplares de interações de autores/artistas não reconhecidos como consagrados ou icônicos por determinados grupos sociais no Índice, pois incluímos, como é possível notar, as representações culturais apresentadas por meio de cartas, *e-mails*, artigos de *site*, cartazes, fragmentos de *blogs* e revistas e as demais amostras encontradas nas revisões (que também não estão contidas na *Tabla de contenidos*), que possuem representações de interações mais cotidianas, sem finalidades artísticas ou turísticas.



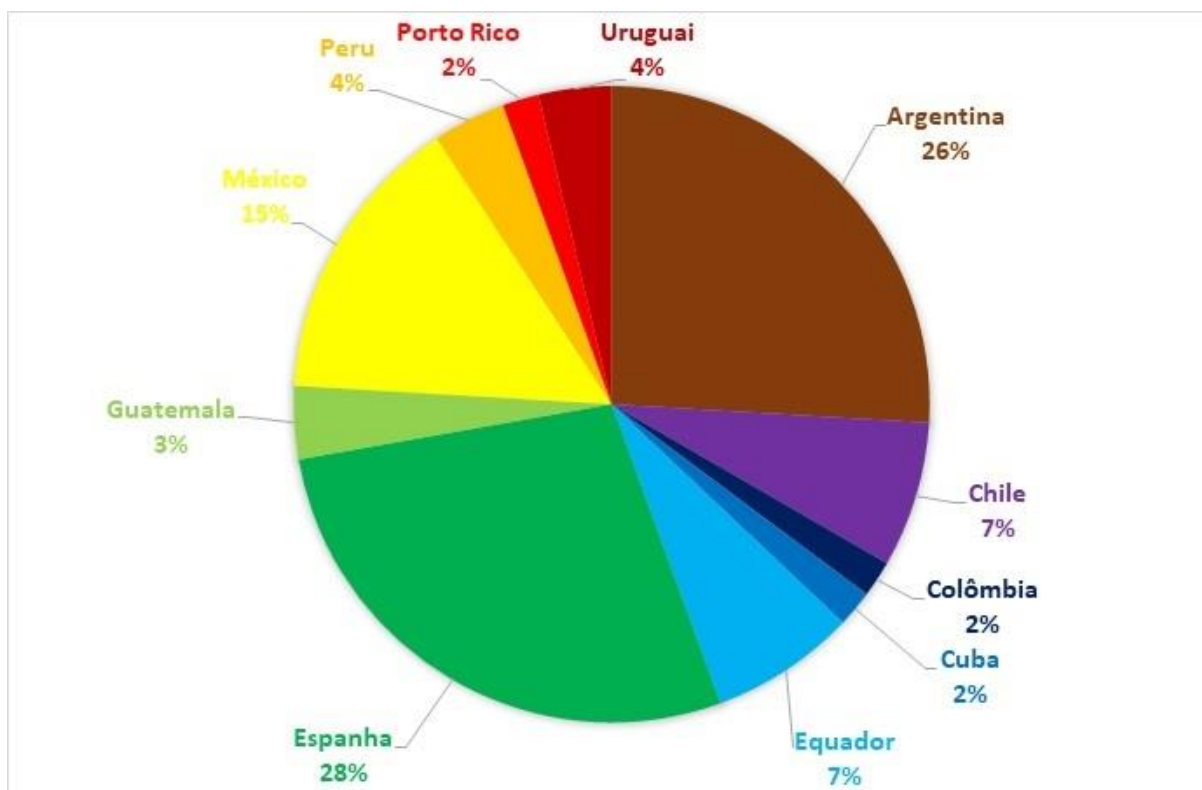
Gráfico 04 – Principais gêneros discursivos e sistemas semióticos utilizados em *Entre líneas* 6º Ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nota-se que há a proposta de estudo das culturas por meio da variedade de gêneros discursivos, sendo que os mais utilizados são as pinturas e os poemas (ambos com 17% por cento) e as fotografias de personalidades ou paisagens famosas (15%); logo, apresenta muitas vezes criações fictícias com intenções artísticas.

O diagrama seguinte apresenta em quais países essas amostras textuais foram elaboradas ou quais referenciam com o intuito de compreender se há variedade de nações incluída nessas obras, porque essas nações foram escolhidas para constituir esse livro didático (e não outras) e auxiliar na compreensão de como tratam o ensino da diversidade cultural:

Gráfico 05 – Principais países hispânicos dos aportes culturais em *Entre líneas* 6° Ano

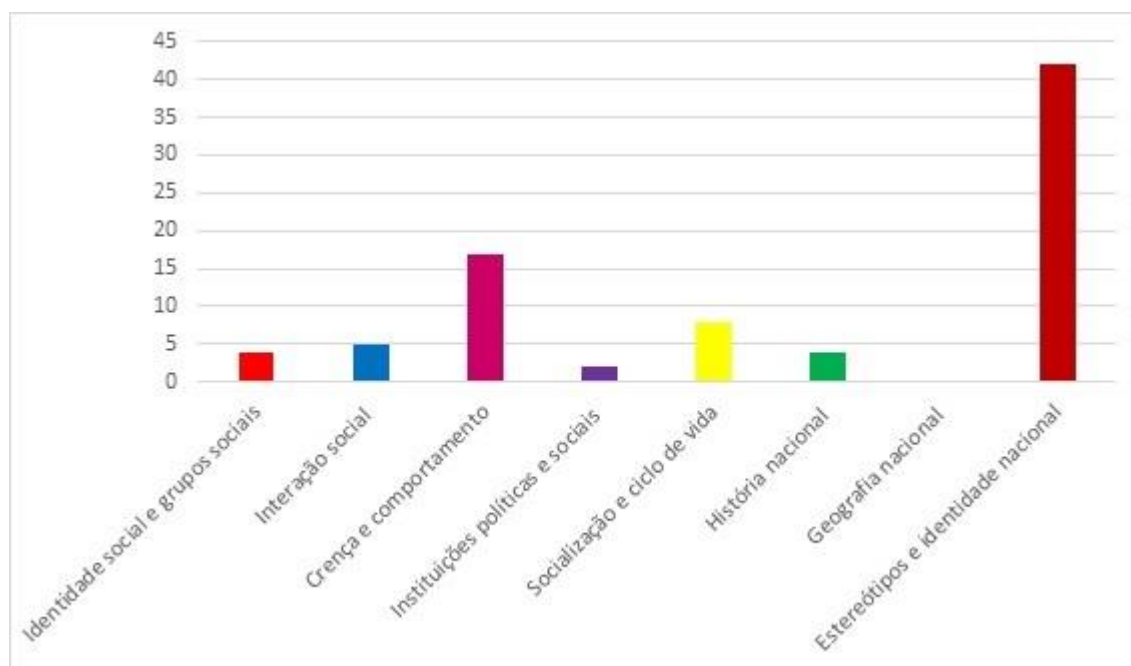
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico, identifica-se a existência de vários países incluídos durante os capítulos de *Entre líneas Sexto Ano*; e a análise de suas porcentagens pode confirmar a possibilidade da obra aludir, sobretudo, a cultura de países que são mais valorizados por determinadas perspectivas centralizadoras, nas quais a cultura está inserida somente por meio de obras clássicas ou com textos tendenciados aos sentidos turísticos. No total, há onze países hispânicos identificados nos aportes culturais utilizados nesse material didático, sendo que a Espanha (com 28%) é o país mais referenciado, em comparação com os demais mencionados, seguida pela Argentina (com 26%), em posição de destaque entre os países da América Latina, e México (com 15%), países que em variadas situações são mencionados como referências turísticas nos manuais didáticos.

É possível salientar, entretanto, que a presença de vários países no conjunto da obra pode não significar pensar e tratar da diversidade cultural de maneira crítica, tendo, assim, a coexistência da pluralidade cultural e não a conscientização sobre os possíveis embates proporcionados nos encontros entre culturas de perspectivas e ações diferentes sobre a vida. O

Gráfico 6 demonstra quais são os principais eixos temáticos abordados com apoio nas funcionalidades destacadas pelas categorias de Bryram (1990):

Gráfico 06 – As categorias de análise de Byram nas amostras culturais de *Entre líneas* 6º Ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que os principais temas propostos para esses estudos culturais foram Estereótipos e Identidade Nacional, devido à maioria das atividades terem finalidades artísticas, e Crença e comportamento, com representações que demonstram ações sobre rotinas diárias. Os itens Instituições políticas e sociais, referente a ações sobre a saúde, justiça, ordem, organizações privadas e públicas, e Identidade social e grupos sociais, referente às variantes linguísticas e formas de tratamento, possuem presenças mais limitadas e Geografia nacional não foi identificada em nenhuma dessas amostras.

Portanto, consideramos ser relevante compreender como os sentidos que tratam das culturas são abordados nesses livros didáticos e como suas relações são ensinadas. Os subitens a seguir aprofundam essa análise com base nas categorias de Byram (1992).

### 5.2.1. Crença e comportamento, Interação social

As atividades de *Entre líneas* 6º Ano estão, de maneira geral, centradas nos estudos dos gêneros discursivos e no aprendizado de personalidades ou pontos turísticos considerados ícones dos países em que estão incorporados, como exemplificaremos nas páginas seguintes.

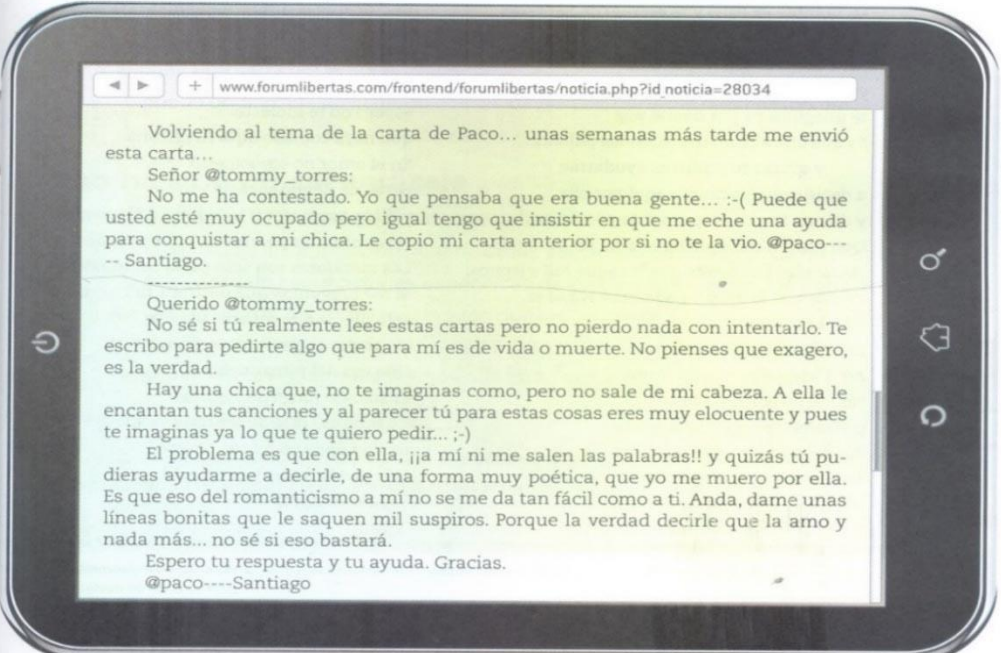


Figura 28 – *Textos y Contextos* da unidade um de *Entre líneas* 6º Ano

Así somos... así nos presentamos

## TEXTOS Y CONTEXTOS

1. ¿Sueles escribir correos electrónicos? ¿Para quién/es y en qué situaciones?
2. ¿Crees que artistas, celebridades y personajes públicos en general leen y contestan las cartas o correos que reciben? Justifícalo.
3. El cantante puertorriqueño Tommy Torres recibió hace algunos años dos correos electrónicos de un fan. Léelos para hacer lo que se pide.



Extraído de <www.forumlibertas.com>. Acceso el 26 de noviembre de 2014.

4. ¿Cuál era el objetivo de Paco al escribir los correos electrónicos?

---



---



---



---

**Tommy Torres** nació en 1971, en San Juan, capital de Puerto Rico. Es músico, cantante, compositor, arreglista y productor musical.


treinta y siete 37

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 37).

Figura 29 – Sequência da atividade *Textos y Contextos* da unidade um de *Entre líneas* 6º Ano

UNIDAD 1

5. Algún tiempo después de recibir los mensajes de Paco, Tommy decidió convertirlos en la letra de una canción. Escúchala, vuelve al texto de Paco y compáralos.

 10

### Querido Tommy

Querido Tommy, te escribo esta carta.  
No sé si tú realmente lees estas cartas.  
Te escribo para pedirte algo  
que para mí es de vida o muerte.  
No pienses que exagero, es la verdad  
Mi nombre es Paco y te escribo de Santiago.  
Hay una chica que no se sale de mi mente.  
Para eso eres tan elocuente,  
y a ella le encantan tus canciones,  
te imaginas ya por dónde voy.  
Es que con ella no me salen las palabras,  
y quizás tú pudieras ayudarme  
a decirle que yo muero aquí por ella  
y de una forma un poco más poética.  
Que eso del romanticismo a mí no se me da.  
Dame algo tan bonito que le saque mil suspiros,  
decirle que la amo y nada más. No sé si  
basta...

Señor Tommy,  
Aquí le escribo nuevamente.  
No me ha contestado,  
pensaba que era buena gente.  
Puede que esté muy ocupado  
pero yo estoy desesperado.  
Ayúdeme a encontrar la forma

de decirle que yo muero aquí por ella  
pero de una forma un poco más poética.  
Que eso del romanticismo a mí no se me da.  
Deme algo tan bonito,  
algo que nunca le hayan dicho.  
Decirle que la amo y nada más  
No sé si bastará.  
Amigo Paco:  
Disculpa la demora  
espero no te moleste  
que haya copiado aquí tu historia.  
En el amor no soy experto.  
No sé de dónde sacaste eso  
y nada puede estar más lejos de la verdad.  
No confundas palabrería por sentimiento.  
Las metáforas son solo pajas del intelecto.  
Si me preguntas qué decirle a tu chica,  
solo dile que te mueres por ella.  
No se me ocurre una mejor manera.  
Que eso del romanticismo  
es solo un juego de ajedrez.  
Cuando se trata de sentimientos,  
no hay nada como ser directo.  
Dile que la amas y nada más.  
Seguro bastará.

Tommy Torres. "Querido Tommy". En: 12 historias. 2013. Extraído de <www.tommytorres.com>. Acceso el 26 de noviembre de 2014.

6. ¿Qué versos de la canción contienen el primer correo de Paco y cuáles el segundo?

7. ¿Se considera el cantante la persona ideal para realizar el pedido de Paco? Transcribe un verso que compruebe tu respuesta.

8. ¿Qué crees? Al fin y al cabo, ¿te parece que Tommy realizó el pedido de Paco? Justifícalo.

38 treinta y ocho

As páginas trinta e sete e trinta e oito fazem parte da seção *Textos y contextos*, com a função, conforme abordou-se, de dialogar com assuntos culturais e multiculturais, além de também pertencer à unidade um, o que pode supor que deveria ser integrada na proposta de consistir o tratamento da pluralidade cultural, objetivo desse capítulo do livro.

Nota-se que a introdução da temática ocorre por meio de perguntas prévias sobre a utilização e relacionamento dos alunos com os correios eletrônicos e se acreditam que os artistas interagem por meio desse gênero discursivo e de cartas. Em seguida, é proposta a leitura de dois *e-mails* de um fã, chamado Paco, que foram recebidos pelo cantor porto-riquenho Tommy Torres (apresentado com um pequeno quadro na parte inferior da página) que tratam da descrição dos problemas amorosos que o admirador passava e do pedido de dicas para se declarar de maneira poética e romântica (provavelmente da terceira geração) para a pessoa que ama.

Após o conhecimento desse texto, é importante pensar quais os objetivos de Paco com esse envio e, em sequência, se sugere a leitura e comparação com a canção *Querido Tommy*, baseada nas mensagens recebidas de Paco. É possível observar que Tommy respondeu esses *e-mails* e as contextualizou com suas frases nos versos da canção e, assim, se pode indagar o porquê do texto cancionero ser considerado como amostra cultural na disposição inicial da obra, ao contrário das mensagens eletrônicas, mesmo ambos tendo conteúdos e sentidos semelhantes. As questões sobre a análise da canção são em relação a quais versos têm o primeiro e segundo correios eletrônicos de Paco, se o cantor se considerou capaz de realizar o pedido desse fã e se ele o realizou, ou não. Assim, a proposta da obra é ensinar a canção *Querido Tommy* e a constituição de elementos formais cancioneros que foram formados por meio da leitura de outro gênero discursivo, o *e-mail*. A cultura é ensinada por meio do conhecimento da canção do artista porto-riquenho e não são mencionadas as particularidades de diferenciação de comportamentos nesses países em comparação com a realidade brasileira.

O livro *Entre líneas 6º Ano* alude a quais são as principais variantes linguísticas e explicita as diferenciações entre países diferentes na utilização dessas palavras em contextos variados, como se observa na página seguinte:



Figura 30 – Taller de lengua sobre vos e tú de Entre líneas 6° Ano

**Taller de lengua**  
Tratamiento informal – vos/tú

1. Relee este fragmento de la carta de Naiara y observa las palabras destacadas.

Tengo una pregunta para **vos**, Zapallo... ¿Cuál es **tu** verdadero nombre?

- ¿A quién se refieren esas palabras? \_\_\_\_\_

2. Marca lo que completaría la frase adecuadamente: Zapallo es ...

una persona mayor.  alguien a quien Naiara trata de manera cercana e informal.

alguien a quien Naiara trata con distancia.

3. Lee una tira del dibujante Bill Amend y observa cómo se tratan los personajes Jason y Eileen.

• ¿Observas algún cambio en la manera como Naiara se dirige a Zapallo y Jason a Eileen? Explícalo.

4. Elige las alternativas según el uso.

Tú y vos son pronombres personales que se emplean cuando hay un tratamiento formal/informal entre los interlocutores.  
Tu se emplea tanto con vos como con tú como tratamiento formal/informal entre los interlocutores.

5. Ahora completa las informaciones.

El uso del \_\_\_\_\_ como tratamiento de 2.ª persona se llama voseo; el empleo del \_\_\_\_\_ se llama tuteo. Para el tratamiento formal en español se usa la forma usted.

6. Escribe los pronombres más adecuados: **tú** o **vos**.

a. Estás de vacaciones en Uruguay. Cuando te hablan te tratan de \_\_\_\_\_

b. Estás viviendo en España con una familia española. Esas personas te tratan de \_\_\_\_\_

Se vosea en Argentina, Uruguay y Paraguay de manera generalizada. En Perú, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Chile, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, México y Cuba se notan diferencias en el uso del **vos**. A veces incluso conviven las dos formas. En España el tratamiento empleado es el **tú**.

veinticinco 25

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 25).

O *Taller de lengua* inicia com a indicação da releitura do fragmento de uma carta para identificar para quem se refere o pronome pessoal *vos* e o possessivo *tu* e compreender o tipo de relacionamento que a voz do discurso possui com o personagem Zapallo (com necessidade

de formalidade ou não). Há um quadro na parte direita da lauda que expõe os países em que *vos* e *tú* são utilizados que pode ser utilizado como respaldo para realização dos exercícios e conhecimento cultural dos estudantes. A questão três propõe a observação das formas de tratamento na tirinha dos personagens Jason e Eileen do artista estadunidense Bill Amend e compara esses usos com o texto da carta. Por fim, as perguntas quatro, cinco e seis propõem a identificação e preenchimento de lacunas a partir das definições e utilizações de *tú* e *vos*.

### **5.2.2. Socialização e Ciclo de vida**

*Entre líneas* discute a temática das relações familiares, sobretudo na unidade três nomeada *Familia y diversidad: a convivir* e exemplificada adiante com a seção *Lectura y creación*:

Figura 31 – Lectura y creación sobre Familia de Entre líneas 6º Ano

**LECTURA Y CREACIÓN**

Activa tus conocimientos

1. ¿Qué tipo de contenidos se publican en un blog?
2. ¿Qué función puede tener un blog en la escuela?

A leer

1. El fragmento a continuación fue extraído de un blog de estudiantes españoles y fue escrito por una estudiante bajo la orientación de su profesora. Léelo y haz las actividades.

ME LO PASO MUY BIEN CON MI ABUELA PILAR  
 Andrea Jiménez

Mi abuela es de piel blanquita y tiene el pelo castaño y corto. También tiene unas cejas muy finas y arqueadas, y sus labios son finos y muy rojos.  
 Sus brazos son largos, y sus manos muy bonitas. Pero lo más bonito son sus ojos, que brillan como las estrellas.  
 Sus piernas son de talla, pero sus pies son finos como la seda.  
 El carácter de mi abuela Pilar es amable, aunque algunas veces se pone algo furiosa cuando me porto mal.  
 Voy a todas partes con ella, porque mi madre está trabajando: vamos juntas a dar paseos, de compras, y otras muchas cosas más.  
 Siempre me lleva a todas partes con ella y yo lo paso muy bien, por lo que creo que ¡¡¡es la mejor abuela del mundo!!!

Extraído de <http://es.calameo.com>. Acceso el 14 de noviembre de 2014.

2. Marca las alternativas incorrectas y corrige la información con palabras o fragmentos del texto.
  - a.  La abuela nunca se enfada con la nieta.  


---
  - b.  La abuela siempre está con la nieta porque su madre trabaja.  


---
  - c.  Lo que más le llama la atención a la nieta son los brazos y manos de la abuela.  


---
3. ¿Qué elementos acompañan el texto?  


---

setenta y cinco 75

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 75).



Figura 32 – Continuação de *Lectura y creación* sobre *Familia* de *Entre líneas* 6º Ano

UNIDAD 3

4. ¿Qué tipo de características de la abuela presenta la nieta?

5. Teniendo en cuenta tu respuesta anterior, ¿cuál es el objetivo de ese texto?

Describir a la abuela desde un punto de vista personal y afectivo.

Narrar historias sobre la abuela Pilar y su nieta.

Exponer el punto de vista de la abuela sobre el comportamiento de la nieta.

**Una cuestión de género**

Lee la explicación del género **blog** y fíjate en sus características principales.

Un **blog** es una página web, individual o colectiva, en la que se pueden publicar diferentes tipos de contenidos. Su organización es cronológica y puede permitir la participación o no del lector. Hay diferentes tipos de blogs: profesionales, institucionales, educacionales, temáticos, etc. El lenguaje es bastante libre y depende del objetivo y de las características del blog.

Una **entrada de blog** (o simplemente blog) es el contenido publicado dentro de un blog y puede presentarse en forma de textos, dibujos, fotografías, gráficos, vídeos, canciones, comentarios, etc.

• ¿Por qué crees que la profesora de Andrea pide a sus estudiantes textos como el que has leído y los publica en un blog?

Te toca a ti

¡Mi persona especial!

En tu escuela se está organizando el blog de la asignatura de Español para que los estudiantes se conozcan mejor y compartan sus producciones textuales. La propuesta es describir a una persona especial de la familia de cada uno. Escribe el texto para luego publicarlo en el blog. Además del texto, debes publicar alguna imagen para ilustrarlo.

Preparando la descripción para el blog

- Escoge a alguien de tu familia. Puede ser un familiar por consanguinidad o por afinidad.
- Utiliza adjetivos que describan características físicas y psicológicas de esa persona.
- Emplea los demostrativos cuando sea necesario. Vuelve a la subsección "Taller de lengua" si lo consideras necesario.
- Puedes mencionar su edad, su profesión y algún hábito o afición.
- Es importante que los lectores puedan formar un perfil de tu familiar y saber también por qué ese familiar es importante para ti.
- Al final tus lectores te conocerán un poco más y tú también conocerás algo de ellos.

76 setenta y seis

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 76).

No início da seção *Lectura y creación*, verifica-se se os leitores conhecem a função de *blogs* e os seus elementos ou possíveis conteúdos. O texto apresentado em *A leer* foi extraído

do gênero discursivo *blog* e redigido sobre o tema das relações familiares, nesse caso da avó pela visão da neta, por uma estudante espanhola, com apoio de sua professora. As perguntas sequentes são sobre a indicação das frases corretas sobre o sentido do conteúdo, quais são os elementos utilizados na composição do gênero, quais são as características atribuídas para a avó e os objetivos dos fragmentos textuais. A parte dedicada para *Una cuestión de género* realça a atenção que essa obra possui no estudo dos aspectos dessa estrutura. *Te toca a ti*, por fim, recomenda a criação de um *blog* da disciplina de Língua Espanhola com publicações de estudantes com descrições e imagens de pessoas de suas famílias.

A rotina exposta demonstra de maneira poética atitudes pela perspectiva de um indivíduo que vivencia experiências na Espanha, embora essa amostra e as atividades não se atenham em compreender as diferenças ou semelhanças de noções sobre as realidades em países distintos.


### **5.2.3. Instituições políticas e sociais**

Os temas aludidos à política e história no livro *Entrelíneas Sexto Ano* são encontrados, de modo geral, por meio do que representam as obras artísticas, contudo, são apresentados em atividades que se centralizam na compreensão dos aspectos da composição do gênero discursivo e da aprendizagem gramatical. A unidade seis do livro, intitulada *Preservación y adopción de animales*, inicia com a apresentação do quadro *Le livre de chasse* (1387-1389) do francês Gaston Phébus e breve descrição sobre o autor e a obra, analisada adiante. A utilização de aportes culturais de países que não possuem a língua espanhola como idioma oficial é recorrente nessa coleção.



Figura 33 – Início da unidade seis de *Entre líneas* 6º Ano

Unidad **6** Preservación y adopción de animales



Gaston Phébus, Livre de La Chasse

*Le livre de chasse*, 1387-1389. Gaston Phébus. Manuscrito medieval.

Esta imagen forma parte de *Le livre de chasse*, un tratado sobre la caza escrito en el siglo XIV por el francés Gaston Phébus. En la obra se presenta la importancia de la caza en la vida de la aristocracia de la época. Además, se la considera muy rica y precisa en las descripciones de la naturaleza.

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 124).

Figura 34 – Continuação das atividades que iniciam a unidade seis de *Entre líneas* 6º Ano

**¡ACÉRCATE!**

- ¿Qué tipo de actividad humana retrata la imagen de la página anterior?
- ¿Qué sensaciones te transmite la imagen?
- ¿Ya has visto alguna actividad humana parecida a la de la imagen? ¿En qué situación?

2012 www.all-free-download.com/65

1. ¿La imagen retrata una escena actual o antigua? ¿Por qué?
2. Lee el siguiente fragmento de un texto académico sobre la caza y fíjate en la información. Enseguida, contesta lo que se pide.

El origen de la caza es casi tan antiguo como la existencia del humano. Se considera que los primeros grupos humanos utilizaron un sistema de caza, pesca y recolección el cual fue muy eficiente para garantizar el poblamiento del planeta. Se estima que más del 80% de los grupos humanos en la actualidad son herederos de este modo de producción basado en el desarrollo de incipientes tecnologías y técnicas primitivas de recolección, cacería y pesca.

Extraído de <<http://vs.tamaulipas.gob.mx>>. Acceso el 12 de enero de 2015.

- a. ¿Qué relación se puede establecer entre las informaciones del texto académico y la obra de Gaston Phébus? Observa con atención la escena retratada.
- b. En la actualidad, la caza está prohibida en muchos lugares del planeta. ¿Esta prohibición es necesaria? ¿Por qué?

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 125).

As questões de *¡Acércate!* tratam da percepção dos alunos sobre a atividade executada na pintura: a caça (se identificam essa ação retratada na obra, quais sensações são transmitidas e se conhecem outras ações humanas semelhantes). As perguntas seguintes tratam da época que foi retratada a situação e, baseadas em um texto breve sobre a caça, da relação que pode ser estabelecida entre o fragmento com a imagem e a discussão da necessidade de proibição dessa ação na contemporaneidade, em muitas regiões no mundo.

Não desejamos afirmar que seja, de modo geral, negativo ensinar aos estudantes sobre obras artísticas de outras nacionalidades, no caso, as francesas, no livro de espanhol direcionado a brasileiros. Mas, ao pensar na aprendizagem de outra cultura ensinada por meio da estrutura de gêneros discursivos associados à arte clássica (essa obra também é considerada na *Tabla de contenidos*), talvez seria mais coerente também a opção de retratar realidades de interações reais sobre diferentes países hispânicos ou, ao menos, relacionados com a língua espanhola como língua estrangeira.

Além disso, Ítalo Calvino (1993) afirma sobre a importância dos clássicos literários para a formação crítica dos sujeitos, com apontamentos que também podem ser considerados para pensar outras modalidades artísticas. Segundo Calvino (1993, p. 10-11), os clássicos têm “influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”, assim, há marcas de elementos culturais de épocas e sociedades específicas ao mesmo tempo em que se tornam integrados como representativos dessas culturas ou grupos sociais em que foram elaborados, com valores e temáticas que são significativos para a compreensão das atitudes e história desses povos. No caso da língua espanhola, representações artísticas como as do pintor espanhol Velázquez, do poeta Pablo Neruda, da pintora mexicana Frida Kahlo, entre outros se analisadas de maneira crítica podem auxiliar no entendimento de como são os sentidos culturais de suas nações.

#### **5.2.4. História nacional, Estereótipos e identidade nacional, Identidade social e grupos sociais**

O posicionamento das percepções sobre as identidades, estereótipos e geografia em *Entre líneas* também ocorre, na maioria das amostras, por meio de leitura e observação das obras artísticas. Exemplificaremos com algumas atividades da unidade um, que está nomeada *Así somos... así nos presentamos*, porque está designada como uma das detentoras do tratamento da pluralidade cultural como tema transversal na organização dos capítulos, e é a



principal (e talvez única, seguindo a concepção de culturas de Thompson, em consideração a tratar explícito dos sentidos que esta temática pode ocasionar), que possui a diversidade cultural como foco central das atividades. Nota-se a introdução da pluralidade cultural como tema geral no início das seções, com as seguintes atividades sobre a charge do cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón:

Figura 35 – Atividade inicial da unidade um de *Entre líneas* 6º Ano

Unidad
1

## Así somos... así nos presentamos




**Mafalda** es uno de los más famosos personajes de lengua española. Sus historietas se publicaron entre 1964 y 1973. Su autor es el argentino Joaquín Salvador Lavado (1932-), conocido como Quino. Mafalda es una niña muy crítica, preocupada por cuestiones políticas, por los problemas de la humanidad, las guerras y muchos otros temas propios de los años 60, pero que siguen teniendo relevancia hasta los días de hoy.

Basado en <[www.quino.com.ar](http://www.quino.com.ar)>. Acceso el 15 de diciembre de 2014.

Figura 36 – Continuação da atividade inicial da unidade um de *Entre líneas* 6º Ano

**¡ACÉRCATE!**

- ¿Qué te llama la atención en el dibujo de estas páginas?
- ¿Qué semejanzas y diferencias observas entre las niñas y niños retratados?
- ¿Sabías que la niña en el centro del dibujo es un personaje muy famoso? ¿La conoces? ¿De qué?



Lee el **artículo 2** de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de Naciones Unidas, acerca de la igualdad entre todas las personas y contesta las preguntas.

**Artículo 2**

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Extraído de <www.un.org>. Acceso el 15 de diciembre de 2014.

1. ¿Cómo podemos asociar el **artículo 2** de la Declaración Universal de Derechos Humanos con el dibujo de Quino?
2. ¿En qué es fundamental que todos seamos iguales?
3. ¿Qué aspectos pueden hacernos diferentes y conformar nuestra identidad? ¿Te parece esto algo importante? Justifícalo.

Fonte: Silva, Martins e Mesquita (2015, p. 21).

Nas páginas acima, há a charge que apresenta a personagem Mafalda ao centro, representativa da cultura argentina, com a mão sobre o globo terrestre e acompanhada por vários personagens que, por meio de suas vestimentas e fisionomias, podem ser associados às

diferentes nacionalidades (mesmo que não sejam todos os nativos que possuam esses estereótipos e não sejam confirmadas de maneira explícita quais nacionalidades estão representadas) de mãos dadas; ao lado da imagem há a descrição sobre esta personagem e seu criador.

A seção *¡Acércate!* traz três questões sobre o que os estudantes reconhecem nesse desenho, quais as possíveis semelhanças e diferenças que podem ser identificadas pelas imagens dos personagens representados e a averiguação se os alunos conhecem a Mafalda, mencionada como “personagem muito famosa”, e sua nacionalidade (muitas vezes, a menina aparece em exercícios de livros didáticos brasileiros de âmbitos diversos, como para o ensino da gramática da língua portuguesa).

Em sequência, é proposta a leitura do Artigo Dois da Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), para pensar, por meio de questões, as possíveis relações desse texto que poderiam ser estabelecidas com os sentidos da charge de Quino, no que seria *fundamental* que os seres-humanos sejam iguais, em quais aspectos são diferentes para compor suas identidades (individuais) e se o tratamento desse assunto seria ou não pertinente.

Verifica-se, então, que esse compilado de exercícios se atém ao estudo da existência de indivíduos diferentes pertencentes a culturas e nacionalidades distintas que também se assemelham em muitos aspectos, a exemplo do direito de terem suas identidades respeitadas. Pode-se considerar, porém, que não é proposta de maneira crítica a realização da aprendizagem dos aspectos culturais particulares das supostas nacionalidades mencionadas, em que poderia, por exemplo, capacitar os alunos para conviver com as culturas com atenção ao estudo das diferenças dos diversos falantes da língua espanhola por meio da compreensão da charge de um cartunista argentino reconhecido internacionalmente.

### **5.3. A coleção *Por el mundo en español* (2015)**

Os livros didáticos *Por el mundo en español* direcionados para os Anos Finais do Ensino Fundamental foram elaborados por Alice Moraes, Diego Vargas, Flávia Paixão e Marina Martins e publicados em 2015 pela Editora Ática. Os autores salientam (2015, p. 3) na apresentação dessas obras que a língua espanhola é o idioma oficial de vinte e um países e também utilizada por várias outras regiões do mundo com múltiplas funcionalidades. A intenção na construção desse material seria, então, não centralizá-lo como o único recurso de contato dos estudantes com essa língua estrangeira, mas a participação em sua aprendizagem por meio de “diferentes textos, de naturezas e origens diversas, escritos e falados em

espanhol” para que descubram ensejos de interação na observação de “contextos reais de uso, ou seja, por meio de textos!” e com a oportunidade de ler, ouvir e pensar sobre variados temas. Portanto, nota-se também possíveis indícios de propostas de ensino calcadas com atenção prioritária para os estudos dos elementos textuais e dos gêneros discursivos.

Os volumes de *Por el mundo en español* possuem quatro unidades (cada uma constituída por dois capítulos, logo, com oito na totalidade da obra) com seções possuidoras dos seguintes títulos e funções:

- *Apertura de unidad* – esse item inicia a unidade mediante a apresentação de sua temática geral, utilizando imagens distribuídas em páginas duplas sobre a pauta em discussão;
- *Ver es leer* – subitem que complementa a atividade anterior por meio de questões sobre a leitura das figuras e o debate do tema central;
- *Pistas de lectura* – apresenta estratégias para os estudantes adquirirem mais informações na elaboração das respostas e nos diálogos entre as fotografias;
- *¿Qué dicen...? ¿Y cómo lo dicen?* – ocorre em quatro ou cinco momentos do capítulo e indica o gênero, suporte ou tipo discursivo dos textos principais que serão tratados;
- *¡A pensar!* – subseção de pré-leitura/pré-escuta das amostras textuais focada em instigar os estudantes a reconhecerem os conhecimentos prévios que possuem e elaborar hipóteses sobre os assuntos a serem referenciados;
- *Lectura/Escucha en acción* – realiza a leitura e escuta dos textos com apoio em estratégias de compreensão textual que consideram os aspectos dos gêneros, suportes ou tipos discursivos abordados;
- *¿Quién es? / ¿Quiénes son? / ¿Qué es?* – expõe breve descrição dos textos estudados e sobre os seus criadores;
- *Pistas de oralidad* – traz sugestões sobre as pronúncias da língua espanhola com o intuito de auxiliar na produção oral e compreensões dos diferentes sons desse idioma;
- *¡Adelante!* – propõe atividades de pós-leitura/pós-escuta em busca de posicionamentos críticos sobre as variadas temáticas e relações textuais percorridas no capítulo;
- *A conocer más* – contem textos complementários dos temas e conteúdos aludidos durante as seções;
- *Pistas de producción textual* – abarca orientações e estratégias para o desenvolvimento da produção escrita dos estudantes;

- *¿Ya lo sé?* – autoavaliação das aprendizagens dos discentes sobre os conhecimentos tratados nos itens anteriores;
- *Sugerencias* – realizada ao final de cada capítulo, possui indicações adicionais sobre as temáticas e demais estudos por meio de distintos gêneros discursivos (canções, livros literários, vídeos, filmes e *sites*);
- *Intersecciones* – seção dedicada ao tratamento dos elementos linguísticos da língua espanhola, relacionando-os às situações de usos promovidas nos textos;
- *Glosario* – exhibe a lista de algumas palavras destacadas durante as atividades com suas respectivas traduções em português e em consideração aos contextos em que estão inseridas;
- *Bibliografía* – expressa a listagem das referências bibliográficas mencionadas no livro didático em uso.

*Por el mundo en español*, dedicado ao Sexto Ano do Ensino Fundamental, apresenta em seu Índice a organização da obra por meio das nomenclaturas dos capítulos, seções e temas que serão abordados e não classifica, de forma explícita, a qual parte desse material ou de seu conteúdo atende em prioritário ao ensino da cultura, como se pode notar nos exemplos adiante:



Figura 37 – Índice de *Por el mundo en español* 6º Año



<h1>Índice</h1>	
<p><b>unidad</b> <b>1</b></p>	<p><b>Comienzan las clases</b> ..... 10</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas: la relación con la escuela, el derecho a la educación</li> <li>• Temas transversales: ética, pluralidad cultural, consumo</li> <li>• Interdisciplinaridad: Matemáticas, Artes, Música, Geografía</li> </ul>
<p><b>Capítulo 1</b></p> <p><b>La chicharra no tarda en sonar</b> ..... 12</p> <p>¿Qué dicen las <b>historietas</b>? ..... 12</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 12</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Mafalda</i>, de Quino   <i>Gaturro</i>, de Nik</p> <p>¿Qué dicen las <b>canciones</b>? ..... 17</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 17</p> <p style="padding-left: 20px;">"Días de la escuela", de La Onda Vaselina</p> <p>¿Qué dicen las <b>revistas juveniles</b>? ..... 20</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 20</p> <p style="padding-left: 20px;">"Cosas que no nos gustan de la escuela", de 15a20 – Revista Viva</p> <p>Intersecciones ..... 23</p> <p style="padding-left: 20px;">Sistematización: Los pronombres sujeto</p> <p>¿Qué dicen las <b>encuestas</b>? ..... 25</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 25</p> <p style="padding-left: 20px;">Niños hablan de su primer día de clase, del sitio <i>Lainformacion.com</i></p> <p>Intersecciones ..... 26</p> <p style="padding-left: 20px;">Sistematización: El verbo <i>gustar</i></p>	<p><b>Capítulo 2</b></p> <p><b>No queremos una Xbox...</b> ..... 28</p> <p>¿Qué dicen las <b>noticias</b>? ..... 28</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 28</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>Mafalda</i>, de Quino</p> <p style="padding-left: 20px;">"No queremos una Xbox, sino un libro y una pluma", Malala al recibir el premio Sájarov", de <i>Animal Político</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>¿Qué dicen los <b>carteles publicitarios</b>? ..... 31</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 31</p> <p style="padding-left: 20px;">Campaña de donación de útiles escolares, de Apaer</p> <p>Intersecciones ..... 34</p> <p style="padding-left: 20px;">Vocabulario: Los útiles escolares</p> <p>¿Qué dicen los <b>jingles</b>? ..... 35</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 35</p> <p style="padding-left: 20px;">Anuncio de promoción al cuidado de las escuelas, del Servicio Público de Puerto Rico</p> <p>¿Qué dicen las <b>canciones</b>? ..... 37</p> <p>¿Y cómo lo dicen? ..... 37</p> <p style="padding-left: 20px;">"Ni uno menos", campaña del Ministerio de Educación Nacional de Colombia</p> <p>Intersecciones ..... 40</p> <p style="padding-left: 20px;">Sistematización: Los posesivos</p>
 <p style="font-size: small;">Ilustraciones: Felipe Rocha/ Archivo de Editora</p>	
<b>6</b>	

Figura 38 – Continuação do Índice de *Por el mundo en español* 6º Ano

<b>unidad</b> <b>2</b>	<b>¿Será normal?</b>	<b>42</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas: identidades, convivencia social</li> <li>• Temas transversales: ética y pluralidad cultural</li> <li>• Interdisciplinaridad: Artes, Historia, Geografía, Sociología</li> </ul>	
<b>Capítulo 3</b>	<b>Capítulo 4</b>	
¿De qué tribu sos? ..... 44	Quizás nadie me conoce bien ..... 62	
¿Qué dicen las <b>historietas</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 44	¿Qué dicen las <b>historietas</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 62	
Gaturro, de Nik	Gaturro, de Nik	
¿Qué dicen las <b>pinturas</b> y los <b>poemas</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 48	¿Qué dicen las <b>canciones</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 65	
Pintura y poema: "América Morena", de Miguel Hachen	"Rebelde", de RBD	
Intersecciones ..... 52	¿Qué dicen los <b>blogs personales</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 70	
Sistematización: ¿Español de dónde?	Autodescripción: "Mi descripción personal", de Antoñi	
¿Qué dicen las <b>telenoticias</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 53	¿Qué dicen las <b>portadas</b> y <b>sinopsis</b> <b>de libros</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 74	
"Tribus urbanas: Guerra en el Abasto", de El Trece	Portada y sinopsis del libro <i>La lección de August</i> , de R. J. Palacio	
¿Qué dicen los <b>humores gráficos</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 55	Intersecciones ..... 77	
Viñeta de humor gráfico de Claudio Furnier "Las tribus urbanas buscan salir del anonimato social", de Yaret Ramos Vallet	Sistematización: Nociones de tiempo: pasado, presente y futuro	
¿Qué dicen las <b>series de radio</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 58	¿Qué dicen los <b>tráileres de libros</b> ? ¿Y cómo lo dicen? ..... 78	
"100 mujeres en conflicto", de Radialistas	Tráiler del libro <i>La lección de August</i> , de Nube de Tinta	
Intersecciones ..... 59	Intersecciones ..... 80	
Sistematización: El verbo <b>ser</b>	Sistematización: El presente: verbos regulares	



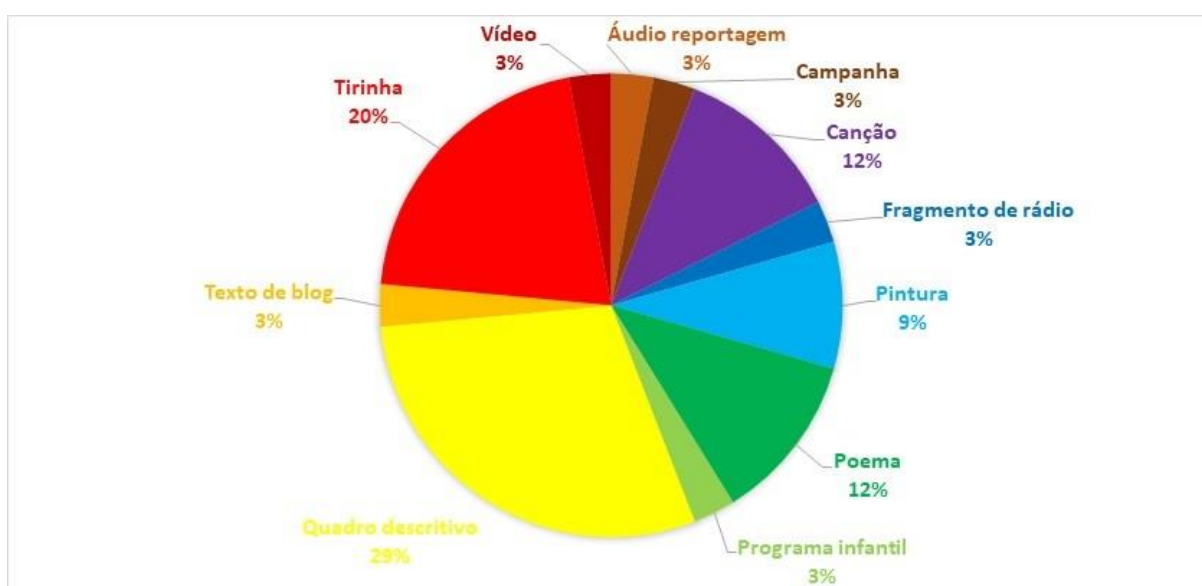
Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 7).

No Sumário, pode-se inferir pelo destaque dado à seção *¿Qué dicen...? ¿Y cómo lo dicen?* que os espaços destinados às aprendizagens culturais também são realizados por meio

do estudo dos gêneros, tipologias e suportes discursivos, em consideração a não priorizar obras de artistas considerados consagrados, como se observará nas análises seguintes. A pluralidade cultural é indicada como tema transversal na unidade um (capítulos um e dois), em conjunto com a ética e o consumo, e na unidade dois (capítulos três e quatro), somente com a ética, portanto, por hipótese, as demais unidades não teriam essa prioridade.

O gráfico sete adiante apresenta os gêneros discursivos utilizados na expansão da obra que incluem o ensino da (s) cultura (s), com o intuito de compreender qual a proposta de suas inserções nos capítulos:

Gráfico 07 – Principais gêneros discursivos e sistemas semióticos utilizados em *Por el mundo en español* 6º Ano

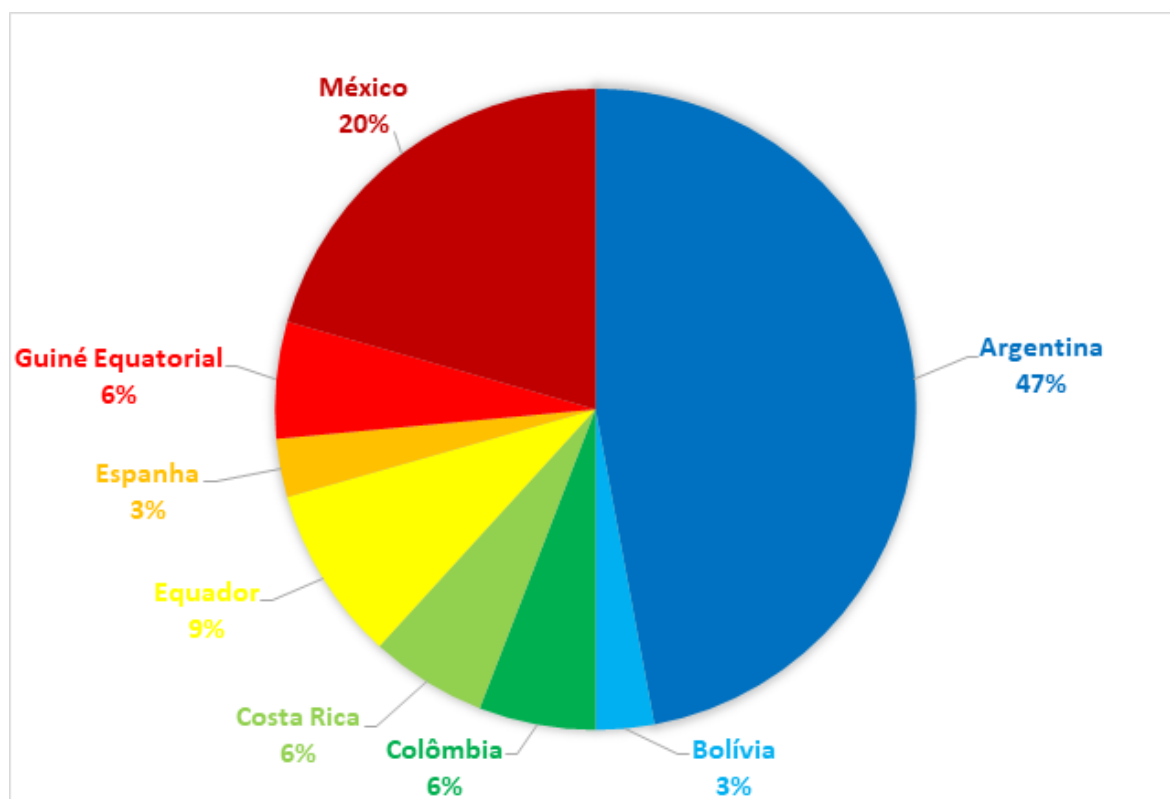


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As atividades desse livro didático que abordam o estudo cultural envolvem, na maioria das amostras, o uso de quadros de descrição de personagens ou autores no item explicativo *¿Quién es?/¿Quiénes son?/¿Qué es?* (29%), a utilização de tirinhas (20% no total, em geral, de origem argentina), de canções (12%) ou pinturas (9%). O gráfico oito a seguir aponta os países identificados nessas construções, seja dos autores que as originam ou a quais países representam ou se referem:

Gráfico 08 – Principais países hispânicos dos aportes culturais em *Por el mundo en español* 6°

Ano

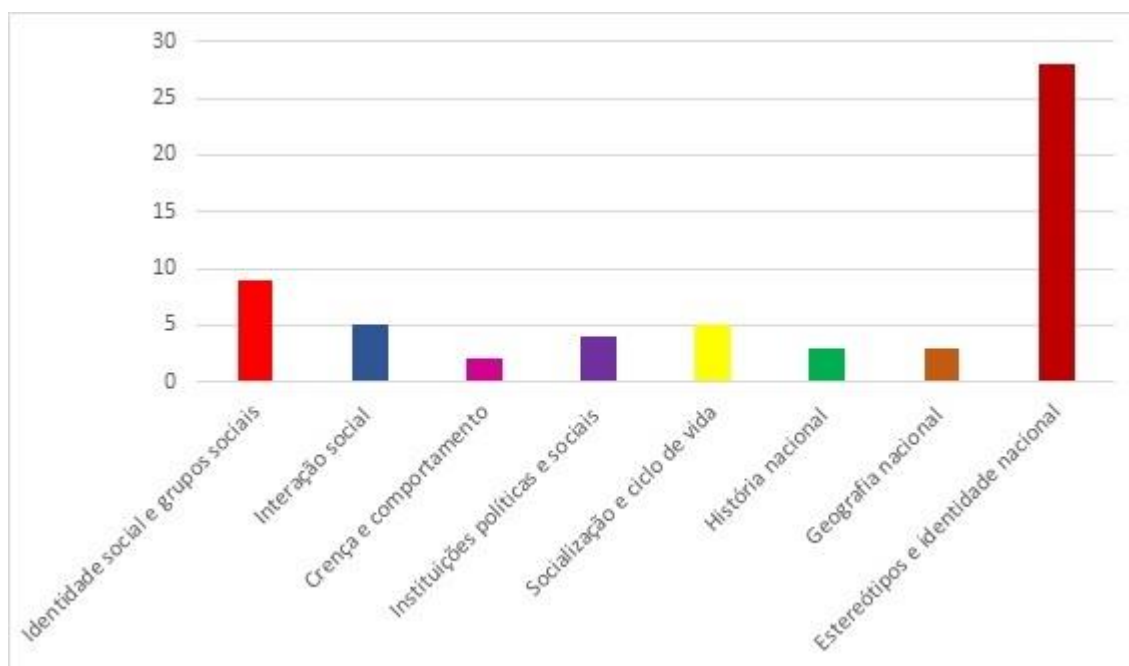


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Esse diagrama demonstra que foram reconhecidas oito nacionalidades diferentes nessas amostras culturais, em que as mais mencionadas são Argentina (47%) e México (20%). Evidencia, assim, mais referências a países hispânicos da América (Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Equador e México) e não se centraliza apenas na valorização de sociedades europeias, embora se pode ressaltar que estabeleça comparação com obras que não são de origem hispânica, como as brasileiras e as estadunidenses.

O Gráfico 9 aponta quais são os temas utilizados nessas atividades com o intuito de observar quais as intencionalidades provindas nos conhecimentos dessas culturas:

Gráfico 09 – As categorias de análise de Byram nas amostras culturais de *Por el mundo en español* 6º Ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que nessa classificação o item Estereótipos e identidade nacional, em que se integram as expressões artísticas, possui maior relevância seguido por Identidade social e grupos sociais, que inclui o estudo das variedades linguísticas, formas de tratamento e identidades regionais. As porcentagens menores são Crença e comportamento, sobre atuações em rotinas diárias, religiões e convicções morais e História e Geografia nacional.

A(s) cultura(s) também pode(m) ser notada(s) em *Por el mundo en español* – em diálogo com a análise do item anterior da coleção *Entre líneas* (2015) – por meio dos conhecimentos que os estudantes terão das compreensões textuais e em adquirir referências de artistas ou personagens representativos de determinados países, dando realce para as temáticas em discussão sobre assuntos gerais humanos e o conhecimento das características dos gêneros discursivos, sem priorizar os aspectos culturais como foco de estudo, conforme é possível verificar na análise categórica a seguir.



### 5.3.1. Identidade social, Grupos sociais e Interação social


Os capítulos de *Por el mundo en español* integram temáticas relacionadas ao convívio social e contextos variados, embora sem aludir com centralidade sobre o contato de culturas diferentes. Exemplificaremos com as páginas quarenta e dois e quarenta e três adiante:

Figura 39 – Início da unidade dois de *Por el mundo en español* 6º Ano



Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 42).

Figura 40 – Continuação do início da unidade dois de *Por el mundo en español* 6º Ano



**Ver es leer** 2. Profesor(a), prejuicios pueden surgir a lo largo de la discusión. La unidad busca romper con algunas miradas prejuiciosas que existen en nuestra sociedad, por eso es importante que empieces a promover este tipo de deconstrucción siempre que aparezcan.

**1** ¿Cómo se caracterizan las personas de las fotos? ¿Cuáles son sus semejanzas y diferencias? Se espera, con esta cuestión, llevar los alumnos a observar las singularidades de las personas fotografiadas y también en qué aspectos se asemejan – señalando, por ejemplo, los diferentes modos de vestirse o peinarse y, además, si están contentas, serias, etc.

**2** Por el modo como se visten, ¿sabrías decir qué tipo de comportamiento tienen en su cotidiano? Justifica tu respuesta con ejemplos. Respuesta personal. Por medio de esta cuestión, se espera estimular una discusión en el grupo sobre los juicios previos que se hacen de las personas considerando su apariencia. De ese modo, el objetivo es llevar los alumnos a reflexionar críticamente sobre la libertad que todos deben tener para elegir su propia manera de vestirse o peinarse según lo que le gusta más.

**3** ¿Con cuál de las imágenes te identificas más? ¿Por qué? Respuesta personal. Es importante que los alumnos construyan una buena argumentación sobre su respuesta, articulando elementos de las fotos con las costumbres de su cotidiano o cosas que les gustan.

**4** ¿Crees que los diferentes grupos presentes en las fotos pueden convivir bien? Explica tu opinión. Respuesta personal. A partir de las respuestas de los alumnos, se puede introducir cuestiones sobre el respeto a la diversidad, a la individualidad de las personas, elementos primordiales para una buena convivencia.

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 43).

Há na introdução da unidade dois a apresentação de seis figuras de pessoas com idades, aparências físicas, ambientes e ações diferentes (três idosos jogando cartas, quatro crianças brincando de bicicleta, quatro jovens em frente a uma parede grafitada, quatro jovens com vestes e utensílios de viajantes, um grupo de jovens utilizando os computadores e uma

dupla de idosos a observar o celular). As questões de *Ver es leer* principiam com a observação de como esses indivíduos estão caracterizados, em que se assemelham e diferem. A pergunta dois trata de pensar se pela maneira que as pessoas se vestem é possível saber como se comportam nas situações diárias, o que pode resultar em inferências sobre a importância de evitar preconceitos. A três indica ao leitor reconhecer em qual das imagens sentiria maior identificação em relação com seus gostos pessoais e suas interações diárias. O questionamento quatro é sobre se os diferentes grupos sociais expostos poderiam conviver bem. Assim, essas imagens e exercícios tendenciam para a discussão das individualidades e diferenças humanas que podem ser compartilhadas de maneira positiva com atuações em grupos sociais distintos (embora não abordem as possibilidades de serem de países diferentes). Deve-se ter o cuidado na aprendizagem desses conhecimentos, entretanto, para não gerar a propagação de estereótipos devido à possibilidade de não pertencimento dos estudantes durante a análise dessas figuras, pois não há a imagem de indivíduos negros e cada pessoa está em conjunto com outra de sua idade, vestimenta ou ação semelhante.

*Por el mundo en español* (2015) inclui as variedades linguísticas durante o ensino das tabelas e modelos gramaticais, porém, não especifica em quais países ou regiões essas palavras são utilizadas:



Figura 41 – Intersecciones do capítulo cinco de *Por el mundo en español* 6° Año

## T Intersecciones

### Las formas de tratamiento de segunda persona de singular – tú, vos, usted

**1** Relee el habla del cartel estudiado anteriormente y contesta:

¿Y tú, “te lavas las manos” o te lavas las manos? (p. 90)

**a.** ¿Quién es responsable por ella? ¿Y a quién(es) se refiere(n) la forma destacada?

Se espera que los alumnos infieran que el habla, en el cartel, sería dicho por los autores del texto, representando la institución hospitalaria que vehicula la campaña. Se espera, de igual manera, que los alumnos infieran que la forma destacada se refiere a los profesionales de la salud.

**b.** El cartel se dirige al lector estableciendo con él un diálogo. ¿Por qué, en un texto como ese, es una buena estrategia presentar las ideas de esa forma?

Se espera que los alumnos se den cuenta de que esta estrategia proporciona el acercamiento del lector pretendido al autor, que así puede convencerlo más fácilmente. En el cartel, se puede notar que sus autores se acercan a los profesionales de la salud y, de ese modo, pueden convencerlos a lavar las manos y asumir la responsabilidad sobre esta acción y sus consecuencias.

En la forma destacada se verifica el uso de una de las posibilidades de representación de la 2ª persona del singular en español – el tuteo, o sea, el uso del pronombre **tú** y las formas verbales y pronominales que lo acompañan.

**2** Completa la tabla de abajo para entender su estructuración.

-AR	-ER	-IR
tomar = tomas	deber = debes	vivir = vives
lavar = lavas	comer = comes	partir = partes
amar = _____ amas	beber = _____ bebes	batir = _____ bates

El uso del **tú**, sin embargo, no es la única manera de dirigirse a alguien en español. Así como en portugués, las formas de dirigirse al otro, o sea, las formas de tratamiento, varían de acuerdo con la región y la situación de habla.

**3** Vuelve a la frase del cartel. ¿Cómo la dirías en portugués? ¿Conoces otras maneras de decirla en portugués? Discútelo con tus compañeros.

**4** Ahora, observa los fragmentos extraídos de textos anteriormente presentados, y contesta a las preguntas que se les siguen:

[...] podés llevar tu donación de 8 a 19hs a las siguientes estaciones [...].” (capítulo 2, p. 32)

“No, Gaturro, no... te pregunté de que tribu sos...” (capítulo 3, p. 44)

**a.** Vuelve a los textos en que se encuentran esos fragmentos y contesta: ¿Quién es responsable por las hablas y a quién se refieren las formas destacadas?

Se espera que los alumnos reconozcan que las hablas son, respectivamente, de los autores del cartel de la campaña y de Ágatha y se refieren, también respectivamente, a los lectores futuros donadores y a Gaturro.

**b.** ¿En ambos los textos el diálogo se construye de la misma manera? ¿Por qué?

Se espera que los alumnos se den cuenta de que no, una vez que, en el cartel de la campaña, se usa la misma estrategia del cartel dirigido a los profesionales de la salud, en que el productor del texto simula una conversación con el lector como forma de acercarse a él. Ya en la historia se presenta un diálogo propiamente dicho, en la forma de conversación entre los personajes.

**Profesor(a),** sistematizar todas las posibilidades de uso de las formas de tratamiento, tanto en portugués como en español, no es tarea simple y siempre será reductora. Si te parece interesante, discute con tus alumnos las formas más usuales en tu región y compáralas con los usos presentados en este capítulo.

**3. Respuesta personal.** Se espera, por medio de una discusión con todos los compañeros de clase la percepción de que, en portugués, se puede usar “tu” o “você” a depender de la región y de la situación. Algunos alumnos podrán ya traer a la discusión los usos más formales como “o senhor, a senhora”.

**100** Unidad 3 – Necesitamos iniciar un cambio

Figura 42 – Continuação de Intersecciones do capítulo cinco de *Por el mundo en español 6°*

Ano

Las formas destacadas indican otra de las posibilidades de representación de la 2ª persona del singular en español – el voseo, o sea, el uso del pronombre **vos** y de las formas verbales y pronominales que lo acompañan. Como debes haberte dado cuenta, en esta colección te estamos tratando por "tú". Esta elección se debe al hecho de que, si consideramos la totalidad de regiones hispanohablantes, el tuteo es más frecuente que el voseo. Generalmente, el tuteo y el voseo expresan una relación de cercanía entre las personas o personajes que interactúan entre sí. Hay regiones y/o situaciones en que uno u otro o ambos pueden expresar un mayor grado de formalidad, o sea, menos intimidad entre los interactuantes. Lo importante es analizar el contexto para comprender los usos en él presentados.

Profesora!, sería interesante que comentases con los alumnos que el voseo es frecuente en muchas regiones, como en Argentina, local de origen de los dos textos citados en la actividad 4

**5** Ahora, completa la tabla de abajo para entender la estructuración de las formas del voseo.

-AR	-ER	-IR
tomar = tomás	deber = debés	vivir = vivís
lavar = lavás	comer = comés	partir = partís
amar = ..... amás	beber = ..... bebés	batir = ..... batís

**6** Vamos a practicarlo un poco. Intenta reescribir la frase del cartel de la campaña sobre lavar las manos utilizando el voseo.

¿Y vos, "te lavás las manos" o te lavás las manos?

Además del tuteo y del voseo también se puede tratar al otro en español por medio del pronombre **usted**. Ese uso, en general, señala un tratamiento más formal, en que las personas no tienen mucha intimidad o deben aclarar posiciones jerárquicas distintas. Sin embargo, también hay regiones y/o situaciones en que tal uso puede demostrar una relación informal entre los interactuantes.

**7** Observa la tabla de abajo y complétala para entender la estructuración de las formas del ustedede.

-AR	-ER	-IR
tomar = toma	deber = debe	vivir = vive
lavar = lava	comer = come	partir = parte
amar = ..... ama	beber = ..... bebe	batir = ..... bate

**8** Ahora, intenta practicarlo con la misma frase.

¿Y usted, "se lava las manos" o se lava las manos?

**Sugerencias**

**1** Esteban Valentino. *El cuerpo de Isidoro*. De cuento en cuento. Argentina: Paka Paka, 2012. Disponible en: <[www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec\\_id=115538](http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=115538)>. Acceso el: 9 de mayo de 2015. El video presenta un cuento a partir del cual se reflexiona sobre algunas partes del cuerpo y su importancia en la vida de una persona.

**2** TeensHealth <[http://kidshealth.org/teen/en\\_espanol/#cat20283](http://kidshealth.org/teen/en_espanol/#cat20283)> Artículos para jóvenes sobre diferentes cuestiones de salud.

¿Por qué tengo que bañarme? – Capítulo 5 **101**

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 101).

É possível averiguar por meio dos exemplos que pode ocorrer modificação nas formas de tratamento de acordo com os usos nas regiões e o *vos* seria mais usual nos países



hispanicos da América, mas, sem explanar quais são essas localidades e os motivos dessas duas diferenciações entre países (*tú* ou *vos*).

### 5.3.2. Socialização, ciclo de vida, Crença e Comportamento


A obra *Por el mundo en español 6º Ano* não apresenta a temática sobre as relações familiares para compararmos com as análises anteriores, contudo, engaja, principalmente, o debate sobre a relevância dos cuidados com a higiene e a saúde:

Figura 43 – Início do capítulo cinco de *Por el mundo en español 6º Ano*

**5** capítulo **¿Por qué tengo que bañarme?**

¿Qué dicen los artículos sobre salud?  
¿Y cómo lo dicen?

**¡A pensar!**  
Observa la historieta de abajo y contesta a las preguntas conversando con tus compañeros y el (la) profesor(a):



Bill Watterson. *Calvin y Hobbes*. Disponible en: <[www.gocomics.com/calvinandhobbes/2013/11/09/](http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/2013/11/09/)>. Acceso el: 19 de febrero de 2015.

**¿QUIÉN ES?**  
Calvin y Hobbes son los personajes que nombran una serie de historietas creada por el artista estadounidense Bill Watterson. La serie muestra las aventuras de Calvin, un niño de 6 años de gran imaginación, y su amigo Hobbes, que a veces aparece como un gran tigre humanizado y a veces como un pequeño tigre de peluche. Sus historias se publicaron diariamente desde el 18 de noviembre de 1985 hasta el 31 de diciembre de 1995 y se tradujeron a muchas lenguas, incluso el español.

**1** ¿Crees que las preguntas hechas por Calvin tienen algún sentido? ¿Alguna vez te preguntaste las mismas cosas? Respuestas personales

Profesional, las preguntas 1 y 2 te pueden ayudar a conducir la tarea, una vez que cobrás qué hábitos de higiene los alumnos conocen y qué piensan sobre ellos.

Unidad 3 – Necesitamos iniciar un cambio

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 84).

Figura 44 – Continuação do Início do capítulo cinco de *Por el mundo en español* 6º Ano

2 ¿Tus hábitos de higiene se parecen a los de Calvin? ¿Crees que debes mejorarlos? ¿Por qué? *Respuestas personales.*

3 ¿Sabes qué significa la palabra "eficiencia"? Búscala en al menos dos diccionarios e intenta explicar el sentido del habla final de Calvin.


4 Observa el título y los subtítulos del texto a seguir. ¿De qué crees que va a tratar cada una de sus partes? *La respuesta es personal, una vez que se trata de una actividad de formulación de hipótesis.*

3. Se espera que los alumnos encuentren definiciones relacionadas a la capacidad de lograr un objetivo con los mejores medios posibles. Tomando en cuenta esa definición, deben concluir que, para Calvin, no sería eficiente perder tiempo haciendo la higiene de su cuerpo, si tendría que hacerlo siempre que apacale cualquiera de las acciones por él citadas en los cuadros anteriores.

**Lectura en acción**  
Este artículo se publicó originalmente en *Livestrong.com en español*, un sitio web especializado en temas de salud y bienestar. Léelo y verifica si tus hipótesis se confirman. Después, haz las actividades.

**Consecuencias de la falta de higiene personal**  
Escrito por Chris Sherwood | Traducido por Sofia Loffreda

La higiene personal incluye todas las rutinas diarias que ayudan a mantener tu cuerpo limpio. Esto incluye hábitos saludables regulares de cepillarte los dientes, lavarte el pelo, lavarte las manos, limpiar tu cuerpo con agua y jabón, usar desodorante cuando sea posible y mantener tu ropa limpia. Cuando las personas no aprenden estos hábitos, o los omiten, pueden desarrollarse ciertas consecuencias que van desde problemas sociales a enfermedades potencialmente graves.



**Olor del cuerpo**  
Una de las primeras y más prominentes consecuencias de la falta de higiene es el olor corporal. Esto ocurre debido a la interacción de las bacterias y el sudor producido por las glándulas apocrinas. Como las bacterias prosperan en el sudor sin lavar, con el tiempo producen el olor comúnmente asociado con el olor corporal. El olor corporal también puede provenir de malos hábitos en el baño, lo que resulta en el olor de las heces o la orina.

**Mal aliento**  
El mal aliento resulta una consecuencia más fácilmente reconocible de la falta de higiene. Comúnmente se desarrolla a partir de no cepillarse ni limpiarse con hilo dental regularmente. El mal aliento se forma debido a dos razones principales. En primer lugar, las bacterias prosperan en las partículas de alimentos que se pegan a los dientes. Como las bacterias digieren la comida, sus subproductos resultan en mal olor. Los alimentos también pueden quedar atrapados en los dientes y pudrirse con el tiempo, produciendo un olor fétido, de acuerdo con la American Dental Association.

Tentar prevenir os diferentes temas de um texto é uma estratégia que geralmente usamos para decidir se queremos ou não prosseguir na leitura.

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 85).

No capítulo 5, nomeado *¿Por qué tengo que bañarme?*, há, no item *¡A pensar!*, a introdução da temática por meio da tirinha do estadunidense Bill Watterson em que o personagem Calvin discute os motivos de realizar as atividades diárias de higiene (tomar banho, escovar os dentes, pentear os cabelos) se em momento posterior, em seus processos diários, os indivíduos devem efetuar essas mesmas ações, embora reconheça que é possível que seja realizada pela saúde e não pela eficiência, como deseja. Em seguida, é exposto o quadro descritivo sobre a trajetória das tirinhas Calvin e Hobbes e de seu criador. As questões

posteriores ao texto instigam sobre as realidades dos alunos em comparação com as atitudes de Calvin, se pensaram sobre as mesmas indagações que o personagem, quais são os seus hábitos de higiene, porque deveriam (ou não) melhorá-los, a explicação da palavra eficiência e qual é o sentido dela na história. Em sequência, é proposta a leitura e diálogo da tirinha com o texto dissertativo *Consecuencias de la falta de higiene personal* (2015) para comparação textual e novo debate sobre o assunto.

Pode-se notar, portanto, que há centralidade nessas atividades em realizar a discussão sobre os hábitos de higiene e a exposição da amostra cultural é advinda da tirinha estadunidense do personagem Calvin sobre esse tema e de seu quadro descritivo, logo de um país que não possui o espanhol como idioma oficial.

### **5.3.3. Instituições políticas e sociais e História nacional**

*Por el mundo en español* engloba entre suas temáticas a discussão sobre a educação e a interação entre grupos sociais diferentes, contudo, há destaque às particularidades dos países tratados, conforme se verifica nas páginas vinte e oito a trinta e um do capítulo dois, analisadas adiante:

Figura 45 – Início do capítulo dois de *Por el mundo en español* 6º Ano

2

capítulo

No queremos una Xbox...

¿Qué dicen las noticias?

¿Y cómo lo dicen?

¡A pensar!

En el capítulo 1, discutimos acerca de diversas opiniones sobre la escuela. Pero, ¿ya te imaginaste cómo sería si no tuviésemos el derecho a la educación? Pensando en eso, lee la historieta a continuación y discute con tus compañeros sobre las preguntas que siguen.

© Joaquín Salvador Lavado (Quino)/Acervo do cartunista

Quino. Declaración de los derechos del niño. Comentada por Mafalda y sus amiguitos para el Unicef (1979).  
*Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

Lembre-se de que as histórias em quadrinhos se constroem pela articulação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Para responder às questões, é preciso observar os dois elementos.

2. Profesor(a), en este momento, pueden aparecer prejuicios en las hablas de los alumnos. Por eso, es importante que estés atento a eso y debatas el tema con ellos para que tales prejuicios se deshagan. Si no conoces a nadie que no haya podido estudiar, puedes pedirles que intenten imaginar qué podría impedir una persona de ir a la escuela.

- 1

Ya conociste a Mafalda, ¿cierto? En esta tira, la acompaña su amigo Felipe, a quien no le gusta mucho estudiar. ¿Qué te parece la opinión del niño? ¿Te parece justo que alguien le quite a la gente el derecho a la educación?

Respuesta personal.
- 2

¿Conoces a alguien que no haya podido estudiar? Si conoces, pregúntale qué razones le impidieron de frecuentar la escuela.

Respuesta personal.
- 3

A continuación vas a leer el fragmento de una noticia sobre una joven que se llama Malala. Diferentemente de Mafalda y Felipe, ella no es un personaje creado por alguien, sino una chica real. ¿La conoces? ¿Qué sabes sobre ella? Si no la conoces, ¿qué imaginas de ella?

Respuesta personal. Se espera que la frase mencionada en el titular pueda ayudar los alumnos que no conocen a Malala a formar algunas hipótesis sobre ella.

28

Unidad 1 - Comienzan las clases

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 28).



Figura 46 – *Lectura en acción* do capítulo dois de *Por el mundo en español* 6º Ano

**Lectura en acción**

Ahora, lee el fragmento observando su estructura. A continuación, haz las actividades.


**“No queremos una Xbox, sino un libro y una pluma”, Malala al recibir el premio Sájarov**

Malala Yousafzai, la joven de 16 años que se enfrentó al Talibán para defender el derecho a la educación para las mujeres en su país, recogió hoy 20 de noviembre el premio Sájarov a la Libertad de Conciencia 2013 en la sede del Parlamento Europeo (PE) en Estrasburgo (Francia).

Ovacionada por los parlamentarios, Yousafzai afirmó que el reconocimiento “es un incentivo a mi lucha” y un honor aún mayor cuando recuerda que ha sido entregado anteriormente a personalidades como el expresidente sudafricano Nelson Mandela.

La joven pidió a la Unión Europea que luche por asegurar el derecho universal a la educación y señaló que los niños que no disfrutaban de ella “no quieren una Xbox o un iPhone, ni chocolate, quieren un libro y un bolígrafo”. [...]

Extraído de: *Animal Político*, 20 de noviembre de 2014. Disponible en: <[www.animalpolitico.com/2013/11/recibe-malala-el-premio-sajarov/#axzz39jY81xVs](http://www.animalpolitico.com/2013/11/recibe-malala-el-premio-sajarov/#axzz39jY81xVs)>. Acceso el: 9 de agosto de 2014.



Christian Lutz/Associated Press/Clow Images

Entender a estrutura de um gênero como a notícia, por exemplo, nos ajuda a compreender melhor o texto, pois podemos prever e localizar melhor algumas informações que se apresentam.

Profesora! optamos por utilizar solamente un fragmento de esta noticia por la necesidad de adecuarlo a un nuevo soporte, con tamaño y diseño diferentes del original. Consideramos que el fragmento ejemplifica de forma satisfactoria la estructura del género noticia, estudiado en el capítulo, pero puedes acceder al texto integral en el sitio de donde lo retiramos.

- 1** ¿Qué quiere decir Malala con la cita destacada en el titular de la noticia?

Se espera que los alumnos concluyan que el libro y la pluma representan el derecho a la educación en oposición a un juguete caro (la consola de videojuego Xbox), que no todos pueden tener y que representa el consumo.
- 2** ¿Crees que ese titular le llamaría la atención a mucha gente? ¿Por qué? Si lo vieses en la internet, ¿te interesarías por leer la noticia?

Respuesta personal. Los alumnos deben justificar su opinión articulando el contenido verbal del texto a sus conocimientos previos. Un ejemplo de justificativa sería que sorprende que una chica diga que los chicos no quieren una Xbox y que prefieren estudiar.
- 3** Las noticias nos informan sobre determinado hecho. Pensando en la estructura de ese género discursivo, rellena el cuadro con lo que se pide:

¿De quién se habla?	Se habla de Malala Yousafzai.
¿Qué pasó?	Malala recogió el premio Sájarov a la Libertad de Conciencia 2013.
¿Cuándo pasó?	El 20 de noviembre de 2013.
¿Dónde pasó?	En la sede del Parlamento Europeo (PE), en Estrasburgo (Francia).
¿Por qué pasó?	Porque la joven de 16 años se enfrentó al Talibán para defender el derecho a la educación para las mujeres en su país.

Para responder, leia novamente o primeiro parágrafo da notícia. No gênero notícia, esse trecho é chamado de “lide” (em espanhol, “*entrada*”). Ele contém as informações essenciais sobre o acontecimento relatado e, assim como a manchete, ajuda o leitor a decidir se quer continuar sua leitura ou não.

No queremos una Xbox... - Capítulo 2 29

Figura 47 – ¡Adelante! do princípio do capítulo dois de *Por el mundo en español* 6º Ano

- 4** ¿Qué características de Malala se presentan en la noticia? ¿Están de acuerdo con lo que dijiste antes de leer el texto?

El texto informa que Malala tenía 16 años cuando recibió el premio y que ella se enfrentó al Talibán para defender el derecho a la educación para las mujeres de su país. Es importante que los alumnos comparen bien la respuesta dada anteriormente con lo que se presenta en la noticia al contestar a la segunda pregunta.

- 5** Lee otra vez el tercer párrafo del texto. ¿Te parece que Malala se refiere a los niños de modo general?

Se espera que los alumnos contesten que Malala se refiere a los niños que no disfrutaban de la educación, señalando el trecho "... los niños que no disfrutaban de ella "no quieren una Xbox o un iPhone, ni chocolate, quieren un libro y un bolígrafo".

### ¿QUIÉN ES?

Malala Yousafzai es mundialmente conocida por enfrentar al régimen Talibán en favor del derecho a la educación de las mujeres en su país. Nacida en Mingora, Paquistán, el 12 de julio de 1997, empezó su lucha por medio de un blog hecho para la BBC. En él denunciaba, bajo el seudónimo de Gul Makai, la crueldad de los talibanes: los asesinatos, la destrucción de escuelas, la prohibición de la educación de las niñas. Los defensores del régimen vieron en Malala una amenaza e intentaron matarla el 9 de octubre de 2012. Después del atentado, la joven recibió tratamiento en Birmingham, Inglaterra, donde vive desde entonces. Tras la recuperación, ella profundizó su activismo y creó la Fundación Malala. A los diecisiete años, se convirtió en símbolo global de la lucha por la educación y es la persona más joven en ganarse el Premio Nobel de la Paz.



### ¡Adelante!

Retoma la historieta que leíste antes de la noticia. Ella forma parte de una serie sobre los Derechos del Niño ilustrada por Quino para el Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), con motivo del Año Internacional del Niño (1979).

Profesor(a), si te parece conveniente, puedes explicar a los alumnos que el Unicef es una institución internacional que tiene como objetivos principales proteger los derechos y mejorar la calidad de vida de todos los niños, niñas y adolescentes del mundo.

- 1** Pensando que Felipe es una creación de una persona real, ¿crees que el autor de la historieta, Quino, comparte de la misma opinión de Felipe?

Aunque la respuesta es personal, se espera que los alumnos comprendan que el autor utiliza el habla de Felipe y su exageración para llamar la atención para lo absurdo que sería quitarle a alguien el derecho a la educación. La expresión de Malafalda se contrapone al discurso, reforzando esa sensación.

Profesor(a), en ese momento, puedes llamarles la atención a los alumnos para el hecho de que el humor es un componente bastante utilizado en las historietas con el objetivo de provocar reflexión.

**30** Unidad 1 - Comienzan las clases

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 30).



Figura 48 – *¿Ya lo sé?* do princípio do capítulo dois de *Por el mundo en español* 6º Ano

**2** Malala y Felipe piensan de maneras distintas respecto a la educación. ¿Cuál sería la razón para eso? Justifica tu respuesta.

*Respuesta personal. Los alumnos pueden contestar que una razón posible está en los diferentes contextos sociales en que viven: Felipe tiene acceso a la educación regular, mientras Malala, que no puede estudiar en su país, lucha para que se respete el derecho de estudiar de todos los niños y, principalmente, las niñas de su país.*

*Profesor(a), si no aparece en las respuestas de los alumnos, una vez más puede ser importante llamarles la atención para el hecho de que Malala es una chica real que vive problemas reales.*

**3** En el momento en que se creó la historieta, no había Xbox ni iPhone. Si Felipe viviese en el mundo de hoy, ¿qué crees que preferiría: ¿una Xbox y un iPhone o el derecho a estudiar? ¿Y tú y tus compañeros de clase? Conversen sobre eso.

*Respuesta personal. Algunos alumnos pueden decir que Felipe preferiría los bienes materiales, pues el personaje demuestra que a él no le gusta estudiar; otros pueden contestar que él preferiría el derecho a la educación, porque la situación presentada en la historieta sería solamente un momento de enfado de Felipe. De todos modos, se espera que ellos valoricen más la educación, una vez que serán llevados a pensar sobre la situación de niños y jóvenes como Malala y las causas por las cuales ella lucha.*

**¿Ya lo sé?**

Leemos historietas y noticias de modos muy diferentes. Pensando en eso, contesta oralmente: *Respuestas personales.*

**1** ¿Cuál de los dos textos te pareció más difícil de comprender? ¿Por qué?

**2** ¿De algún modo, la lectura de uno te ayudó a comprender el otro? ¿Por qué?

**3** ¿Crees que alguno de ellos te influenció de algún modo a cambiar de opinión o reforzar alguna opinión que ya tenías? ¿Cuál y por qué?


**¿Qué dicen los carteles publicitarios? ¿Y cómo lo dicen?**

**¡A pensar!**

Sin los útiles escolares es muy difícil estudiar. Sin embargo, se sabe que muchas escuelas en el mundo pasan por dificultades financieras y dependen de donaciones para que todos los alumnos tengan acceso a esos materiales.

**1** ¿Tu escuela depende de donaciones? ¿De qué tipo? Si no, ¿conoces alguna que dependa? *Respuestas personales.*

**2** A continuación, vas a leer el cartel de una campaña de donación realizada en Argentina. De un vistazo, ¿podrías identificar qué busca recaudar esa campaña? *Se espera que los alumnos consigan identificar que la campaña busca recaudar útiles escolares.*

 Assim como as histórias em quadrinhos, os cartazes articulam linguagem verbal e não verbal. Para responder a esta questão, procure observar as palavras e as imagens presentes no cartaz.

No queremos una Xbox... - Capítulo 2 **31**

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 31).

Observa-se que os textos de *Por el mundo en español* em geral são relacionados entre si durante várias atividades e retomados em outros momentos do capítulo em que estão

inseridos. O capítulo dois inicia com o título *No queremos una Xbox...* com uma prévia do sentido geral que será aludido nos exercícios posteriores sobre não pensar apenas no desejo do ser humano por objetos tecnológicos modernos, mas aos que sua formação de caráter necessita, como a educação, que pode ocorrer de diferentes maneiras. O item *¿Qué dicen las noticias? ¿Y cómo lo dicen?* demonstra que as atividades se centram na dedicação ao estudo desse gênero discursivo.

No início, *¡A pensar!* retoma a temática mencionada no capítulo anterior que tratou de “diversas opiniões sobre a escola” (2015, p. 28) e propõe a leitura e análise da tirinha de Lavado (também conhecido como Quino), cartunista que foi referenciado também por meio de suas obras durante a análise das atividades de *Entre líneas* nesta dissertação e apresentado no capítulo um de *Por el mundo en español Sexto Año* na seção *¿Quién es?*.

A tirinha apresenta dois personagens, Felipe e Mafalda, ambos com a mesma idade e nível no ensino institucional. Nota-se por meio das falas e expressões representadas que o garoto não possui muito prazer ou motivação durante os estudos que está realizando e revela que o direito a educação se tornou um valor incontestável (é provável que seja devido a sua importância social na formação dos sujeitos) e, para sua infelicidade, esse fato não será revogado (assim, terá que cumprir com suas responsabilidades de estudante). Logo, pode-se pensar na existência (ou não) da acessibilidade a esse direito nas sociedades e, ademais, sobre o porquê do personagem não gostar desse tipo de experiência, se seria pela metodologia aplicada não corresponder com seu estilo particular de aprendizagem ou à incompatibilidade com seus interesses e visão própria da importância desses conhecimentos em sua vida.

Após a apresentação dessa tirinha, com atenção, conforme o lembrete, para os sentidos que as linguagens verbal e não verbal oferecem, são realizados três questionamentos sobre o posicionamento do personagem Felipe e o direito à educação. As perguntas provocam a retomada do conhecimento que os estudantes adquiriram sobre a personagem Mafalda na análise de sua tirinha no capítulo anterior, o que geraria a possibilidade de não se ter o acesso a determinados tipos de ensino e se os alunos conhecem pessoas que não puderam exercer o seu direito de estudar (com sugestão ao professor de estar atento sobre possíveis preconceitos que os discentes possam ter sobre esses indivíduos, incitando a que os desconstruam e pensem porquê esses impedimentos ainda ocorrem). A questão três demonstra que ocorrerá a leitura do texto que envolve a paquistanesa Malala (real, ou seja, não é uma personagem ficcional construída, como as de Quino) e propõe espaço preliminar para os estudantes perceberem o que conhecem ou pressupõem sobre essa personalidade e suas atitudes na realidade contemporânea.

O item *Lectura en acción* apresenta o fragmento da notícia nomeada “‘*No queremos una Xbox, mas sim um livro e uma caneta*’, Malala ao receber o prêmio Sákharov”. Essa amostra textual comenta sobre Malala ser, atualmente, uma ativista de destaque que defendeu o direito à educação das mulheres no Paquistão, posição política que provocou revoltas que quase custaram a sua própria vida no atentado que sofreu em um ônibus quando retornava da escola, em 2012. Malala recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014 e segue incentivando outros indivíduos no mundo inteiro sobre a importância da acessibilidade e reconhecimento da educação para todos, pois se alguns alcançam esse direito não significa que todos o tenham obtido e será sempre uma luta para alcançá-lo e mantê-lo, envolvendo muitas vezes, questões políticas e sociais.

As perguntas realizadas após a indicação da leitura do texto de Malala são centradas em prioritário na análise das características da estrutura da notícia, pois instiga o pensamento dos alunos sobre o que a escolha do título significa e os possíveis desdobramentos que poderia ocasionar (sendo atrativa ou não para o interesse em acessar sua mensagem total na modalidade *online*) e a pergunta três trata da identificação dos elementos principais desse gênero discursivo por meio do quadro com alguns de seus componentes (de quem se trata, o que, quando, onde e porquê ocorreu o acontecimento). Em momento posterior, as atividades quatro e cinco propõem reconhecer sobre quais aspectos da história de Malala no texto foram condizentes com o que os alunos pressupuseram antes de conhecê-lo e para quem se refere o discurso da jovem sobre o direito a educação. O Quadro *¿Quién es?* é apresentado em seguida, porém, sem nenhum indicativo de quando e associado a qual momento sua leitura deveria ser realizada.

A seção *¿Adelante!* retoma a questão de Felipe ser ficcional (não real) e faz pensar se a opinião do personagem, por meio da arte, é correspondente ao que o seu criador opina (Quino, nesse caso), e salienta que Felipe considera a educação de maneira diferenciada da pessoa real Malala. *¿Ya lo sé?* finaliza a seção *¿Qué dicen las noticias? ¿Y cómo lo dicen?* com a retomada dos conhecimentos compreendidos pelos alunos durante a análise desses textos, qual dessas referências textuais foi mais difícil de ser compreendida, se associá-las foi importante para a compreensão dos assuntos abordados e se auxiliou na transformação de suas opiniões ou desenvoltura de argumentos. As seções posteriores, como é possível observar na página trinta e um, iniciam a aprendizagem centrada em outros gêneros discursivos com o uso de outras referências textuais e num novo ciclo de atividades.

Pode-se compreender, assim, que a visão de cultura é realizada no livro didático *Por el mundo en español* por meio do tratamento e discussão de textos diferentes. A temática tratada,

o direito à educação, tem relevância humana na formação de indivíduos críticos e conscientes de suas próprias realidades sociais, abordada nessas atividades na execução de perguntas e respostas. É possível inferir, segundo os fragmentos apresentados, que o ensino pode ser tratado com maior acessibilidade na Argentina do que no Paquistão, embora demonstrar como essas sociedades interagem nas culturas em seus países distintos não seja o principal intuito desses exercícios, mas se centrar no direito universal da educação e como os estudantes possuem opiniões diferentes sobre esse assunto. Portanto, o foco é no tema da educação, que possui pertinência, mas, ao pensar nos aspectos dos ensinamentos culturais dos países envolvidos, é possível compreender que esse tipo de tratamento talvez não seja suficiente para o entendimento das singularidades e diferenciações específicas das interações sociais de Argentina ou Paquistão (país esse que, inclusive, não possui a língua espanhola como idioma oficial).

#### **5.3.4. Geografia nacional, Estereótipos e identidade nacional, Identidade social e grupos sociais**

A estrutura mencionada prossegue nas outras obras da coleção *Por el mundo en español* e são poucos os exercícios sobre a aprendizagem da diversidade cultural ou da cultura. A principal atividade que aborda a temática das diferenças entre países, nacionalidades e a constituição (ou não) de estereótipos no livro didático direcionado para o Sexto Ano, foram tratadas nas páginas a seguir:

Figura 49 – ¿Qué dicen las pinturas y los poemas? da unidade dois de *Por el mundo en español*

## ¿Qué dicen las pinturas y los poemas? ¿Y cómo lo dicen?

1. Profesor(a), en este momento, puede que muchos alumnos asocien la palabra "América" a los Estados Unidos. Por eso, es importante mostrarles que se habla del continente como un todo. Presentarles un mapa y mostrarles el continente y los países que lo componen puede ser interesante. Para estimularlos a compartir sus conocimientos previos, puedes hacerles preguntas sobre las subdivisiones de América, la colonización del continente, la composición étnica de su población, los idiomas que se hablan en algunos de los países que lo componen, las diferencias culturales entre ellos, etc.

2. Profesor(a), puedes presentarles a los alumnos datos sobre los tres principales grupos étnicos que participaron de la formación de la población brasileña en la época de la colonización – blancos, negros e indígenas – y, así, mostrar cómo el poema focaliza uno de ellos: el representado por la piel morena – los pueblos originarios o indígenas.

### ¡A pensar!

Hay un sinfín de maneras de expresar nuestros pensamientos, puntos de vista y sentimientos con relación a todo lo que nos rodea. Podemos hacerlo por medio de diversos lenguajes, incluyendo los artísticos: la poesía, la música, las artes visuales, el audiovisual, el teatro, la danza...

A continuación, vas a conocer un poema y una pintura de Miguel Hachen. Ambos llevan el mismo nombre: "América Morena".

**1** América es el continente donde vivimos y, además de Brasil, muchos otros países se ubican en él. Pensando en lo que sabes de esa región, ¿cómo la describirías? *Respuesta personal. Los alumnos pueden mencionar aspectos diversos según el lugar donde viven y sus conocimientos previos del continente americano.*

**2** Observa el título del poema, los colores y las formas de la pintura:

**a.** ¿Qué elementos se representan en la imagen? ¿De qué forma se lo hace? *Se espera que los alumnos mencionen:*

**b.** ¿Cómo se puede relacionar la imagen con el título de la obra? *pinturas de formas geométricas.*

**3** Considerando las discusiones sobre la pintura, formula hipótesis sobre lo que vas a leer en el poema:

**a.** ¿De qué asuntos imaginas que va a tratar?

- diferentes tribus indígenas
- países de todo el mundo
- guerras en contra del prejuicio racial
- la belleza de la naturaleza

*Profesor(a), sería interesante discutir, paso a paso, con los alumnos el motivo que lleva a que se desechen algunas alternativas. Por ejemplo, "países de todo el mundo" se desecha pues el título delimita el tema en "América"; "guerras en contra del prejuicio racial" también no se aplica porque, aunque la imagen valore las diferencias, lo presenta desde una perspectiva suave: es decir, la diferencia en buena convivencia. Sin embargo, es importante escuchar todas las hipótesis de los alumnos y rechazarlas, si es el caso, solamente si la lectura de la imagen, como ocurre en los ejemplos anteriores, niega tales posibilidades.*

**b.** ¿Qué elementos formales estarán presentes en él?

- versos
- imágenes
- párrafos
- rimas

*Profesor(a), sería interesante comentar con los alumnos que no siempre los poemas tienen rima: lenguaje poético se puede definir por la utilización de otros recursos, como el paralelismo, la repetición de sonidos, etc. Por eso, es importante escuchar las hipótesis de los alumnos y, enseguida, hacer con las comprobaciones en sus lecturas.*

### ¿QUIÉN ES?

Miguel Hachen es muralista, pintor y poeta. Nació el 1963, en la provincia de Misiones, Argentina. En su niñez, vivía lejos de las grandes ciudades, en una aldea donde pudo convivir con indígenas de diversas etnias y gauchos. Con los gauchos aprendió el portugués, y a partir de la convivencia con los guaraníes obtuvo experiencias con las que creó la estética neoguaraní.





Figura 50 – *Lectura en acción* da unidade dois de *Por el mundo en español*

**Lectura en acción**

Como viste, la pintura y el poema “América Morena” se inspiran en los pueblos originarios del continente americano.

**Texto 1**



*América Morena*, de Miguel Hachen – Neoguaraní, c. 2012. Acrílico sobre lienzo, dimensión desconocida.

**Texto 2**

**América Morena**

Soy Guaraní en Paraguay  
Y Aymara en mi Bolivia  
Soy Guajiro en Venezuela  
Y en Uruguay soy Charrúa  
Soy el Kuna colombiano  
Sou Xingu no meu Brasil  
Y el Cholo ecuatoriano  
En Chile soy Mapudungún  
Sol del Inca en el Perú  
Y Pampas en Argentina  
Soy el color del monte  
Remanso del Amazonas  
Soy el trino del hornero  
Del colibrí el resplandor  
Y del cóndor soy el vuelo

Miguel Hachen – Neoguaraní.

Profesor(a), la imagen *América Morena* se elaboró originalmente para la portada del libro “Los derechos de los pueblos originarios”, del argentino José Javier Rodas. Para más detalles sobre el asunto, accede: <<http://cronicasinmal.blogspot.com.br/2012/10/libros-derechos-de-los-pueblos.html>>. En su página de la red social Facebook, el autor publicó un recorte de la pintura acompañado del poema. Puedes indicar, si consideras adecuado, qué tus alumnos la visiten y conozcan otras obras del artista.

**A conocer más**

Según Miguel Hachen, el neoguaraní es un lenguaje artístico que se relaciona con la identidad cultural de la región fronteriza entre Brasil, Paraguay y Argentina. En sus grandes murales, el artista reúne elementos de la cultura y de las costumbres de los pueblos originarios con las herencias de la colonización europea, retratando la flora, la fauna y los modos de ser presentes en esa región.

**1** Observa las relaciones entre los textos y contesta a las preguntas:

**a.** En tu opinión, ¿por qué el adjetivo “morena” acompaña el sustantivo “América” en el título del poema?

Se espera que el alumno relacione el adjetivo “morena” al color de la piel de los pueblos indígenas originarios del continente americano.

Profesor(a), puedes llamarles la atención a los alumnos para el hecho de que el empleo de la palabra “morena” indica una contraposición a la llegada de los colonizadores europeos, considerados blancos.

**b.** ¿Crees que la imagen refleja de alguna manera lo que se dice en el poema? ¿Y el contrario te parece posible? ¿Por qué?

Aunque la respuesta es personal, se espera que los alumnos se den cuenta de que la pintura busca sintetizar en una misma figura las naciones indígenas de América Latina y, por eso, de alguna manera refleja lo que se dice en el poema. También es posible pensar que el poema refleja en palabras lo que se retrata en la pintura. Entre las justificativas se pueden mencionar los elementos comunes en las dos producciones, como los animales, los colores.

Profesor(a), la intención de esta pregunta es aclarar la intertextualidad que se establece entre las dos producciones estudiadas.

¿De qué tribu sos? - Capítulo 3 **49**

Figura 51 – Continuação de *Lectura en acción* da unidade dois de *Por el mundo en español*

- c. ¿Qué crees que significan los términos "Guaraní", "Aymara", "Guajiro", "Charrúa", "Kuna", "Xingu", "Cholo", "Mapudungún", "Inca" y "Pampas"?

Respuesta personal. Se espera que, con la instrucción siguiente, los alumnos se den cuenta de que los términos identifican grupos indígenas del continente americano, cada cual relacionado con el país donde sus representantes viven hoy. "Pampas" es un término genérico utilizado por los colonizadores españoles para nombrar los grupos indígenas que vivían en la región.



Para inferir o significado dessas palavras, pense na imagem "América Morena" e no contexto apresentado no poema. Observar as relações entre textos verbais e não verbais e considerar seu contexto geral de produção são caminhos que nos ajudam a construir os sentidos de um texto.

- d. ¿Observaste que en el poema hay un verso en portugués? ¿Cuál sería el motivo para la inserción de ese verso? Para contestar, reflexiona sobre el sentido del texto y su título.

El título habla de América y, por lo tanto, incluye Brasil y los pueblos indígenas que habitan esa región. Así, la presencia del verso en portugués refuerza el entendimiento de que Brasil y sus pueblos originarios hacen parte de esa "América Morena" sobre la cual habla el poema. Además, es un recurso que llama la atención del lector, ya que todas las demás partes del poema están en español.

- e. En el poema, el yo lírico se caracteriza como una serie de cosas ("Soy Guaraní [...]", "[...] soy Charrúa", "[...] soy el vuelo", etc.). Pensando en lo que contestaste en los ítems anteriores, explica por qué él afirma que es todo lo que dice en el poema.

Se espera que los alumnos comprendan que el yo lírico se presenta, o se identifica, como un habitante de la "América Morena", alguien que pertenece a ese continente y que, por lo tanto, desciende de los pueblos originarios que lo habitan desde antes del periodo colonial.



Você já deve ter percebido que os diferentes gêneros de discurso se definem pela combinação de elementos específicos, não é? Vimos, por exemplo, que nas histórias em quadrinhos os diálogos costumam aparecer em balões. No caso do gênero poema, um dos elementos que o caracterizam é o eu lírico (em espanhol, *yo lírico*). O eu lírico é a voz que se expressa na poesia, assim como o narrador fala na prosa, e ele não necessariamente representa o autor do texto. Outro elemento essencial na definição do gênero poema é a divisão em versos e estrofes. Verso é cada uma das linhas do poema; estrofe é o agrupamento de versos sobre um mesmo conteúdo. Entre as estrofes, costuma-se pular uma linha.

- 2 El poema "América Morena" tiene quince versos y solo una estrofa. Sin embargo, se puede dividirlo en dos partes según los elementos con los cuales se identifica el yo lírico. Léelo una vez más y realiza las actividades.

- a. Analiza las imágenes a continuación y elige una para que represente cada una de esas partes, marcándolas con los números 1 y 2.




Río Mogi Guaçu en Leme (SP), 1999.




Llegada de Cristóbal Colón a las Indias Occidentales, de John Vandereyn, 1842. Óleo sobre lienzo, 365,76 cm x 548,64 cm.

Figura 52 – ¡Adelante! da unidade dois de *Por el mundo en español*



Representación de los países sudamericanos.



Guaraníes tocando flauta en Aracruz (ES), 2014.

b. Conversa con tus compañeros y explica los motivos de tu decisión.

**¡Adelante!**

En el poema que estudiamos, se nombran diversos pueblos indígenas de nuestro continente. ¿Qué les parece conocer un poco más sobre ellos?

- 1 En parejas, hagan una investigación siguiendo las instrucciones:
  - elijan dos de los pueblos mencionados en el poema “América Morena”;
  - busquen informaciones sobre sus costumbres, creencias, alimentación, formas de vestirse y adornarse y el lugar donde viven;
  - seleccionen fotos para componer un cartel;
  - hagan un resumen de las informaciones que encontraron.
- 2 Elaboren carteles sobre los pueblos indígenas para compartir con el grupo los resultados de la investigación.
- 3 Pensando en la diversidad de los pueblos indígenas – y tras investigar sobre algunos de ellos –, retoma la tira del inicio del capítulo (p. 44). ¿Crees que todos los pueblos indígenas podrían representarse en la figura de Gaturro expuesta en la última viñeta de la tira? Justifica tu respuesta.
 

Se espera que los alumnos digan que no, porque cada pueblo indígena tiene costumbres, indumentarias, alimentación y modos de vivir con características propias. Por otro lado, si los alumnos contestan que sí, se puede actuar hacia el rompimiento del estereotipo indígena, con base en las investigaciones que hicieron o repasando el poema, enfatizando los diferentes nombres de grupos indígenas y las diferentes regiones en las que habitan.

**¿Ya lo sé?**

- 1 ¿Se puede afirmar que la pintura y el poema tratan el tema de la diversidad de la misma manera que la tira de Gaturro? Explica tu respuesta.
- 2 ¿Tu visión acerca de la diversidad de los pueblos indígenas cambió después de las actividades anteriores? ¿Qué pensabas antes y qué piensas ahora?
 

Respuestas personales. Es importante que los alumnos aclaren bien qué aprendieron, comparando qué pensaban antes y qué piensan ahora.

¿De qué tribu sos? - Capítulo 3 51

b. La intención aquí es incentivar a los alumnos a que compartan sus experiencias de lectura. Sin embargo, se espera que identifiquen la imagen de los indígenas con el trecho que empieza en el verso 1 y sigue hasta el verso 10 – ya que son los versos que hablan sobre las distintas tribus indígenas de América –, y la imagen del paisaje natural con el fragmento que empieza en el verso 11 y termina en el 15 – porque es la parte en que se presentan algunos elementos de la naturaleza americana, como sus montes y pájaros.

Profesor(a), puedes sugerir que, al final, el grupo exponga los carteles en un mural, en la clase o en otros espacios de la escuela. Puede ser interesante ya que tratamos del género en el capítulo anterior.

Profesor(a), si consideras adecuado a tu grupo de alumnos, puedes orientar un debate sobre el tema antes de pedirles que contesten a la pregunta.

Profesor(a), esas son solo algunas sugerencias de aspectos que pueden ser mencionados en las respuestas, pero es posible que los alumnos construyan otros sentidos, que pueden ser discutidos y defendidos a partir de elementos de los textos.

Fonte: Moraes, Vargas, Paixão e Martins (2015, p. 51).

Os exercícios têm a mesma padronização no bloco de seções observadas nos demais capítulos, sendo que os gêneros discursivos que são referenciados no título são as pinturas e os poemas. A princípio, *¡A pensar!* apresenta as várias possibilidades que a arte, em utilização



de diferentes linguagens, pode comunicar e possui questões que incitam a compreensão prévia por meio de formulação de hipóteses sobre os dois textos que serão analisados (o que os estudantes sabem sobre o continente americano, os elementos que identificam nas obras, quais os elementos que as imagens utilizam, porquê a pintura se relaciona com o título do texto dois, quais assuntos e aspectos formais possuem no poema). O quadro *¿Quién es?* é exibido ao final da página sem nenhuma orientação de atividade que trate de sua leitura e descreve a biografia e contribuições estéticas do artista Miguel Hachen, que tem origem argentina, mas vivenciou experiências com distintas nacionalidades por habitar regiões de fronteira.

As obras são sobre os povos originários do continente americano e possuem a nomenclatura homônima de *América Morena*. O Texto 1 (2012) tem uma mistura de cores e formas tropicais que constroem os traços de seres constituídos nessa mistura, incluindo heranças indígenas, fauna e flora específicas da América Latina. O Texto 2 dialoga e complementa essa pintura, menciona várias nacionalidades que compõe o eu-lírico nessa variedade, que envolve os povos diferentes com suas origens indígenas na América Latina (Guarani no Paraguai, Aymara na Bolívia, Guajiro na Venezuela, Charrua no Uruguai, Kuna na Colômbia, Xingu no Brasil, Cholo no Equador, Mapudungún no Chile, Inca no Perú, Pampas na Argentina). O item *A conocer más* expressa o que é o neoguaraní, um movimento artístico que relaciona Brasil, Paraguai e Argentina por meio de suas identidades culturais e expressão da mistura de povos na região fronteiriça, que possuem marcas de povos originários indígenas e a herança da colonização europeia em suas culturas. As perguntas seguintes da primeira questão são referentes aos aspectos formais e de interpretação textual ao pensar sobre o porquê do adjetivo “morena” ter sido integrado ao substantivo “América” no título, se um texto é correspondente ao outro, as nomenclaturas dos grupos indígenas, por que há um verso em destaque que utiliza a língua portuguesa e por que o eu-lírico se identifica como pertencente a essa diversidade cultural. O exercício dois propõe associar quatro imagens, *Rio Mogi Guaçu em Leme* (S.P, 1999), *Llegada de Cristóbal Colón a las Indias Occidentales* (1842), *Representación de los países sudamericanos* (n.c) e *Guaraníes tocando flauta en Aracruz* (2014), com os versos que poderiam ser equivalentes aos tratados no poema.

A seção *¡Adelante!* propõe o conhecimento maior de nações indígenas do continente americano por meio da pesquisa, em duplas, das culturas de dois dos países e dos povos indígenas mencionados no poema, além de apresentação dos resultados em cartazes para compartilhar com os demais colegas e, ao final, a questão três propõe nova relação entre textos com a associação possível com a tirinha de Gaturro tratada em capítulo anterior. *¿Ya lo sé?* permite perceber como a diversidade foi considerada por perspectivas diferentes na tirinha

de Gaturro e nas obras de Hachen e pensar se as considerações dos alunos sobre a percepção da diversidade dos povos indígenas da América foram alteradas.

\*\*\*

Pode-se considerar por meio das percepções deste capítulo que a diversidade cultural hispânica nos livros didáticos analisados é demonstrada principalmente por meio da inclusão de amostras associadas ao foco cultural clássico, logo, voltada para o sentido da noção clássica de Thompson (1995). Ao notar as possíveis associações com Lotman (1998), percebe-se que é um trato com a linguagem de maneira a demonstrar referências artísticas de destaque, sem dimensionar, entretanto, sua inserção simbólica no contexto de ações diárias recorrentes nos países estudados. Por exemplo, por meio desses conhecimentos sabe-se a interpretação e existência de charges de artistas famosos da Argentina, porém, não se sabe os hábitos comuns de nativos desse país que poderiam ser extremamente contrários com as posturas e valores internalizados por brasileiros; como para a vivência dos argentinos o fato de muitos indivíduos saírem de suas residências e caminharem pelas ruas com uma garrafa térmica com mate ou tereré (bebida típica de suas regiões) ser frequente em seus cotidianos, mas não ser fato habitual na maioria dos estados brasileiros, o que poderia gerar estranhamento ou incompreensão nesse choque entre culturas.

As propostas adotadas sobre o tema das diferenças culturais nesses livros, em nossa visão, atenderiam de maneira parcial a exigência do Guia do PNLD de 2017, pois há a inserção de conhecimentos culturais diferentes para aprendizagem dos alunos, entretanto, com atividades voltadas para a Metodologia Tradicional, sem dimensionar aspectos reflexivos que possibilitariam à transformação em suas visões sobre as outras sociedades. Não possuímos, contudo, a intenção de salientar que os materiais analisados estão corretos ou errados em adotar a diversidade cultural de tal modo, mas buscamos demonstrar que também é possível dimensionar as diferenças culturais por caminhos de aprofundamento que permitam aos alunos possuírem noções de como as sociedades de países hispânicos atuam e pensam, simbolizam o mundo, se relacionam e diferem de muitos hábitos brasileiros, certamente, sem estereotipá-los ou estereotipar nossa cultura. Algumas sugestões de nossas visões sobre esses resultados estão no capítulo seguinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os termos “diferença” e “diversidade” têm sido integrados em variados discursos contemporâneos, embora, conforme se verificou nesta dissertação, persistam em muitos desses enunciados incoerências conceituais e ausência da tentativa de pensar soluções práticas para o combate à intolerância. De acordo com Sanfelice e Bassani (2020, p. 5) sobre as discussões que envolvem a diversidade e inclusão social:

Entendemos que os conceitos de Diversidade e Inclusão exigem estudos avançados, seja para a construção de um corpus teórico específico, seja para a sustentação de um campo de conhecimento interdisciplinar. Em função disso, a área de concentração em Diversidade e Inclusão objetiva integrar à prática investigativa aspectos de ordem econômica e social que estão imbricados na forma como os sujeitos, grupos, instituições, governos e organizações constroem representações de si e dos outros, produzem discursividades, afirmam identidades e dão sentido e concretude às suas ações, sejam essas manifestas em nível micro ou macrossocial. Ao olhar para a Diversidade, buscando a Inclusão, consideram-se as interfaces entre Estado, movimentos sociais, linguagens, economia, tecnologias da informação, políticas públicas e inclusão social, sem perder de vista os processos de homogeneização e heterogeneização culturais, característicos das sociedades contemporâneas.

A análise das diversificações no âmbito das possibilidades culturais, por exemplo, pode assumir inúmeras proporções e desafios, pois lidar com culturas diferentes também remete ao tratamento das distinções de perspectivas dos indivíduos, que integram, sentem e interagem em espaços e realidades diferentes. Os sujeitos de nacionalidades ou regiões distintas podem possuir interferências comunicacionais ocasionadas pelos não entendimentos das simbologias culturais do outro e, em consequência, resultar em desconfortos que são compreendidos como a ausência de respeito – mesmo que em outro polo não seja intencional, mas tenha ocorrido a falta de desenvolvimento da sensibilidade intercultural.

Na pesquisa, com base nesses debates teóricos atuais, buscou-se compreender e contribuir, modestamente, para o pensar sobre as diferenças culturais e suas implicações na educação por meio da análise de livros didáticos dedicados à área de ensino de espanhol como língua estrangeira, disponibilizados para as escolas públicas por meio do PNL D de 2017. Desta maneira, optou-se pela seguinte estruturação:

- Aporte teórico – no Capítulo 1 observou-se a existência de muitas definições para cultura (s), desenvolvidas em áreas e propósitos diferentes. A análise centrou-se na organização conceitual de Thompson (1995), pois integra algumas concepções culturais

dimensionadas conforme a evolução gradual das perspectivas históricas e filosóficas humanas. A classificação teórica thompsoniana abarca, como se verificou no capítulo inicial, a concepção clássica (que considera o termo cultura relacionado ou oposto à palavra civilização), a concepção descritiva (que a compreende como o conjunto de valores, crenças, costumes, hábitos e práticas de uma sociedade específica ou de determinado período histórico), a concepção simbólica (que a define como o padrão de significados incorporados a formas simbólicas e passíveis de interpretação) e a concepção estrutural (que foi formulada por Thompson com base no aprimoramento da concepção simbólica, com prioridade para a interpretação dos contextos). Assim, Thompson (1995) destacou quatro noções básicas elaboradas em períodos de utilização específicos e se podem notar aspectos dessas conceituações que repercutem em discursos atuais. Completaram-se a essas percepções as teorias de Laraia (2001), Cuche (2002) e Kuper (2002).

O conceito de diversidade cultural foi abordado por meio da concepção de Bernard (2005), que propõe salientar pontos de ressignificação para esse tema de acordo com as manifestações de sentidos em nossa contemporaneidade e orienta que as diferenças culturais não sejam consideradas somente com a noção de multiplicidade de existência de culturas, mas também como possibilidades de compartilhamentos e embates que podem provocar interações não sempre amenas ou positivas. Isso posto, ressalta a importância dos sujeitos conhecerem de maneira efetiva sobre as culturas de outras sociedades.

No Capítulo 2, foram explanadas as considerações sobre como os conceitos de cultura (s) e diversidade cultural foram e estão integrados no ensino. O ensino da (s) cultura (s) e as diferenças culturais em salas de aulas modificam-se conforme os conceitos metodológicos, sobre o que é ensinar e aprender, alteram-se historicamente. Os referenciais teóricos utilizados para discutir esses assuntos foram Aquilino Sánchez (1999; 2000), Anthony (2011), Rivers (1975), Leffa (1988), Vilaça (2008), Rapaport (2008), Almeida Filho (2009; 2011; 2015a; 2015b) e Agarie (2017). Enfatizou-se também a importância de abordar a competência sociocultural no ensino e de oportunizar formações educativas que contemplem a sensibilização dos estudantes sobre o respeito com os demais sujeitos em outras posições culturais, em que se compreendam outras vozes discursivas, sem anular as suas próprias, por meio do multi/interculturalismo crítico. Para tanto, foram realizados apontamentos sobre as teorias de Miquel López (2008), Fleuri (2000; 2009), Freire (1979), Canen e Moreira (2001) e Padilha (2004). O

debate sobre a importância do tratamento das diversidades culturais no ensino de ELE foi realizado com apoio nos estudos de Fontanella de Weinberg (1999), Díaz-Aguado (2000), Leite (2001), Paraquett (2010) e Pinto e Santos (2018).

- Contextualização – as principais relações contextuais deste estudo foram abordadas no Capítulo 3, com informações sobre o trajeto histórico-político da elaboração, distribuição e acessibilidade dos materiais didáticos destinados para as escolas públicas no Brasil, a origem e o desenvolvimento do PNLD e como as manifestações na legislação afetam as inserções (ou não inclusões) da língua espanhola no ensino regular brasileiro. Esses pontos foram ressaltados com os conceitos de Oliveira, Guimarães e Bómeny (1984), Chagas (1979), Leffa (1999), Freitag, Costa e Motta (1989), Höfling (2000, 2006), Batista (2002), Guimarães (2011), Carvalho (2015), Novodvorski (2016), Rodrigues (2016), Amendola (2017), Chrispim (2017) e Costa (2017).

Ademais, foram apontadas algumas perspectivas sobre o livro didático como objeto de análise com base nos conceitos de Oliveira, Guimarães e Bómeny (1984), Lajolo e Zilberman (2003), Choppin (2004) e Barros e Costa (2010) e explanaram-se algumas definições desse material didático como gênero discursivo, constituído por variadas amostras textuais e linguagens, com base em Rockwell (2001), Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Mendonça (2003) e Bunzen Júnior (2005). Compreendeu-se, no entanto, que, em relação às diferenças culturais nos livros didáticos de ELE, algumas especificidades, desafios e inovações educativas poderiam ser propostos por meio das teorias de Coracini (1999), Gonçalves e Silva (2004), Barros e Costa (2010), Serrani (2010) e Costa e Vita (2018). O Guia do PNLD de 2017, como se verificou, expressou essa relevância temática e adotou em seus critérios a diversidade cultural como um dos pontos fundamentais integrados nos livros didáticos de línguas estrangeiras que foram aprovados, embora ressalte que ainda necessitem de melhoramento na inserção desse assunto.

- Metodologia – no Capítulo 4 tratou-se do percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. Nessa parte, explicou-se como foi realizada a escolha dos materiais didáticos em análise, a delimitação dos dados em busca de responder os objetivos de pesquisa e os métodos e estratégias utilizados durante as etapas da investigação. A semiótica da cultura de Lotman (1998) foi empregada para pensar as relações textuais e semióticas dos aportes culturais investigados. Organizou-se o recorte de dados por meio da perspectiva analítica de Byram (BATISTA, 2010, p. 62 *apud* BYRAM, 1993) centralizada em oito grupos: Identidade social e grupos sociais; Interação social; Crença e comportamento; Instituições

políticas e sociais; Socialização e ciclo de vida; História nacional; Geografia nacional e Estereótipos e identidade nacional. Esta investigação tem viés qualitativo na compreensão e análise dos dados com consideração às subjetividades dos sujeitos envolvidos e os contextos específicos desses materiais e configura-se, com tendência quantitativa, na organização dos dados em tabelas e gráficos. Os procedimentos principais usados são o bibliográfico, na discussão teórica e uso dos livros didáticos impressos, e documental, pelo interesse científico aplicado nessas obras que não foram elaboradas para essa finalidade acadêmica.

- Resultados – após a reflexão sobre o que é a cultura, a diversidade cultural e o livro didático, as relações desses conceitos no ensino e como algumas ações políticas e mercadológicas podem influenciar no processo de integração, elaboração e distribuição dos materiais didáticos nas instituições escolares públicas do Brasil, prosseguiu-se, no Capítulo 5, com a realização dos objetivos principais da pesquisa. Buscou-se, portanto, identificar nos resultados se as diferenças culturais foram abordadas nos objetos analisados e, em caso afirmativo, como esses conteúdos foram integrados nesses manuais e propôs a educação inter/multicultural crítica.

Identificou-se nas obras *Cercanía* (2015), *Entre líneas* (2015) e *Por el mundo en español* (2015) o interesse em ensinar as culturas hispânicas por meio dos objetivos divulgados nas apresentações escritas pelos autores e nos modelos das estruturas que possuem espaços específicos para esses elementos (em *Cercanía* chamado de *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*, no *Entre líneas* com uma parte exclusiva no planejamento de atividades por unidade e em *Por el mundo en español* a pluralidade cultural é apresentada no Índice como tema transversal incorporado em alguns capítulos selecionados). Pode-se inferir que as marcações em suas formas de construção e nos exemplares culturais escolhidos para serem considerados como componentes possuem espaços isolados que constituem os momentos para a aprendizagem de culturas.

Nos três livros didáticos, há propostas para que os contatos com os aportes de culturas hispânicas sejam realizados por meio do conhecimento de obras artísticas, textos descritivos sobre os autores ou personagens e elementos ou imagens de locais turísticos. Foi possível notar, porém, obras de artistas ou de textos de indivíduos de nacionalidades hispânicas que expõem situações reais no decorrer desses manuais e não foram classificadas nessas partes indicativas como dedicadas aos estudos dos aspectos culturais, embora possuam os modelos semelhantes das demais lições desses manuais.

Constata-se nos gráficos sobre os países em que essas amostras foram originadas que esses conteúdos provêm de variados países hispânicos e regiões do mundo, como da América Latina. É notável que os países com mais aportes nos três livros didáticos de editoras diferentes foram Argentina e México (e Espanha em *Cercanía* e *Entre líneas*), pode estar associado com o fato de que muitos brasileiros identificam essas nações como referências principais de destinos turísticos, além de representativos do que seria a vivência na língua espanhola, tema que, segundo compreende-se, se não for tratado com sensibilidade poderia resultar em exclusão das perspectivas culturais e linguísticas que os outros países hispânicos podem oferecer para a formação dos estudantes. Consequentemente, sem conscientizar os aprendizes de língua espanhola sobre o fato de todos os países possuírem pontos positivos e problemáticas sociais, independente da situação social e econômica. Portanto, é perceptivo que não devem ser classificados em posições hierárquicas em comparação da “qualidade” de suas culturas ou espaços culturais.

Outro ponto fundamental a ser salientado é a predominante atenção, nesses materiais didáticos, para o tratamento das características dos gêneros discursivos ou tipologias textuais que repercute em como são as atividades dedicadas aos estudos culturais. Nos gráficos que apresentam as porcentagens sobre esse tema, observa-se que as atividades educativas sobre as culturas foram frequentemente ensinadas de modo a relacioná-las com a aprendizagem também dos gêneros discursivos ou tipologias textuais (principalmente no que condiz à forma) em que se destacam a análise de fotografias e a leitura de quadros descritivos dos autores, personagens ou pontos turísticos, pinturas, tirinhas e canções – presentes em todas as obras com percentuais diferentes.

Os volumes analisados apresentam em algumas explicações, nos exemplos e nos elementos culturais, a menção sobre as possibilidades de utilização de variedades linguísticas diferentes que se alternam em função das situações de formalidade ou informalidade em regiões e países distintos. Essas características nas interações podem colaborar para a constituição de sentidos sobre o respeito ou familiaridade que se estabelece em relação ao outro e a posição flexível de usos conforme as intenções dos sujeitos. Na maioria dos casos, como foi verificado nos livros *Cercanía* e *Por el mundo en español*, entretanto, não está expresso a que países ou regiões podem pertencer essas marcações linguísticas e está adotada uma variante padrão formal nos enunciados explicativos, que podem ser considerados como as vozes dos autores.

Outra característica de destaque nas três coleções é a utilização da comparação com outras criações provindas de países não hispânicos, em geral dos Estados Unidos, do Brasil e

de algumas nações da Europa, por exemplo, a França. É possível que essa situação ocorra com o intuito de gerar a identificação dos indivíduos que reconheçam ou possam conhecer outras obras clássicas consideradas pelos autores como de relevância cultural para o mundo. Ademais, as alusões brasileiras também auxiliam para que se mantenham relações com os contextos das realidades pessoais dos alunos.

Diante da observação desses resultados foi possível constatar que há diversidade cultural se considerarmos como constituinte da multiplicidade de vozes de países diferentes experienciadas por meio de exemplares elaborados com finalidades artísticas ou descritivas de lugares/autores, características que podem ser classificadas como as noções clássica e descritiva por Thompson (1995). Mas, faz-se importante questionar se por meio desses gêneros é possível compreender de maneira efetiva como ocorrem as outras culturas com atividades que visam desenvolver a sensibilidade inter/multicultural críticas nos discentes.

Esse questionamento foi tratado, a princípio, com a observação da preponderância temática nessas amostras culturais por meio das categorias de análise propostas por Byram (1992). Os gráficos sobre esse assunto demonstraram que a maioria das temáticas abordadas nessas três obras estão relacionadas com o conhecimento das expressões artísticas e com as demais categorias, como geografia, comportamento, história geral, política, entre outras, que possuem porcentagens variadas de utilização, com menos intensidade. Nessa ótica, os livros didáticos em análise ensinam as culturas por meio de multiplicidade temática. Ressalta-se, contudo, que de maneiras não voltadas para o conhecimento das ações diferenciadas das pessoas da rede cultural de um país distinto do Brasil, ou seja, como promove o debate de uma maneira mais generalizada, pode não resultar na transformação do olhar do aluno sobre novas perspectivas em relação à cultura de outras nações.

Como se verificou, as atividades propostas possuem temas diferentes e tipologias semióticas variadas, porém, seguem constância em serem centradas em principal nas estruturas gramaticais e na forma. O modelo das questões é baseado em perguntas e respostas e aborda a estrutura dos gêneros discursivos ou tipologias textuais e entendimento da mensagem principal do texto estudado.

Conforme Marcuschi (2002), os propósitos realizados na escolha do ensino do/sobre os objetos selecionados para adentrar a teia de conhecimentos dos estudantes e interpretá-los podem ocorrer de maneira efetiva quando as inserções culturais e contextuais sobre o outro são realizadas. As questões escolhidas para constituírem esses livros, porém, em muitas situações seguem o padrão classificado por Marcuschi como cópias (com intenção de transcrição de frases prontas encontradas nos textos) e objetivas, com indagações dos



conteúdos centrados no texto dado sem pensar em outras relações externas de análise crítica sobre as vivências culturais dos sujeitos e entornos envolvidos. O desenvolvimento das atividades sugeridas nesses livros, portanto, possui maior tendência ao uso do Método Gramática e Tradução em que os exercícios vinculados aos estudos dos aspectos gramaticais, o vocabulário, a memorização de regras assumem posição prioritária na aprendizagem dos alunos e o conhecimento da cultura e diferenças culturais realiza-se de maneira superficial pela interpretação ou compreensão de frases e textos considerados com rigor clássico (RIVERS, 1975). Dessa maneira, podemos considerar que esses objetos de estudo apresentaram como principais características identificadas nos resultados:

- Interesse pelo ensino das culturas;
- Inclusão durante as unidades de partes exclusivas e muitas vezes isoladas, para o ensino das culturas;
- Visões da cultura voltadas para a concepção clássica (THOMPSON, 1995), vinculada ao conhecimento de obras artísticas consideradas por uma parte da sociedade como ícones representativos dessa tal língua, e descritiva (THOMPSON, 1995), atrelada à cultura por meio de representações descritivas de elementos turísticos e artefatos históricos para significar o que é essa cultura;
- Atenção explícita para ensinar a heterogeneidade dos gêneros discursivos e tipologias textuais durante todos os capítulos dos livros;
- Uso e ensino das variedades linguísticas, embora, na maioria dos casos, sem dimensionar em quais países ou regiões esses fenômenos ocorrem;
- Utilização de aportes culturais de países não hispânicos, considerados na estruturação da obra como participantes do ensino cultural;
- Atenção para a realização de comparações com obras brasileiras;
- Ensino realizado com a incorporação de diferentes produtos elaborados em países hispânicos variados, porém com tendência para a utilização de atividades que possuem aspectos da metodologia estruturalista de ensino (RIVERS, 1975) e questões tendenciadas a serem cópias ou objetivas. Esse fato pode desencadear que a diversidade cultural seja analisada de maneira supérflua sem contribuir para a cadeia discursiva do aluno com significação crítico-reflexiva.

Nesta pesquisa, não há pretensão em classificar o que é “certo” ou “incorreto” nesses materiais didáticos, mas salientar que aprender as culturas da língua espanhola não se limita apenas aos estudos das estruturas formais como um código e remete à interação com a

linguagem em sua elaboração histórica e social ativa, imersa nos sistemas simbólicos culturais (LOTMAN, 1998; MARCUSCHI, 2005). O ensino, portanto, também requer a preparação para atos dinâmicos que provoquem o fluxo de construção e desconstrução de sentidos que podem ser instigados por meio das oportunidades de estudo e que permitam aos estudantes também acessarem fontes reais de como os nativos sentem-se e comportam-se em situações que são significadas em seus todos culturais diferentes de como em geral os brasileiros atuariam. Dessa maneira, algumas sugestões para pensar o ensino da diversidade cultural na elaboração de materiais didáticos de ELE podem ser:

- Integrar mais textos que expressem as vozes dos nativos hispânicos desde suas próprias perspectivas sobre comportamentos e costumes em situações culturais reais e em comparação com possíveis diferenças com as atitudes dos brasileiros;
- Incorporar com maior naturalidade durante as seções do material os aspectos culturais, sem promover de maneira acentuada as separações em espaços de ensino da língua e espaços de ensino das culturas;
- Incluir atividades que desenvolvam o pensamento crítico reflexivo dos estudantes sobre a língua que gerem maior autonomia no uso e compreensão dos diferentes contextos para promover a aprendizagem extratextual e pensamentos críticos sobre o mundo;
- Indicar o posicionamento sobre as culturas e a linguagem não somente nos objetivos, mas também demonstrados nas atividades, explicações e exemplos que utilizem características remetidas na noção estrutural de cultura elaborada por Thompson (1995, p. 181), ou seja, que a considerem como “ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”.

Reitera-se que aprender outras culturas não deva ocorrer apenas em espaço pequeno dedicado a situações normativas, pois as sentimos na inserção viva da língua. É preciso não estar preso em um tempo ou espaço, mas vivê-los, ensiná-los e compreendê-los, além do mais, é preciso responsabilidade e respeito ao espaço e às tradições dos outros. Assumir essa função na educação não é ver os outros como fragilizados ou inexistentes, mas propagar o movimento de resistência por não negar o diferente, integrá-lo em misturas interiores de repertório de mundo e trazer o que parece mais longe para mais próximo.

Espera-se que este estudo tenha contribuído para a discussão sobre a importância de pensar como estão integradas as visões e o ensino das culturas hispânicas nos materiais didáticos de espanhol. Neste breve espaço anseia-se, além disso, inspirar outros trabalhos sobre o desenvolvimento dessa vasta temática, pois nas pesquisas de referências que se realizou, foram encontradas muitas definições sobre o que é a cultura, mas escassez em relação aos fazeres científicos pautados na diversidade cultural, inclusive, direcionados para o ensino e aprendizagem de ELE.

## REFERÊNCIAS

ACADÉMIE FRANÇAISE. **Dictionnaire de l'Académie française**. Disponível em: <https://academie.atilf.fr/>. Acesso em: 8 ago. 2018.

AGARIE, Bianca. **A cultura em quadrinhos: um estudo sobre as tiras cômicas em livros didáticos de espanhol para o ensino médio**. 2017. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10052017-133529/pt-br.php>. Acesso em: 3 out. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje. **Revista HELB**, Brasília, v. 5, n. 5, n. p., 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, 2015a. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193399>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Nota para uma política de ensino de línguas. **Texto Livre**, Minas Gerais, v.8, n.1, p.124-136, 2015b. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/8225>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1974. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Judith Alda; GEWANDSZNAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 1998. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4630889/mod\\_resource/content/4/Mazzotti\\_Gewandsznajder\\_Paradigmas.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4630889/mod_resource/content/4/Mazzotti_Gewandsznajder_Paradigmas.PDF). Acesso em: 18 maio 2019.

AMENDOLA, Roberta. **Livre arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio**. 2017. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-10052017-141228/pt-br.php>. Acesso em: 5 jun. 2019.

AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. **Alguns aspectos da semiótica da cultura de Iúri Lótman**. 2012. 343f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-07112012-124602/publico/2012\\_EkaterinaVolkovaAmerico.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-07112012-124602/publico/2012_EkaterinaVolkovaAmerico.pdf). Acesso em: 4 ago. 2019.

ANTHONY, Edward. Abordagem, método e técnica. **Revista HELB**, Brasília, v. 5, n. 5, n. p., 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ANÚNCIO LACTA CHOCOLATES. **Acervo O Estado de S. Paulo**. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,viu-esse-anuncio-1918-chocolates-lacta,13204,0.htm>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ARENDT, Hanna. A crise na cultura: sua importância social e política. In: ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 248-281.

BACHMAN, Lyle. Habilidad lingüística comunicativa. Tradução de Javier Lahuerta. In: BACHMAN, Lyle; LLOBERA CÀNAVES, Miquel. (Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 2000, p. 27-46.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Orgs.). **O livro didático de Espanhol no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

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

BARROS, José Márcio. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: BARROS, José Márcio. (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 15-25.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BATISTA, Marcos dos Reis. **O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros**. 2010. 215f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/188008299/O-INTER-CULTURAL-EM-LIVROS-DIDATICOS-DE-PORTUGUES-PARA-ESTRANGEIROS>. Acesso em: 3 maio 2018.

BATISTA, Marília Carvalho; DAMACENO, Narciza; ALARCÓN, Yeris Gerardo Láscar. Competência e Desempenho: Armadilhas da Comunicação? **Revista Desempenho**, Brasília, n. 16, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16396/11676>. Acesso em: 15 out. 2018.

BERNARD, François de. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. In: BRANT, Leonardo. (Org.). **Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. Tradução de Inesita Barcellos Machado. São Paulo: Escrituras, 2005, p. 73-82.

BOCHNIAK, Regina. Interdisciplinaridade. In: FONSECA, João José Saraiva. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem, 2002, p. 22-27.

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário de usos do Português no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL, Constituição (1996). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei\\_diretrizes\\_bases.htm](http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL, MEC/Consed/Undime. **Base Nacional Comum Curricular**. Consulta pública. 1ª versão. Brasília, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/conheca>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL, MEC/Consed/Undime. **Base Nacional Comum Curricular**. Consulta pública. 2ª versão. Brasília, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL, MEC/Consed/Undime. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL, **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Portal do Planalto**, Rio de Janeiro, dez. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del093.htm). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Portal da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, dez. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 1177, de 29 de março de 1939. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. **Portal da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, mar. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 4244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Portal da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 5327, de 02 de outubro de 1967. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília, out. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Portal da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 8460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Portal da Câmara dos Deputados**, Rio de Janeiro, dez. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 9099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Portal do Planalto**, Brasília, jul. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm). Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 91542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Portal do Planalto**, Brasília, ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal do Planalto**, Brasília, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 11161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Portal do Planalto**, Brasília, ago. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm). Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 19890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Portal do Planalto**, Brasília, abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 27270, de 10 de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. **Portal do Planalto**, Brasília, ago. 1987. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 59355, de 04 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília, out. 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-40010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 77107, de 04 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos

e dá outras providências. **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília, fev. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-lei nº 91542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília, ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. PL 3887/2000, de 06 de dezembro de 2000. Dispõe sobre as condições de utilização das rodovias pavimentadas, sua conservação e manutenção, e dá outras providências. **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília, ago. 1985. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20398>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL, **Tratado para a constituição de um mercado comum entre a república argentina, a república federativa do Brasil, a república do Paraguai e a república oriental do Uruguai**. Assunção, 1991. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/9024a4b58c6f.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, MEC/SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 11 abr. 2019.

BYRAM, Michael. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, 1992.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior\\_CleciodosSantos\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior_CleciodosSantos_M.pdf). Acesso em: 24 jun. 2019.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANEAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.161, p. 802-820, 2016.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, p. 15-44.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução de Javier Lahuerta. In: CANALE, Michael; LLOBERA CÀNAVES, Miquel. (Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 2000, p. 27-46.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. **Representações dos professores de espanhol a respeito da Lei Federal nº11161 e do ensino da língua após sua promulgação**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

CASTRO, Jorge Abrahão de. O processo de gasto público do Programa Nacional do Livro Didático. **Texto para discussão**, Brasília, n. 406. Ipea, 1996.

CENOZ IRAGUI, Jasone. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2008, p. 449-466.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: JAKOBOVITS; MIRON, Murray S. (Org.). **Readings in the Psychology of Language**. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1967, n.p. Disponível em: [https://chomsky.info/1967\\_\\_\\_\\_/](https://chomsky.info/1967____/). Acesso em: 15 out. 2018.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2.ed. Lisboa: The Mit Press, 1978.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas Sintáticas**. Tradução de Gabriel De Ávila Othero e Sérgio De Moura Menuzzi. 1ed. São Paulo: Vozes, 2015.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**, Medelim, v. 13, n. 29-30, p. 209-229, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana Camargo Capello. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda Busnello. **História e Educação**, Pelotas, v. 12, n. 24. p. 9-28, 2008.

CHRISPIM, Juliana. A “Música Vocal” no Colégio Pedro II: o início da sistematização e prática da música enquanto disciplina escolar no Brasil. In: CHOPPIN, Alain; SANTORO, Marco; MATTOS, Francisco Roberto Pinto; KUPERMAN, Esther; SANT’ANNA, Neide Fonseca Parracho (Org.). **História do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Políticas educativas e o espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa. **Revista Abehache**, Brasil, n. 12, p. 140-160, 2017.

COSTA, Júlia Morena; VITA, Fernanda Almeida. O Programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 81-92.

COUTO, Ana Luiza; COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía**. São Paulo: SM, 2015.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2.ed. São Paulo: EDUSC, 2002.

DAHER, Maria del Carmen; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SANT’ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**, Recife, v.1, n. 11, p. 407-426, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DÍAZ-AGUADO, María José. **Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EL PAÍS. **Charge de Ramón**. Disponível em: [https://elpais.com/elpais/2012/09/12/vinetas/1347403597\\_084284.html](https://elpais.com/elpais/2012/09/12/vinetas/1347403597_084284.html). Acesso em: 25 ago. 2018.

ELIAS, Norbert. Sociogênese da diferença entre “Kultur” e “Zivilisation” no emprego alemão. In: ELIAS, Norbert.. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a, p. 23-48.

ELIAS, Norbert.. Sociogênese do conceito de Civilization na França. In: ELIAS, Norbert.. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b, p. 49-62.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; RINALDI, Simone. O processo de produção de materiais didáticos. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 167-180.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5ed. Paraná: Positivo, 2010, p. 623.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10290>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: De Paulo Editora, 2000, p. 67-82.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural e a Irrupção das Diferenças. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo escolar**. Campinas: Alínea, 2009, p. 101-112.

FONSECA, João José Saraiva. A natureza da pesquisa científica. In: FONSECA, João José Saraiva. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem, 2002, p. 19-21.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. (Orgs.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madri: Espasa, 1999, p. 1399-1425.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Dados Estatísticos**, FNDE, Ensino Fundamental – De 2003 a 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Apresentação**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 14 maio 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 14 maio 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 07 mar. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério de Educação,

Secretaria de educação Básica, FNDE, 2016. Disponível em:<  
<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de educação Básica, FNDE, 2017. Disponível em:<  
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <https://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONZÁLEZ, Neide Maia. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Coleção explorando o Ensino: Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 137-156.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen. Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2008, p. 835-852.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Sergipe, v. 7, n. 11, p. 1-9, 2011.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2006, p. 201-210.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. A trajetória do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil. In: FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge. (Org.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 159-170, 2000.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **O livro didático em estudos sociais**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro 1931 – 1956**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. Tradução de Pedro Horrillo Calderón. In: LLOBERA CÀNAVES, Miquel. (Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 2000, p. 27-46.

INSTITUTO NICARAGUENSE DE TURISMO. Disponível em: [www.intur.gob.ni](http://www.intur.gob.ni). Acesso em: 25 ago. 2018.

JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Jorge. **La enseñanza de cultura**. Madri: Arco/Libros, 2018.

JORNAL FOLHA DE VIDEIRA. Disponível em: <http://folhavideira.com/2017/08/31/esta-caoc-cultural-recebe-inscricoes-de-oficinas-e-apresentacoes-artisticas-ate-1o-de-setembro/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 127-140.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Tradução de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Bartira, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito Antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em: 30 ago. 2018.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. São Paulo: **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/o>



ensle.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 45-64.

LEITE, José Alfredo Américo. **Metodologia da elaboração de teses**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985, p.33.

LIMA, Maria Francisca Morais de. **O humor como estratégia de compreensão e produção de charges: um estudo inferencial das charges de Myrria**. 2015. 156f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14378/1/Maria%20Francisca%20Morais%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. **Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 7533-7543 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139806/issn2175-7054-2009-7533-7543.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 out. 2019.

LLOBERA CÀNAVES, Miquel. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA CÀNAVES, Miquel. (Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 2000, p. 5-26.

LOBATO, Lúcia. Prefácio. In: CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 7-16.

LOTMAN, Iuri ikhailovich. La semiótica de la cultura y el concepto de texto. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura. **Entretextos**, Espanha, n. 2, 2003, p. 1-6.

LOTMAN, Iuri ikhailovich. **La semiosfera II: Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

ANTHONY, Edward. Abordagem, método e técnica. **Revista HELB**, Brasília, v. 5, n. 5, n. p., 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LYONS, John. **As ideias de Chomsky**. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. 2ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MAGALHÃES, Gildo. Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia. São Paulo: Ática, 2005

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india/view](http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view). Acesso em: 27 maio 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. (mimeo), 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, Márcia. **Diz-me com que(m) andas e te direi quem és: a relação entre as histórias em quadrinhos e seus suportes**. (mimeo), 2003. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE\\_II/diz%20me%20com%20quem%20andas/principal.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/diz%20me%20com%20quem%20andas/principal.htm). Acesso em: 27 maio 2019.

MENEZES, Edmilson. Kant e a Modernidade: *Was ist Aufklärung?* In: MENEZES, Edmilson. **História e esperança em Kant**. Sergipe: Editora UFS, 2000, p. 127-178.

MESQUITA, Ana Beatriz; MARTINS, Luiza; SILVA, Rosemeire. **Entre líneas**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade?, Rio de Janeiro: **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n,3, p. 239-248, 1993.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madri: SGEL, 2008, p. 511-530.

MORAES, Alice; VARGAS, Diego; PAIXAO, Flávia; MARTINS, Marina. **Por el mundo en español**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MOURA, Maria Lucia Seidl; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**. Elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático como indício da cultura escolar**. Revista Brasileira de História da Educação, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072336/mod\\_resource/content/1/Texto%206\\_Munakata\\_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072336/mod_resource/content/1/Texto%206_Munakata_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/10559>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NOVODVORSKI, Ariel. Os (des)caminhos da Lei do Espanhol e suas representações num *corpus* jornalístico. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE, 2016, p. 31-46. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/LIVRO-10-anos-da-lei-do-Espanhol.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

NÚCLEO MOVER. **Sobre o mover**. Disponível em: <http://mover.ufsc.br/>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Santana, n.3, p.61-74, 2007. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o\\_conceito\\_de\\_competencia.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf). Acesso em: 30 ago. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da Pesquisa: abordagem Teórico-Prática*. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007.

PARQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Coord.). *Coleção explorando o Ensino: Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 137-156.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PERROTTA, Claudia. *Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PINTO, Carlos Felipe; SANTOS, Alexandra Gomes dos. A história e a diversidade do espanhol num curso de formação de professores de espanhol do estado da Bahia. In: MIRANDA, Cícero. (Org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, 2018, p. 71-84. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2018/publicaciones/la-lengua-espa-ola-en-brasil-2018/la-lengua-espa%C3%B1ola-en-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

POLANYI, Michael. O estudo do homem. In: **Michael Polanyi (1959): O estudo do homem**. Tradução de Eduardo Beira. Portugal: MIT, 2009, p. 9-73. Disponível em: <http://www3.dsi.uminho.pt/ebeira/wps/WP90estudodohomem.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

RAPAPORT, Ruth. O ensino de línguas. In: RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpex, 2008, p. 61-102.

RIVERS, Wilga. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

RODRIGUES, Fernanda Castelo. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei nº 11161/2005. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE, 2016, p. 31-46. Disponível

em: <http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/LIVRO-10-anos-da-lei-do-Espanhol.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, 2001.

ROMANOS, Henrique; CARVALHO, Jacira Paes de. **Nuevo Expansión: volume único**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 35.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. **As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções**. São Paulo: Sarandi, 2012.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas**. Madri: SGEL, 1999.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. Madri: Sociedad General Española de Librería, 2000.

SANFELICE, Gustavo Roesse; BASSANI, Patricia Scherer. **Diversidade cultural e inclusão social**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SANTOS, Carlos José Giudice dos. **Apostila sobre variáveis e níveis de mensuração**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/52128376/apostila-variaveis-2005-b>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Elisabeth Lavalley Farah. **Abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua: uma análise da sua aplicabilidade**. 2001. 131f. Dissertação (Mestrado em

Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia Industrial, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79853/185662.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, identidades e diversidades: uma análise da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, p. 371-385, nov. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE, 2016, p. 31-46. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/LIVRO-10-anos-da-lei-do-Espanhol.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

SKINNER. O comportamento operante. In: SKINNER. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974. Disponível em: <https://yadi.sk/i/QN894N3OqHhpy>. Acesso em: 1 out. 2018.

SOUZA, E. M; VIANA, Livro didático como gênero do discurso complexo. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2011, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 1-10. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1991.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Carla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=OjA9DQAAQBAJ&printsec=copyright&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=OjA9DQAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 25 abr. 2020.

THOMPSON, John B. O conceito de cultura. In: THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 167-220.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso. (Org.). **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 31-45. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3438847/mod\\_resource/content/4/CASTROCelso\\_Evolucionismo-Cultural.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3438847/mod_resource/content/4/CASTROCelso_Evolucionismo-Cultural.pdf). Acesso em: 25 ago. 2018.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Art. 1. 1978, p. 2-3. Disponível em: [http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade\\_Racial/1978DeclRa ca.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRa ca.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Preâmbulo. 1978, p. 1-2. Disponível em: [http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade\\_Racial/1978DeclRaca.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

UNESCO. **Nações Unidas no Brasil**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 13 set. 2018.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 13 set. 2018.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 73-88, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/marcio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf). Acesso em: 1 out. 2018.

VILLALOBOS, Maria da Penha. **A geração das palavras: Skinner e Chomsky**. 1986. 176p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

VOVELLE, Michel. O homem visto através das Luzes. In: VOVILLE, Michel. **O homem do Iluminismo**. Tradução de Maria Georgina Segurado. Lisboa: Editorial Presença, 1997, p. 7-12.

XAVIER ALBÓ, SJ. Interculturalidade. In: XAVIER ALBÓ, SJ. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. Tradução de Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 47-56.

WIDDOWSON, Henry. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: LLOBERA CÀNAVES, Miquel. (Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 2000, p. 83-90.

WILLIAMS, Raymond. Com vistas a uma sociologia da cultura. In: WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 9-32.