



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA**

NAIR ÁLVARES DOMINGUES GUIMARÃES

**A VISIBILIDADE DA CULTURA HISPANO-
AMERICANA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
INTERCULTURAL**

Salvador
2011

NAIR ÁLVARES DOMINGUES GUIMARÃES

**A VISIBILIDADE DA CULTURA HISPANO-
AMERICANA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Parraquett

Salvador
2011

A

Pedro, Bruno e Mariana, pela compreensão nos momentos de minha ausência e pelo carinho.

Meus pais, pelo incentivo e apoio constante nos momentos em que mais precisei.

Luciana e Luciano, amigos queridos e incentivadores do meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado forças para chegar até aqui;

À minha querida orientadora Márcia Paraquett por ter me instigado e desafiado a produzir material didático. Sua dedicação, ensinamentos e apoio constante neste processo foram de fundamental importância para mim;

Aos colegas Alex Simões, Luciana Domingo e Soraia Sousa, pelas discussões sobre o tema, sugestões e pela amizade que ficou para sempre;

À professora Adelaide Oliveira pela generosidade de enviar-me textos que enriqueceram o referencial teórico desta pesquisa;

Aos professores Sávio Siqueira e Edleise Mendes pelas leituras e discussões significativas e enriquecedoras durante o curso de pós-graduação;

À professora Elisabete Menezes pelo envio de informações importantes sobre o ensino de espanhol na Bahia;

Aos professores e alunos das escolas que visitei por terem me recebido sem nenhuma objeção e contribuído com informações importantes para a realização do material;

À minha amiga-irmã, Luciana Sampaio por ela existir em minha vida e apoiar-me em tudo o que me proponho em fazer;

À minha família querida por me dar colo nos momentos de cansaço;

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, que sempre me atenderam com boa vontade de solucionar problemas que surgiram nesta caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo produzir material didático intercultural que possibilite a visibilidade da cultura hispano-americana e conduza o ensino de espanhol para além dos propósitos linguísticos. O referencial teórico que embasa esta dissertação é composto pelos princípios da abordagem intercultural, conceito de cultura e material didático, além de informações sobre a situação do ensino de espanhol no Brasil e na cidade de Salvador. A questão que norteou esta investigação e que construiu o referencial teórico foi a seguinte: quais conhecimentos teóricos e metodológicos são necessários para produzir material didático intercultural para o ensino de espanhol no ensino médio? Para cumprir com os objetivos propostos nesta pesquisa o primeiro passo foi o estudo do conceito de cultura e sua relação com a língua. O segundo foi compreender a abordagem intercultural, pois seus princípios norteiam a elaboração do material proposto, como também a compreensão do papel que cumpre o material didático no ensino de línguas estrangeiras. A partir deste construto teórico e metodológico, as atividades didáticas interculturais foram produzidas. Foi possível perceber que a produção de material intercultural é uma tarefa complexa que requer por parte de quem produz não apenas o conhecimento da língua a ser ensinada, mas também saber preparar os alunos para valorizar a diversidade cultural, interagir com o estrangeiro compreendendo e respeitando sua visão de mundo, evitando situações de conflito no contato entre culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Interculturalidade. Material didático. Ensino de Espanhol como LE.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo producir material didáctico que permita la visibilidad cultural de la lengua española y conducir la enseñanza del español para otros ámbitos además de los lingüísticos. El marco teórico que subyace esta tesis se compone de los principios del abordaje intercultural, el concepto de cultura y materiales didácticos, e información sobre la situación de la enseñanza del español en Brasil y en Salvador. La pregunta que orientó la investigación y construyó el marco teórico fue: ¿cuáles conocimientos teóricos y metodológicos son necesarios para producir materiales didácticos para la enseñanza intercultural del español en la escuela secundaria? Para cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación el primer paso fue estudiar el concepto de cultura y su relación con el lenguaje. El segundo fue comprender el abordaje intercultural, ya que sus principios guían el desarrollo del material intercultural, así como la comprensión del papel que cumple el material didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir del conocimiento teórico y metodológico, se produjeron las actividades didácticas interculturales. Fue posible percibir que la producción de material cultural es una tarea compleja que requiere por parte de los que producen no sólo el conocimiento de la lengua que se enseña, sino también la forma de preparar a los estudiantes a valorar la diversidad cultural, interactuar con el extranjero comprendiendo y respetando su visión de mundo, evitando los conflictos en el contacto entre culturas.

PALABRAS-CLAVE: Cultura. Interculturalidad. Material didáctico. Enseñanza del Español como LE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEEBA – ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO DA BAHIA

AVE – AULA VIRTUAL DE ESPANHOL

COPESBRA – COMISSÃO PERMANENTE DE ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DO ESPANHOL NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

IC – INSTITUTO CERVANTES

OCEM – ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

LD – LIVRO DIDÁTICO

L1 – LÍNGUA MATERNA

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

LE – LÍNGUA ESTRANGEIRA

LEM – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

MCRE – MARCO COMUM DE REFERÊNCIA EUROPEU

MEC – MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

MERCOSUL – MERCADO COMUM DO SUL

MD – MATERIAL DIDÁTICO

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DE LIVRO DIDÁTICO

PNLD-EM – PROGRAMA NACIONAL DE LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

PNLD-EF – PROGRAMA NACIONAL DE LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

SEM – SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL

SEE – SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	CONTEXTUALIZANDO O ESPANHOL NO BRASIL	13
1.1	O PERFIL HISTÓRICO/POLÍTICO	13
1.2	O DESPERTAR DO ESPANHOL NO BRASIL/SALVADOR	19
1.2.1	A INCLUSÃO DO ESPANHOL NO ENSINO BRASILEIRO	23
1.2.2	O ENSINO DE ESPANHOL EM SALVADOR	28
2	CULTURA NO ENSINO DE ESPANHOL	34
2.1	CULTURA	34
2.1.1	CATEGORIAS CULTURAIS	39
2.1.2	LÍNGUA E CULTURA	43
2.2	INTERCULTURALIDADE	49
3	MATERIAL DIDÁTICO	59
3.1	O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	59
3.1.1	PRODUÇÃO DE MATERIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	66
3.1.2	ETAPAS DA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	70
3.1.3	A LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO	73
3.2	O MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL	83
4	PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS INTERCULTURAIS	89
4.1	ARGENTINA	89
4.2	PARAGUAY	94
4.3	CHILE	101
4.4	URUGUAY	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

O ensino de espanhol no Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos e adquiriu certa condição de prestígio após o acontecimento de dois importantes eventos históricos. O primeiro deles foi a assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, que estabeleceu a criação de um mercado comum entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, formando o bloco econômico conhecido como Mercado Comum do Sul (Mercosul). As relações comerciais, políticas e socioculturais entre esses países se intensificaram mais ainda a partir desse mercado comum, impulsionando o interesse do governo brasileiro a incluir a língua dos países vizinhos componentes do Mercosul no sistema de educação. A promulgação da Lei 11.161/2005 constituiu outro fator fundamental para o crescimento do interesse pela língua, devido à obrigatoriedade da oferta do idioma nos currículos nacionais do ensino médio.

Diante dessa realidade, além dos aspectos formais da língua estrangeira, doravante LE, outros aspectos sociais, econômicos, políticos e, principalmente, culturais têm sido ressaltados no ensino do espanhol. Em decorrência desse novo contexto, os livros didáticos começaram a apresentar informações sobre a cultura da língua alvo. Contudo, esse conteúdo muitas vezes se apresenta de forma etnocêntrica e estereotipada, ou, como afirma Mendes (2004), os livros didáticos apresentam o componente cultural representado por aspectos estanques da cultura-meta, não havendo uma preocupação com a cultura dos indivíduos que estão envolvidos nesse processo. No que concerne ao ensino de espanhol, percebi nos livros-texto (principalmente os importados) aos que tive acesso até hoje, e através de outros trabalhos de pesquisa na mesma área de estudo, que se prioriza a cultura da Espanha, e pouco aparece sobre a cultura dos países que, junto com o Brasil, fazem parte do Mercosul.

De acordo com Walesko (2006), não é possível ensinar uma LE se não a compreendermos como um fenômeno cultural. Portanto, pontuo nesta

dissertação a relevância da abordagem intercultural, a qual advoga a integração e interação entre língua e cultura, para que assim o aprendiz adquira, além das habilidades linguísticas, a capacidade de relacionar sua própria cultura com outras.

Os documentos que orientam o ensino de espanhol no Brasil, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998) ressaltam a importância de valorizar a heterogeneidade e a pluralidade da língua em estudo, além de se promover a interculturalidade, a fim de permitir que o aluno, no contato com outra língua, reflita sobre as diferenças e semelhanças culturais entre sua cultura materna e a cultura estrangeira. Sendo os materiais didáticos ferramentas fundamentais para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, conforme os objetivos do professor e da instituição, das necessidades dos alunos e das leis e documentos que regem a educação brasileira, acredito que o profissional de línguas estrangeiras não deva se apoiar apenas no material didático adotado pela instituição onde trabalha, mas buscar o conhecimento teórico e metodológico necessário para produzir seu próprio material, baseado na sua concepção de língua, nas necessidades dos seus alunos, no propósito do seu ensino de LE e nas orientações dos OCEM (2006) e PCN (1998). Dessa maneira, o objetivo geral desta dissertação é a busca desse conhecimento para produzir atividades didáticas, tendo como princípios norteadores os da abordagem intercultural.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de haver poucos livros que discutem produção de material didático intercultural para o ensino de espanhol. Apesar de o tema interculturalidade ser discutido em grupos de pesquisa de algumas universidades brasileiras e de ser tema em congressos, as obras lidas para compor o referencial teórico desta pesquisa são, em sua maioria, de origem estrangeira (espanhol e inglês). Justifica-se também pelo fato de que as atividades produzidas direcionam o ensino de espanhol para além dos propósitos linguísticos, e não ressalta a hegemonia do Espanhol peninsular como a maioria dos materiais o fazem, mas torna visível a cultura hispano-americana, expondo o aluno às semelhanças e diferenças culturais entre nossa cultura materna e a dos países do cone sul da América.

Desse modo, e a partir das considerações até aqui expostas, levanta-se

o seguinte questionamento: quais conhecimentos teóricos e metodológicos são necessários para produzir material didático intercultural para o ensino de espanhol no ensino médio?

Para responder a essa pergunta, passo a explicar os procedimentos metodológicos, os quais serviram como guia para se chegar ao objetivo proposto:

- a) Identificação das fontes de pesquisa;
- b) Levantamento e análise dos conceitos necessários para desenvolver as atividades interculturais em espanhol: cultura, interculturalidade, material didático intercultural, produção de material e leitura;
- c) Leitura dos documentos que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil;
- d) Análise das necessidades e interesses de alunos estudantes de espanhol de cinco escolas públicas do ensino médio da cidade de Salvador;
- d) Seleção de textos autênticos que se adaptassem aos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos e ao que sugerem as OCEM e os PCN. A seleção levou em consideração a visibilidade da cultura de países que fazem parte do cone sul da América;
- e) Desenvolvimento e análise das Atividades Didáticas Interculturais.

Esta dissertação se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo, pois ela é descritiva. Uma das características da pesquisa descritiva refere-se à coleta dos dados, os quais “são em forma de palavras ou imagens e não de números”, e o investigador analisa esses dados respeitando a forma como estes foram registrados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Segundo os autores, não existe pesquisa sem levantamento de dados de fontes variadas; nesse momento o investigador considera documentos, normas, jornais, revistas, fotos, cartas etc. com o intuito de recolher informações necessárias sobre a área que lhe interessa. Por isso, o levantamento de dados desta dissertação foi realizado de duas formas: através da pesquisa documental, pois foram consultadas algumas Leis (LDB/1996 e a 11.161/2005) que regem nosso sistema de educação, os documentos do Ministério da Educação (MEC),

OCEM (2006) e PCN (1998), pesquisa bibliográfica, que me colocou em contato com a teoria referente aos temas (cultura, abordagem da interculturalidade, produção de material didático e ensino de espanhol); e uma entrevista informal com alunos e professores de cinco escolas públicas do ensino médio¹.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta Introdução, da análise das Atividades Didáticas Interculturais, Considerações Finais e Referências. Nesta introdução, apresentam-se os caminhos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa, expondo também os motivos que justificam sua realização. Aqui está contida a pergunta de pesquisa que orientou o trabalho, bem como os procedimentos metodológicos.

No Capítulo 2 foi feito um relato histórico, e se apresentaram algumas mudanças pelas quais passou o ensino de espanhol no sistema de educação brasileiro, perpassando pela época do Império até os dias atuais. A seção traz ainda informações sobre fatores e/ou eventos que contribuíram para o despertar do idioma no país particularmente na cidade de Salvador. Foram apontados também alguns dos entraves para a implantação do idioma no nosso sistema de ensino.

O objetivo do Capítulo 2 é fazer uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de “cultura”, abordando sua evolução semântica de acordo com a visão do antropólogo Denys Cuhe (2002). Nessa parte do trabalho, reflete-se sobre a relação entre língua e cultura, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pontuando a importância da cultura no estudo de uma língua. Além disso, a atenção é dirigida para o conceito de “interculturalidade”, fenômeno que se dá através da interação de culturas e constitui a proposta de abordagem do material produzido.

O Capítulo 3 aborda o conceito de material didático, descreve a importância e o papel exercido por ele no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e apresenta os princípios norteadores para a produção de material didático intercultural de espanhol.

¹ A entrevista não foi documentada, pois conversei informalmente com os alunos sobre o interesse deles pelo espanhol, a forma como eles gostariam de estudar a língua, e quais curiosidades eles têm com relação à cultura estrangeira.

Na última parte do trabalho (capítulo 4) estão as Atividades Didáticas Interculturais produzidas, com suas respectivas análises e as referências da bibliografia consultada para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

1 CONTEXTUALIZANDO O ESPANHOL NO BRASIL

O ensino de línguas estrangeiras modernas nem sempre ocupou um lugar de prestígio no sistema de educação. Desde o início da inclusão de línguas na grade curricular das escolas, o ensino sempre esteve atrelado a fatores de ordem política, econômica, social e cultural. Assim, sendo o espanhol uma língua estrangeira, este capítulo pretende contextualizar brevemente o idioma no País, e mais especificamente na cidade de Salvador/Ba, contexto social e cultural em que se insere este trabalho de pesquisa. Além disso, acredito ser importante mostrar que, apesar do recente progresso com relação à situação do ensino do espanhol no Brasil, o caminho foi muito longo e árduo, e ainda há muito a ser feito. Dessa forma, a seguir, serão expostos alguns dos motivos que justificam o interesse pela língua, algumas das reformas importantes que interferiram na carga horária e na atenção dada ao idioma, assim como outros aspectos mais atuais relativos ao ensino/aprendizagem do idioma em nosso país e em nossa cidade.

1.1 O PERFIL HISTÓRICO/POLÍTICO

Fernández (2005, p.17) afirma que alguns fatores contribuíram para a presença do espanhol no Brasil, entre os quais estão as viagens que Cristóvão Colombo realizou entre 1494 e 1495 para assessorar os reis da Espanha com relação à demarcação determinada pelo Tratado de Tordesilhas. O autor menciona que o movimento imigratório também foi um fator que intensificou a influência da Espanha no nosso País, devido a uma crise econômica nas regiões de Galícia e Andaluzia, em meados do século XIX. Fernández relata ainda que os imigrantes que chegavam ao Brasil substituíram a mão de obra escrava, principalmente nos cafezais, e se instalaram nas regiões sul e sudeste do Brasil, contribuindo de certa forma para que o espanhol se tornasse mais familiar para os brasileiros, apesar de não ser muito utilizado em todos os tipos de relações (FERNANDEZ, 2005, p.18).

A partir da criação do Colégio Pedro II, em 1837, o “currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (LEFFA, 1999, p.4). O quadro 1 mostra cronologicamente a quantidade de horas destinadas ao ensino das línguas clássicas e estrangeiras modernas na época do Império.

QUADRO 1 - O ENSINO DAS LÍNGUAS NO IMPÉRIO EM HORAS DE ESTUDO						
ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO
1855	18	9	9	8	6	3 (FACULTATIVO)
1857	18	6	9	10	4	3 (FACULTATIVO)
1862	18	6	9	10	4	6
1870	14	6	12	10	—	—
1876	12	6	8	6	6 (FACULTATIVO)	—
1878	12	6	8	6	4	—
1881	12	6	8	6	4	3 (FACULTATIVO)

FONTE: LEFFA, 1999

Leffa (1999) afirma que, embora não existam dados estatísticos exatos sobre questões relativas ao ensino de línguas dessa época, as decisões referentes à carga horária semanal das disciplinas eram tomadas pelas congregações das escolas, e “o que se tem através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola” (1999, p.5). Percebe-se também que a língua espanhola não constava na grade curricular, à época, e que a carga horária destinada às línguas estrangeiras modernas era reduzida, se comparada à do Latim (língua clássica), afirmação respaldada por Chagas (1967 apud PAIVA, 2003):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

Embora a quantidade de línguas tenha se mantido de 1855 a 1881, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi-se reduzindo ao longo do tempo. Entretanto, apesar do tempo reduzido para o estudo dessas línguas, em relação aos dias atuais, o aluno do ensino secundário estudou no mínimo 4 línguas – ou 6, quando se considerava o italiano como língua facultativa. Trata-se de uma realidade bem diferente da que temos hoje em nossas grades curriculares.

Ainda que novas reformas tenham sido implementadas, a situação do ensino de línguas permanece num patamar inferior se comparada à de outras disciplinas. Ao analisar o quadro fornecido por Leffa (1999), que retrata o ensino de 1890 a 1931, nota-se que na época da República houve uma expressiva redução de horas semanais: de 76 horas em 1892 a 29 horas em 1925, ou seja, menos da metade do que era oferecido. Um olhar mais voltado à língua espanhola nos permite verificar que a língua ainda não figurava como componente curricular.

QUADRO 2 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo							
ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	ESPAÑHOL
1890	12	8	12	11	11	_____	_____
1892	15	14	16	16	15	_____	_____
1900	10	8	12	10	10	_____	_____
1911	10	3	9	10	10	_____	_____
1915	10	-	10	10	10	_____	_____
1925	12	-	9	8	8	2 (FAC)	_____
1931	6	-	9	8	6 (FAC)	_____	_____

FONTE: LEFFA, 1999

Paraquett (2006, p.124) informa que o processo histórico do ensino do espanhol no Brasil passou por vários momentos importantes. O primeiro deles teve início em 1919, momento em que a disciplina foi institucionalizada no Colégio Pedro II e se manteve até 1925 como uma disciplina optativa. Em 1941, com a criação do curso de Letras Neolatinas da UFRJ, o espanhol passa a figurar pela primeira vez na grade do curso, juntamente com outras línguas,

como o francês e o italiano. A autora salienta que, à época, os estudos da língua estavam mais direcionados para a literatura do que para os estudos linguísticos ou metodológicos.

Em 1942, durante a gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde, foi promulgado o Decreto de Lei nº 4.244, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário. De acordo com Leffa (2009), ainda que tenha recebido muitas críticas por parte dos educadores, pela sua exaltação ao nacionalismo, esta foi a reforma que mais deu importância ao ensino de línguas estrangeiras. Conforme relata o autor, o ensino das línguas modernas possibilitava que muitos dos alunos terminassem o ensino médio com o conhecimento necessário para ler autores nas obras originais.

QUADRO 3 - O ensino das línguas após 1931							
ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	ESPAÑHOL
1942	8	—	13	12	—	—	2
1961	—	—	8	12	—	—	2
1971	—	—	—	9	—	—	9
1996	—	—	6	12	—	—	—

FONTA: LEFFA, 1999

Rodrigues (2010) ressalta outro aspecto que chama a atenção na Reforma Capanema e que pode ser inferido a partir do quadro 3: a presença do espanhol no segundo ciclo do ensino secundário, o atual ensino médio. Nesse ciclo, os alunos estavam divididos entre o curso clássico e o científico, e as disciplinas de línguas estrangeiras se dividiam da seguinte maneira:

QUADRO 4: Divisão das disciplinas segundo a reforma capanema

CURSO CLÁSSICO		CURSO CIENTÍFICO	
ANO	DISCIPLINA	ANO	DISCIPLINA
1º	PORTUGUÊS	1º	PORTUGUÊS
	LATIM		FRANCÊS
	GREGO		INGLÊS
	FRANCÊS OU INGLÊS		ESPAÑHOL
	ESPAÑHOL		
CURSO CLÁSSICO	CURSO CIENTÍFICO		
ANO	DISCIPLINA	ANO	DISCIPLINA

2º	PORTUGUÊS	2º	PORTUGUÊS
	LATIM		FRANCÊS
	GREGO		INGLÊS
	FRANCÊS OU INGLÊS		
CURSO CLÁSSICO		CURSO CIENTÍFICO	
ANO	DISCIPLINA	ANO	DISCIPLINA
3º	PORTUGUÊS	3º	PORTUGUÊS
	LATIM		
	GREGO		

FONTE: RODRIGUES, 2010

A língua espanhola consta no primeiro ano de estudos, tanto no Curso Clássico como no Científico, mas não faz parte dos outros dois anos. O tempo mínimo dedicado ao estudo da língua pode ser justificado pela imagem que se tem da língua espanhola em nosso País: “é uma língua que no Brasil tradicionalmente foi objeto de uma falta de atribuição de um suposto saber pelo qual valesse o esforço de ser estudada” (CELADA, 2005, p.32).

Nesse sentido, Celada (2005) afirma que grande parte dos trabalhos sobre espanhol no Brasil se apoiou em crenças – raramente questionadas – e em suposições e preconceitos de vários tipos sobre o caráter da língua. A autora destaca que uma das principais crenças é a de que há uma grande semelhança entre o espanhol e o português; a outra se refere à vantagem dessa suposta semelhança como “agente facilitador” de uma compreensão quase imediata do espanhol, por parte de um brasileiro, o que resulta num pequeno esforço para aprendê-la. A autora ainda afirma que o grande problema está na visão estereotipada que se tem da língua espanhola até os dias atuais, e que, a pesar dos avanços linguísticos e dos estudos na área de aquisição de línguas, que apontam para outras interpretações e objetos de análise, essa visão se mantém. Mas essa questão, apesar de ser muito importante e merecer ser discutida, é um assunto à parte, que neste momento não será aprofundado neste trabalho.

Voltando à presença do espanhol nos cursos Clássicos e Científico, Picanço (2003) declara que o espanhol se insere nesses programas, mas sua carga horária era diferente do inglês e do francês. Segundo a autora:

[...] o espanhol naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com

importante participação na história ocidental não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo. (PICANÇO, 2003, p.27)

Para algumas gerações, o espanhol era concebido como uma língua de cultura, pois por sua transparência servia de acesso às importantes obras literárias, cujos originais não haviam sido traduzidos para o português e constavam em línguas “distantes” (CELADA; RODRIGUES, 2004, p.3). Além disso, e segundo Picanço (2003), a língua espanhola representava para o governo brasileiro um modelo de patriotismo e de valorização cultural a ser seguido pelos estudantes brasileiros, pois era considerada uma língua impregnada de ideias nacionalistas. Contudo, sua carga horária, comparada com a do francês e do inglês (quatro anos de estudo obrigatório no ginásio, dois no científico e dois anos de uma das duas no clássico), poderia ser considerada uma carga horária simbólica (RODRIGUES, 2010, p.78).

Outras mudanças foram implantadas através de um novo projeto de lei datado de 1958 (BARROS, 2001 apud PARAQUETT, 2006), o qual altera o Decreto Lei nº 4.244. Ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês, ou seja, nos dois ciclos. A alteração se justificava, pois o governo intencionava dar novos rumos concedidos ao pan-americanismo, salientando que o estudo do espanhol reforçaria um maior estreitamento dos povos do continente americano (RODRIGUES, 2010).

Em 1961, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, e com ela foram criados os Conselhos Estaduais, os quais tinham autonomia para incluir as línguas estrangeiras nos currículos. O artigo 35, parágrafo 1º determina o seguinte:

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.

Paraquett (2006, p.126) relata que a lei “não especifica a língua estrangeira a ser estudada nas escolas”, cabendo às instituições escolher pelo menos uma língua estrangeira moderna. Sendo assim, a autora, deduz que se

nunca houve indicação de nenhuma língua estrangeira moderna para a grade curricular, a forte presença do inglês nas instituições públicas e privadas se deve a questões de hegemonia linguística e não à determinação de uma lei.

Em 1971, foi publicada a nova LDB (Lei 5.692). De acordo com Leffa (1999, p.13), o foco do 2º grau passou a centrar-se na habilitação profissional, regredindo dessa maneira o interesse pelas línguas estrangeiras. O ensino foi reduzido de 12 para 11 anos, destinando-se oito anos para o então chamado 1º grau e três anos para o 2º grau. Houve uma redução drástica nas horas de ensino de línguas estrangeiras, ocasionada pela redução de um ano de escolaridade e pela necessidade de se introduzir a habilitação profissional. Ainda segundo o autor, o parecer do Conselho Federal de que a “língua estrangeira seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento” agravou ainda mais a situação (LEFFA, 1999, p.14). Em consequência desse parecer, escolas excluíram a língua estrangeira do ensino fundamental, e no ensino médio não ofereciam mais do que uma hora por semana, fazendo com que muitos alunos concluíssem os ensinos fundamental e médio sem a oportunidade de estudar uma língua estrangeira. O autor afirma que apenas em 1976 a obrigatoriedade das línguas estrangeiras foi recuperada.

Em 1982, outro projeto de Lei (6547/82) foi encaminhado à Câmara dos Deputados. Esse projeto “modifica a redação do ‘CAPUT’ do artigo sétimo da lei 5692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências”, incluindo o estudo de espanhol nos currículos².

Em 1993, uma carta do então presidente Itamar Franco encaminhava o Projeto de Lei 3.987 do deputado Átila Lira ao Congresso Nacional. Esse Projeto de Lei tornava obrigatória a inclusão do ensino de espanhol nos currículos das escolas de ensino médio e facultativo nos currículos do ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Nessa carta, Itamar Franco expõe os seguintes motivos que justificam a inclusão do espanhol na grade curricular: a importância da consolidação das relações entre os países americanos de origem ibérica e a integração do Brasil à comunidade hispano-falante.

Fernández (2005, p.18) declara que o *status* da língua espanhola no

² Cf. Câmara dos deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>.

Brasil começou a se modificar devido a alguns fatores de ordem social, política e econômica, o que pode ser realmente comprovado nas justificativas que acompanham cada Decreto de Lei. Contudo, apesar de reconhecer que o conhecimento da língua beneficiará as relações internacionais entre o País e as nações irmãs (países da América Latina), ao analisarmos a evolução do idioma como língua estrangeira na história do ensino de línguas, tanto no âmbito público como no privado, tem-se a sensação de que sempre lhe foi outorgada pouca importância nesse âmbito se a compararmos com o inglês, por exemplo.

1.2 O DESPERTAR DO ESPANHOL NO BRASIL / SALVADOR

Com a criação do Tratado do Mercosul entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, em 26 de março de 1991 – com a posterior inclusão do Chile –, o espanhol passou a disputar com a língua franca (inglês) um lugar de prestígio nas instituições de ensino. O Mercosul impulsionou o surgimento de uma nova imagem da língua espanhola, que passou a ser, segundo definição de Celada (2002), a língua veicular, instrumento de acesso aos negócios e ao trabalho. Celada e Rodrigues (2004) ressaltam que o Tratado estimulou essa nova visão e que, nos meios empresariais, a frase “Não basta oportunhol para fazer o Mercosul”, já foi dita de diversas maneiras.

O Tratado objetiva criar meios para ampliar as dimensões atuais dos mercados nacionais e potencializar o desenvolvimento econômico com justiça social, bem como desenvolver o aproveitamento dos recursos disponíveis na região, preservando o meio ambiente, melhorar os meios de transporte e comunicação, assim como a coordenação de políticas macroeconômicas. Segundo Nogueira (2007) o Tratado de Assunção “visa ao fortalecimento dos países componentes desse bloco sul-americano, exigindo que os de origem hispânica se expressem em português e que os brasileiros, por sua vez, o façam em castelhano”. Celada e Rodrigues (2005) afirmam que no espaço demarcado pelo Mercosul surgiu a necessidade de uma política linguística com relação ao espanhol e ao português. Assim, o Setor Educacional do Mercosul

(SEM) que reconhece o papel da educação como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural, objetiva o seguinte:

- Criação e atualização dos espaços virtuais para publicar os materiais e produtos surgidos nos diferentes encontros e seminários;
- Elaboração de indicadores de Educação Tecnológica pertinentes e, incorporação à publicação do sistema de Indicadores do Mercosul Educacional;
- Publicação dos Indicadores de Educação Básica, Média e Educação Superior;
- Elaboração de um Glossário relativo à Educação Técnica e a Educação Tecnológica;
- Difusão dos programas de intercâmbio existentes e as equivalências e protocolos acordados;
- Difundir as ações do SEM nos sistemas educacionais nacionais, nas jurisdições responsáveis pela gestão escolar, nas comunidades educacionais e no conjunto da sociedade;
- Favorecer a circulação do conhecimento: manter atualizada a informação promovida pelo órgão e usar os espaços de comunicação e difusão para o setor educacional;
- Fortalecer os laços nacionais do SIC;
- Contar com políticas de informação, comunicação e gestão do conhecimento, no âmbito educacional regional. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2006)

Na concepção de Almeida Filho (1999, p.43) o que se vê na esfera do Mercosul Educacional e Linguístico é “a gradual implantação do ensino de duas línguas oficiais como forma de interface de compreensão mútua”. Todavia, o que urge são programas nacionais estáveis, muito bem determinados no que concerne à sua duração e dimensão, de forma que eles sejam reconhecidos como agentes de uma política intercultural definida pelo autor como:

uma política lingüística mais ampla, uma operação interventiva sistemática e explícita de propor soluções institucionais a situações de uso e ensino de línguas e de atendimento a objetivos, envolvendo o uso público e a convivência de línguas em países, regiões ou blocos. (ALMEIDA FILHO, 1999, p.44)

As palavras de Almeida Filho refletem o que Rajagopalan (2006, p.22) pensa sobre a mudança que está acontecendo no ensino de línguas estrangeiras de modo geral: a preocupação com o ensino vai além dos

aspectos linguísticos da língua, pois está também no contexto político em que ela se situa. Em sua concepção, o ensino de línguas “é uma atividade eminentemente política”, pois faz parte da política linguística de uma nação. E segundo ele, a tentativa de buscar auxílio para a produção de planos de ensino de línguas numa determinada teoria linguística é inútil, pois não podemos negar que o ensino de LE deve apoiar-se nas “demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa”. Acredito que, em parte, o autor tenha razão, pois não se deve pensar em ensino de línguas sem levar em conta todos os fatores que afetam a língua.

No geral, todos esses esforços promovem uma maior aproximação dos países membros e concomitantemente a necessidade de compreenderem um ao outro. Dessa forma, levanta-se a questão do domínio de um idioma comum a todos, e, com isso, sendo o único país cuja língua oficial é o português, o Brasil passa a ver o espanhol com outros olhos. Na visão de Molina (2006, p.1) e em total concordância com ele, o espanhol é uma fonte de riqueza cujo valor tem sua origem em três fatores considerados por ele determinantes: sua demografia (4ª língua mais falada no mundo, ficando atrás do chinês, inglês e o hindi); sua funcionalidade (o espanhol como língua internacional ocupa um lugar de prestígio no cenário internacional, abrindo portas para todos os profissionais que o estudam); e seu prestígio cultural (o espanhol é o instrumento de acesso para o patrimônio cultural da Espanha e da Hispano-América).

Em 1991, no mesmo ano da criação do Mercosul, foi criado, na Espanha, o Instituto Cervantes (doravante IC), a maior instituição no mundo dedicada ao ensino de espanhol. A sede central se localiza na cidade de Madri e em Alcalá de Henares. No Brasil, ele foi criado em 1998, na cidade de São Paulo, e em 2001 iniciou as atividades no Rio de Janeiro. Em Salvador, foi inaugurado recentemente, em 2007. O IC é uma instituição pública criada pela Espanha com o intuito de promover, ensinar espanhol e a cultura da Espanha e dos países hispanofalantes fora do território nacional; organizar os exames Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE); organizar cursos de espanhol; organizar cursos de formação para professores de espanhol; promover atividades culturais apoiadas e em colaboração com outras

instituições; participar dos programas de difusão da língua espanhola; atualizar métodos de ensino e a formação de professores (INSTITUTO CERVANTES, 2007). Importante salientar que os centros do Instituto estão espalhados nos cinco continentes. Sendo assim, pode-se concluir e comprovar que a Espanha conseguiu garantir a presença da sua língua oficial em outros espaços geográficos.

De acordo com Fernández (2005), fatores como a instalação, no Brasil, de grandes empresas de origem espanhola e a compra de empresas nacionais pelos espanhóis, no País e em nosso estado, contribuem muito para o crescimento da língua. Essas empresas beneficiam o mercado, aumentando a oferta de trabalho para a população e despertam o interesse dos funcionários em aprender o idioma. Na Bahia, a Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (Coelba) foi privatizada em 1997, e parte de suas ações foi comprada pelo grupo espanhol Iberdrola. Outras grandes empresas, como os bancos Santander e o Bilbao Vizcaya também se instalaram no País.

A Câmara Oficial Espanhola de Comércio no Brasil (2010) informa que há 315 empresas espanholas radicadas no país, a maioria no estado de São Paulo. Segundo informe de 2009, na Bahia funcionam 12 empresas nos setores de turismo, agroalimentar, energia, jurídico, contábil, fiscal, educação, bens de consumo, indústria, construção civil e industrial, pesca, gado, automotivo e produtos químicos. No ramo hoteleiro, a empresa Sol Meliá pretende investir R\$640 milhões na construção de um complexo com três hotéis na Costa dos Coqueiros; a Iberostar está instalada na Praia do Forte e ainda prevê um investimento de R\$261 milhões com a construção de um novo hotel na cidade de Salvador, a expansão do *resort* do mesmo grupo na Praia do Forte e um novo projeto imobiliário. Existem outros grupos espanhóis com projetos em andamento e investindo em energia eólica, processamento de resíduos sólidos, tecnologias e setor náutico (BAHIA EM FOCO, 2010).

Essas informações são relevantes, pois deixam claro que o interesse pelo ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira é decorrente de uma série de interesses impulsionados principalmente pela relação entre os países que compõem o MERCOSUL.

1.2.1 A inclusão do espanhol no ensino brasileiro

Quanto ao âmbito educacional, a organização do sistema educativo brasileiro está regulada pela Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional datada de 20 de dezembro de 1996, doravante LDB/1996. Consta na seção IV, artigo 36, III que, no ensino médio: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Paraquett relata que a partir da assinatura dessa lei, “muitas escolas brasileiras, em particular as privadas, adotam o espanhol em seus programas, oferecendo a seu público, e como estratégia de *marketing*, uma língua diferente” (2009, p.126). Entretanto, a língua inglesa ainda é a mais estudada, embora o espanhol tenha conseguido espaço depois que a LDB/1996 abriu portas para uma segunda língua estrangeira nas escolas. Fernández (2005) afirma que o número de candidatos que realizam a prova de língua espanhola no vestibular é uma das provas da crescente vitalidade do espanhol no ensino médio e nas universidades brasileiras. Atualmente, quase todas as universidades do País tem nos seus processos de seleção o conhecimento da língua. Importante mencionar que o espanhol e o inglês são cobrados na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nessa prova, em 2010, constaram questões de língua estrangeira pela primeira vez desde o momento de sua criação em 1998. A prova do ENEM/2010 foi realizada e, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aplicou-se o exame em 1.698 cidades a aproximadamente 3,3 milhões de candidatos (INEP, 2010).

As questões de espanhol estavam voltadas para a compreensão de textos que abordaram temas diversificados: bilinguismo na educação média paraguaia, estrangeirismo, norma para a entrada de animais na União Europeia, os fumantes e a dieta. Contudo, ainda há um problema a ser resolvido quanto aos conteúdos cobrados, pois a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta quais habilidades são cobradas na prova, mas não especifica os conteúdos, dificultando o preparo do estudante para o exame (ENEM, 2010).

Em 5 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas redes pública e privada do ensino médio dentro do horário regular, e a inclusão do idioma no ensino fundamental (de 5ª a 8ª série), em caráter optativo (OCEM, 2006). Porém, cabe ao aluno decidir se vai escolher o espanhol ou a outra língua que a escola é obrigada a oferecer. Portanto, a imposição da lei não implica que os alunos do ensino médio irão optar pela língua espanhola, já que podem escolher o inglês, por exemplo. Conforme analisa Rodrigues (2010, p.145):

[...] a Lei 11.161 conhecida como 'Lei do Espanhol', se configura, na verdade, como uma lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio visto que, obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível, sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra optativa.

Rodrigues (2010) afirma que, embora a língua espanhola ocupe uma dessas duas posições, passando a constar obrigatoriamente no espaço escolar, não podemos negar que na realidade a Lei 11.161 amplia a oferta de línguas estrangeiras no ensino médio, e não a certeza de que todos os alunos irão estudar o espanhol. Mas, como o espanhol é uma das línguas avaliadas na prova do vestibular da maioria das universidades públicas e particulares de todo o País, tem havido um maior interesse por parte dos alunos em optar por essa língua, devido à sua aparente aproximação com o português. De certa forma, isso propulsiona o ensino do espanhol no nível médio e em outros âmbitos de ensino de línguas estrangeiras, como nos cursos livres.

Com a obrigatoriedade de oferta de espanhol imposta pela implantação da Lei, alguns problemas se apresentam e requerem soluções imediatas. O primeiro deles se refere ao tempo atribuído para a inclusão da disciplina nas escolas. Consta no parágrafo 1º: "O processo de implantação deverá ser concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei". Segundo Rodrigues (2010) as especificações sobre o prazo para a oferta da língua foram interpretadas conforme as conveniências dos Conselhos Estaduais de Educação. Essa afirmação me conduz a refletir sobre o conceito de lei: "regra, prescrição escrita que emana da autoridade soberana de uma dada sociedade e impõe a todos os indivíduos a obrigação de submeter-se a ela sob pena de

sanções” segundo o dicionário HOUAISS. É do conhecimento de todos que uma lei, quando promulgada, deve ser cumprida, não havendo possibilidade para interpretações de acordo com conveniências de quem será obrigado a cumpri-la. Mas, de acordo com a autora, nem todos os estados regulamentaram a Lei no mesmo tempo; a maioria considerou o prazo de cinco anos como o prazo em que deveriam iniciar o processo de implantação do idioma, quando na realidade, e de acordo com o autor do projeto de lei, Átila Lira, o prazo é para terminar a implantação, não começar (2010). Grossi (2010), presidente do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais (FNCE), complementa a informação anterior ao afirmar que sete estados ainda não regulamentaram o ensino de espanhol nas escolas, e entre esses estados, infelizmente, está a Bahia.

Apesar desses entraves, a Lei 11.161/2005 modifica a situação do ensino de espanhol no Brasil, cria expectativas e lança alguns desafios mencionados por Simões (2010, p. 24):

- Necessidade de formação de Professores;
- Quantidade de Escolas e estudantes a serem atendidos;
- Valorização do Espanhol no Projeto Pedagógico da Escola;
- Produção de Material didático;
- Regulamentação no âmbito Estadual;
- Contratação de Professores nas redes públicas;
- Efetiva aprendizagem da língua na Escola.

Entretanto, Costa (2010) declara que medidas concretas para a implantação do Espanhol no ensino médio não estão sendo tomadas pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE), pois não se tem conhecimento de concursos para a contratação de professores de espanhol. Outro problema com relação à implantação do espanhol diz respeito à carência de professores capacitados para ensinar o idioma, fato real que, de acordo com González (1989), é uma consequência da má formação desse profissional no âmbito universitário. A afirmação da autora data de 1989 (21 anos atrás, o que significa que não houve muito progresso quanto à formação do professor de espanhol se compararmos com os dias atuais, já que ainda encontramos muita deficiência na formação desses profissionais no Brasil pelos mesmos motivos apontados por ela em 1989).

Um segundo problema que se apresenta a partir da obrigatoriedade de oferta de espanhol é a falta de material didático, o que somado à questão anterior, não apoia os sistemas públicos de ensino médio. Para o ensino fundamental (EF), o problema está quase resolvido, pois, segundo Gonzalez, integrante da equipe responsável pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da comissão técnica, os livros do ensino fundamental já foram escolhidos e a compra está sendo efetuada pelo MEC para que os livros cheguem às escolas em 2011. Quanto ao ensino médio (EM), a professora afirma que o processo de avaliação ainda está em andamento e os livros só estarão disponíveis nas escolas em 2012. Entretanto, até o início de 2011 o *Guia de Livros Didáticos* já deverá ser publicado, a fim de que os professores realizem suas escolhas (GONZALEZ, 2010).

Da Silva (2010) complementa as informações de González apontando alguns dos critérios específicos que as coleções de Língua Estrangeira Moderna (LEM) devem seguir. Como são muitos, citarei apenas aqueles que acredito coincidirem com os critérios considerados para a produção das minhas atividades interculturais:

Apresentar insumo lingüístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas;

Contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros;

Contextualizar as atividades de gramática, vocabulário e pronúncia, evidenciando os diferentes usos da linguagem enquanto prática social;

Propor atividades que tenham relevância social, política e cultural;

Apresentar atividades que levem à reflexão sobre a língua e suas variedades bem como sobre a diversidade cultural em nível local e global;

Apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens;

Maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno e proporcionar-lhe condições para ampliar suas habilidades e competências de maneira autônomas, bem como sua capacidade de auto-avaliação;

De acordo com informações disponíveis no portal do MEC (2010), o PNLD “é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras

didáticas voltadas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro”, e apenas nos editais PNLD-EF 2011 e PNLD-EM 2012, publicados em 2009 e 2010 respectivamente, foi incluída a Língua Estrangeira Moderna. Segundo Costa (2010), esse fato é um grande avanço para os alunos das escolas públicas, pois significa que eles receberão os livros de línguas estrangeiras, o que possibilita uma melhor qualidade de ensino, embora se saiba que apenas o livro-didático não garante uma melhora no ensino de quaisquer línguas estrangeiras.

Embora tenha sido um avanço a inclusão de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) no PNLD e nos demais programas do MEC/FNDE, o que se observou até agora no PNLD 2011, através das avaliações já realizadas no material didático, foi:

- Falta de clareza das bases teórico-metodológicas;
- Incoerência entre a proposta e o efetivamente realizado;
- Inconsistências e imprecisões no Manual do Professor;
- Coletâneas de textos muito pobres;
- Pouca integração entre as 4 habilidades e um trabalho inconsistente com cada uma delas;
- Inconsistências nas propostas ditas transversais;
- Falta de representação da diversidade (linguística, cultural, social, nacional e estrangeira) ou tentativas mal-sucedidas de fazê-lo;
- Falta de conhecimento do sentido de ser adolescente/jovem na contemporaneidade;
- Integração precária entre os conhecimentos de língua e sobre a língua e seus instrumentos de análise e descrição
- Precários conhecimentos sobre a cultura e suas formas de apresentação;
- Incapacidade de pôr em prática, no desenvolvimento das propostas didático-pedagógicas, os conhecimentos teórico-metodológicos, que ficam apenas no discurso;
- Falta de cuidado ou de interesse no controle das produções por parte das editoras responsáveis. (GONZALEZ, 2010)

Essas primeiras avaliações irão contribuir de forma significativa para a reflexão daqueles que produziram o material, no sentido de aprimorarem qualitativamente os próximos. Nas OCEM (2006, p.154) consta que “material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica”. Mas ele deve ser concebido pelo professor também como um

elemento de mediação e não como uma bíblia a ser seguida. Por esse motivo, ter conhecimento teórico e metodológico para produzir quaisquer materiais para o ensino de uma língua faz com que o profissional sinta-se independente e não delegue exclusivamente ao livro-texto (o mais utilizado dentre os materiais didáticos para o ensino de línguas) a tarefa de construir conhecimento necessário para se adquirir uma língua estrangeira.

1.2.2 O ensino de Espanhol em Salvador

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, a Associação de Professores do Estado da Bahia (APEEBA) e conversas com professores de algumas escolas possibilitaram a coleta de algumas informações relevantes sobre a situação do ensino de espanhol em Salvador. O quadro apresentado a seguir, enviado pela Secretaria de Educação, permite visualizar a quantidade de escolas na cidade de Salvador que têm no seu quadro curricular a disciplina de língua espanhola e o número de seus respectivos professores.

Quadro 5: demonstrativo dos professores de espanhol que atuam na rede estadual em 2010

DIREC	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	QUANTITATIVO DE PROFESSORES
1A	SALVADOR	C.E. LUIS EDUARDO MAGALHÃES	01
		C.E. AZEVEDO FERNANDES	01
		ESCOLA PARQUE	01
		C.E. YPIRANGA	01
		C.E. GOV. ROBERTO SANTOS	01
		C.E. RAPHAEL SERRA VALE	02
		C.E. THALES DE AZEVEDO	02
		C.E. MARIO AUGUSTO TEIXEIRA DE FREITAS	03
1B	SALVADOR	CPM DENDEZEIROS	01
		C.E. ABÍLIO CÉSAR BORGES	01
		C.E. PRES. COSTA E SILVA	01
		C.E. PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA	01
		C.E. PRESCILIANO SILVA	01
		C.E. HAMILTON DE JESUS LOPES	01
		C.E. EDVALDO BRANDÃO CORREIA	02

Há em todo o estado 52 escolas na rede pública estadual, dentre as

quais 15 estão na capital. Através de contato em seminários, palestras, contatos telefônicos e visitas em algumas escolas, como Thales de Azevedo, CPM Dendezeiros, C. E. Mario Augusto Teixeira de Freitas, Serra Vale, Escola Parque, C. E. Pres. Costa e Silva, e C. E. Padre Palmeira (este último não consta na tabela da SEC), é possível constatar que a situação do ensino de espanhol nas escolas de ensino médio é praticamente igual para todos. Em primeiro lugar, há poucos professores ensinando nas escolas. No Colégio Estadual Padre Palmeira, por exemplo, há apenas uma professora de espanhol para o 1º e 2º ano do ensino médio, pois a língua só começou a ser ensinada em 2009, sendo assim ainda não há oferta do idioma no 3º ano do nível médio. Outra questão que merece discussão é a quantidade de alunos por turma nas escolas visitadas. Na maioria dos casos, o professor encontra uma média de 45 alunos em sala de aula, ao contrário do que ocorre em outros colégios da rede estadual, como Thales de Azevedo e o Serra Valle, os quais dividem as turmas em duas: aqueles que optaram pelo inglês e os que preferiram o espanhol, tornando o trabalho do professor mais fácil de ser direcionado. Mas essa ainda não é uma realidade que vale para todas as escolas públicas da cidade.

A carência de material didático também constitui um problema a ser solucionado na rede de ensino público, como já foi mencionado anteriormente. Sabe-se que o MEC ainda está em fase de avaliação de livros didáticos para o ensino de espanhol no nível médio, buscando garantir que estes estejam de acordo com as OCEM (2006). Enquanto a distribuição do material não ocorre, os professores informaram que eles próprios elaboram o material didático, alguns sem conhecimento teórico e metodológico de produção de material, e geralmente priorizando o conteúdo gramatical.

Várias das questões expostas até agora podem ser confirmadas através de uma carta enviada pela APEEBA em 17 de agosto de 2009 (v. ANEXOS) ao Ministro de Educação, Fernando Haddad, em que se pode vislumbrar a situação do ensino de espanhol em Salvador e no Brasil. Nela, a presidente da Associação expõe, além do que foi mencionado, outras questões que comento a seguir.

De acordo com um dossiê enviado pela presidente da APEEBA, desde a Lei 11.161/2005 ainda não foram realizadas ações que favoreçam e tornem

concreta a implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas da cidade; ainda há professores aprovados em concurso público esperando pela convocação para ocupar o cargo na rede pública; há professores excedentes licenciados em outras áreas, mas ensinando espanhol; há professores licenciados em Letras com Espanhol ministrando outras disciplinas na rede pública, e, para agravar ainda mais a situação, em 2009 foi firmado um acordo entre o MEC e o IC que provocou uma grande inquietação entre os profissionais da área. Portanto, será relatado a seguir o teor da Carta de Intenções (como é chamado o acordo) e algumas das ações das associações de professores de espanhol no Brasil para impedir que o projeto siga em frente.

A Carta de Intenções assinada em 2009 entre o MEC e o IC causou um movimento de inquietação entre as associações de professores de espanhol em todo o País. Segundo a APEEBA (2009, p.10) e através da carta resposta enviada pela chefia da assessoria Internacional do MEC, o acordo objetiva “estabelecer as bases de uma experiência piloto para que trinta (30) professores” de quatro regiões do Brasil (Recife, Rio, Brasília e Porto Alegre) sejam treinados na utilização de metodologia de educação a distância, chamada *Hola Amigos* e *Aula Virtual de Español (AVE)*. O projeto foi dividido em três etapas: a primeira se referia à organização e concretização do curso de formação presencial para os professores escolhidos; a segunda etapa consistiu em colocar em prática o que foi ensinado no treinamento, utilizando os recursos didáticos virtuais do IC com os alunos das instituições selecionadas; a terceira etapa consistiu na “concessão de informação e materiais relacionados com o ensino de E/LE” (APEEBA, 2009, p.12).

As associações de professores de espanhol de vários estados brasileiros, inclusive a Bahia, criticam a proposta, apontando fragilidade principalmente no que concerne à abordagem metodológica e aos materiais didáticos utilizados, já que consideram importante utilizar métodos e materiais didáticos adequados à realidade brasileira, e segundo dossiê da APEEBA (2009, p.13), os pressupostos desse acordo:

[...] contradizem os princípios que versam sobre a importância de utilizar metodologias que se adéquem à realidade brasileira, considerando a diversidade lingüística e cultural própria do espanhol. Logo, seria incoerente privilegiar uma variante em

detrimento às demais, conforme tratam as Orientações Curriculares para o Ensino (OCN-EM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EM).

A Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPEBRA), fundada em 2009, relata que os conteúdos propostos pelo IC mostram uma clara irregularidade quanto às necessidades da escola brasileira e às orientações do próprio MEC. Segundo a Comissão, não se trata apenas de uma metodologia, pois a intenção é implantar o curso *Hola Amigos* derivado do AVE. Esse curso foi elaborado na Espanha, enquadrando-se nos parâmetros do Marco Comum de Referência Europeu (MCRE). E, como afirma essa Comissão, o Brasil não é parte integrante da União Europeia, muito menos a realidade de nossos alunos combina com o contexto europeu (COPEBRA, 2009).

Importante mencionar que foi designada pela COPEBRA uma subcomissão de especialistas para realizar uma análise da Plataforma AVE, cujos critérios básicos são:

- 1) a pertinência do material disponibilizado no AVE para o ensino de espanhol para alunos brasileiros do Ensino Médio; 2) a consonância do material com as diretrizes e princípios orientadores de documentos oficiais elaborados pelo MEC, especificamente as OCEM e o programa PNLD; 3) questões de índole técnica para sua colocação em prática na escola pública brasileira. (COPEBRA, 2010)

Chegou-se à conclusão que a plataforma AVE apresenta algumas falhas no que se refere, por exemplo, ao público-alvo. O curso não define a que público está destinado o ensino, levando-nos a pensar que ensinar espanhol para brasileiros ou para ingleses seria a mesma coisa – quando na realidade não é, já que se deve considerar o contexto sociocultural do aluno, e suas necessidades de aprendizagem. Além disso, os avaliadores mencionam que o material segue a organização tradicional de livros didáticos de ELE estrangeiros disponíveis no mercado. Entretanto, o ideal seria utilizar livros ou materiais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos nossos alunos e que seguissem as orientações dos documentos oficiais, como OCEM e PCN.

Outras falhas são mencionadas como, por exemplo, as animações em

cada módulo. Os avaliadores as consideraram “extremamente artificiais e sem verossimilhança com a realidade”. Portanto, constitui-se num material pouco atrativo, principalmente para a faixa etária de 13 a 15 anos, contrariando o ideal da utilização de materiais autênticos para a apresentação dos conteúdos trabalhados nas unidades. Eles acreditam que o objetivo do curso atenderia melhor aos adultos que têm familiaridade com o uso de computadores e que precisam estudar a língua por motivos de trabalho ou estudo, e, portanto se adaptariam melhor em um curso a distância do que presencial.

Um aspecto importante apontado por eles é a falta de condições da maioria dos laboratórios de informática da rede pública de ensino para usar o material. Muitas escolas não têm laboratórios de informática ou, quando têm, a quantidade de equipamentos é inferior à quantidade de alunos em cada turma e não são compatíveis com a velocidade e programas necessários para o bom andamento da plataforma.

Quanto aos conteúdos, verificou-se a predominância de conteúdo cultural da Espanha. Afirmam que no nível A, referências à América aparecem esporadicamente, abordando-se quase sempre questões sobre o léxico, tratados de forma inapropriada, como itens de vocabulário. Dessa forma, cabe dizer que não se prioriza a heterogeneidade do mundo hispânico, mas sim o mundo *madrileño*. “Portanto, a diversidade constitutiva do “mundo hispânico”, também uma questão muito valorizada pelas OCEM, inexistente no material” (COPESBRA, 2010). Intrigante é que isso constata a incoerência do MEC com relação às discussões e determinações sobre a inserção do espanhol no sistema de ensino, pois uma das justificativas para incluir o espanhol na grade curricular é a integração latino-americana “de forma mais ampla e a formação do Mercosul, de forma mais específica” (COPESBRA, 2010). Enfim, de acordo com a subcomissão, o material poderia ser utilizado como ferramenta complementar, mas não como única solução para o ensino da língua-alvo.

Voltando ao acordo, este determina que o IC se responsabilize pela formação de professores brasileiros e disponibilize recursos didáticos e técnicos para o ensino de espanhol nas escolas públicas. Sendo assim, o acordo contraria totalmente o Art. 62 da LDB/1996, pois o IC não é um centro de Ensino Superior, mas uma instituição que ministra cursos livres de aprendizagem da língua espanhola e cursos que capacitam professores dentro

dessa modalidade; por isso, não é sabedora da realidade do nosso ensino regular.

Apesar de boas conquistas na área de ensino de espanhol, nada foi alcançado com facilidade, pois vemos, através da história, que a inserção da língua espanhola passou por muitas mudanças e acredito que outras virão. Senti – coloco-me na 1ª pessoa, pois não posso afirmar que esse seja o sentimento de todos os meus colegas – pessoalmente a falta de valorização do profissional ao ler o Edital, divulgado recentemente, do Concurso Público para Professor Padrão P - Grau 1 da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado da Bahia. Há vagas para professor de espanhol em várias cidades do estado, embora tenha sido oferecida apenas 1 (uma) vaga para cada bairro. A remuneração é simplesmente irrisória para um profissional que tem ensino superior, constituída apenas pelo valor de R\$654,32 (seiscentos e cinquenta e quatro reais e trinta e dois centavos), acrescidos de gratificação de estímulo de atividade no valor de R\$204,02 (duzentos e quatro reais e dois centavos). Ou seja, se compararmos, sem desmerecer outras profissões que não requerem nível superior para atuar no mercado de trabalho, a exemplo de empregadas domésticas, porteiros e serventes, estes estão no mesmo patamar salarial. Como alguém pode sentir-se motivado a ser professor? A falta de incentivo e de valorização para com nossa categoria espelha-se no fechamento dos cursos de Letras nas faculdades particulares da cidade.

O prazo da implantação do espanhol no sistema de ensino brasileiro já terminou, mas pouco ou praticamente nada tem sido realizado na cidade de Salvador para adaptar as escolas à nova realidade. O desafio aqui – fazendo uma analogia com o que Weininger (2001) diz sobre aprendizado de línguas – é levar o espanhol do espaço do aquário, onde ele se encontra agora, para o mar aberto, a fim de que os quase três milhões que habitam nosso estado sejam somados aos 400 milhões que já falam o idioma. Contudo, sabemos que atingir o mar aberto vai demorar um pouco, e demandará empenho e força de vontade por parte da sociedade, do governo e de nós, professores.

2 CULTURA NO ENSINO DE ESPANHOL

Discutir sobre o tema cultura enfocando apenas seus conceitos e a forma de contextualizá-lo no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras não é suficiente para entendermos a importância do termo na história. Por esse motivo, inicio este capítulo falando sobre a evolução semântica da palavra de acordo com os estudos de Denys Cuche (2002), para ressaltar que a discussão em torno do tema não é recente e para expor que através da cultura podemos entender o comportamento humano. Dessa forma, abordo sobre as categorias culturais, o conceito de interculturalidade, as características do material didático intercultural e sobre a proposta da educação intercultural para o ensino/aprendizagem de línguas. Essa abordagem intercultural apresenta orientações pedagógicas e teóricas que serão utilizadas e consideradas na elaboração das atividades interculturais propostas por esta pesquisa.

2.1 CULTURA

A cultura tem ocupado um espaço cada vez maior no campo do ensino de línguas estrangeiras, levando vários estudiosos a discutir e conceituar o termo. Devido a essa multiplicidade de conceitos proveniente de áreas diferentes, torna-se complexo falar sobre cultura, mas tentarei, neste trabalho, compreender e chegar a uma ideia de cultura que estará subjacente ao material didático produzido nesta pesquisa.

Como primeiro passo, retornarei no tempo sob o olhar do antropólogo Denys Cuche, quem tratou sobre a gênese social da palavra, descrevendo brevemente na história sua evolução semântica.

Segundo Cuche (1999) a evolução da palavra “cultura” se produziu na França por volta do século XVII, para depois se difundir através de empréstimos linguísticos para o inglês e o alemão. Contudo, a palavra já existia desde o século XIII, significando “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado,

ou parcela de terra cultivada” (CUCHE, 1999, p.19).

O conceito sofreu uma mudança no começo do século XVI, deixando de ser compreendido como um estado (o que é cultivado), e passando a ser concebido como uma ação. Em outras palavras, “o fato de cultivar a terra”. Mais tarde e ainda no mesmo século, surgiu o sentido figurado da palavra, significando o desenvolvimento de uma faculdade, porém esse sentido não foi bem aceito nos meios acadêmicos até o século XVIII.

De acordo com Cucho (1999), o movimento natural da língua foi responsável pela evolução semântica do termo; seu sentido figurado se impôs no século XVIII, no Dicionário da Academia Francesa, e começou a ser utilizado seguido de complementos como: “cultura das artes”, “cultura das letras” e “cultura das ciências”. Mais tarde, a palavra cultura se desvincularia dos complementos e, sozinha, passaria a nomear a “educação do espírito”, voltando logo depois a ser compreendida uma vez mais como estado (estado do espírito cultivado pela instrução). Essa concepção de cultura se consagrou pelo Dicionário da Academia, que “estigmatiza um espírito natural e sem cultura”, instituindo a oposição entre os conceitos de “natureza” e “cultura”.

Eagleton (2005) afirma que, embora nos dias atuais esteja em moda considerar a natureza como derivada da cultura, etimologicamente falando, é o conceito de cultura que deriva do de natureza. De acordo com Cucho (1999), os pensadores do Iluminismo consideram essa oposição essencial e compreendem a cultura como todos os saberes acumulados e transmitidos pela humanidade. A palavra se integra totalmente na ideologia do Iluminismo, associando-se às ideias de progresso, evolução, razão e educação.

No século XVIII apareceu o conceito de “civilização”, que indica o despertar da humanidade para a racionalidade e para o conhecimento. O termo reflete as mesmas concepções de “cultura”, também utilizado no singular, e entendido como um processo de melhoria das instituições, da legislação e da educação. A diferença está no fato de que “cultura” refere-se aos progressos individuais e “civilização”, aos coletivos.

Ainda no século XVIII e segundo Cucho (1999), surgiu na Alemanha a palavra “Kultur”, em consequência da grande influência do pensamento Iluminista e do prestígio da língua francesa no país. Laraia (2008, p.25) afirma que o termo era utilizado para representar “todos os aspectos espirituais de

uma comunidade” e adquiriu fama por ser utilizado entre as camadas mais altas da sociedade, a burguesia intelectual alemã. Contrariamente ao que acontecia na França, burguesia e aristocracia não tinham bons vínculos na Alemanha; a nobreza se isolava das classes médias, o que provocava um ressentimento por parte dos intelectuais que opuseram os valores de cultura baseados na ciência, literatura, arte e religião aos valores da aristocracia. Os mesmos intelectuais criticavam os príncipes governantes por preferirem imitar a forma de vida “civilizada” da corte francesa a se dedicarem às artes e à literatura. Esse grupo de intelectuais, conhecido como *intelligentsia* iria definir essa oposição de valores através de duas palavras: cultura e civilização. A primeira refere-se a tudo o que é autêntico e contribui para o enriquecimento do intelecto e do espírito; enquanto civilização retrata o que é superficial; é um termo de caráter sociável, uma questão de espírito cordial e maneiras agradáveis (EAGLETON, 2005, p.22). A *intelligentsia* se sentiu na obrigação de desenvolver e expandir a cultura alemã, motivada pela falta de cultura da corte e do povo simples. Devido a essa tomada de consciência, a oposição entre “cultura e civilização se desloca do social para a oposição nacional, reforçando a vontade da unificação alemã no âmbito político e a busca dessa unidade na cultura”.

Em 1774, Johann Gottfried Herder, considerado como precursor do conceito relativista de “cultura”, escreveu um texto polêmico (gênio nacional) defendendo a diversidade cultural em oposição ao “universalismo uniformizante do Iluminismo”. Seu objetivo era devolver em cada povo seu orgulho, pois, para ele, através da cultura se expressava um aspecto da humanidade. Sua proposta era pluralizar o termo “cultura”, falando das diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação (EAGLETON, 2005, p.25).

Após a derrota na batalha de Jena, intensificou-se o nacionalismo alemão e se afirmou a superioridade de sua cultura perante as outras nações. A ideia de “cultura” na Alemanha estava cada vez mais ligada ao conceito de “nação”, e se apresentava 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” (CUCHE, 1999, p. 28).

Ao longo do século XIX, a palavra cultura evoluiu de forma diferente na

Alemanha e na França. Enquanto os românticos alemães opunham a cultura à civilização, os franceses ampliavam o sentido da palavra, devido ao interesse pela filosofia e as letras alemãs. Segundo Cuche (1999), a cultura já não se referia apenas ao desenvolvimento intelectual do ser humano, mas também às características próprias de uma comunidade; contudo trazia um sentido amplo e vago. Nessa época, o sentido da palavra “cultura” estava muito próximo ao da “civilização” e às vezes a substituía.

Na França, prevalecia a ideia de cultura no sentido universalista – ideia confirmada por Ernest Renan numa conferência em Soborne, na qual ele afirma que antes da cultura francesa, da cultura alemã, da cultura italiana, existe a cultura humana.

Com o passar do tempo, as convicções de particularismo cultural e cultura nacional não eram bem aceitas pelos intelectuais, além de se rejeitar a oposição alemã entre “cultura” e “civilização”. De acordo com Cuche (1999), no século XX o debate ideológico entre as duas concepções de cultura que se situam na base das duas formas de se definir o termo nas ciências sociais contemporâneas tornou-se mais agravante durante a guerra e deixou transparecer a forte oposição ideológica entre as duas nações.

A cultura tem sido tratada em diversas áreas de estudo, como a Sociologia, a Antropologia, a Crítica Literária e a Linguística Aplicada, o que torna sua definição uma tarefa difícil, devido à variedade de conceitos provenientes dessas áreas. García, Escarbajal e Escarbajal (2007) afirmam que o conceito é difuso, inacabado e que está com constante evolução. De acordo com os autores, o processo de mudança ocorre porque as culturas não são homogêneas e, ao interagirem com outras, provocam o aparecimento de resistências subculturais, gerando assim novas culturas.

Não pretendo neste trabalho apresentar os inúmeros conceitos de cultura, até porque esse não é o objetivo central desta pesquisa. Porém, preciso rever alguns e me identificar com um deles para nortear a produção do material didático. Então, começarei pelo primeiro autor que definiu cultura a partir da Etnologia: Edward Tylor. Segundo Laraia (2008, p.25), as palavras cultura e civilização foram sintetizadas por Edward Tylor no vocábulo inglês *culture*, compreendido no “sentido etnográfico como um conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra

capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

Então, pode-se afirmar que, na concepção de Tylor, a cultura diz respeito às habilidades que o ser humano tem de adquirir hábitos e difundir no grupo social que está inserido.

Outros autores, como Kroeber e Cluckhoholm, revisaram duzentas definições e elaboraram uma própria:

A cultura consiste em pautas de comportamento explícitas ou implícitas, adquiridas e transmitidas através de símbolos e constitui o patrimônio singularizador dos grupos humanos, incluindo sua tradução em objetos; o núcleo central da cultura são as idéias tradicionais (em outras palavras, historicamente geradas e selecionadas) e, especialmente, os valores vinculados a elas; os sistemas de culturas podem ser considerados, por um lado, como produtos da ação e, por outro lado, como elementos condicionantes da ação futura. (KROEBER; CLUCKHOHOLM, 1952 apud GARCÍA; ESCARBAJAL, 2007, p. 20. Tradução nossa)³

A *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Unesco)⁴ também contribui definindo o termo como o conjunto de características diferentes, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, e que abrangem além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

O autor Bronislaw Malinowski (1981 apud GARCÍA, ESCARBAJAL, ESCARBAJAL, 2007, p.21) direciona o conceito para algumas áreas da vida humana: a área do metabolismo humano, incluindo o alimento e sua influência no lugar onde se vive; sobrevivência física (sobreviver perante os demais e ao meio); reprodução (comportamento sexual, divisão dos papéis familiares, hierarquia etc.); saúde (comportamentos saudáveis e não saudáveis) e conforto (comodidade e bem-estar).

³ Cf. o original: La cultura consiste en pautas de comportamiento explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo central de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y, por otra, como elementos condicionales de la acción futura.

⁴ Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

Está claro, através das definições anteriores, que a ideia de cultura segue diferentes tendências, e as discussões ainda têm um longo caminho a percorrer, pois chegar a uma definição exata de cultura significa, segundo Laraia (2008, p.62), compreender a própria natureza humana, “tema perene da incansável reflexão humana”.

Pensar no conteúdo cultural nos leva a pensar sobre quais elementos devem constituir esse conteúdo. Stern (1992, p.71) declara que existem categorias humanísticas e antropológicas. Os autores García, Escarbajal e Escarbajal (2007) também tratam sobre as categorias culturais, as quais considero relevantes mencionar nesta seção, pois facilitam a compreensão da realidade cultural de um povo.

2.1.1 Categorias culturais

García, Escarbajal e Escarbajal (2007) afirmam que a cultura se constrói compartilhando significados, os quais dão sentido à nossa visão de mundo e faz com que tenhamos determinados comportamentos. Na concepção desses autores a cultura nunca está acabada, pois nossa percepção do mundo é mutante e, portanto, ao compartilhar novas visões de mundo, estamos ao mesmo tempo compartilhando novos significados, e dessa maneira, uma nova visão cultural se forma. Podemos concluir então, que construímos nossa própria cultura e identidade através do encontro com os demais. Portanto, as diferenças culturais não seriam um fato extraordinário, senão algo normal, e aqui pode estar a base da educação intercultural. A partir daí, a educação deve trabalhar para proporcionar o encontro intercultural. Se algo normal não se entende com normalidade é porque estamos falando a partir de pressupostos ideológicos que sempre nos acompanham, e que é, às vezes, o componente mais determinante da cultura que dividimos ao menos no que se refere à avaliação do diferente.

Ainda segundo esses autores vivemos a cultura como o instrumento condutor que nos permite ir abrindo caminho nas diferentes situações sociais, ao proporcionarmos o sentido e a direção para essas. Da mesma forma, a

cultura nos impõe limites ao que podemos e não podemos fazer, e o mesmo acontece para adaptar-nos e transformar os espaços naturais e convertê-los em lugares de convivência. O ser humano pode conseguir tudo isso desde seus referentes axiológicos e culturais. Ou seja, vivemos e respondemos a vida culturalmente, mas fazemos isso quando compartilhamos com outros.

Cada cultura deve ser compreendida como uma proposta global de ordem perante o caos, complexa e mutante, cujos elementos particulares, entretanto, podem parecer arbitrários se comparados com outra proposta global e desde qualquer situação crítica de mudança. “Um aspecto fundamental da condição humana é, pois, a variabilidade e, portanto, a capacidade de adaptação” (CARRASCO, 2004, p.2-5). Por conseguinte, a melhor opção é pensar e acreditar que todas as correntes convergem na consideração da cultura como parte do todo social, totalmente isolada do econômico, político e do educativo. E todas as correntes reconhecem a comunicação, a linguagem e os símbolos como três elementos fundamentais da cultura.

García, Escarbajal, Escarbajal (2007) explicam que em todas as culturas percebem-se ambientes de aprendizagem organizados, explicita o implicitamente, presença de agentes socializadores, comportamentos generalizados, mecanismos de seleção e hierarquização, transmissão de habilidades e conhecimentos, normas, valores, formas de organização social. Tudo isso junto vai configurando segundo os autores, a bagagem cultural que pode ser percebida pelas pessoas de outras culturas, mas que habitualmente é percebido como algo estático e fechado. Por esse motivo, eles tentaram determinar certas classificações ou taxonomias para dar maior rigor ao que se percebe sobre uma cultura.

Dessa forma, aplicaram classificações ou taxonomias nos estudos sobre cultura para tentar homogeneizar, para buscar grupos ou comunidades que compartilham as mesmas características e atributos, em outras palavras, grupos que compartilhem categorias culturais: etnia, língua, costumes, etc., características similares que possam ser agrupadas e que constituirão a base para o estudo de sua estrutura, funcionamento e relações fundamentais. De acordo com os autores, a consideração de uma cultura como organização humana ampla e complexa, com condições variadas, faz necessário um prévio agrupamento segundo categorias culturais.

A princípio aceitou-se como categoria cultural toda manifestação da criação do homem que não dependia dos aspectos biológico-naturais, mas essa diferenciação nem sempre é facilmente reconhecível. Os autores dão os seguintes exemplos:

a forma de pensar dos homens: depende de sua cultura ou de sua natureza? E a atitude perante a vida? O homem se veste de uma determinada maneira por sua cultura ou pelas exigências do meio em que vive? As leis e normas são fatos culturais ou dependem também da relação necessária com o meio? (GARCÍA; ESCARBAJAL; ESCARBAJAL, 2009, p.26. Tradução nossa)⁵

Ainda segundo os autores, várias outras perguntas poderiam ser formuladas; entretanto isso só faria dificultar o trabalho da classificação. Eles afirmam que há autores que expressam a impossibilidade de classificar culturas pela interrelação que existiu e existe entre elas desde tempos imemoráveis.

García, Escarbajal e Escarbajal (2007) definem categorias culturais como os elementos que ajudam a definir uma cultura, aqueles que estão presentes na formação e difusão de uma cultura, ferramentas humanas, ou como o critério do qual nos servimos para diferenciar entre culturas diferentes. Conforme os autores, a cultura é compreendida, com maior ou menor número de matizes, como o conjunto de mediações, reais ou simbólicas, utilizadas comumente por uma determinada comunidade ou grupo humano na realização e manifestação de sua convivência social. Nesse sentido, podem considerar-se como categorias culturais o idioma, os costumes, as instituições sociais, as manifestações artísticas, as folclóricas, as religiosas... como vimos anteriormente.

Lluch e Salinas (1996, p.99) propõem uma sistematização das características constitutivas de diferenciação cultural, demonstrada no quadro a seguir:

⁵ Cf. o original: la forma de pensar de los hombres: ¿depende de su cultura o de su naturaleza? ¿Y la actitud ante la vida? ¿se viste el hombre de una determinada manera por su cultura o por las exigencias del medio? ¿las leyes y normas son un hecho cultural o dependen también de la necesaria relación con el medio?

Quadro 6: Características constitutivas de diferenciação cultural

Estrutura social e política	Sistema de relações. Estratificação, grupos sociais... Quem manda, como se legisla, como se escolhem os representantes
Sistema econômico	Formas de obtenção de recursos intercambio, distribuição de recursos. Quem trabalha, em que... Que tecnologia (recursos, instrumentos, etc.)
Sistema de comunicação	Meios, linguagem e técnicas.
Sistema de racionalidade e de crenças	Explicação do razoável: científica religiosa... Religiosidade/espiritualidade. Concepções de mundo, do homem...
Sistema moral	Códigos éticos, condutas aceitáveis.. Valores, normas, moral
Sistema estético	Expressões, artes.. Ócio, música, gastronomia
Sistema de maturação	Mundo adulto/mundo infantil
Organização imediata	Estrutura familiar (extensão, distribuição de tarefas, papéis dos gêneros, hierarquia, igualdade, etc.). Velhice (papel, valoração, autoridade, etc.)

As pessoas que se identificam com uma determinada cultura não valorizam, nem compreendem essas características ou elementos culturais da mesma forma, pois sempre há uma hierarquia de valores, e isso deve ser considerado na hora de falar e desenvolver projetos de educação intercultural. Contudo, o mais importante é estar consciente de que as diferenças culturais devem ser consideradas mais como construtos dinâmicos do que como características estáticas inerentes a grupos ou culturas (AGUADO, 2003, p.3-4). E, claro, nunca devemos considerar as diferenças como deficiências.

García, Escarbajal e Escarbajal (2007) apresentam um quadro comparativo de categorias culturais, realizado a partir dos estudos de alguns autores, das categorias realizadas pela Unesco e pelo que consta na Enciclopédia Internacional das Ciências Sociais.

Quadro 7: Quadro comparativo de categorias culturais

AUTORES	CATEGORÍAS								
Enciclopédia Internacional das Ciências Sociais	Sistema de religião	Linguagem, Filosofia e ciências	Arte	Organização social, política e economia	Costumes e vestimenta	Direitos			
UNESCO, 1982 e 1998	Crenças e aspectos espirituais	Características intelectuais e afetivas	Artes e Letras	Sociabilidade e modos de vida	Tradições e características				

					materiais			
Tylor, 1871 e 1929	Crenças	Conhecimentos	Arte	Outros hábitos e atitudes	Costumes	Direitos e moral		
Lynch, Modgil e Modgil, 1992	Ideologias	Linguagem	Símbolos e significados	Pressupostos	Práticas sociais	Normas e valores		
Strivent, 1992	Religião	Língua		Espaço geográfico	Identidade	Normas	Etnia	
Trilla, 1997		Conhecimentos – informações	Procedimentos e técnicas	Modos de relação	Tradições e costumes	Valores e normas		Transmissão e herança
Malinowski, 1931				Metabolismo humano, conforto, sobrevivência física, reprodução, saúde.				

Fonte: Garcia Martinez, Escarbajal y Escarbajal (2007, p.29)

Nota-se nesse quadro que em cada coluna se apresentam categorias similares ou categorias que têm alguma relação entre si, comprovando o quão complexo é categorizar os elementos culturais.

Existem outras dimensões que segundo os autores podem explicar o comportamento humano: as dimensões cognitiva, afetiva e moral-ética. Portanto, eles sugerem que consideremos essas três dimensões se optarmos como guia uma planilha para tentar estudar as diferentes culturas. As manifestações externas também constituem outra dimensão a ser considerada nesse estudo, já que os estereótipos, atitudes racistas e xenóforas começam pela aparência das pessoas, pela forma como se vestem ou pela cor da pele. Mas os autores chegam à conclusão de que essas manifestações são generalizadas, e que deveriam ser particularizadas em âmbitos mais concretos.

Dessa forma, eles elaboraram uma lista na qual incluíram trinta categorias consideradas por eles as mais significativas: população origem, mitos e lendas, historia, costumes e tradições, festas e celebrações, religião e crenças, rituais, valores, língua, outros tipos de comunicação, conhecimentos, normas e leis, hierarquia social, padrões de comportamento, papeis e relações familiares, símbolos, vestimenta, relação com o meio, filosofia de vida, uso dos

meios de comunicação, relações sociais, literatura, música, arte, artesanato, folclore, gastronomia, sexualidade e defesa da identidade.

A lista nos dá uma visão das diferenças ou semelhanças culturais entre os grupos-alvo, facilitando assim a compreensão, interpretação, e análise das categorias. Os autores que elaboraram essa lista tinham como objetivo obter informação de como se pensa e interpreta uma cultura e apresentar visões policêntricas e interculturais que disseminem visões monolíticas e etnocêntricas. Além disso, a lista elaborada por eles possibilita a criação de um marco de conhecimento de referentes culturais que podem favorecer a educação, pois ela relaciona os conteúdos de aprendizagem com o contexto sociocultural no seu sentido mais autêntico.

2.1.2 Língua e cultura

Língua e cultura são dois aspectos que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas que muitas vezes são apresentados e trabalhados de forma isolada pelos materiais didáticos disponíveis no mercado. Abordar língua e cultura simultaneamente no ensino de uma língua estrangeira dependerá da concepção que se tem de língua e da meta ou propósito de ensino. De acordo com Almeida Filho (2002, p.210) se estamos socialmente em uma língua estrangeira, precisamos compreender e saber agir nessa língua, por exemplo, quando nos dizem “te invito un café”, o que implica esse convite? Apenas estar junto para tomar um café? Devo me oferecer para pagar a conta? Como devo agir? Significa que a pessoa que me convidou, além de expressar vontade de estar comigo, faz questão de pagar pelo café. Portanto, é coerente afirmar que o sucesso da comunicação em língua estrangeira não depende apenas do conhecimento linguístico que o aprendiz tem do idioma em estudo, mas também do conhecimento cultural dessa língua.

Serrani (2005, p.29) corrobora com esse pensamento ao declarar que:

visões excessivamente utilitárias ou instrumentalistas da língua, mais evidentes no caso de línguas não maternas, por vezes, tem levado a desconsiderar o papel decisivo do ensino de língua(s) no processo educativo geral.

A autora enfatiza a importância do papel do componente sociocultural no aprendizado de línguas e nos lembra que “até para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la como muito mais do que um mero instrumento. Ela é matéria prima da constituição identitária.” (SERRANI, 2005, p.29)

Seguindo uma abordagem de ensino de línguas que prioriza e inclui o aspecto cultural, a forma da língua-alvo segundo Mendes (2002, p.194) “surge em decorrência das situações de uso comunicativo”, em outras palavras, as formas estruturais da língua estrangeira serão trabalhadas a partir das necessidades, dificuldades e interesses que os alunos apresentam ao colocar a língua em prática, ou até mesmo no momento em que o professor perceba ser necessário explicitar essas normas. Mendes (2002) esclarece que a intenção não é minimizar a importância das estruturas, mas inverter o enfoque, em outras palavras, a atenção voltada para as regras gramaticais fica em segundo plano.

De acordo com Kramsch (1998, p.53) a língua é o meio principal pelo qual conduzimos nossa vida social e quando utilizada em contextos comunicativos, ela apresenta uma estreita ligação com a cultura de forma variada e complexa. A autora explica que as palavras ditas pelas pessoas se referem a experiências comuns e refletem as atitudes, crenças e visões de mundo dessas pessoas, em outras palavras, a língua está carregada de significados culturais que expressam a realidade de um povo.

Pela ótica de Antunes (2009, p.21) a língua “é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do sistema em si mesmo, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis”; ela está pronta para ser utilizada pelos indivíduos quando for necessário, pois a língua é uma atividade funcional que se concretiza em atividades e atuações comunicativas; ela não existe em função de si mesma, mas sim para servir as pessoas. A língua como sistema em uso está ligada à realidade histórico-social de um povo, espaço por onde atravessa a heterogeneidade dos indivíduos e dos grupos sociais

caracterizados por seus distintos interesses, histórias, individualidades, concepções e aspirações. Portanto, a língua, concebida dessa forma, deixa de ser apenas um conjunto de signos ou um conjunto de estruturas gramaticais, e passa a ser compreendida como um fenômeno social que depende da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. (ANTUNES, 2009).

Kramersch (1993, p.53) complementa afirmando que os grupos sociais não expressam apenas experiências; eles também as criam através da língua. Os significados são construídos a partir da forma como os membros de um determinado grupo escolhem para se comunicar, assim através do tom da voz, de um gesto ou expressão facial, os grupos se comunicam porque a língua incorpora a realidade cultural deles. Kramersch (1993) define língua como um sistema de signos que é visto como tendo em si um valor cultural. Os falantes se identificam e identificam os outros através do uso da língua; eles compreendem sua linguagem como um símbolo de sua identidade cultural. Podemos entender essa relação de linguagem e cultura nas palavras de Duranti (1997, p.337):

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar aos seus passados, presente e futuro, a linguagem torna-se seus passados, presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações linguísticas, histórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo.

Entende-se através da concepção de linguagem de Duranti que a relação que as pessoas têm com a língua é estreita e tão íntima, que seria impossível dissociá-la de nossas vidas. Antunes (2009) explica que a linguagem funciona como um suporte ou como mediação por onde tudo passa de uma pessoa para outra, de um grupo para outro e conseqüentemente, de uma geração a outra. A autora ressalta que:

a língua sob forma de uma entidade concreta, não existe. O que existe são falantes; são grupos de falantes. A língua tomada em si mesma, não passa de uma abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese. O que existe de concreto, de observável são os falantes, que, sempre, numa situação social particular, usam (e criam!) os recursos linguísticos para

interagirem uns com os outros e fazerem circular a gama de valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo. (ANTUNES, 2009, p.22)

Compreende-se que a língua é um conjunto sistemático, que apresenta características de heterogeneidade, mobilidade, complexidade e abertura; essas características advêm do fato de que a língua está constituída por um grupo de diferentes falares.

Compreender a relação intrínseca entre língua e cultura faz com que profissionais da área de ensino de LE passem a observar as questões metodológicas, programas e conteúdo de ensino, e materiais didáticos com um olhar mais amplo, e passem a pesquisar mais sobre questões sociais, políticas, econômicas e principalmente questões culturais da língua estrangeira. Contudo, o que se observa ainda nos dias atuais é que, no que concerne o ensino de línguas estrangeiras, a cultura vem sendo tratada apenas como pano de fundo do ensino dos sistemas gramaticais e léxicos da língua, ou como explica Santomé (1995, apud MOTA, 2004, p. 41) os conteúdos culturais são geralmente abordados nas escolas como um “currículo turístico”, o qual, ainda segundo o autor, possui cinco enfoques:

- a) trivialização: os conteúdos culturais dos grupos não majoritários são abordados com superficialidade e banalidade, como sendo aspectos turísticos: costumes alimentares, folclore, formas de vestir, rituais festivos etc.;
- b) souvenir: decorar a sala com objetos multiculturais, ou apresentar uma música de alguma tradição cultural desconhecida, como atividade extra do semestre, ou planejar umas poucas tarefas escolares lembrando a existência dessas culturas, sem qualquer preocupação em implementar condições de produção de uma leitura crítica;
- c) celebrações étnicas: quando o estudo da diversidade cultural não faz parte do cotidiano da escola, mas, de forma descontextualizada do currículo central, celebra-se, por exemplo, o dia do índio;
- d) estereotipagem: práticas discursivas que inculcam estereótipos culturais;
- e) tergiversação: quando se enquadra como naturais as situações de opressão, tipo “isso sempre houve porque faz parte da natureza humana” ou não confrontando a questão, dando respostas evasivas.

Tavares (2006, p.41) corrobora com as afirmações acima dizendo que o

ensino/aprendizagem do componente cultural centra-se muitas vezes apenas em informações factuais ou no aspecto visível da cultura: fatos históricos, pontos geográficos, tipos de comida etc. Dessa forma, as questões que dizem respeito às construções de sentido presentes no cruzamento de culturas são ignoradas quando o ensino de línguas centra-se em regras gramaticais e na apresentação dos elementos culturais apenas de forma figurativa não promove a construção de sentidos. Paraquett (2006, p.195) alerta que a LE “como disciplina do currículo escolar, precisa desenvolver seu caráter formativo mais do que o informativo” e que o processo de ensino/aprendizagem não deve limitar-se à descrição gramatical, pois apenas uma fatia desse conjunto complexo e heterogêneo estaria sendo abordado.

O ideal seria explorar a cultura de uma forma que torne exequível o seu potencial de comunicação com outras áreas do saber e que promova a criticidade do aprendiz ao interagir com elas (TOSTA, 2006, p.109). Além dessa sintonia com outras áreas do conhecimento e conforme o autor, a exposição do aluno a fatos e informações de outra cultura deve constituir o primeiro momento no processo de compreensão cultural, entretanto será um “exercício intelectualmente vazio”, se não houver o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica no aprendiz. Portanto, afirmações do tipo os paraguaios dormem “la siesta” depois do almoço e os argentinos “son creídos⁶” são apenas generalizações que reforçam estereótipos. Cabe ao professor escolher materiais que promovam discussões que auxiliem o aprendiz a querer buscar mais informações sobre a cultura alvo, e estimular o olhar crítico a fim de evitar o conhecimento superficial da cultura estudada.

Skopinskaja (2003, p.56) declara que um dos maiores problemas que os professores de línguas enfrentam é a escolha de material didático adequado e qual conteúdo cultural apresentar. É possível encontrar sugestões variadas, entretanto, irei destacar de acordo com Moran (2001) quatro categorias nas quais a cultura é identificada como:

Saber sobre, em relação à informação cultural - fatos, práticas e perspectivas da cultura alvo como também da cultura materna;

Saber como, em relação às práticas culturais no cotidiano dos

⁶ Creídos: pretenciosos.

membros da cultura alvo;

Saber por que, compreender as perspectivas culturais fundamentais – crenças, valores e atitudes;

Conhecer a si mesmo, em outras palavras, os alunos precisam se compreender e compreender sua própria cultura como um meio para compreender a cultura alvo. (MORAN, 2001, apud SKOPINSKAJA, 2003, p. 56. Tradução nossa)⁷

A autora explica que enquanto a categorização da cultura se concentra principalmente na descrição, o tratamento do conteúdo cultural deveria também incluir a análise, a comparação e o contraste entre cultura-alvo e a materna. Kramsch (1993, p.205) afirma que é assim que se estabelece uma esfera de interculturalidade no ensino da LE, ou seja, contrastar a cultura materna com a estrangeira permite que os alunos entendam melhor a cultura-alvo.

Ainda segundo Kramsch (1993), houve um novo repensar sobre o papel da língua como prática social, que sugere novas formas de se olhar para o ensino da língua e da cultura. Em consequência, surgem quatro linhas de pensamento: a primeira já foi mencionada anteriormente, a esfera da interculturalidade; a segunda refere-se ao ensino de cultura como um processo interpessoal, ou seja, se o significado emerge através da interação social, então se torna inútil tentar ensinar o uso da língua como um fenômeno normativo, fixo. Ao invés disso, deveríamos substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica à compreensão da estranheza ou alteridade. A terceira linha de pensamento consiste em ensinar a cultura como diferença. Kramsch (1993) afirma que com o recente ressurgimento do nacionalismo, as identidades nacionais estão sendo questionadas em todo o mundo, a tentação é grande para ver a cultura apenas em termos de características nacionais: os espanhóis fazem isso, os brasileiros fazem aquilo. No entanto, as questões tradicionais, como: o que significa ser espanhol? Torna-se cada vez mais difícil de responder devido à crescente diversidade étnica e multicultural das sociedades espanholas e brasileiras, por exemplo. Ela não está afirmando que

⁷ Cf. o original: Knowing about, relating to cultural information – facts about products, practices and perspectives of the target culture as well as student's own; knowing how, referring to cultural practices in the everyday life of the people of the target culture; knowing why, constituting an understanding of fundamental cultural perspectives – beliefs, values and attitudes; knowing oneself, concerning the individual learner's self-awareness. In other words, students need to understand themselves and their own culture as a means to comprehending the target language culture.

as características nacionais não são importantes, mas não podem ser apresentadas sem mencionar outros fatores culturais, tais como idade, gênero, origem regional, etnia e classe social. A autora ainda afirma que as características nacionais são um dos muitos aspectos da cultura de uma pessoa.

Cruzar fronteiras disciplinares é a quarta linha mencionada pela autora. Muitos educadores vinculam o ensino de cultura ou civilização às disciplinas de antropologia, sociologia e semiologia. Eles incentivam os professores de línguas a ampliar suas leituras incluindo, além de literatura, estudos realizados por cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas tanto sobre sua sociedade como sobre as sociedades que falam a língua que se está ensinando.

Essas linhas de pensamento conduzem o ensino de cultura para um nível mais profundo e significativo se comparado ao que se costuma perceber nos materiais didáticos disponíveis no mercado e nas práticas dos professores. Esse ensino mais significativo nos leva a uma abordagem que inclui a cultura como elemento central do ensino de línguas – é o que chamam de Interculturalidade. Na próxima seção irei tratar sobre seu conceito, suas características e a abordagem aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.

2.2 INTERCULTURALIDADE

Nos últimos anos, a interculturalidade tem adquirido cada vez maior destaque no panorama social, e isso se deve ao fato de vivermos num mundo marcado por uma sociedade multicultural. Magdalena Roldán Romero (2009) afirma que a falta de conhecimento da cultura do outro pode causar choques culturais e até mesmo criar situações de conflito entre as comunidades em contato. Portanto, aprender a ser intercultural, a colocar em prática a educação intercultural é assunto relevante e necessário para a integração das novas sociedades do mundo globalizado.

A interculturalidade se dá através da interação de culturas que provoca trocas recíprocas motivadas pela presença, em um mesmo território, de grupos humanos com histórias e origens diferentes, gerando assim um conjunto de

processos políticos, sociais, jurídicos e educativos (ANTÓN, 1995; ARANGUREN; SÁEZ, 1998 apud GARCÍA; ESCARBAJAL; ESCARBAJAL, 2007). Essa interação implicará no reconhecimento, no respeito à diversidade cultural, no aumento da capacidade de comunicação e interação entre pessoas de culturas diferentes.

No intuito de continuar tratando sobre o tema, acredito ser necessário começar abordando o conceito de interculturalidade, o qual, segundo García, Escarbajal e Escarbajal (2007), é aberto e quebra as barreiras dos preconceitos e o cerco do etnocentrismo. Na interculturalidade existe toda uma relação de trocas entre as culturas, criando situações de interdependência e intercambio entre os diferentes grupos culturais. Entende-se que através dela o indivíduo é capaz ou tem a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as variadas e numerosas formas de diferença na sociedade (POOLE, 2003 apud GARCÍA; ESCARBAJAL; ESCARBAJAL, 2007). Portanto, ser intercultural significa ampliar o olhar para outras formas de se ver o mundo, reconhecer os direitos de grupos socioculturais diferentes, além de promover e defender os seus direitos.

Na verdade, a interculturalidade vai além da compreensão da relação entre culturas diversas, há uma estreita relação com o social e o educativo no sentido de defesa dos direitos de todas as culturas à própria identidade, à diversidade e aos variados estilos de vida. Byram, Gribkova e Starkey (2002) afirmam que a dimensão intercultural objetiva desenvolver aprendizes falantes interculturais ou mediadores engajados com a complexidade e as múltiplas identidades, além de evitar a estereotipagem. A interculturalidade se baseia na percepção do interlocutor como um indivíduo cujas qualidades serão ainda descobertas.

No âmbito da educação, a interculturalidade se aproxima a outros conceitos como: educação global, educação inclusiva e educação antirracista. Entretanto, o que diferencia esses conceitos afins é a ênfase que a educação intercultural outorga à interação, comunicação, negociação e à busca de um consenso e enriquecimento entre as diferentes formas de cultura. Conforme palavras de García, Escarbajal e Escarbajal (2007) a educação intercultural rejeita o predomínio de uma cultura sobre outra, ao mesmo tempo em que defende a interdependência dos diversos grupos que convivem na sociedade

multicultural. Essa interdependência é alcançada através da valorização e do reconhecimento mútuo, em outras palavras, é uma questão de respeito à diversidade cultural.

Vale ressaltar que a implementação da educação intercultural é um processo lento que requer a participação de outros processos educativos, escolares e sociais, objetivando a capacitação dos indivíduos e grupos sociais a enfrentar os preconceitos raciais e as manifestações sociais, através de estratégias educativas e sociais considerando as condições políticas e práticas sociais dos participantes.

No referente ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras sob a perspectiva intercultural, discute-se a necessidade de uma mudança de postura e práticas pedagógicas de professores que se adéquem às características dessa abordagem. Essa mudança é processual, já que requer do professor uma reestruturação interna em termos de atitudes, crenças e de novos conhecimentos pedagógicos.

Fleuri e Souza (2003) argumentam que para se alcançar o sucesso em qualquer proposta pedagógica, inclusive na intercultural, a formação do professor é um fator importante. Fazem-se necessárias algumas mudanças de atitudes por parte dos profissionais, entre as quais eles citam: “a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar”, já que essa forma de se pensar educação está presente principalmente nos modelos tradicionais; a mentalidade pessoal; as formas como as pessoas se relacionam umas com as outras e suas atitudes perante situações concretas. Eles afirmam que a formação de professores ainda apresenta tendências de mecanicismo, de rigidez e certezas absolutas, por esse motivo propõem o desenvolvimento de novos instrumentos de formação de educadores que tratem “novas formas de pensar, de produzir, propor e dialogar com o processo de aprendizagem” (FLEURI; SOUZA, 2003, p.74)

Complexidade é um desses modelos propostos pelos autores. Estamos acostumados a estudar os objetos descontextualizados, separados de seu contexto, os saberes são classificados sequencialmente e de forma hierárquicas. Entretanto, nossa realidade é constituída de interações, e para compreender novos paradigmas na educação deve-se também reconhecer a

existência de uma epistemologia da complexidade. Morin (1996, apud FLEURI e SOUZA, 2003, p.75) exemplifica essa complexidade ao afirmar que “tudo está em tudo e reciprocamente [...] como proposição de que não só a parte está no todo, como também o todo está na parte”, formando um paradigma sistêmico ou generalizado. O paradigma da complexidade opõe-se ao mecanicista ou determinista ao reconhecer a variedade de práticas culturais que surgem a partir das interações de sujeitos diferentes.

A prática educativa complexa ou sob essa perspectiva da complexidade retoma a diversidade numa visão sistêmica do conhecimento e desconstrói estruturas de pensamentos mecanicistas (os que separam e absolutizam as partes). Ainda segundo os autores, um exemplo de complexidade é a forma como educadores podem “separar e absolutizar partes de um contexto cultural mais amplo e complexo, impedindo a convivência de padrões culturais aparentemente contraditórios”, mas que pertencem à mesma realidade (FLEURI; SOUZA, 2003, p.75). A narração de uma professora esclarece esse exemplo:

Minha sobrinha ao fazer uma prova, diante do enunciado que solicitava a apresentação do nome de três animais, os apresentou como sendo ‘Feio, Scubidu e Pavarotti’. Essa resposta foi considerada incorreta pela professora. Inconformada com a não-aceitação de sua resposta, a menina chorou silenciosamente na escola. Essa manifestação não-verbal, pela sua insistência, levou a professora a perguntar a razão do choro, possibilitando então à criança manifestar o seu ponto de vista: ‘Scubidu é o meu cachorro, Feio é o meu gato e Pavarotti é o meu periquito’. (FLEURI; SOUZA, 2003, p.76)

Percebe-se que há uma divergência de visões culturais entre a professora e a criança. A educadora no relato acima simplesmente ignora a referência cultural da criança, pois esta tem apenas um único padrão cultural, ao contrário da primeira, que complexifica o sentido cultural de animal.

Segundo Mendes (2008), para ser e agir interculturalmente é necessária a reflexão sobre alguns princípios que fundamentam essa abordagem de ensino intercultural, entre os quais ela destaca: o primeiro princípio diz respeito à forma como vemos o outro e o mundo que nos rodeia. Quando aprendemos e ensinamos uma língua estrangeira, há uma interação imediata de culturas diferentes provenientes das pessoas que interagem nesse processo:

professores, alunos e da própria língua alvo. Esses integrantes se deparam dentro de uma esfera cultural em constante interação, confronto e negociação, que exige deles uma tomada de posição. No que diz respeito ao aluno, essa posição pode ser de empatia ou identificação, reforçando o sucesso na aprendizagem, como também de rejeição, criando uma barreira que dificultará a aprendizagem da língua-alvo.

Byram (2002) declara que para ser um falante intercultural é necessário repensar nossas atitudes com relação à curiosidade, abertura e estar preparados para rejeitar a descrença com relação a outras culturas. É necessário relativizar nossos próprios valores, crenças e comportamentos, e não assumir que esses são os únicos corretos e possíveis. Portanto, cabe ao professor promover essa abertura em sala de aula, incentivando os alunos a respeitarem as diferenças, já que esse espaço pode ser um ambiente propício para experimentar novas experiências culturais.

O segundo princípio, ainda de acordo com Mendes (2008, p.66), refere-se à forma como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos nossas experiências. Cada grupo social tem uma maneira particular de agir, de utilizar a linguagem e de compreender o meio em que vive independente do espaço que ocupe no mundo. Por conseguinte, ser intercultural requer que no processo da construção de conhecimento na língua que se está aprendendo, se reconheça que o outro apesar de ocupar um lugar diferente no mundo, também tem suas próprias experiências, e essas devem ser respeitadas.

O terceiro princípio está relacionado à maneira como interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. Esse princípio conduz à reflexão sobre a maneira como temos até então ensinado e aprendido ao longo desses anos através de uma prática pedagógica que desenvolve monólogos e não diálogos em sala de aula. Quando abordamos o aprendizado de uma língua estrangeira estamos tratando sobre um processo de aprendizagem intercultural, pois iremos estar frente a frente com essa outra cultura que estamos em contato. E não partimos do zero, já que em cada um de nós existem experiências e conhecimentos prévios que utilizamos ao aprender uma segunda língua e ao abordar outra cultura. Casal (2003) afirma que nesse contato ocorre um processo de decodificação, de negociação com a outra

cultura, implicando no estabelecimento de comparações entre o que é similar e o que é diferente. Neuner diz o seguinte:

Aprender sobre o mundo estrangeiro e aprender a usar uma língua estrangeira é algo mais do que “formar hábitos” ou reproduzir modelos de fala. Abrange uma dimensão cognitiva do aprendizado que se realiza através de comparação, inferência, interpretação, discussão e outras formas discursivas similares de negociar o significado dos fenômenos do mundo estrangeiro. (NEUNER, 1997, apud CASAL, 2003, p.9. Tradução nossa)⁸

Trata-se de ir além de uma compreensão periférica, superando o que Casal (2003, p.10) chama de “efecto escarpate⁹”, em outras palavras, é como se eu estivesse olhando a outra cultura apenas desde uma perspectiva – olho de fora, vejo o outro e o compreendo a partir da minha própria cultura. Interpreto o que vejo, mas não corroboro minhas hipóteses, porque não vou além do que vejo. Nossa cultura nos guia e nos ensina o que ver e o que ignorar, mas uma pessoa ao estar em contato com uma nova cultura não sabe como interpretar o que vê, pois se depara com tantos dados novos que geralmente tenta interpretá-los a partir de suas próprias experiências.

É importante lembrar que a comunicação é um processo que se dá em duas vias, no qual estão envolvidos dois ou mais participantes, e que em conjunto com a voz, os gestos e expressões faciais permitem a interação com as pessoas, e em consequência a troca de informação. Entretanto, Mendes (2008) afirma que nas salas de aula de língua portuguesa, por exemplo:

os ‘diálogos’ ou as situações de comunicação, embora tenham a participação dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, revelam quase sempre um conjunto de vozes isoladas, estanques em si mesmas, vez que não atribuem e acrescentam significado umas às outras. (MENDES, 2008, p 69)

Ainda se observa em salas de aula independente da língua que se

⁸ Cf. o original: Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.

⁹ Efeito vitrine.

ensine uma visão reduzida de língua por parte de alguns professores. Segundo Antunes (2009, p.20) a escola e o consenso da sociedade ainda sentem o efeito dessa concepção de língua transmitida e compreendida como um conjunto de signos, desvinculado de sua condição de uso, cujo foco se limitava ao domínio da morfossintaxe, “com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas”. Portanto, não é possível construir conhecimento em cima de algo que já lhe é dado pronto ou acabado, se fosse assim, Mendes (2008) declara que bastaria apenas a compreensão do que se diga ao interlocutor e vice-versa. Dessa forma, reconhecer que a língua não é apenas um conjunto de regras, mas sim um fenômeno social, uma prática de atuação interativa, que depende da cultura de seus usuários, é importante e deveríamos concebê-la como um sistema complexo por ser constituída por um coro de vozes. Vozes que interagem e transmitem suas visões de mundo, crenças e valores culturais.

Promover o diálogo de culturas conduz os participantes no processo de ensino/aprendizagem de LE a estarem abertos para aceitar o outro e suas experiências de vida, caso contrário, os participantes podem sofrer um choque cultural, o qual é concebido por Oberg da seguinte forma:

O choque cultural é causado pela ansiedade que resulta da perda de todo signo, símbolo ou sinal que conhecemos para realizar a interação social. Estes signos, símbolos e sinais incluem várias formas nas quais nos orientamos nas situações da vida diária: quando devemos apertar a mão e o que devemos dizer ao cumprimentar alguém, quando e como dar gorjeta, [...] quando aceitar e quando recusar um convite, quando devemos brincar e quando devemos falar sério. Esses sinais podem ser palavras ou gestos expressivos adquiridos durante o período de nossa socialização. Assim como nossa linguagem e crenças, eles também são parte de nossa cultura. (OBERG, 1960 apud CASAL, 2003, p.11)¹⁰

O choque ocorre, pois existem aspectos dessa nova cultura que podem

¹⁰ Cf. o original: El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar a las personas cuándo y cómo dar la propina, [...] cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación, cuándo debemos bromear y cuándo debemos hablar en forma seria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura, como lo es nuestro lenguaje y creencias.

causar impressões tanto positivas quanto negativas. Essa visão pode ou não ser modificada à medida que se vai conhecendo o novo mundo ao que se teve contato.

Oliveras (2000) diz que o problema básico da comunicação intercultural é que os significados estão relacionados com a cultura. As palavras, expressões, atividades atitudes, instituições, gestos se interpretam de forma diferente e se assemelham apenas superficialmente. Os falantes de uma língua nem sempre são ou estão conscientes dessa relação cultural. Por esse motivo, é comum deparar-se com situações nas quais ocorrem mal-entendidos.

O autor declara que o contraste entre língua e cultura expõe um número infinito de diferenças, e para explicar essa declaração ele estabelece níveis como causa de mal-entendidos na comunicação intercultural: o primeiro nível é o lexical, no qual se incluem os significados específicos de determinadas palavras, eles são aparentemente similares, mas seu conteúdo semântico revela a diferença. Para exemplificar essa situação, tomo a experiência do jornalista Plínio Nunes (2010), postada em seu blog Vida Curiosa a seguinte situação:

Um brasileiro estava em Montevideu e não conhecia nada de espanhol, muito menos de como funcionam os restaurantes por lá. Ele se aproximou de um funcionário e arriscou numportunhol sofrível:

– Señor, jo quero um café.

O funcionário respondeu:

– Hay que pedir al mozo!

O brasileiro achou ridículo e insistiu:

– Jo no quero almoçar, quero um café, só.

O funcionário não entendeu e repetiu a frase:

– Hay que pedir al mozo, señor!

O nosso amigo saiu irritado, dizendo que nunca mais botava os pés naquele restaurante e só foi entender a burrada muito tempo depois.

Percebe-se que o mal-entendido se encontra na diferença de significado da palavra “mozo” que ao unir-se com a contração “al” soa parecido com a palavra “almoço” em português. Os que não conhecem a língua espanhola não sabem que “Mozo” (pronuncia-se “moço”) e significa garçom, daí a grande confusão. Outros exemplos que podem causar mal-entendidos são as palavras: “embarazada” (em português grávida) e “estafa” (que em espanhol significa

roubo). Está claro que o mal-entendido com os exemplos mencionados só ocorre na interação oral, já que a grafia das palavras que provocam a confusão é diferente, assim o falante de português ao encontrar a palavra “embarazada” em um texto escrito, certamente não a confundiria com embaraçada; contudo a mesma situação não ocorreria com a palavra espanhola “estafa”, já que as duas tem a mesma grafia. Chamo a atenção para o enfoque exagerado que a maioria dos materiais didáticos, principalmente livros-texto, dão aos heterosemânticos. Porém, não vão além do vocabulário, perdendo a oportunidade de tecer comentários socioculturais.

O segundo nível se refere aos atos de fala¹¹. A diferença no uso dos atos de fala costuma ser uma das causas dos mal-entendidos, pois às vezes é difícil saber qual foi a intenção do interlocutor ao dizer alguma coisa. Para entender melhor esse nível, Oliveras (2000) exemplifica com a seguinte situação:

Um estrangeiro visita a Espanha pela primeira vez em 1967. Ele chegou a Irún após 12 horas de viagem de trem. Quando subiu ao trem espanhol, uma moça lhe ofereceu um sanduíche. Ele não entendia espanhol, mas estava com fome, por isso aceitou a oferta. Dez anos mais tarde e já fluente no espanhol, estava sentado na sala de espera de um consultório médico quando de repente uma mulher entrou com um sanduíche e disse: “Gusta?”. Evidentemente, ninguém aceitou. Naquele momento ele entendeu que a moça do trem há dez anos, ofereceu o sanduíche por pura educação. (OLIVERAS, 2000, p.74. Tradução nossa)¹²

Apesar do exemplo se referir à Espanha (este trabalho objetiva focar a cultura latino-americana), a forma “gusta?” é um ato de fala que se emprega também em outros países latino-americanos como forma de cortesia quando alguém vai comer ou quando se come em público, acompanhado de um gesto de aproximação do alimento até o interlocutor. A resposta habitual para esta

¹¹ Atos de fala: tipo de ação que envolve o uso da língua natural. E estão sujeitos a certo número de regras convencionais e/ou princípios pragmáticos de pertinência.

¹² Cf. o original: soy escocês y la primera vez que visité España, en el año 1967, llegué a Irún después de 12 horas en un tren procedente de Paris. Cuando subí al tren español una señorita me ofreció un sándwich. No entendía español y tenía hambre, así que lo acepté gustosamente. Diez años más tarde había aprendido a hablar español y estaba sentado en la sala de espera de un consultorio médico cuando de repente una mujer entró con un bocadillo en la mano y dijo: ¿Gusta?. Evidentemente, nadie aceptó la oferta. En aquel momento entendí que aquella señorita del tren diez años atrás me había dicho por pura cortesía: ¿Gusta?

formula poderia ser: “no, gracias”, “qué aproveche!”. O estrangeiro interpretou como um ato de fala de oferecimento e apenas aceitou, pois para ele era uma reação lógica a uma oferta amável. Ele não reconheceu que apesar de ter sido aparentemente uma oferta (o gesto), se tratava apenas de um ritual de cortesia.

O terceiro nível são os temas; segundo o autor, cada cultura determina um grau de importância para certos temas, por isso a atitude das pessoas com relação a eles tem uma lógica contextual determinada.

O quarto nível seria o “registro”, o qual se refere ao tratamento considerando-se a situação, a idade, o sexo, a cortesia etc.; já o quinto nível, se refere ao domínio não verbal, o qual aponta para: os gestos, as expressões faciais e o contato visual.

Os demais níveis mencionados pelo autor são: “o estilo comunicativo” (grau de explicação do discurso, turnos da fala, discurso simultâneo); os valores, atitudes, rituais ou ações específicas da cultura; o espaço e o tempo.

As características ressaltadas por Mendes e Casal orientam a abordagem de ensino intercultural que subjaz o material didático que proponho nesse trabalho de pesquisa. Cada um retrata uma forma diferente de compreender o outro, mas que em conjunto define o que é ser e agir interculturalmente. Em resumo, Mendes (2008) destaca algumas características da abordagem a qual me orientarei para produzir material didático que são:

- 1) A visão de língua como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo.
- 2) O aprender e o ensinar com foco no sentido. Os conteúdos selecionados devem ter relação com informações culturais, e devem conduzir ou dar acesso a novas experiências e significados “construídos em conjunto” (MENDES, 2008, p.72).
- 3) Os materiais se caracterizam por serem autênticos culturalmente significativos e centrados nos interesses e necessidades dos alunos.

- 4) O diálogo de culturas: Incluir no processo de ensino/aprendizagem além dos aspectos linguísticos, todos os demais (socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos) que fazem parte do uso da linguagem.
- 5) Considerar a agência humana. A participação de professores e alunos como agentes promovedores do diálogo entre culturas através da interação, da construção de conhecimentos e do compartilhar novas experiências. Essa interação é conduzida por um sentimento de cooperação e respeito mútuo de ambas as partes, ao mesmo tempo em que se dá lugar à análise e à criticidade das experiências que os agentes compartilham, a fim de intervir, complementar ou modificar o processo de aprendizagem.

Pensar em produzir material didático não é uma tarefa fácil de se concretizar, para isso o produtor precisa ter o conhecimento da língua e sobre a língua-alvo, e principalmente dos princípios teóricos e metodológicos que norteiam essa produção. Portanto, sigo no capítulo seguinte discutindo questões como: o papel do material didático e suas características, produção de material para o ensino de línguas, as etapas da produção de um material didático, a habilidade da leitura na produção de material didático, e o material didático de espanhol.

3 MATERIAL DIDÁTICO

O objetivo principal nesse trabalho de pesquisa é a produção de atividades didáticas interculturais que contemplem na medida do possível a pluralidade linguística e cultural da língua espanhola, conforme sugerido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.134). A produção deste trabalho destina-se a estudantes brasileiros adolescentes do ensino médio de escolas públicas. Portanto, irei abordar neste capítulo o conceito de material didático, a importância e o papel que ele exerce no processo de ensino aprendizagem, os princípios norteadores para a produção de material didático de língua estrangeira, e quais são as características de um material didático intercultural, adequado à realidade sociocultural de Salvador.

3.1 O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O material didático é um dos temas principais de discussão no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, merecendo, portanto, um lugar de destaque nesse processo. Essa importância que lhe é dada deve-se ao fato de que a grande maioria dos professores se vê muito dependente de materiais para apresentar e praticar a língua que está ensinando.

De acordo com a pesquisa histórica de Oliveira e Paiva (2003, p.2), o material didático se resumia apenas a um livro texto utilizado pelos professores para auxiliá-los no ensino da língua estrangeira. Desde então, não houve muita mudança, pois segundo Almeida Filho (1994) e outros pesquisadores da área de ensino de línguas, ainda se utiliza no processo de ensino-aprendizagem o livro didático como principal fonte de insumo¹³, levando o material didático a ocupar um espaço importante.

Segundo as OCEM (2006) o material didático é um conjunto de recursos

¹³ Entende-se por insumo toda e qualquer amostra de linguagem na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1994, p.23).

utilizados pelo professor como suporte para sua prática pedagógica. Almeida Filho (1994) complementa a definição anterior afirmando que são:

Codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios.

Tomlinson (1998, p.12) simplifica a definição anterior afirmando que o material é “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Assim, compreende-se que o objetivo do material didático é auxiliar tanto a aprendizagem do aluno como o ensino do professor, contribuindo positivamente para que a aprendizagem ocorra de forma rápida, prazerosa e seja significativa. Dentre esses materiais de suporte cabe destacar: CDs, DVDs, livros didáticos, jornais, folhetos, fotos, gramáticas, dicionários, letras de canções etc.

Entretanto, sabe-se que o livro didático é a celebridade entre os materiais utilizados no ensino de línguas estrangeiras, sendo considerado o mais presente na prática pedagógica do professor. Seu uso excessivo se deve a vários fatores, um deles é o respaldo que o professor encontra nele para planejar suas aulas. Cunningsworth¹⁴ (1995) corrobora a afirmação anterior declarando que o livro didático cumpre vários papéis:

Serve de recurso para a apresentação de conteúdos (escrito e falado)
 Fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa;
 Fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc.
 Fonte de estímulo e idéias para atividades em sala de aula;
 Serve como guia ou programa de ensino;
 Auxilia os professores menos experientes.
 (CUNNINGSWORTH, 1995, p.7. Tradução nossa)

O primeiro papel apontado por Cunningsworth (1995) é indiscutível.

¹⁴ Cf o original: a resource for presentation material (spoken and written)
 A source of activities for learners practice and communicative interaction
 A reference source for learners on grammar, vocabulary, pronunciation, etc
 A source of stimulation and ideas for classroom language activities
 A syllabus (where they reflect learning objectives which have already been determined)
 A support for less experienced teachers who have yet to gain in confidence.

Entretanto, o que se questiona é a qualidade, diversidade e a seleção desses conteúdos. Mendes (2006) afirma que tanto professores como alunos se vêm presos às instruções e conteúdos impostos pelo livro didático, principalmente os professores menos experientes. Na concepção de Almeida Filho (1994), o professor menos experiente e aquele que tem uma formação precária se vêm muito dependentes dos ditames expressos no material de ensino. Essa dependência decorre do fato de que o livro didático tem, nele mesmo, um método que de certa forma guia ou sugere caminhos a serem seguidos pelos professores e pelos alunos. O problema aparece quando a abordagem ou método subjacente ao material didático diverge totalmente do método de ensinar do professor, levando-o a adaptações ou até mesmo a produção de material que lhe acarretará investimento de tempo e energia.

A imposição de uma abordagem ou de conteúdos pelo MD ocorre devido ao caráter de autoridade que o material tem e que, segundo Coracini (1999, p.27),

[...] encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (CORACINI, 1999, p.27)

O que se percebe é que essa posição outorgada ao livro didático não propicia aos professores e alunos o direito à interpretação do conteúdo impresso no material, pois, de acordo com Littlejohn e Windeatt (1989), os livros têm um currículo oculto, no qual os conteúdos, a abordagem e as informações culturais ali contidas são escolhidos pelo autor, baseado na concepção que ele tem da língua e como ela deve ser ensinada. Vale salientar que o autor também não tem sua autonomia garantida, na medida em que não é o único que molda ou que dá forma ao conteúdo apresentado no livro, pois nesse processo surgem as editoras que ditam os padrões de acordo com motivos de cunho ideológicos e econômicos.

De acordo com Coracini (1999, p.30) no caso de línguas estrangeiras, observa-se “uma hierarquia na seleção e organização do conteúdo nos livros

didáticos”. Para o espanhol não é diferente, pois os livros estão divididos por níveis: básico, intermediário e avançado; e nas unidades os conteúdos são classificados de menos complexo a mais complexo. Observa-se, por exemplo, que geralmente nas primeiras unidades os conteúdos apresentados são: as saudações, os dados pessoais, ou o alfabeto. Nota-se, portanto, que há uma necessária relação hierárquica entre os conteúdos de um livro didático que guia e (de) limita a prática pedagógica do professor de Língua estrangeira.

É importante ressaltar que não estou criticando a presença do livro didático no ensino de LE, mas sim seu uso exclusivo como elemento de construção de conhecimento. Mendes (2006, p.188) critica que materiais centralizadores são elaborados para serem utilizados com todo e qualquer grupo sem levar em consideração as necessidades ou interesses dos alunos, além de “promoverem um distanciamento entre os insumos por eles fornecidos e a própria experiência dos alunos” (2006, p. 188). Muitas vezes, encontra-se em lições atividades que propõem aos alunos falar sobre situações que eles nunca vivenciaram, como por exemplo, propor uma rota turística quando muitos alunos sequer tem condições de sair da cidade. Almeida Filho (2002, p.210) reforça essa afirmação ao dizer que “a experiência com e na língua-alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos alunos favorece o trabalho pela consciência cultural do outro e da própria L1 na aquisição de uma nova língua”.

Almeida Filho (1994) alerta que os insumos não deveriam provir apenas e exclusivamente do MD produzido ou adotado pelo professor, mas de outras fontes como dos próprios professores que poderiam “contribuir com insumo não previsto pelo LD; dos alunos de acordo com seus interesses, ou de contatos com falantes nativos da língua-alvo, da mídia nacional e internacional, de viagens, etc”. Dessa forma, se enriquece o processo de aprendizagem da língua estrangeira garantindo uma multiplicidade de fontes de insumo tanto no LD como fora dele.

Cunningsworth (1995, p.90) é taxativo ao afirmar sobre a necessidade de garantir que o livro didático ou quaisquer outros materiais utilizados para o ensino de línguas se defina em contextos sociais e culturais que sejam compreensíveis e reconhecíveis para os alunos, em termos de localização, costumes sociais, faixa etária, etc. Além disso, o contexto, as relações,

comportamento e intenções dos personagens do livro devem ser interpretáveis pelos alunos, para que eles possam relacionar a linguagem usada com seu propósito no contexto social.

O autor acrescenta que, se os materiais apresentam algum conteúdo temático, eles irão direta ou indiretamente comunicar conjuntos de valores sociais e culturais que são inerentes à sua constituição. Esse é o chamado *currículo oculto*, que faz parte de qualquer programa educacional, mas que não é declarado e não é revelado. Um currículo (e o material de ensino faz parte disso) não pode ser neutro porque ele deve refletir uma visão de ordem social e expressar implicitamente ou explicitamente um sistema de valor. Alguns educadores tem afirmado que o currículo oculto é mais eficaz do que o currículo oficial porque ele permeia a maioria dos aspectos da educação. Risager sugere que:

Os livros didáticos de ensino de língua estrangeira não apenas desenvolvem a pedagogia de línguas estrangeiras, mas cada vez mais, de forma simultânea, eles participam da transmissão geral cultural dentro do sistema educativo e no resto da sociedade. (RISAGER, 1990 apud CUNNINGSWORTH, 1995, p. 90. Tradução nossa)¹⁵

Devido ao fato de que o sistema de valores subjacentes ao LD não é explícito, faz-se necessário analisar os livros detalhadamente a fim de descobrir quais são os seus valores não declarados. Essa é uma perspectiva diferente se compararmos à análise do conteúdo linguístico ou da metodologia, mas é tão importante quanto, porque o sistema de valor de um LD pode influenciar as percepções e atitudes dos alunos de forma geral no que concerne ao aprendizado de línguas estrangeiras.

O autor afirma que a representação de homens e mulheres nos materiais de ensino de línguas estrangeiras é tema de muitas pesquisas; assim como sexo e gênero também. O interesse ao redor desses dois últimos fatores está em explorar como os materiais retratam a mulher em relação ao homem, e se eles projetam uma ideia positiva com a qual as alunas possam se identificar.

¹⁵ Cf. o original: Foreign language teaching textbooks no longer just develop concurrently with the development of foreign language pedagogy in a narrow sense, but they increasingly participate in the general cultural transmission within the educational system and in the rest of society.

Cunningsworth (1995) ressalta que o maior objetivo desse tipo de análise é o de identificar a representatividade de estereótipos negativos, tais como: a mulher sendo representada como dona de casa ou sendo vista como incapaz de alcançar sucesso na vida sem a ajuda do marido ou companheiro, ou sendo retratada como um ser ilógico e excessivamente emotivo. Esses estereótipos, principalmente em livros-texto, podem ser confrontados e discutidos em sala de aula e se converter em tema de estudo, mesmo sem a intenção do autor.

O autor salienta que as diferenças de gêneros não são os únicos aspectos que sofrem discriminações, e que é importante analisar os materiais, a fim de descobrir se e como eles representam as pessoas de acordo com as seguintes categorias: etnia, profissão, idade e classe social.

Outra área de interesse é a natureza dos personagens retratados no livro didático. O que aprendemos sobre eles, o que os motiva, quais são seus medos, esperanças, amores e ódios? A fim de analisar essas questões nos materiais didáticos, o autor propõe algumas perguntas norteadoras:

O contexto social e cultural do material é compreensível para o nível dos alunos?

Os relacionamentos, comportamento, intenções dos personagens retratados no material é compreensível para o nível dos alunos?

As mulheres recebem nos aspectos abordados no material o mesmo grau de destaque que os homens?

Quais atributos físicos e de caráter são atribuídos às mulheres?

Que profissão e posição social são atribuídos às mulheres?

De que forma os sentimentos são representados no material?

Os personagens que aparecem no material existem em algum tipo de configuração social?

As relações sociais são retratadas de forma realista? (CUNNINGSWORTH, 1995, p.92. Tradução nossa).¹⁶

¹⁶ Cf. o original: Are the social and cultural contexts in the coursebook comprehensible to the learners?

Can learners interpret the relationships, behaviour, intentions, etc of the characters portrayed in the book?

Are women given equal prominence to men in all aspects of the coursebook?

What physical and character attributes are women given?

What professional and social positions are women shown as occupying?

What do we learn about the inner lives of the characters?

To what extent is the language of feeling depicted?

Do the coursebooks characters exist in some kind of social setting, within a social network?

Are social relationships portrayed realistically?

Essas perguntas guiam e auxiliam o professor a realizar uma análise criteriosa em quaisquer materiais didáticos para averiguar de que forma o aspecto sociocultural é retratado nas unidades.

Brown (1994) afirma que o meio cultural molda a nossa visão de mundo de tal maneira que a realidade é percebida através do nosso padrão cultural, dessa maneira uma nova e diferente percepção é vista como falsa ou estranha. Se as pessoas reconhecem e compreendem diferentes visões de mundo, elas passam a adotar uma atitude positiva de aceitação das diferenças culturais. No sentido contrário, ou seja, uma mente fechada que não aceita as diferenças resulta em estereótipos. E o que vem a ser estereótipos? Na concepção de Brown (1994) um estereótipo é uma categoria que seleciona um indivíduo e compartilha supostas características com base na sua participação em um grupo social. Diz o autor que o estereótipo pode ser preciso ao representar o “típico” membro de uma cultura, porém é impreciso ao descrever uma determinada pessoa, porque as pessoas são indivíduos únicos (ninguém é igual a ninguém) e todas as características comportamentais de uma pessoa não podem ser previstas de forma precisa baseando-se nas normas culturais.

Importante mencionar que geralmente a estereotipagem implica em algumas atitudes perante a cultura ou língua-alvo. Brown (1994) explica que as atitudes são desenvolvidas na primeira infância, e são resultado das atitudes dos pais e dos amigos e do contato com pessoas “diferentes”, pois as atitudes formam uma parte da percepção que temos de nós mesmos, da percepção que temos dos outros e da cultura em que se está vivendo.

Gardner e Lambert (1972 apud BROWN, 1994) realizaram um estudo interessante com o intuito de examinar o efeito das atitudes no aprendizado de línguas. Após estudarem a inter-relação de diferentes tipos de atitudes, eles definiram a motivação como uma construção composta por determinadas atitudes. Segundo os autores, o mais importante de tudo é a atitude que os alunos mantêm com relação aos membros da cultura cuja língua se está aprendendo. Uma atitude positiva perante uma determinada cultura estimula o desejo de compreender melhor essa cultura, ter empatia com ela ou com os membros dessa cultura e conseqüentemente, pode levar o a aluno a ter uma alta motivação para aprender a língua da cultura-alvo.

Está claro que os aprendizes de uma segunda língua se beneficiam de atitudes positivas, enquanto que as atitudes negativas desmotivam o aluno levando-o ao insucesso da aquisição ou aprendizado de uma língua estrangeira. Portanto, o que precisa ser salientado é a importância de se compreender as diferenças culturais e o reconhecimento de que as pessoas não são iguais. Existem diferenças entre grupos e culturas que precisam ser percebidas, apreciadas e, sobretudo respeitadas.

3.1.1 Produção de material para o ensino de línguas

Um dos grandes desafios para professores e pesquisadores da área de ensino de E/LE envolvidos na produção de material didático é a elaboração ou a escolha de um material adequado às necessidades dos alunos. O desafio se torna maior ainda se um dos objetivos de ensino/aprendizagem desse professor consiste em dar um enfoque intercultural que promova além da troca de informações, a reflexão sobre as questões culturais da língua-alvo e da língua materna. Isso porque os materiais disponíveis carecem dessa abordagem. Além disso, muitos professores não elaboram seu material didático seguindo critérios e princípios adequados e relevantes para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, apenas selecionam de forma aleatória o conteúdo retirado de livros-texto (algumas vezes, livros antigos), ou de outra fonte, a fim de montar uma atividade.

Richards (2005), professor renomado no ensino de línguas estrangeiras, explica que ao desenvolver materiais para quaisquer fins de aprendizagem, a compreensão que o autor tem de língua e do uso da língua terá um grande impacto na elaboração de material, pois ela cumprirá um papel importante na

determinação dos objetivos desse material e de suas atividades. O autor nos ensina que antes de decidirmos quais tipos de exercícios, tarefas e atividades a serem empregados, deve-se ter em mente um conjunto de instruções. Então, o primeiro passo a ser seguido é identificar o conjunto de princípios que irá dar suporte ao processo da produção de material. Alguns princípios do ensino comunicativo de línguas elaborados na década de 1980 pregam o seguinte:

Comunicação real é o foco principal do aprendizado;
Fornecer oportunidades para que os alunos experimentem e testem o que eles sabem;
Ser tolerante com os erros dos alunos;
Fornecer oportunidades para que os alunos desenvolvam precisão e fluência na língua-alvo;
Relacionar as diferentes habilidades: falar, ouvir, ler e escrever já que elas geralmente ocorrem juntas no mundo real.
Permitir que os alunos induzam ou descubram as regras gramaticais (RICHARDS, 2005, p.9. Tradução nossa)¹⁷

Certamente esses princípios variam de acordo com as crenças do professor sobre o ensino/aprendizado de línguas estrangeiras; portanto, acrescentarei a esses outros princípios, os quais, acredito, proporcionarão um aprendizado mais significativo da língua espanhola:

- 1 Produzir atividades que promovam a reflexão crítica do aluno sobre aspectos culturais relativos à cultura-alvo e sua própria cultura;
- 2 Desenvolver atividades em que seja possível comparar culturas evitando os estereótipos negativos;
- 3 Promover atividades que valorizem as diferenças culturais e que essas sejam analisadas e discutidas;
- 4 Produzir atividades em que as semelhanças culturais sejam destacadas;
- 5 Elaborar atividades que despertem no aluno curiosidade com relação aos costumes, valores e crenças da cultura-alvo;

¹⁷ Cf. o original: make real communication the focus of language learning; provide opportunities for learners to experiment and try out what they know; be tolerant of learner's errors as they indicate that the learner is building up his or her communicative competence; provide opportunities for learners to develop both accuracy, and fluency; link the different skills such as speaking, reading and listening, together, since they usually occur together in the real world; let students induce or discover grammar rules.

Devemos lembrar que documentos como as OCEM (2006) e os PCN (1998) orientam o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio. E, portanto, acredito ser importante levar em consideração o que dizem esses documentos quanto ao ensino de LE, a fim de nortear a produção das atividades interculturais deste trabalho de pesquisa.

Eles contribuem de forma significativa apresentando sugestões para o ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros, cabendo mencionar aqui algumas delas:

- a) Ensinar o espanhol sem sacrificar as suas diferenças expondo os alunos à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos lingüísticos ou cultural;
- b) Fazê-los entender o grau de proximidade/distancia entre o português e o espanhol a fim de evitar as visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol entre nós;
- c) Refletir de forma criteriosa sobre a função da língua espanhola na escola regular, lembrando que a aprendizagem desta língua contribui para a formação do cidadão;
- d) Lembrar que o professor é um agente da construção do conhecimento que conduz os alunos a 'estar no mundo de forma ativa, reflexiva e crítica'. (OCEM, 2006, p.146)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), por sua vez, dão as seguintes sugestões:

As línguas estrangeiras sejam compreendidas como disciplinas inseridas numa área e não isoladas do currículo; Conhecer e usar as LEs como instrumento de acesso a informações a culturas e grupos sociais;

Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais, saber distinguir as variantes lingüísticas;

Compreender o processo ensino/aprendizagem através de uma perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais.

Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Utilizar gêneros textuais diversificados, para que o aluno esteja exposto à língua autêntica e a perceba como ela é utilizada no mundo real. (PCN, 1998, p.26-29)

Howard e Major (2003, p.1) declaram que as principais razões que levam professores a produzir seu próprio material podem estar vinculadas a quatro temas: um deles é a contextualização. Uma das críticas que os

materiais importados recebem é que eles são genéricos e não se destinam a nenhum grupo específico de alunos, ou a nenhum contexto cultural ou educacional, portanto muitas vezes apresentam a língua fora da nossa realidade, do nosso contexto.

A possível falta de adequação entre o contexto de ensino e livros didáticos tem sido compreendida assim: nossos livros modernos estão cheios de atos de fala e funções baseadas em situações que a maioria dos estudantes estrangeiros vão encontrar. Os livros de espanhol continuam voltados apenas para a cultura de um povo: o espanhol peninsular.

Produzir ou adaptar os materiais didáticos constitui para alguns professores a possibilidade de considerar o ambiente específico de aprendizagem e superar a falta de ajuste do livro-texto.

Outro aspecto sobre o contexto são os recursos disponíveis. Alguns contextos de ensino fornecem recursos como: livros-texto, paradidáticos, computadores, equipamento audiovisual, papel, caneta etc. Outros são carentes desses recursos e muitas vezes fornecem apenas o quadro e o giz ou piloto. A falta de material força o professor a buscar seus próprios recursos e produzir seu próprio material. O custo desses materiais didáticos muitas vezes serve como justificativa das escolas para que o professor elabore o material, dessa forma as instituições estariam reduzindo custo. Essa situação é muito comum em nossas instituições públicas carentes de recursos materiais.

Outra vantagem da produção de material didático são as necessidades dos alunos. Um dos aspectos que se discute em metodologia de ensino é a observância das necessidades e interesses dos alunos nas atividades propostas em sala de aula. As salas de aula de LE são lugares que apresentam grande diversidade não só em termos de localização, mas também com relação à heterogeneidade social dentro de um mesmo contexto. Os materiais produzidos pelo professor pode ser uma resposta para a heterogeneidade inerente da sala de aula. Essa abordagem abrange a língua materna e a cultura dos alunos, suas necessidades de aprendizagem e suas experiências.

Além disso, a produção de material fornece ao professor a oportunidade de selecionar textos e atividades que estão exatamente no nível dos seus alunos, assim eles podem propor desafios à altura do nível de conhecimento

desses alunos e mensurar o sucesso da atividade.

Ainda de acordo com Howard e Major (ibid) ao elaborar seu próprio material, os professores podem também decidir sobre o princípio de organização mais apropriado ou o foco do material e das atividades. E se for necessário, isso pode ser mudado durante o percurso do programa. A maioria dos livros permanece organizada em volta dos elementos gramaticais e do modelo de ensino PPP (presentación, practica y producción) geralmente com um formato impecável, mas que talvez não desperte interesse ou não seja atrativo para o ensino/aprendizado da língua (HARMER, 2001, p.6).

Produzindo material o professor assume o controle sobre a elaboração podendo escolher tópicos, situações, noções, funções e habilidades ou uma combinação desses princípios como ponto de partida para desenvolver uma variedade de materiais que focam no desenvolvimento das necessidades de um grupo específico de alunos.

Personalização é outra vantagem da produção de material. Block (1991, p. 212) defende o material “feito em casa” afirmando que eles adicionam um toque pessoal ao ensino e são apreciados pelos alunos. Tocar nos interesses e considerar o estilo dos alunos é uma forma de se incrementar a motivação e o engajamento no aprendizado. O autor declara que a produção do material pelo professor propicia mais liberdade para escolhas e espaço para a espontaneidade. Block (1991) também menciona que o fator tempo seria outra vantagem, porque o material pode conter tópicos atuais ou assuntos que estejam sendo discutidos no mundo em tempo real, dessa forma os tópicos abordados tornam-se mais relevantes e interessantes.

Concluindo, as vantagens de se produzir material podem ser resumidas na ideia de que eles promovem maior dinamismo e possibilitam mudanças de acordo com a recepção positiva ou até mesmo negativa dos alunos com referencia ao conteúdo apresentado, assim como reformulações e atualizações.

Quanto ao processo de elaboração de material didático, não há uma bibliografia muito extensa sobre o tema, contudo irei abordar a seguir alguns princípios norteadores da produção de atividades interculturais.

3.1.2 Etapas da produção de Material Didático

Leffa (2003, p.15) define produção de materiais de ensino como “uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. A produção dessas atividades envolve quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação¹⁸.

A primeira etapa consiste na análise que se caracteriza pelo levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos, incluindo o nível de conhecimento da língua alvo e o conteúdo que ainda precisam aprender. Dessa forma, as necessidades serão melhores atendidas ao se conhecer suas expectativas com relação à aprendizagem da língua, seus estilos de aprendizagem e as características pessoais dos aprendizes.

Leffa (2003, p.16) afirma que para que a aprendizagem ocorra é necessário que o material seja adequado “ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido”. O conhecimento prévio do aluno servirá de ponte para o conhecimento ainda a ser alcançado, e o material produzido deve preencher a lacuna existente entre o conhecimento já adquirido e o que ainda está por conhecer.

A próxima etapa chama-se desenvolvimento e se origina nos objetivos estipulados após a análise das necessidades dos estudantes. Os objetivos são classificados em gerais ou específicos e especificam o que os alunos devam alcançar. Harmer (2001, p.314) declara que os melhores são aqueles direcionados para um resultado que pode ser medido, e refletem o que o professor espera que os alunos realizem. Leffa (2003 p.18) afirma que os objetivos de um material didático podem ser traçados nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, envolvendo conhecimento, atitudes e habilidades consecutivamente. Por exemplo: no nível cognitivo o aluno possui o conhecimento do vocabulário relacionado a um determinado tema, compreende a estrutura gramatical, aplica regras gramaticais, analisa textos escritos, integra conhecimentos de áreas diferentes e julga o valor de material escrito; no domínio afetivo, ele aceita as diferenças culturais, demonstra interesse no

¹⁸ A implementação e avaliação das atividades didáticas interculturais não serão abordadas nesta pesquisa.

tópico, aprecia obras literárias, Integra conhecimento da língua em seu plano de vida e demonstra consistência na prática da língua estrangeira; no domínio psicomotor e ainda de acordo com Leffa, o aluno:

Reconhece vogais na língua estrangeira;
Sabe a posição dos órgãos da fala para os diferentes fonemas;
Imita sentenças que ouve;
Fala naturalmente;
Fala fluentemente;
Ajusta a fala à situação;
Muda a pronúncia. (LEFFA, 2003, p. 10)

Após a definição dos objetivos de aprendizagem, o autor afirma que é necessário selecionar os conteúdos através dos quais as metas serão alcançadas, e decidir qual abordagem será adotada no material. Leffa (2003, p.25) destaca seis abordagens: abordagem estrutural, nocional/funcional, situacional, baseada em competências, baseada em tarefa, baseada em conteúdo. A abordagem intercultural não foi mencionada pelo autor, por esse motivo a incluo na lista, pois as teorias sobre a natureza do ensino e aprendizagem da língua dessa abordagem servem como fonte de princípios e práticas para a elaboração do material proposto nessa pesquisa.

O autor salienta que uma das formas de se definir os conteúdos é através da concepção que se tem de língua. Se a compreendo como um conjunto de elementos gramaticais, devo realizar um recorte da sintaxe e do léxico; se a concebo como um instrumento para desempenhar determinadas atividades, seleciono tarefas para serem executadas pelos alunos, mas se a concebo como a expressão de uma realidade cultural, devo selecionar conteúdos que proporcionem aos alunos informações culturais, conduzindo-os a compreender e lidar com uma nova cultura.

Kramersch (1993) define língua como: um “sistema de signos que possui nele mesmo um valor cultural”, e complementa afirmando que a língua é um instrumento social que promove a interação e inserção do indivíduo no mundo. Ela está intimamente ligada à vida social, à arte, à forma de pensar, à política e a vários outros aspectos que envolvem a vida do ser humano. Portanto, os conteúdos que serão propostos nessa pesquisa deverão ser “culturalmente sensíveis” (ERIKSON, 1987 apud MENDES, 2008 p.61), atender às necessidades e expectativas dos alunos-alvo e apresentar características da

interculturalidade, as quais serão mencionadas no item 3.2.

Cunningsworth (1995, p.90) explica que embora os livros e todos os demais materiais didáticos sejam um meio de facilitar o aprendizado da língua alvo, eles não deveriam se restringir apenas a essa questão, porque a língua é usada em situações reais com propósitos reais. O estudo isolado da língua como um sistema abstrato não fornece as ferramentas necessárias para que o aluno use a língua no mundo real. Por esse motivo, espera-se que os materiais incluam elementos da cultura da língua-alvo.

Ainda segundo o autor, conhecimento, atitudes, habilidades, curiosidade, experiência são alguns atributos que vem com os alunos para a sala de aula. O aprendizado de língua concebido como processo se envolve com esses atributos tornando-se rico e significativo para os aprendizes. Os conteúdos podem contribuir para este processo sendo informativos, desafiadores, divertidos, excitantes e provocantes, além de proporcionarem de modo geral oportunidades para os alunos expandirem suas experiências.

O conteúdo não precisa ser pesado nem intelectual para valer a pena, há muito espaço para humor e histórias interessantes também. Busca-se um grau de autenticidade nos materiais e por uma abordagem intercultural que leve os alunos a compreenderem a língua como ela é usada no mundo real. Os materiais autênticos criam respostas autênticas, que informam, desafiam, estimulam, enriquecem experiências, estimulam a curiosidade, desenvolvem julgamentos e ajudam os alunos a transferirem o que aprendem em sala de aula para situações verdadeiras. Como diz Weininger (2001, p.65) é como se os alunos fossem transferidos de um aquário onde a língua se apresenta artificialmente para o mar aberto, no qual a língua se apresenta de forma autêntica, da forma como ela é usada pelos membros da língua-alvo. Conclui-se, portanto, que o material autêntico propicia a interação entre os aprendizes envolvendo-os no desenvolvimento e expressão de opiniões, na formação e comunicação de suas próprias conclusões, na discussão e justificativa, em influenciar e ser influenciado por outros.

3.1.3 A leitura no material didático

Todo e qualquer material didático, independentemente do objetivo que se queira alcançar, apresenta seu conteúdo através das habilidades da fala, leitura, audição e da escrita. A proposta deste trabalho de pesquisa é a elaboração de atividades didáticas interculturais avulsas¹⁹ que envolvam a leitura e discussão de tópicos abordados em gêneros textuais (contos, canções, artigos, e-mails etc.) para alunos do ensino médio. Por esse motivo, este subcapítulo discutirá questões inerentes ao ato de ler.

A leitura é a habilidade principal das atividades propostas neste trabalho, pois será a partir da leitura de diferentes gêneros textuais que a cultura estrangeira será abordada. Existem várias razões que justificam o destaque dessa habilidade na produção das atividades interculturais, uma delas se justifica através da fala de Antunes (2009, p.195) quem afirma que a leitura é uma “via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face sobre essa habilidade”; através da leitura o aprendiz terá a oportunidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura alvo e de partilhar do poder social. Além disso, no documento OCEM (2006) se propõe desenvolver a leitura sem desconsiderar o caráter da habilidade “como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos”. Então, partindo de uma perspectiva crítica, almeja-se que a língua estrangeira expanda a leitura de mundo do aluno e auxilie o encontro e o conhecimento de outras culturas.

Cunningsworth (1995) afirma que a leitura é uma atividade que pode ser realizada facilmente e sem o auxílio de equipamentos. Os alunos precisam apenas ter acesso a textos e materiais de referências como, por exemplo, um bom dicionário (se necessário). O autor aponta alguns objetivos interessantes com relação à atividade de leitura, dentre os quais vale a pena mencionar alguns:

Desenvolver habilidade e estratégias de leitura;
Apresentar/reciclar itens gramaticais

¹⁹ Atividade didática intercultural avulsa é elaborada de acordo com o que o professor julgue necessário focalizar ou aprofundar além do livro. Funciona como complemento do livro-texto ou de quaisquer outros materiais utilizados para o ensino de línguas.

Expandir vocabulário
Fornecer modelos para a escrita
Fornecer informações do interesse dos alunos
Estimular o desenvolvimento da oralidade.
(CUNNINGSWORTH, 1995, p.73)

Obviamente, esses objetivos dependerão do que o professor se dispõe a realizar com o texto em suas aulas, por esse motivo eu acrescentaria também como meta da atividade de leitura os seguintes objetivos: trabalhar com textos autênticos atentando para o nível dos alunos, e assim apresentar a língua-alvo em situações reais que desafiem os alunos a refletirem criticamente sobre tópicos relativos à cultura em estudo e sobre sua própria cultura.

Uma vantagem da atividade de leitura mencionada por Cunningsworth (1995) é que ela possibilita que os alunos reflitam sobre a estrutura e o uso da língua no ritmo deles, diferentemente do que acontece com as habilidades da fala e da compreensão auditiva, nas quais suas respostas devem surgir de forma quase imediata.

A leitura pode estar vinculada às habilidades de compreensão auditiva, oralidade e à escrita. Alguns materiais didáticos trazem atividades de leitura em que as passagens dos textos estão gravadas e os alunos têm que ouvir enquanto leem. Cunningsworth (1995) acredita que a desvantagem de conduzir a leitura dessa forma é que os alunos precisam acompanhar o ritmo da gravação, e não o seu próprio ritmo; a menos que o professor pause a gravação para facilitar a compreensão.

Muitas pesquisas já foram realizadas sobre leitura e algumas discussões nessa área giram em torno dos processos cognitivos envolvidos nessa habilidade. Psicólogos distinguem dois processos de leitura: *Bottom-up* e *top-down*²⁰. Brown (2001) afirma que esses processos de leitura foram conduzidos por Keneth Goodman e se tornaram ícones da metodologia de leitura por muitos anos. No processo *bottom-up* o leitor deve primeiro, reconhecer os diferentes signos linguísticos (letras, morfemas, sílabas, palavras, frases, pistas gramaticais e marcadores do discurso) para depois utilizar seus mecanismos linguísticos de processamento de dados para impor ordem nesses signos. Na concepção de Goodman, toda leitura envolve riscos, é como se fosse um jogo

²⁰ Bottom-up: de abajo hacia arriba; Top-down: de arriba hacia abajo.

de adivinhação, porque o leitor deve através de um processo estilo “quebra-cabeça” inferir significados, decidindo qual informação reter e qual não manter.

Quanto ao processo *top-down* Brown (2001) expõe que o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e sua inteligência para compreender o texto. Um bom exemplo para entender melhor esses dois processos é o de Christine Nuttall (1996 apud BROWN, 2001, p.299) quem compara o *bottom-up* com a imagem de um cientista examinando detalhadamente um fenômeno qualquer através de um microscópio, enquanto o *top-down* é como olhar uma paisagem através da visão de uma águia.

Há um tempo, alguns especialistas em leitura afirmaram que a melhor forma para ensinar leitura seria através da metodologia *bottom-up*: primeiro, ensinar símbolos, grafema-fonema, sílabas, e o reconhecimento lexical e depois a compreensão viria a partir da soma das partes. Contudo, estudos mais recentes demonstram que a combinação dos dois processos, ou o que eles passaram a chamar de leitura interativa, é o que dá resultado para uma leitura efetiva. Na realidade, o leitor ao ler intercala esses processos ao realizar previsões sobre o texto (*top-down*) e ao verificar depois se era aquilo mesmo que previu (*bottom-up*).

A leitura é um processo complexo e assim como outras tarefas cognitivas, é necessário que se utilize a percepção, atenção, memória para que a mensagem do texto faça sentido para nós leitores. Mas, como isso ocorre? De que forma o leitor constrói significados? Como ele decide o que reter, e ao tomar essa decisão, como ele infere a mensagem do escritor? Segundo Brown (2001) essas perguntas nos levam até a teoria chamada *schema*²¹, que defende a ideia de que o texto não carrega significados em si mesmo; é o leitor quem traz informação, conhecimento, emoção, experiência e cultura – ou seja, *schemata*²² – para a palavra impressa. Em outras palavras, a teoria do esquema afirma que todo conhecimento está organizado em unidades e nelas se armazena informação.

Para compreender melhor esse processo, Cunningham o compara com a construção de um prédio, detalhando-o da seguinte forma:

²¹ Teoria do esquema.

²² Schemata (plural): estruturas que organizam nosso conhecimento e pressupostos sobre alguma coisa e são utilizados para interpretar e processar informações.

O escritor é o arquiteto; o texto é a planta; o leitor é o construtor; o processo da compreensão é a construção do prédio; o produto da compreensão é o prédio pronto. O que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto. Este conhecimento presumido deve incluir não apenas familiaridade com diferentes tipos de construção e suas características distintivas, mas também a capacidade de inferir da planta todos os detalhes pertinentes que não foram explicitamente mostrados. Este conhecimento é o que pode ser definido como esquema. (1981 apud LEFFA, 1996)

Portanto, pode-se afirmar que a teoria de esquema se baseia em experiências que temos armazenadas e que nos levam a construir estruturas mentais que nos ajudarão a compreender melhor, ou dar sentido a novas experiências, as quais podem ser adquiridas no contato com o outro, o estrangeiro. Logo, o conhecimento da cultura-alvo adquirido através da leitura de textos, os eventos, e as pessoas envolvidas nesse processo devem ser considerados ao interpretar um texto. Brown (1996, p.300) ilustra essa afirmação com a seguinte anedota:

Um garoto de quinze anos tomou coragem para participar de um teste para o coral da escola, a pesar da gozação de seus colegas. O teste para ingressar no coro fez com que ele se atrasasse para a aula que teria em seguida. Tentou entrar na sala o mais silenciosamente possível, contudo sua presença foi notada pelo professor que lhe perguntou: 'onde você estava'? Pego de surpresa, ficou vermelho e respondeu humildemente: 'bem, eh eh... em algum lugar entre tenores e baixo, professor'. (BROWN, 1996, p.300. Tradução nossa)²³

Para entender esta anedota é necessário que o leitor conheça duas categorias de esquema: a do conteúdo e a do esquema formal. O primeiro inclui o que sabemos sobre as pessoas, o mundo, a cultura e o universo; enquanto o segundo consiste no conhecimento que temos sobre a estrutura do discurso. Tomando como referencia a anedota acima, esses esquemas de conteúdo são um pré-requisito para entender seu lado engraçado:

²³ Cf. o original: A fifteen-year-old boy got up the nerve one day to try out for the school chorus, despite the potential ridicule from his classmates. His audition time made him a good fifteen minutes late to the next class. His hall permit clutched nervously in hand, he nevertheless tried surreptitiously to slip into his seat, but his entrance didn't go unnoticed. "And where were you? Bellowed the teacher. Caught off guard by the sudden attention, a red-faced Harold replied meekly, "Oh, uh, er, somewhere between tenor and bass, sir."

A maioria dos garotos nessa idade (15 anos) tem vergonha de participar de um coral;
 Os adolescentes ficam constrangidos ao serem apontados em sala de aula;
 O adolescente fica envergonhado quando sua voz sofre variações no momento em que está falando;
 As vezes a voz dos adolescentes soa 'quebrada'. (BROWN, 2001, p.300)²⁴

Quanto à categoria do esquema formal, o autor afirma que podemos interpretar da seguinte forma:

A sensação de ridículo foi causada pela tentativa de entrar para o coral;
 O teste ocorreu pouco antes da aula;
 O professor notou a presença do aluno atrasado;
 A pergunta do professor se referia a um local, e não a uma partitura musical.

A elaboração de atividades interculturais envolvendo a habilidade de leitura requer que o produtor tenha conhecimento dos tipos de exercícios que podem ser incluídos ali, já que o ideal é que as tarefas sejam diversificadas. Conforme Nunan (1999), Davies e Green desenvolveram um modelo de atividades chamado DART (*Directed Activities Related to Text*²⁵) em reação aos exercícios tradicionais de leitura, como o de múltipla escolha, argumentando serem extremamente limitados como atividades de aprendizagem. De acordo com Davies (1984 apud NUNAN, 1999), uma boa tarefa de leitura se caracteriza por seguir os seguintes princípios:

- 1) Está baseada em texto autêntico;
- 2) Fornece aos alunos um tema para análise do texto;
- 3) Envolve a interação dos alunos com o texto e entre os colegas;
- 4) Envolve os alunos numa análise direta com o texto;
- 5) Os alunos levantam suas hipóteses de forma explícita;
- 6) As hipóteses são avaliadas por outros alunos e verificadas no texto;

²⁴ Cf. o original: fifteen-year-old boys might be embarrassed about singing in a choir. Teenagers often find it embarrassing to be singled out in a class. Something about voice ranges.

Fifteen-year-olds'voices are often "breaking"

²⁵ DART: Atividades Diretas Relacionadas com o Texto. Tradução nossa.

- 7) Promove discussão sobre interpretações alternativas;
- 8) Estimula os alunos a fazerem perguntas sobre informações desconhecidas por eles e não apenas a responderem perguntas que eles já sabem a resposta;
- 9) Possibilita que o professor assuma o papel de informante e não de questionador;
- 10) Estimula o pensamento crítico dos alunos.

Nunan (1999) nos explica que esses princípios foram utilizados no desenvolvimento do modelo DART como uma outra alternativa de abordagem de leitura. Nesse modelo há dois tipos de tarefas: atividades de reconstrução e de análise. As de reconstrução requerem que o leitor reconstrua o texto; as de análise que o leitor transforme de alguma maneira, a informação no texto. O quadro abaixo exemplifica os tipos de tarefas que podem ser desenvolvidas seguindo esse modelo.

Quadro 8: Tarefas do modelo DART

Atividades de reconstrução	Atividades de análise
Tarefa do aluno: os alunos completam o texto reconstruindo significado.	Tarefa do aluno: os alunos localizam e categorizam a informação do texto
Completar o texto: completar palavras ou frases consiste em apagar palavras ou frases do texto para serem completadas pelo aluno	Marcar o texto: localizar ou sublinhar partes do texto que representam significados ou informações a serem pesquisadas no texto.
Sequência: segmentos selecionados do texto dispostos em sequência lógica ou cronológica; Classificar partes do texto que representam determinadas categorias.	Rotular: os alunos classificam partes do texto com rótulos fornecidos pelo professor.
Previsão: os alunos preveem através do título, de imagens e palavras cognatas a ideia central do texto	Segmentação: os alunos dividem o texto em segmentos ou unidades de informação
Completar tabela: os alunos completam uma tabela utilizando o texto como fonte de informação e guiando-se pelo título da coluna fornecido pelo professor.	Completar a tabela: cabe aos alunos desenharem a tabela e preenchê-la de acordo com categorias estipuladas por eles mesmos e com informações retiradas do texto.
	Sumário: os alunos escrevem títulos e sintetizam as informações do texto.

Apresento, neste trabalho, essas formas de se trabalhar o texto, pois minhas ideias de exercícios de leitura são limitadas; portanto, baseio-me em Nunan e Brown, os quais afirmam que a escolha de estratégias para diferentes tipos de textos possibilita que o leitor compreenda melhor o que se pretende informar.

Além do que foi descrito anteriormente, Cunningsworth (1995, p.75)

destaca que é necessário considerar nos textos os seguintes aspectos: o tamanho, sua autenticidade, quão complexa são a gramática e o discurso, o nível do vocabulário, e se há necessidade de conhecimento prévio sobre o assunto para que o texto seja entendido. Acrescentaria a essa pequena lista os aspectos não-linguísticos, como os tópicos dos textos.

Os tipos de leitura podem variar de acordo com a percepção dos interesses de quem produz material, expectativas e experiência prévia dos alunos. Outras dimensões segundo o autor devem ser consideradas, como por exemplo, o tópico. A escolha do tópico não é uma tarefa fácil, por esse motivo Cunningsworth (1995) sugere que se façam as seguintes perguntas quando se escolhe o tópico do material: eles são interessantes, promovem desafios, e são culturalmente aceitáveis? Essas perguntas são pertinentes e deveriam ser parte da reflexão de todo professor ao produzir ou planejar uma atividade de leitura. Infelizmente, ainda há muitos professores que não tem o cuidado de escolher tópicos do interesse dos alunos, escolhem um texto que facilite a apresentação do assunto que estão apresentando, e assim essas questões são totalmente ignoradas. Brown (2001, p.313) reforça esse pensamento ao nos fazer a seguinte pergunta: “quais são os objetivos de aprendizagem de seus alunos? Siga esses objetivos. Escolha um texto que seja relevante para esses objetivos”. Dessa forma, os alunos se sentirão motivados para ler e conseqüentemente para aprender mais sobre o que se está apresentando através do texto.

Na concepção do autor a apresentação do tópico também é importante, dessa forma o uso de tópicos variados torna a atividade dinâmica e a leitura mais especial. Além dessas considerações enquanto à escolha dos tópicos, o documento OCEM (2006, p.150) declara que a formação do indivíduo é o maior objetivo da presença da língua estrangeira na grade curricular, por isso se sugere a seleção de tópicos que estejam ligados direta e/ou indiretamente a essa meta. Assim, o documento propõe incluir reflexões sobre distintas áreas: políticas, economia, educação, social, esporte, lazer, informação, línguas e linguagem. Abordar esses tópicos significa tratar sobre questões que fazem parte da vida do aprendiz, promovendo assim a aprendizagem de forma mais

eficaz e significativa. Paraquett²⁶ (2000) corrobora com o anterior quando declara que:

[...] Portanto, o que se deve compreender por comunicação real na aula de língua estrangeira é a possibilidade de que haja conversações sobre temas reais, nas quais professores e alunos possam trocar ideias com base em suas experiências, mesmo que sejam diferentes por razões sócio-econômicas, étnicas, de idade ou de gênero.

Outra questão mencionada e destacada pelo autor é a autenticidade da língua apresentada nos textos, a qual sempre está presente em diversos gêneros textuais como: contos, crônicas, emails, artigos, letras de canções, extratos de histórias de revistas, panfletos, propagandas, bilhetes, telefonema, carta comercial, carta pessoal, romance, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, sermão, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, resenha, piada, conversa espontânea, conferência, bate-papo por computador, etc. Contudo, essa autenticidade pode ser perdida se acharmos necessário modificar o texto para adaptá-lo ao nível de proficiência dos alunos. Segundo Brown (2001) se essa for nossa decisão, é importante distinguir entre (a) textos simples, (b) textos simplificados (c) fontes de complexidade em materiais de leitura.

De acordo com o autor é totalmente possível encontrar em materiais autênticos a língua simplificada, mas se a simplificação do texto for necessária, o importante é preservar a redundância natural, o humor, a inteligência, e outros recursos cativantes do material original.

Christine Nuttall (1996, apud BROWN, 2001, p.314) lista três critérios para a escolha dos textos: o primeiro se refere à adequação dos textos, ou seja, os alunos vão achá-los interessantes, divertidos, desafiantes e apropriados para os seus objetivos de aprendizagem? O segundo critério diz respeito à qualidade de exploração do texto, em outras palavras, um texto que permita e facilite a realização das metas de aprendizado da língua e absorção

²⁶ Cf. o original: Por lo tanto, lo que se debe comprender por su comunicación real en la clase de lengua extranjera es la posibilidad de que haya conversaciones sobre temas reales, donde profesores y alumnos puedan cambiar ideas con base en sus experiencias, aunque diferentes por razones socio-económicas, étnicas, de edad, o de género.

do conteúdo, que seja possível explorá-lo em termos de técnicas e tarefas de aprendizagem, e que possibilite a integração com outras habilidades: ouvir, falar e escrever; o último critério se refere à legibilidade do texto: um texto com dificuldade lexical e estrutural, que irá desafiar os alunos, sem sobrecarregá-los.

Brown (2001) também sugere que se subdivida a tarefa da leitura em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, podemos introduzir o tópico através de perguntas, promovendo as estratégias de *skimming*²⁷, *scanning*²⁸, previsão, e ativando *schemata*. De acordo com Molina (2005, p.959) o principal objetivo de se incluir atividades de pré-leitura é a de dar oportunidade ao aluno para adquirir com antecipação todos os conhecimentos e estratégias que o preparem para a tarefa de compreender o texto. Em outras palavras, despertar seu interesse, favorecer a motivação e reduzir ao máximo que ocorram reações negativas perante a atividade de leitura, como medo, angústia ou bloqueio. Ainda segundo a autora a ativação dos conhecimentos prévios sobre o tema a ser lido constitui uma ferramenta imprescindível para a construção do texto. Para realizar uma pré-leitura, Molina (ibid) sugere os seguintes procedimentos: apresentar o tema para os alunos solicitando que eles façam perguntas sobre o que gostariam ou esperam encontrar no texto, pedir que predigam o tema ou as ideias principais do texto a partir do título, da última frase, de um determinado trecho do texto ou de imagens. Outra sugestão seria a de trabalhar as palavras chaves; imaginar o conteúdo global, apontar toda a informação conhecida sobre o tema a partir da elaboração de uma lista, elaborar mapas de ideias, esquemas, etc.

Durante a leitura propriamente dita, Brown (2001) sugere que o aluno sempre tenha uma tarefa a ser realizada para justificar a leitura, e não ler o texto apenas porque o professor solicitou. Molina (ibid) complementa Brown sugerindo atividades como: organizar figuras ou desenhos de acordo com o texto, completar lacunas no texto, comparar o que se vai confirmando no texto com as previsões realizadas na etapa da pré-leitura, tomar notas, sublinhar o texto, comparar vários textos que se referem ao mesmo tema, etc.

²⁷ Skimming: estratégia de leitura que consiste em realizar uma rápida leitura no texto observando as palavras cognatas, as informações não verbais e as palavras repetidas para entender o sentido geral do texto.

²⁸ Scanning: estratégia de leitura cujo objetivo é encontrar informações específicas no texto.

As atividades de pós-leitura tem como objetivo estimular a reflexão dos alunos sobre a língua, sobre o tema que leram e fazer com que eles relacionem o texto com seus conhecimentos, interesses e pontos de vista (INSTITUTO CERVANTES, 1994 apud MOLINA, 2005, p.960). Nessa etapa perguntas de compreensão cabem muito bem como atividade a ser realizada individualmente ou em grupos. Conforme Brown (2001), podemos considerar também como tarefa, discussões em torno do propósito do autor do texto, estudo de vocabulário, discussão sobre opinião dos alunos sobre o conteúdo do texto.

Também podemos considerar uma serie de procedimentos que facilitarão a abordagem de um determinado texto, Brown (2001) chama essa técnica de SQ3R (*survey, question, read, recite, review*)²⁹, um processo que consiste em cinco etapas:

1. Pesquisa: ler o texto rapidamente para captar a idéia central;
2. Leitura: ler o texto enquanto procura as respostas para as perguntas previamente lidas.
3. Pergunta: o leitor faz perguntas sobre o que ele gostaria de absorver do texto;
4. Falar: o leitor reprocessa os pontos mais importantes do texto através da fala ou da escrita;
5. Revisar: avaliar a importância do que foi lido e incorporar ou não a nova informação. (BROWN, 2001, p.315. Tradução nossa).³⁰

Esses procedimentos são bastante comuns na maioria dos livros-texto de língua estrangeira ou em atividades produzidas por professores, mas além desses procedimentos, existem outros que considero importante mencionar nesta pesquisa, pois ao elaborar atividades interculturais através da leitura será necessário diversificar o tipo de tarefas em cada atividade e direcionar os exercícios para a prática do pensamento crítico reflexivo sobre a cultura-alvo.

Buscando informações sobre produção de atividades interculturais, encontrei o livro “Intercultural Activities” dos autores Simon Gill e Michaela Canková (2008) cujo objetivo é o de desenvolver a consciência crítica cultural

²⁹ SQ3R: Survey (pesquisa); question (pergunta); read (ler); recite (falar); review (revisar)

³⁰ Cf. o original: 1.Survey: skim the text for an overview of main ideas; 2) Question: the reader asks questions about what he or she wishes to get out of the text; 3) Read: read the text while looking for answers to the previously formulated questions; 4) Recite: reprocess the salient points of the text through oral or written language; 5) Review: assess the importance of what one has just read and incorporate it into long-term associations.

no aluno através de discussões sobre semelhanças, diferenças e áreas de interesses dos alunos com relação à cultura alvo e sua própria cultura. Eles desenvolveram trinta atividades interculturais em língua inglesa utilizando exercícios que se baseiam nas seguintes tarefas: anotações, descrições, discussões, solução de problemas, chuva de ideias, relacionar colunas, ditado, jogo de adivinhação, categorização, comparação, múltipla escolha, construção de sentenças, preencher lacunas, jogo da memória, troca de informações, preencher tabela, pesquisa, planejamento em grupos, compreensão auditiva, completar uma piada e relacionar partes de uma piada. Considero relevante mencionar os tipos de atividades utilizados pelos autores, pois além de trabalharem com a perspectiva intercultural focando principalmente a compreensão entre culturas, servirão também como referência para construir as atividades deste trabalho de pesquisa.

Voltando ao tema abordado dos gêneros textuais, os quais pretendo utilizar por apresentar a língua-alvo na forma como ela é utilizada na sociedade, apresento o conceito de Kramsch (1993, p.62) para quem o gênero textual consiste em um evento comunicativo socialmente aprovado, falado ou escrito; os gêneros são eventos linguísticos que se caracterizam enquanto atividades sociodiscursivas. Marcuschi (2002, p.19) também contribui com a definição de gêneros, afirmando que “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, eles surgem e se transformam de acordo com o avanço não só da tecnologia, mas também com a transformação da sociedade. Por esse motivo, os gêneros são dinâmicos. Por eles serem respaldados nas práticas sociais, na dinâmica da vida social e cultural, podem sofrer variações em suas unidades temáticas, em seu estilo e sua forma composicional. Por esse motivo, os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques.

O autor confirma a flexibilidade dos gêneros textuais e chama a atenção para a reprodução de novos, os quais ele denomina como “emergentes”, que aparecem principalmente na mídia eletrônica. Marcuschi (2002, p.19) lista alguns: *chat* em aberto, *chat* reservado, lista de discussão, *chat* agendado, vídeo conferência interativa, *weblog*, entrevista com convidado, etc. Então, por serem caracterizados como um fenômeno sócio-histórico e culturalmente

sensível³¹ torna-se difícil elaborar uma lista fechada de todos os gêneros.

Antunes (2009, p.193) menciona algumas vantagens que corroboram com o meu objetivo de produzir atividades interculturais a partir da leitura de gêneros textuais: a leitura de gêneros diferentes permite que o aprendiz tenha acesso a novas ideias, novas perspectivas, novas informações sobre culturas diferentes, pessoas, história etc. Em outras palavras, os gêneros podem ser considerados como porta de entrada para a cultura do outro, permitindo o acesso à informação cultural e à língua no seu contexto natural.

3.2 O material didático de espanhol

Minha proposta neste capítulo é discutir (e apresentar através de outras pesquisas) que além de existir uma carência de material didático, principalmente no âmbito do ensino público desde as décadas de 1960 e 70, a maioria dos materiais disponíveis apresenta atividades com um enfoque artificial e defasado da cultura-alvo, resultando, dessa maneira, em ideias estereotipadas e generalizadoras da cultura em estudo.

Conforme Fernández (2000, p.61), o primeiro material didático publicado no Brasil por volta da década de 1950 foi o livro *Manual de Español* de Idel Becker, o qual priorizava a “arte de falar e escrever corretamente uma língua”. O conteúdo do livro priorizava a leitura de textos da literatura clássica, poemas de autores famosos e apresentação das regras gramaticais. Hoje já não ocupa um lugar privilegiado, embora tenha tido seus dias dourados entre os materiais utilizados naquela época.

Fernández (2000, p.62) também afirma que além do Manual de Becker, foram utilizados livros importados, como *Vida y Diálogos de España* ou *Módulos de Español para Extranjeros*, embora muitas das universidades e faculdades tenham preferido, ainda segundo a autora, trabalhar com materiais produzidos por eles mesmos. Esse material se constituía de pequenos cadernos artesanais, que eram fotocopiados e distribuídos entre os alunos.

³¹ Segundo Erickson (1987 apud MENDES, 2008, p.61) é a pedagogia que concebe as relações culturais/interculturais como parte do processo de ensino/aprendizagem.

Essa situação leva a outra situação preocupante: a utilização que teria esse material mais tarde.

Os cadernos elaborados pelos professores do ensino superior para o aluno/professor são utilizados posteriormente em outros níveis de ensino. Ou seja, esses futuros professores ao iniciarem sua prática pedagógica, se deparam com o mesmo problema: a carência de material didático. A solução mais rápida e fácil que eles encontram é a de utilizar, com seus alunos (especialmente os dos cursos livres), o mesmo material que tinham como fonte de estudo na faculdade, desconsiderando que os objetivos de aprendizagem na universidade diferem dos objetivos de um curso livre.

Assim como acontece ainda hoje, aquela produção de material não se baseava em princípios teóricos para sua elaboração, e nem abrangia todos os pontos linguísticos que deveriam ser apresentados pelo professor.

Diante dessa situação, alguns esforços foram feitos para mudar esse panorama. Conforme Fernández (2000, p.62) na década de oitenta, publica-se o *Curso Dinámico de Español*, da professora Maria Eulália Alzueta de Bartaburu, o qual passou por uma revisão e é utilizado até hoje sua nova versão composta por três livros que contem textos de leitura, gramática, exercícios, dinâmicas de grupo e outras atividades.

Fernández (2000, p.63) afirma que com o surgimento do Mercosul se intensificou o interesse pela língua espanhola, e no final da década de oitenta, foram implantados centros de estudos de línguas mantidos pelo governo de diferentes estados brasileiros desencadeando dois problemas: a carência de livros-texto (superada nos dias atuais) e de profissionais qualificados, problema que persiste até hoje. A autora aponta que no que se refere ao primeiro problema, existem alguns fatores que impulsionaram mudanças. Um desses fatores é a produção científica acadêmica, a qual através de teses de doutorado, dissertações de mestrado nas áreas de literatura espanhola e hispano-americana, surgem trabalhos relevantes que resultam em artigos, capítulos de livros e ou livros completos. Essas pesquisas reforçam a necessidade de se continuar investigando e expõem trabalhos importantes e profissionais, preocupados com o avanço das investigações. Vale mencionar aqui alguns pesquisadores que despontam com pesquisas publicadas: Márcia Paraquett, Neide Gonçalves, Luz Maria Pires da Silva, Isabel Gretel M. Eres

Fernández, etc.

Outro fator são os eventos científicos como seminários e congressos nacionais e internacionais, em que profissionais da área se encontram para discutir e compartilhar conhecimentos referentes a questões de ensino de espanhol ligadas a materiais didáticos e prática pedagógica.

Novos livros apareceram com o passar dos anos, trazendo propostas metodológicas mais atuais, qualidades editoriais também de melhor qualidade e apoio de recursos auditivos como as fitas de áudio, as quais eram de grande auxílio para o ensino de línguas. Contudo, muitos deles, provenientes de editoras estrangeiras eram caros (ainda são) e dificultavam a aquisição pelos alunos e professores.

Fernández (2000) explica que na década de 1990 são implantados diversos centros de idiomas que incluem a língua espanhola no programa de ensino, e as escolas regulares de ensino básico começam a oferecer o espanhol como disciplina optativa ou obrigatória. Dessa forma, a produção didática espanhola e brasileira ganha um impulso, afetando significativamente o mercado editorial e a disponibilidade de materiais.

O autor declara que a década de noventa se mostrou fértil no referente a publicações para o ensino de espanhol, isso se refletiu na grande quantidade de materiais provenientes da Espanha, e numa maior produção brasileira de materiais voltados para a área como: livros-textos, dicionários, livros de leitura, materiais de apoio e revistas. Nos PCN (1999, p.154) consta que essa variedade de material disponível no mercado procede tanto de editoras nacionais como das internacionais e apresenta além de linhas teóricas diversificadas, objetivos diferentes. Por esse motivo, deve-se atentar na adoção ou elaboração de qualquer material didático se este contempla a realidade e necessidade do aprendiz brasileiro, no caso desta pesquisa, o bahiano.

Moita Lopes (1996, p.180) nos alerta afirmando que na maior parte das vezes:

o pesquisador estrangeiro que prepara o material nada sabe sobre o contexto de ensino em que o conhecimento será usado. Ele desconhece os aspectos idiossincráticos de contextos específicos de aprendizagem de línguas, tais como

objetivos de ensino de países/grupos de alunos específicos, estilos de aprendizagem típicos de culturas particulares, atitudes de alunos e professores quanto à aprendizagem/ensino de línguas em contextos sociopolíticos diversos etc.

Portanto, o professor deve estar capacitado para realizar uma análise cuidadosa desses materiais com o intuito de trazer para a sala de aula conhecimento significativo, promovendo assim, o aprendizado da língua espanhola. Porém, foi detectado em um trabalho monográfico realizado na pós-graduação do curso de Letras desta universidade, que no momento da escolha de materiais didáticos, coordenadores e professores de língua espanhola levam em consideração outros aspectos: a carga horária, a qualidade do material, preço, e se os livros estão de acordo com o perfil da instituição. Essa informação foi obtida através da distribuidora de livros Disal, que representa a editora Edelsa em Salvador, e dos professores entrevistados pela professora Ann Marie Rebouças, a qual declara que, ao analisar os livros, notou que eles continuam voltados para o mercado internacional; as adaptações consistem apenas na inclusão de atividades novas, ou em atividades que seguem as sugestões dos PCN.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) selecionou livros, gramáticas e dicionários que deveriam ser distribuídos aos professores do ensino médio na rede pública em fevereiro de 2006. Esse material foi avaliado por sete especialistas convidados pelo Ministério da Educação de acordo com as exigências determinadas pelo edital para a inscrição e seleção dos materiais, elaboradas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Para essa distribuição e com o intuito de se determinar a quantidade de livros que o PNLD distribuiria e produziria, foi necessário que a Secretaria fizesse um levantamento do número de escolas que oferece espanhol e o número de professores que leciona a disciplina.

De acordo com informações obtidas através do site do Ministério de Educação, os quatro livros do professor selecionados foram: *El arte de leer español* dos autores Terumi Koto Bonnet Villalba e Deise Cristina Picanço de Lima, *Curso de lengua española* de Ivan Rodrigues Martin; *Español ahora* de Ana Isabel Briones; e *Hacia el español* de Maria Angélica Mendoza e Fátima Cabral Bruno. Também foram escolhidas duas gramáticas: *Gramática didática*

del español de Leonardo Gómez Torrego; e *Gramática de español paso a paso* de Adrian Pablo Fanjul; cinco dicionários monolíngues: *Nuevo diccionario de la lengua española* de Santillana; *Diccionario Salamanca de la lengua española*, do autor Heinz Korner; *Gran diccionario usual de la lengua española*, dos editores da Larousse; *Diccionario del estudiante*, de RAE/Santillana; e *Diccionario de español para extranjeros*. Entretanto, essa distribuição ainda não aconteceu em nenhuma das escolas pesquisadas na cidade de Salvador.

Através de uma pesquisa informal num fórum de debate voltado para professores de espanhol no Brasil, perguntei quais materiais didáticos são adotados nas escolas públicas onde os professores participantes do fórum trabalham. Dez pessoas de diferentes estados responderam: Acre, Bahia, Paraná, Alagoas, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Desse universo, a metade não adota nenhum livro-texto; utiliza materiais variados elaborados pelos próprios professores. Vale a pena ressaltar que no Paraná utiliza um livro didático oferecido pelo governo e que está disponível na página web <http://www.espanhol.seed.pr.gov.br>. O livro é resultado do trabalho coletivo de educadores da rede estadual do Paraná juntamente com professores do departamento de ensino médio e com consultoria de professores da rede de ensino superior.

Ao contrário do que acontece no Paraná, na maioria das escolas públicas de Salvador ainda não há livros que sirvam de suporte para o desenvolvimento das aulas de línguas estrangeiras, exceto o Colégio Militar que adota para o ensino médio os livros *Compañeros 1 e 2* para o primeiro e segundo ano e o *ECO 3* para o terceiro ano do ensino médio. O colégio Thales de Azevedo adota o livro *Expansión* apenas como material de consulta. A língua é trabalhada através de atividades produzidas pelos professores da disciplina, o que não seria um problema se eles tivessem o conhecimento teórico e metodológico para tal elaboração. Na realidade, essa produção consiste apenas numa seleção de atividades retiradas de outros materiais didáticos (em sua maioria de livros-texto), objetivando o estudo de estruturas gramaticais.

É de conhecimento público que o Ministério da Educação deu início a uma série de ações para sanar a situação da carência de materiais didáticos em nossas escolas públicas. A avaliação do material didático de espanhol já foi

realizada e há uma previsão de que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) realize a compra de livro didático para o ensino médio. Contudo, esse processo demora um pouco, pois existem etapas a serem cumpridas: seleção, análise dos livros, licitação e compra. Segundo a revista Educação (2009) esse processo leva aproximadamente três anos para ser concluído. Há uma previsão de entrega de livros de espanhol para o ensino médio a partir de 2012, mas daqui que esse momento chegue, os professores vão continuar selecionando, cortando e colando atividades, o que de certa forma tem seu lado positivo, pois aqueles que realmente se interessam por produzir material podem buscar o conhecimento necessário para realizar esse tipo de atividade. Por isso, este trabalho de pesquisa se justifica no sentido de proporcionar esse conhecimento e disponibilizar atividades interculturais que objetivam a visibilidade da cultura latino-americana, ausente nos livros-texto disponíveis no mercado, além de servir de apoio teórico e metodológico para sua produção.

4. PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES INTERCULTURAIS

Nesta seção serão apresentadas as atividades didáticas produzidas sob a perspectiva intercultural para o ensino de espanhol no nível médio. Cada atividade apresenta uma análise de cada questão

4.1 ARGENTINA

ACTIVIDAD I



País: Argentina

Nivel: medio

Destreza: comprensión lectora

Tiempo: 30 minutos

Objetivo general: discutir la forma como vemos el otro y los estereotipos. Exponer los alumnos a la variedad argentina de forma inductiva.

PRÉ-LECTURA

I. Contesta a las preguntas y comparte tu respuesta con el compañero al lado:

- a- ¿Qué sabes sobre Argentina?
- b- ¿Qué imagen tienes de los argentinos?

LECTURA

II. Lee la tirita de Maitena y contesta a las siguientes preguntas:

- a. Lee la tirita de Maitena y di si la percepción que la autora tiene de los argentinos es igual a la tuya.
- b. De acuerdo con la imagen, ¿cómo calificarías a los argentinos? Justifica tu respuesta.
- c. ¿Qué dirías en relación a la actitud burlesca de los dos hombres en el cuadrado 3?
- d. Haz un análisis de los seis cuadros, ¿cuál comportamiento te pareció más absurdo? Discute con tu compañero justificando tu respuesta.

Seis lamentables maneras de reconocer al argentino promedio cuando viaja al exterior



PÓS- LECTURA

- a. ¿Cuál es la imagen que se tiene de los bahianos en Brasil?
- B. Basándote en el ejemplo que tienes en tu familia, en tu escuela, se podría confirmar o negar esa imagen? Justifica tu respuesta.
- c. Entra en la <http://www.forojovenes.com/debate/como-son-vistos-los-argentinos-en-el-mundo-15189.html>.
Escribe tu opinión sobre los argentinos justificando por qué piensas de esa manera.

ANÁLISE DA ATIVIDADE

A história em quadrinhos (HQ) da série “Mujeres Alteradas” da autora argentina Maitena Inés Burundarena é um produto cultural que narra histórias através de imagens e textos. É um material autêntico bem aceito pelos adolescentes, que geralmente expõe temas relacionados ao universo feminino de forma divertida e atual, além de apresentar outra variedade do espanhol: a rioplatense. As HQs refletem através da linguagem utilizada pelos personagens e das imagens as visões de mundo da cultura de um povo, que no caso deste material é o argentino.

Para produzir esta e as demais atividades segui a sugestão de Leffa (2003)

de realizar como primeiro passo para a produção de qualquer material didático, um levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos, no referente ao conhecimento de suas expectativas com relação ao aprendizado da língua e seus estilos de aprendizagem. Por essa razão, no momento da minha visita às escolas públicas e em conversas com professores dos colégios: Serra-Vale, Thales de Azevedo, Escola Parque, Roberto Santos, Pres. Costa e Silva, Teixeira de Freitas e Colégio Estadual Padre Palmeira, expliquei a minha pesquisa e perguntei quais tópicos os alunos gostariam de estudar, e qual seria a melhor forma de apresentar o conteúdo. As respostas foram variadas. No que concerne ao tópico predominou: música, relacionamentos, curiosidades sobre a cultura-alvo, costumes em geral. Quanto ao estilo de aprendizagem, perguntei se a leitura era uma forma prazerosa de aprender o idioma, e a resposta obtida foi positiva.

De acordo com Cunningsworth (1995) os conteúdos não precisam ser pesados nem intelectuais para valerem à pena. O humor muito presente na HQs da Maitena é para os adolescentes uma forma atrativa e motivadora de inserir-se na cultura em estudo e aprender um pouco da realidade de outro país. No momento de escolher qual conteúdo abordar, me fiz as perguntas sugeridas pelo autor: é interessante, promove desafios e é culturalmente aceitável? Acredito que sim, pois esta HQ aborda de forma muito bem humorada comportamentos inadequados dos argentinos em relação ao que é estrangeiro, possibilitando trazer à tona a questão da relatividade cultural e dos estereótipos. Além disso, é uma maneira de trazer à tona a questão da percepção que se possui da própria cultura. Assim, permite-se discutir em sala percepções que se tem da cultura-alvo e da cultura materna através da interpretação que os alunos farão da história em quadrinhos.

Também foi levado em consideração o que sugerem os PCN (1998) quanto à escolha de temas transversais, os quais segundo o documento “podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial”.

As perguntas realizadas na pré-leitura preparam o aluno para o tema de discussão da atividade, além de permitir que o professor conheça qual a visão que o aluno possui sobre a cultura-alvo, e prepare-os para confrontar sua visão com a da autora. Maitena ressalta nos quadrinhos alguns estereótipos do argentino: gritões, convencidos, gozadores etc., compartilhando com o leitor a visão que ela tem do argentino quando está no exterior. Este é o momento de explorar a cultura alvo com o intuito de promover a criticidade do aprendiz ao interagir com a leitura, e desconstruir a imagem negativa da cultura em questão. Nem todos os argentinos são convencidos ou gritões, como também nem todos os baianos são preguiçosos, nem todos os cariocas são malandros. O exercício estimula o olhar crítico do aprendiz e evita que ele construa uma imagem do outro baseado numa leitura superficial da cultura estudada.

As perguntas a e b contidas na Leitura condizem com um dos princípios de ser e agir interculturalmente que segundo Mendes (2008) diz respeito à forma como vemos o outro. Portanto, essas perguntas objetivam e possibilitam que o aluno reflita sobre a imagem que ele possui dos argentinos e contraste

sua visão com a de Maitena. Nesta atividade a intenção de formular perguntas que levam os alunos a refletirem sobre a forma como eles vêem os argentinos e a si mesmos, foi a de estabelecer uma esfera de interculturalidade no ensino, que conforme Kramsch (1993) ocorre quando se analisa, contrasta e compara uma cultura com outra. Além disso, e conforme Mendes (2008) o diálogo de culturas possibilita que os participantes no processo de ensino/aprendizagem de LE estejam mais abertos para aceitar o outro, e por esse motivo, quis desconstruir a imagem que se tem dos argentinos e dos baianos discutindo na atividade os estereótipos.

O aluno ao ler o diálogo estará exposto à variedade lingüística argentina, constituindo um momento oportuno para que o professor aborde (se houver necessidade) o uso do “voseo”³² muito utilizado na Argentina, Uruguai e Paraguai. De acordo com as OCEM (2006, p. 138):

o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos.

Claro que é impossível para o professor conhecer todas as variedades da língua espanhola, mas ensinar a língua a partir apenas de um modelo (geralmente o peninsular) é não considerar a riqueza de diversidade de uma língua oficial em 21 países, e falada por mais 320 milhões de pessoas. Interessante seria tratar sobre as variedades do idioma, deixando claro para os alunos que, apesar da heterogeneidade do espanhol, a estrutura é a mesma, e, portanto, ele poderá se comunicar com qualquer pessoa independente de sua origem hispânica.

- e. ¿Qué dirías en relación a la actitud burlesca de los dos hombres en el cuadrito 3?
- f. Haz un análisis de los seis cuadrillos, ¿cuál comportamiento te pareció más absurdo? Discute con tu compañero justificando tu respuesta.

³² Voseo é o uso do pronome *Vos* no lugar do pronome *Tú*

4.2 PARAGUAI

ACTIVIDAD II



País: Paraguay

Nivel: medio

Destreza: comprensión lectora

Tiempo: 50 minutos

Objetivo general: trabajar con el concepto de identidad nacional y la interdisciplinariedad.

PRÉ-LECTURA

1. A partir de la imagen y del diálogo, deduzca que tema va a ser discutido en el artículo de Hugo Barrios. Compara tu respuesta con la de tu compañero al lado.



Kalo:	Mba'éichapa reiko? ³³
Ña Nati:	Aiko porãmínte, ha nde?
Kalo:	Aiko porã avei.
Ña Nati:	Mba'éichapa oiko nde rogaygua?

³³ Tradução nossa:

Carlos: Hola, como vai?

Ña Nati: Vou bem e você?

Carlos: Bem, obrigado.

Ña Nati: Como está a família?

Carlos: Estão todos bem.

Ña Nati: Foi bom te ver

Carlos: te vejo depois

Kalo:	Oiko porãmba.
Ña Nati:	Avy'a rohechávo.
Kalo:	Jajoechapeve.

2. ¿Qué idioma fue utilizado en el diálogo arriba? Marca con una X.

- español ruso
 guaraní hindi

3. El diálogo marcado en negrito es entre dos amigos que no se ven hace tiempo. Con la ayuda de un compañero deduce que dicen las personas del diálogo. Averigua después las respuestas con el profesor.

LECTURA

1. El título del artículo está incompleto. Lee el texto y completa con una palabra que añada sentido a la frase.

La lengua guaraní, símbolo de la _____ de Paraguay

Por Hugo Barrios para Infosurhoy.com—31/03/2010

ASUNCIÓN, Paraguay – El guaraní, que junto con el español fue declarado uno de los idiomas oficiales de Paraguay en 1992, es considerado no solamente un idioma, sino un símbolo de la identidad de Paraguay.

A pesar de que muchos paraguayos son reacios de darle al guaraní la importancia que merece, el idioma ha prevalecido a lo largo de la historia gracias a su fuerte tradición.

El guaraní es parte del programa de estudios en las escuelas primarias y secundarias. Los niños aprenden los conceptos básicos como el significado de las palabras y las reglas gramaticales desde el primer día de clases.

A pesar de los esfuerzos, según muchos educadores el nivel de enseñanza no es satisfactorio.

“Creo que en la enseñanza [de guaraní] haría falta mayor motivación [para los alumnos]”, dijo Nilza Florentín, profesora de idioma guaraní. “Fue un logro incluirlo en la reforma educativa y otorgarle la misma carga horaria que el español, pero no es suficiente”.

La metodología y el alcance son los principales obstáculos para la enseñanza de esta lengua a las generaciones más jóvenes, según Florentín, Licenciada en Ciencias de la Comunicación.

“Es importante dejar de lado los tecnicismos y enseñar más literatura y cuentos en guaraní”, afirmó. “La tradición oral es fundamental. Me atrevo a decir que es aún más importante que tener una ortografía o gramática perfecta. Hablar y expresarse en guaraní es algo bello, pero es triste ver como los niños aprenden palabras, oraciones o frases de memoria, sin entender lo que significan”.

David Galeano, autor de varios libros en guaraní, y creador del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, destacó que el idioma ha sobrevivido a persecuciones a lo largo de su historia.

“Pese a las represiones que sufrió a lo largo de su historia, el guaraní está hoy más vivo que nunca. Fue prohibido en algunas familias y hasta hace poco, aquellos que lo hablaran recibían una especie de castigo. Ahora, existe una actitud más positiva hacia el idioma”, afirmó.

Galeano comentó que en las universidades, los estudiantes de derecho, medicina, periodismo, psicología y letras tienen guaraní como una asignatura más. Y aún así, los estudiantes dicen que hay mejores maneras de enseñar el idioma.

“Hemos hecho nuestros reclamos ante el Ministerio de Educación sobre la necesidad de mejorar la enseñanza. Propusimos mejorar los contenidos, la metodología, el sistema de evaluación y la bibliografía a fin de lograr el fortalecimiento del guaraní”, expresó.

Galeano opinó que el apoyo ofrecido por el gobierno paraguayo no es suficiente.

“Hay más de 25.000 profesores de guaraní, pero no porque el Estado haya creado cursos para su formación”, dijo Galeano. “En realidad, ha sido porque una entidad privada como el Ateneo [que no recibe ayuda estatal] se encargó de crear [un centro] y ponerlo al servicio del Ministerio de Educación”.

Regina Ríos, quien se graduó recientemente de la escuela secundaria, mencionó que la carga horaria para el estudio de guaraní no es suficiente.

“Deberíamos darle mucho más tiempo e interés al guaraní como asignatura dentro del sistema educativo” dijo Ríos. “Terminé la secundaria el año pasado y no he aprendido prácticamente nada por la falta de práctica y los métodos [de enseñanza] que ofrecen [los maestros]. Como paraguaya, considero que debemos valorar más al guaraní, para que los estudiantes sientan un amor verdadero por el idioma. El guaraní debería identificarnos como paraguayos patriotas que amamos lo auténticamente nuestro”.

Muchas de las polcas y las guaranias, dos de los estilos musicales de música folklórica del país, se expresan netamente en guaraní. Los seguidores de estos ritmos, como José Giménez, dicen que les hacen apreciar y valorar aún más el guaraní.

“Las polcas y las guaranias dicen muchas cosas lindas en guaraní. Uno se identifica con ellas porque hablan nuestro lenguaje cotidiano” dijo Giménez. “Yo me identifico con esas canciones. Me hacen sentir más paraguayo y siento que el guaraní es algo auténticamente nuestro”.

La aparición de Internet ha otorgado un respaldo importante a la preservación del idioma. Existen miles de portales en guaraní, entre los que se incluyen Google y Wikipedia.

Películas nacionales como “Hamaca Paraguaya” de la directora Paz Encina, y rodajes como el próximo estreno “7 Cajas” de los directores Tana Schémbori y Juan Carlos Maneglia fueron filmadas enteramente en guaraní.

“El guaraní es parte de mi identidad como paraguaya”, dijo Florentín. “Es parte de nuestro ser, un símbolo de pertenencia”.

Ahora contesta a las siguientes preguntas:

2. Identifica en qué partes del texto se hace referencia a la importancia del idioma Guaraní.
3. Subraya en el texto los problemas que impiden que se tenga éxito con el aprendizaje del guaraní en las escuelas.
4. ¿Crees que la importancia concedida al guaraní en Paraguay es la misma concedida al idioma en Brasil? ¿Cuál es la diferencia?
5. ¿Cuál es la idea de identidad cultural transmitida en el texto? ¿Opinas igual? Discute en trío sobre esta temática.

POS-LECTURA

1. Considerando la identidad cultural de un pueblo, los valores, creencias, comportamiento, la lengua, la religión compartidos entre miembros de un grupo social, en tu opinión ¿sería posible determinar la identidad cultural de Brasil? Justifica tu respuesta.
2. ¿En qué regiones de Brasil se habla el tupí-guaraní?
3. ¿Por qué en Brasil el tupí-Guaraní no se mantuvo como lengua oficial al igual que ocurrió en el Paraguay?

4. ¿Tú crees que la inclusión de una lengua en el curriculum de las escuelas es de responsabilidad: del dueño de la escuela, del gobierno, de la sociedad, del profesor o de los alumnos? Discute con tu grupo y comparte tu respuesta con los demás.

TAREA PARA LA CASA – PESQUISA

1. La palabra Paraguay es de origen guaraní. Investiga su significado.
2. ¿Sabías que hay muchos nombres de playas en Bahia que son originarias del guaraní? ¿Qué te parece pesquisar cuales, y sus significados?
3. ¿Has leído “O triste fim de Policarpo Quaresma” del autor Lima Barreto? Lee el resumen de la obra en: <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/quaresma.html#DESASTROSAS%20CONSEQ%C3%9C%C3%8ANCIAS>
¿En qué parte del resumen de la obra literaria encuentras semejanzas con el texto informativo leído aquí? Justifica tu respuesta.

ANÁLISE DA ATIVIDADE

O segundo texto foi retirado do site *Infosur hoy*, o qual é uma fonte de notícias e informações sobre a América Latina. O artigo escolhido justifica-se por trazer informações sobre identidade cultural, apresentando a língua Guarani como identidade nacional. De acordo com Kramsch (1993) constroem-se os significados a partir da maneira como os membros de um determinado grupo social escolhem para se comunicar. Os falantes se identificam através do uso da língua, no caso dos paraguaios a língua guarani é uma forma deles se identificarem, e para muitos é um símbolo da identidade nacional que deve ser preservado. Assim, inclui questões sobre identidade cultural na seção da Leitura e da Pós-leitura, a fim de propiciar um momento de reflexão sobre questões relativas à relação entre língua e identidade cultural. De acordo com Hall (2001) nossa identidade cultural não está determinada por nossos genes, ela sofre influências de diversos aspectos e está sempre ligada a uma

identidade nacional. A língua guarani símbolo da identidade cultural do Paraguai é uma das formas através da qual o indivíduo se vincula ao seu grupo social, ela representa a cola que une os paraguaios, ou em outras palavras ela representa para muita gente o sentimento de ser paraguaio.

O texto em questão além de ser adequado para o objetivo de aprendizagem permite ser explorado em alguns níveis: cultural, intercultural e linguístico. E apesar de não ter o objetivo de trabalhar todas as habilidades de forma integrada, é possível explorá-lo através da produção escrita e oral.

Outra questão que pode ser abordada nesta atividade é a histórica. Ambos os países passaram por situações de povoação, exploração e dominação de território, provocadas pela invasão de colonizadores espanhóis (nos países hispano-americanos) e portugueses e outros (no Brasil). Contudo, conduziram sua história com relação à preservação da língua guarani de forma bem diferente. Acredito que a pergunta 3 na “Pós-leitura” fornece uma boa oportunidade de retomar um pouco da história, ir além do texto e comparar como ocorreu a colonização em ambos os lugares. Dessa forma, o professor estaria não só ensinando questões relativas à língua, mas também ensinando através de uma perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais conforme sugerem os PCN (1998).

A pergunta 2 da tarefa de casa pretende fazer com que os alunos sintam que o guarani não é uma língua tão distante deles, e que é facilmente perceptível a presença de traços da cultura indígena em nossa sociedade não só através da língua guarani nomeando por exemplo, nossas praias: Itacimirim (pedra pequena), Imbassai (caminho das águas), Jauá (nome de um pássaro), Guarajuba (garça dourada) etc... Como também através da culinária, de hábitos, e da música. Essa pergunta permite que o professor estenda a discussão para outras áreas do conhecimento, e explore esta atividade tratando, por exemplo, sobre o legado da cultura indígena no Brasil e no Paraguai.

A pergunta número 3 (tarefa de casa) permite a comunicação com outra área do saber, a literatura. Dessa maneira, além de se estabelecer uma sintonia com a literatura nacional, promove-se a criticidade no aluno ao solicitar que ele identifique semelhanças entre a leitura de um trecho da obra “O triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto e o artigo de Hugo Barrios, e

justifique sua resposta. O autor, Lima Barreto de forma suave e em alguns momentos com uma pitada cômica, ressalta o sentimento nacionalista de Policarpo Quaresma, sentimento observado também no artigo apresentado nesta atividade.

Importante ressaltar que esta atividade possibilita discutir em sala questões linguísticas e políticas abordadas tanto no artigo quanto no trecho do romance de Lima Barreto, cabendo ao professor encontrar meios de despertar a curiosidade no aluno para ir além do que a questão solicita.

Na Pré-leitura utilizei o processo do *top-down*, fazendo com que o aluno traga seu conhecimento de mundo e sua inteligência para compreender o diálogo, e dessa forma estímulo a curiosidade deles com relação ao significado do diálogo em guarani.

A fase da Leitura foi elaborada de acordo com os princípios mencionados por Davies (1994) e discutidos no capítulo 3. Assim, me baseei num texto autêntico que fornece aos alunos um tema curioso para ser discutido e analisado. Do mesmo modo, abordar uma língua indígena como língua obrigatória no currículo escolar promove discussão e estimula o pensamento crítico dos alunos.

Quanto às perguntas elaboradas nas etapas da pré-leitura, leitura e pós-leitura, elas se caracterizam como atividades de análise, pois nesse tipo de atividade cabe ao aluno realizar as seguintes tarefas: localizar e categorizar a informação do texto, sublinhar partes do texto que representam significados ou informações, e escrever títulos que sintetizam as informações do texto.

Na Pós-leitura o objetivo foi conduzir o aluno para um trabalho de pesquisa para levá-lo ao conhecimento da presença do guarani no campo lexical, e vincular a discussão da identidade cultural no texto informativo com o texto literário (O triste fim de Policarpo Quaresma).

REFERÊNCIA

La lengua indígena es uno de los idiomas oficiales de los países sudamericanos
<http://www.infosurhoy.com/cocoon/saii/xhtml/es/features/saii/features/society/2010/03/31/feature-02>

4.3 CHILE

ACTIVIDAD III



País: Chile

Nivel: medio

Destreza: comprensión lectora

Tiempo: 50 minutos

Objetivo general: presentar la variedad lingüística chilena a través de comentarios retirados de la red social "Facebook". Contrastar los puntos de vista sobre la comunicación en las redes sociales.

PRÉ-LECTURA

1. ¿Conoces esas siglas? ¿A qué se refieren?



2. ¿Qué te parecen las redes sociales? ¿Estás inscrito(a) en alguna?
3. Además de encontrar amigos, ¿qué ventajas tienen las redes sociales?

LECTURA

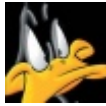
A partir de la lectura del diálogo en la página de "Facebook" van a discutir en tríos las siguientes preguntas:

1. Gonzalo al decir "feizbuk es demasiado buena onda para mi gusto" ¿está haciendo un elogio o una crítica al Facebook? Justifica tu respuesta.
2. ¿Cuál es el punto de vista de la mayoría de las personas que comentaron sobre el "Facebook"?

3. ¿Cuál es la crítica más significativa en tu opinión? ¿Por qué?
4. ¿Con cual forma de pensar te identificas más?
5. ¿Qué otra red social es mencionada en el diálogo? ¿Y a quién se destina?
6. ¿Qué quiere decir Gonzalo con “no vamos a wevear aca”?
7. ¿En qué parte de los diálogos puedes identificar la burla, la crítica, la apreciación?
8. ¿Los comentarios te provocaron alguna reacción?

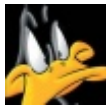
Gonzalo Donoso Urrutia

FEIZBUK ES DEMASIADO BUENA ONDA PARA MI GUSTO...salvo las honrosas excepciones de algunos buenos amigos



o

Gonzalo Donoso Urrutia escriben: me tomé un vaso de agua...le contestan "me gusta"
Fui a trabajar...me gusta
me quedé en casa trabajando....me gusta
Mucha gente hablando de si mismos y nada más !!



o

Gonzalo Donoso Urrutia DEMASIADA AUTOREFERENCIA... los más inteligentes conversan y ponen TEMAS, o postean cosas que hacen los demás !



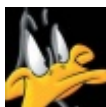
o

Gonzalo Donoso Urrutia NERDS !!! mirándose el ombligo con discurso navideño



o

Rios Jorge <http://www.youtube.com/watch?v=4YGP7rakEp8>



o

Gonzalo Donoso Urrutia jajja, eso sí me gusta !



○

[Nicole Uteau](#) si quiere acción, vas y te metes a tuitar, solo es para gallos y gallas



○

[Gonzalo Donoso Urrutia](#) recomendémonos cosas ! pero hablar de uno mismo todo el dia satura musssho



○

[Arturo Miranda](#) está demasiado el Cappusoto revelación de estos días para mí



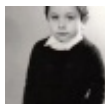
○

[Rios Jorge](#) <http://www.petercapusotto.tv/videos/view/450/american-psychobolche-ii-t06p09>



○

[Rios Jorge](#) este va en serio, Gonzalo...



○

[Mauricio Melo Hermosilla](#) ...la provocación es la idea.....creo yo.....



○

[Marcelo Castillo](#) todo bien, pero no deja de ser una visión absolutista, por llamarla de alguna manera, y ofensiva para esos grupos de nerds que se miran el ombligo y que se suponen son buenos amigos...provocación?? es tan real y visceral tu apreciación que de últimas no deja de ser autoreferencial, pudiera sugerir alguien....que más da, es así y cada cuál sabrá convivir, tolerar o bannear lo que "moleste", mejor sería que la provocación genere cambios...loco es muy temprano para esto!!!



○

[Gonzalo Donoso Urrutia](#) naaaaaa, humor a cada rato, weveo cada media hora... pero igual es cierto que algunos publican sobre lo que hace mucha gente y otros hablan de si mismos nada más....en todo caso fB además de herramienta de difusión es claramente instrumento para provocar reacciones



○

[Karto Claudio Romero](#) FB ES TREMENDA GALERIA VIRTUAL PARA LOS BUENOS CREADORES Y COMUNICADORESES VERDAD QUE LA MAYORIA LO TOMA COMO EL ALBUM DE FOTOS DE LA GRADUACION DE CUARTO MEDIO LOS MEDIOS ESTAN AHI...HAN ESTADO SIEMPRE ...DE LA GENTE CREATIVA Y PRO-ACTIVA DEPENDE DARLES UN BUEN USO.....HE DICHO!!!!!! JAJAJAJA....



○

[Gonzalo Donoso Urrutia](#) Mira, molesto hasta a mi vieja... no vamos a wevear acaa??



○

[Gonzalo Donoso Urrutia](#) darle muchos usos...es un poder político además !



○

[Karto Claudio Romero](#) Sí po!!...



○

[Rios Jorge](#) es un poder político genial PARA LOS DUEÑOS DE FACEBOOK



○

POS-LECTURA

1. Si hicieras parte de la red de amigos de Gonzalo ¿qué mensaje sobre el tema les dejarías? Participa del diálogo contestando a una de esas personas que ahí están.

ANÁLISE DA ATIVIDADE

Devido à diversidade linguística e cultural da língua espanhola, discutir, refletir e decidir qual variedade do espanhol ensinar ainda é tema entre profissionais de ensino da língua. Há aqueles que defendem o ensino da norma padrão, pois consideram que essa é a base da linguagem literária, além de ser utilizada em alguns meios de comunicação. Por outro lado, há os que defendem a importância de expor os alunos à variedade linguística e cultural do mundo hispânico como Ventura (2005, apud OCEM, 2006) e Bugel (2000, apud OCEM, 2006). Além de me situar entre aqueles que defendem essa exposição, a ideia de abordar a diversidade linguística e cultural nesta atividade surgiu a partir de uma afirmação de Ventura no documento OCEM:

[...] é importante ressaltar que o contato que os alunos tenham com as variedades do espanhol não se estabeleça apenas através de simples curiosidades léxicas, como se as diferenças se reduzissem a algumas palavras que se usam em um ou outro lugar. É necessário que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real que mostre tal variedade em funcionamento. O professor não pode apenas falar sobre as variedades e ser a única voz que as representa, é importante que transmita a palavra a outros falantes que mostrarão como funciona realmente cada variedade. (VENTURA, 2005, apud OCEM, 2006. Tradução nossa)³⁴

³⁴ Cf. o original: es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se

“Facebook” é uma rede social que permite compartilhar todo tipo de informações, e a interação entre pessoas do mundo inteiro. É um ambiente virtual no qual podemos encontrar as variedades contextualizadas em um diálogo, em uma piada, poemas, comerciais, vídeos e em outros gêneros textuais. Dessa forma, é possível proporcionar ao aluno acesso ao mundo real na língua-alvo, ao mesmo tempo em que ele estará em contato com algumas das variedades do espanhol levando-o a perceber sua heterogeneidade.

Como foi visto através de García, Escarbajal, Escarbajal (2009) ao compreendermos novas visões de mundo, estamos ao mesmo tempo compartilhando novos significados e construindo uma nova visão cultural. Nesta atividade é possível perceber nos comentários uma visão crítica e ao mesmo tempo jocosa sobre uma rede social muito conhecida em todo o mundo e apreciar a variedade lingüística do Chile, a qual se apresenta em algumas partes dos diálogos, por exemplo: gallos y gallas (rapazes e moças); musho (imitação da forma como os camponeses pronunciam a palavra “mucho”); wevear (fazer uma gozação, brincar); po (é derivado da palavra “pues” e muito utilizado em terminações de frases).

O objetivo principal foi pensar numa atividade que viesse a despertar nos alunos maior interesse pela língua através de um conteúdo que pudesse lhes fazer sentido no seu contexto sócio-cultural, tornando a atividade mais interessante e significativa. A contextualização é uma característica desta atividade intercultural, pois a língua está sendo apresentada dentro de um contexto que além de ser familiar para alunos do ensino médio, é muito apreciado por eles. Portanto, com esta atividade a questão da observância das necessidades e interesses dos alunos estaria sendo atendida. Além disso, a personalização mencionada por Block (1991) constitui outra característica desta atividade, pois ao considerar os interesses dos alunos estamos incrementando a motivação e o engajamento deles no aprendizado da língua-alvo.

redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad

Quanto às sugestões dos documentos que regem o ensino de Espanhol, esta atividade condiz com uma delas: utilizar um gênero textual que exponha o aluno à língua autêntica e a perceba como ela é usada no mundo real.

As perguntas na leitura levam os alunos a pensar e reagir diante do texto empoderando-os, e levando-os a perceber que sua visão ou percepção do que foi lido também importa. Eles irão compartilhar suas experiências em redes sociais, emitir e comparar suas opiniões, além de terem a oportunidade de se posicionar como observadores críticos de uma situação real e contemporânea.

4.4 URUGUAI

ACTIVIDAD IV



País: Uruguay

Nivel: medio

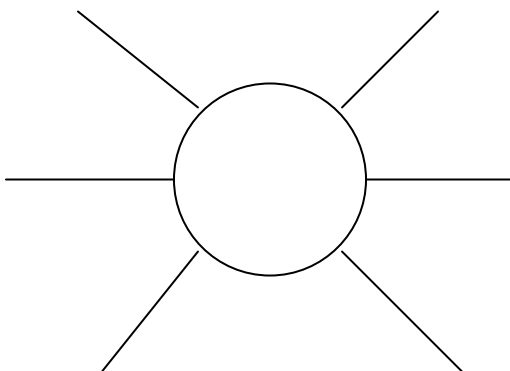
Destreza: comprensión lectora

Tiempo: 100 minutos (dos clases). 50' para la lectura y discusión del tema central del cuento en la primera clase y 50' para contestar y discutir las preguntas en las etapas de lectura y pos-lectura en la segunda clase.

Objetivo general: promover el encuentro de los alumnos brasileños con la literatura uruguaya e

PRÉ-LECTURA

1. Escribe al final de cada línea una palabra que exprese un sentimiento relacionado a la muerte.



2. Compara tu respuesta anterior en tríos justificando tu selección.

LECTURA

1. ¿Cuál es el tema principal del cuento?
2. ¿Por qué crees que el autor tituló su cuento “A la Deriva”?
3. ¿Qué palabras en el texto crees son símbolos de muerte para el campesino de las Misiones? Compara tu respuesta con la del compañero al lado.
4. ¿Cómo interpretas la relación entre Dorotea y Paulino?
5. ¿Crees que esa pareja se compara a los matrimonios de la gente rural de Brasil?

A LA DERIVA

El hombre pisó algo blancuzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yaracacusú que, arrollada sobre sí misma, esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.

El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre, y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violetas, y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.

El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que, como relámpagos, habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.

Llegó por fin al rancho y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

-¡Dorotea! -alcanzó a lanzar en un estertor-. ¡Dame caña1!

Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.

-¡Te pedí caña, no agua! -rugió de nuevo-. ¡Dame caña!

-¡Pero es caña, Paulino! -protestó la mujer, espantada.

-¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!

La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otro dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.

-Bueno; esto se pone feo -murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentose en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.

El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito -de sangre esta vez- dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.

La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo que estaban disgustados.

La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.

-¡Alves! -gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.

-¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! -clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó velozmente a la deriva.

El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.

El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.

El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.

El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón mister Dougald, y al receptor del obraje.

¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su fresca crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia el Paraguay.

Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho.

¿Qué sería? Y la respiración...

Al receptor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

-Un jueves...

Y cesó de respirar.

FIN

POS-LECTURA

1. Haz una búsqueda sobre Horacio Quiroga apuntando lo que sigue:
 - a. nacionalidad
 - b. obras principales
 - c. característica de sus obras
2. ¿Hay algún texto de un autor brasileño que siga el mismo estilo literario de Quiroga? Si no lo sabes de inmediato, investiga cuál y de quién es el texto.
3. ¿Si fueras el escritor de este cuento, el fin sería igual? ¿Qué cambios realizarías?

ANÁLISE DA ATIVIDADE

Trata-se de um conto do famoso escritor uruguaio Horacio Silvestre Quiroga Forteza, que aborda sobre eventos fantásticos, mas ao mesmo tempo macabros ao estilo do também famoso Edgar Allan Poe. Seu conto é intenso e apresenta uma relação íntima entre a natureza e o homem, mesclando o real com o irreal, tema que desperta interesse entre os adolescentes.

O tema central é a morte e o esforço físico e psicológico do personagem ao não aceitá-la. O conto aborda a estória de um homem (Paulino) que mora na selva e que foi picado por uma cobra venenosa chamada Jararacuçu e todo o esforço dele para sobreviver (homem x natureza). A tensão se mantém no conto do começo ao fim, despertando no leitor uma atenção constante.

Uma das sugestões das OCEM (2006) quanto à escolha do tópico numa atividade didática é que se incluam reflexões sobre áreas diversas. Portanto,

nesta atividade escolhi abordar uma questão social: a morte. O tópico escolhido teve como motivação discutir o enfrentamento das situações de perda. A adolescência é um período da vida em que o alcance da realização amorosa, pessoal e profissional é o principal objetivo, e sendo assim, não existe muito espaço para se discutir a morte. Além de abordar esta questão social, o conto faz referência ao rio Paraná na Bacia do Prata, localizada entre os países Brasil, Uruguai, Bolívia, Paraguai e Argentina, à selva e ao território de Misiones possibilitando uma discussão interdisciplinar e relacionada com contextos reais como indicam os PCN (1998).

Para compor os exercícios desta atividade segui os princípios sugeridos por Davies (1984) ao utilizar texto autêntico, estimular o pensamento crítico dos alunos, analisar um tema do texto interagindo com ele e com os colegas, promover discussão sobre interpretações do texto, e incentivar o aluno a fazer perguntas sobre informações desconhecidas por eles, conduzindo-os à construção de novos conhecimentos.

As perguntas foram desenvolvidas baseadas no modelo DART. Assim, encontram-se nesta atividade questões que conduzem o aluno a localizar e categorizar a informação do texto, apontar partes que representam significados a serem pesquisados no mesmo, constituindo atividades de análise em todas as questões. Os exercícios desta atividade seguem os princípios mencionados por Davies (1984 apud NUNA, 1999) por estarem baseados em um texto autêntico, permitir que os aprendizes se envolvam numa análise direta com o texto, estimula a interação com o texto e entre os colegas, além de possibilitar interpretações alternativas por parte dos leitores aprendizes.

A interculturalidade pode ser percebida nesta atividade na Pré-leitura através de uma chuva de idéias que conduzirá os alunos a refletirem sobre sentimentos ligados à morte e compartilhar sua visão com a dos colegas. Eles perceberão que ainda que possuam a mesma nacionalidade, haverá formas diferentes de se conceber a morte, e dessa forma a atividade estará possibilitando uma troca de visões de mundo dentro de uma mesma cultura.

Na Leitura, a pergunta nº 2 permite que o professor direcione a discussão do tema para outras questões, como por exemplo, a força da natureza sobre o homem. Paulino e Dorotea vivem na selva e lutam pela sobrevivência da mesma forma que muitas pessoas que vivem nas regiões

secas do Brasil desafiam a natureza. Assim, poderia ser discutida através desta atividade, a forma como vemos o mundo à nossa volta, discutindo a vida precária de pessoas em diferentes regiões do nosso país. Segundo Mendes (2008) uma abordagem de ensino intercultural deve propiciar a professores e alunos condições necessárias para que as experiências de ensinar e aprender permitam a exploração, a análise, a observação crítica de pessoas, situações e ações. Portanto, as perguntas contidas na seção Leitura seguem um dos princípios dessa abordagem permitindo que os alunos se posicionem no mundo e compartilhem suas experiências.

A Pós-leitura traz perguntas que incentivam a pesquisa sobre o autor e a comparação do estilo literário de Quiroga com outro autor brasileiro pesquisado pelos alunos. A pergunta 6 permite que o aluno assuma o papel de escritor e dialogue com Quiroga, dessa forma o aluno é incentivado a desenvolver um novo desenlace de acordo com sua forma de interpretar o contexto apresentado pelo escritor uruguaio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei ao final desta dissertação com a certeza de que a pesar de árduo, o caminho percorrido me trouxe bons frutos através das leituras sobre o ensino de Espanhol no Brasil, os conceitos de cultura, interculturalidade e material didático. Nesse percurso, percebi que a visão e/ou concepção que possuía de ensino de língua estrangeira ia tomando um novo formato com base no conhecimento adquirido.

A pesquisa iniciou com uma breve volta ao passado em busca de informações sobre a situação da língua Espanhola no sistema de ensino brasileiro e na cidade de Salvador. A intenção não era realizar um estudo aprofundado sobre as diversas reformas pelas quais passou o idioma, mas

conhecer um pouco da sua história, saber se os fatores que hoje interferem na sua inclusão, também interferiram anos atrás, e se os problemas existentes no ensino de hoje são os mesmos que os de outrora.

Percebi através das leituras que a disciplina passou por vários momentos importantes, mas seu ápice foi alcançado há pouco tempo a partir da Lei 11.161/2005, a qual torna obrigatória a oferta do ensino do idioma na rede pública e privada do ensino médio dentro do horário regular, e a inclusão do idioma no ensino fundamental (de 5ª a 8ª série), em caráter optativo. Compreendo que a imposição dessa Lei apenas expande a oferta da língua estrangeira no ensino médio, mas não assegura que todos os alunos irão optar pelo espanhol. Percebi também a partir das discussões e interpretações de outros pesquisadores e estudiosos, que a inclusão da disciplina no nosso sistema de ensino sempre esteve respaldada por fatores de cunho político, econômico e social. Esta afirmação se confirma com a assinatura do Tratado de Assunção, que deu vida ao Mercosul, o qual reforçou o interesse do governo brasileiro pelo ensino da língua falada pelos integrantes do bloco econômico, como o interesse dos países de origem hispânica pelo aprendizado do português.

Apesar da obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol no nível médio das escolas brasileiras ter sido uma grande conquista, alguns desafios ainda precisam ser superados. Um deles diz respeito ao material didático, mais especificamente à sua produção. Mencionei no capítulo 4, que há uma previsão para o ano de 2011 da distribuição de livros para o ensino médio através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas compreendo que o professor deve ser autônomo e ter o conhecimento necessário para produzir seu próprio material, sem depender de governos, da instituição onde exerce sua função ou de outros que contribuem para a disponibilidade de material didático da língua espanhola. Por isso, até hoje, um dos grandes desafios dos professores e pesquisadores da área de ensino de espanhol é a falta de suporte de material didático nas escolas públicas que auxiliem o professor na condução de suas aulas. Devido a este fato, a maioria se vê obrigado a produzir seu próprio material, o que não é ruim, mas produzir não é uma tarefa mecânica, muito menos fácil. E por esse motivo, me senti motivada a reunir em um só documento, discussões sobre produção de material didático que promova o

ensino intercultural de espanhol no nível médio. A partir daí surgiu a questão norteadora da pesquisa: quais conhecimentos teóricos e metodológicos são necessários para produzir material didático intercultural para o ensino de espanhol no ensino médio?

Esta dissertação compilou informações sobre produção de material que pretende atender as necessidades dos alunos do ensino médio de escolas públicas; contemplar e despertar o interesse de professores para a pluralidade cultural da língua espanhola no material proposto; seguir as orientações sugeridas pelos PCN (1998) e pelas OCEM (2006); e promover a reflexão sobre questões culturais das línguas materna e estrangeira. Por isso, ao longo desta pesquisa busquei o conhecimento teórico e metodológico que me desse embasamento para produzir atividades didáticas interculturais vinculadas às necessidades dos alunos das escolas visitadas, baseadas em seus interesses e nos fatores mencionados anteriormente.

A cultura é um dos eixos principais do material didático produzido, e por este motivo, o segundo passo foi discutir seu significado revisitando diferentes estudiosos e pesquisadores com o intuito de compreender o termo e a partir dessa compreensão saber como abordar o componente cultural nas atividades didáticas. Através das leituras foi possível confirmar que a discussão entre língua e cultura está latente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, e que há muito interesse por parte de professores e outros profissionais da área em torno deste tema. Percebi também que ensinar língua visando apenas sua estrutura, não é compreendê-la como um fenômeno social, mas sim reforçar os modelos pedagógicos tradicionais, cuja base de ensino está nas regras gramaticais.

Definir cultura e determinar quais conteúdos culturais devem ser abordados no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira não é uma tarefa muito fácil, pois cada autor consultado possui uma idéia diferente do que seja cultura, caminhos diferentes de se abordar a cultura, ou até mesmo, se juntarmos todas essas concepções, cultura seria todos os elementos que constituem a vida de uma determinada sociedade. O importante é considerar as diferenças culturais como construtos em constantes mudanças, e não como

características estáticas de uma sociedade, pois os indivíduos concebem essas características de forma diferente devido a uma hierarquia de valores.

Após esse estudo, o objetivo foi entender a educação intercultural, conhecer suas características e adequá-las ao ensino de espanhol. A educação ou abordagem intercultural segundo Fleuri (2005, p.77) objetiva desenvolver estratégias educativas que “favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais”. Em outras palavras, a interculturalidade enfatiza a relação entre sujeitos que provem de culturas diferentes, promovendo a compreensão e conseqüentemente o respeito pelas diferenças que emergem no contato entre as duas culturas e fomenta no aluno sua capacidade de relacionar-se com o outro.

Pensar em educação intercultural significa preparar os alunos para valorizar a diversidade cultural, interagir com o outro compreendendo e respeitando sua visão de mundo, evitando situações de conflito no contato entre culturas. Por conseguinte, ser um professor de línguas estrangeiras intercultural significa ampliar não só o olhar do aluno para outras formas de se ver o mundo, mas o seu próprio olhar, pois será através dele que a conscientização das diferenças culturais será trabalhada. É compreender que ensinar uma língua abrange muito mais do que o ensino de vocabulário, de gramática, fonética, de desenvolver nos alunos as quatro habilidades linguísticas. Segundo Byram (2001) ensinar uma língua de forma intercultural significa auxiliar os alunos a compreender como ocorre a interação intercultural, entender as identidades sociais nessa interação, saber que a percepção que eles possuem do estrangeiro, e a visão que o estrangeiro possui deles influencia o sucesso da comunicação. Com essas idéias em mente, parti para o foco da minha pesquisa: produzir atividades didáticas interculturais.

A produção do material didático foi o momento mais difícil da dissertação. Resultou em uma tarefa prazerosa, mas de uma complexidade que demandou muita reflexão sobre vários aspectos que integram o processo de ensino/aprendizagem. Alguns autores me auxiliaram a traçar diretrizes para a produção das atividades. Através de Leffa (2003) foi possível ter uma visão das etapas da produção: análise e desenvolvimento, ter em mente qual abordagem deve ser adotada no material, e definir os objetivos e conteúdos

através da concepção de língua de quem produz. Cunningsworth (1995) ressalta a importância de se trabalhar com conteúdos informativos, desafiadores, divertidos, excitantes e provocantes e principalmente com aqueles que mantêm um grau de autenticidade, porque eles expõem a língua como ela é usada no mundo real. Por esse motivo, as atividades foram produzidas com conteúdos diversificados e voltados para os interesses de alunos do ensino médio. Kramsch (1993) contribuiu trazendo informações sobre cultura, a relação entre língua e cultura e as vantagens de se ensinar através dos gêneros textuais, dentre os quais utilizei um artigo, uma HQ, um conto e uma postagem na rede social (Facebook), este último concebido por Marcushi (2002, p. 19) como gênero “emergente”, o qual apareceu há pouco tempo na mídia eletrônica e de grande interesse por parte dos adolescentes. Através de García, Escarbajal e Escarbajal (2009) e Mendes (2008) percebi que a base da educação intercultural é compreender que as diferenças culturais devem ser vistas ou compreendidas como algo normal, e compartilhar com os alunos essa percepção, a fim de romper as barreiras dos preconceitos pré-existentes no encontro entre culturas diferentes.

Procurei ter o cuidado de elaborar atividades que estivessem adequadas ao contexto social dos alunos da escola pública, sobretudo ao meu contexto, pois uma das críticas que os materiais importados recebem é a falta de contextualização. Então, ao discutir estereótipos, diversidade lingüística, e questões culturais da cultura materna contrastada com a estrangeira, acredito que possibilite a interação entre os aprendizes, promovendo a expressão de opiniões, e a reflexão crítica dos conteúdos abordados. Por esse motivo, as atividades foram elaboradas no nível cognitivo, pois dentre os objetivos das mesmas está a análise crítica dos textos visando a identificação de estereótipos culturais, a descrição e análise do contexto, tema, relação da informação textual com a informação extra textual.

Desta forma, espero que esta pesquisa contribua para o ensino de espanhol como língua estrangeira, pois apresenta e discute questões atuais sobre o ensino da língua no Brasil e na cidade de Salvador, apontando problemas ainda vigentes no nosso sistema educacional. Também ressalta a importância de se atentar para o componente cultural nos materiais didáticos,

trazendo informações que podem auxiliar o professor a produzir material intercultural para o ensino de espanhol.

REFERÊNCIAS

AGUADO, T. *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill. 2003, p. 3-4.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas*. Revista Contexturas, v.2, 1994. p. 43-52.

_____. *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade*. In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília (org). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, D.F: EDUNB, 2002, p. 209.

_____. *Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul*, In: Em aberto, 68-Mercosul, 07/04/1999 [em línea] URL: Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em_aberto_68.doc> Acesso em 4 nov.2010.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino. Outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 20.

APEEBA. *Dossiê da Comissão permanente de acompanhamento da implantação do espanhol no estado da Bahia*. 2009.

Assessoria de Comunicação do MEC. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=9443>>. Acesso em 4 nov. 2010

BAHIA EM FOCO. Disponível em <<http://www.bahiaemfoco.com/>>. Acesso em 12 out.2010.

BRASIL (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 08 mai. 2010.

BRASIL (1961). *Lei No. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 10 nov.2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura

BRASIL (2005). *Lei No 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 30 out. 2010.

BRASIL. *Lei nº 6547 de 13 de agosto de 1982*. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 06 dez. 2010.

BLOCK, D. *Some thoughts on DIY materials design*. ELT Journal, 45. 1991. p. 211-217

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Prentice Hall Regents. 1994.

_____ Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy. New York: Pearson Education, 2001.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. 2001 Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf>. Acesso em 25 set. 2010.

CAMARA OFICIAL ESPAÑOLA DE COMERCIO EN BRASIL. <<http://www.camaraespanhola.org.br/net/eer/>>. Acesso em 24 set. 2010.

CARRASCO, S. Interculturalidad, educación y comunicación. 2004 Disponível em: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad_carrasco.pdf. Acesso em 06 de set. 2010

CASAL, I. I. *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. In: LOBATO, J.; PÉREZ, A.; GARGALLO, I; PERIS, E.; GARCÍA, C. CARABELA. Monográfico. *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2003.

CELADA, M. T e GONZÁLEZ, N. M. *El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia*. In: SEDYCIAS (org.). *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005

CELADA, M.T.; RODRIGUES, F.S.C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección "Lengua y Cultura, 2004. Disponível em:

<<http://www.realinstitutoelcano.org/zonas analisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>>. Acesso em 06 set. 2010

CELADA, M.T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado. UNICAMP. São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso em 08 out. 2010

CORACINI, M. J. *O Livro Didático nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula*. In: CORACINI, Maria José (org). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes. 1999 p.17-31.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *O que vai mudar quando o livro didático de língua estrangeira chegar à escola?* In: SEMINÁRIO DO GEL, 58., 2010, Programação... São Carlos (SP): GEL, 2010. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?mesa=57-10>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your Coursebook.*: Oxford: Heinemann, 1995.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru-SP: EDUSC, 1999. p. 258.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 398.

EAGLETON, T. *A idéia de Cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ERES FERNÁNDEZ, I. G.M. *La producción de material didáctico de español lengua extranjera en Brasil*. En: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*.

Suplemento. *El hispanismo en Brasil*. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasília: Embajada de España. (2000).

ERICKSON, F. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*, v.18, n.4, 1987.

FERNANDEZ, F.M. *El español en Brasil*. In: SEDYCIAS, J. (orgs). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 18 – 34.

FLEURI, R. M; SOUZA, M. I. P. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. In: FLEURI, R.(orgs) *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ *Intercultura, Educação e Movimentos Sociais no Brasil*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

FONTES, M. S. *Um Lugar para a Cultura*. In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília (org). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, D.F: EDUNB, 2002, p. 175.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBAJAL DE HARO, A. *La Interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, S.L, 2007.

GILL, S.; CANKOVÁ, M. *Intercultural Activities*. Oxford: Oxford, 2002.

GONZALEZ, N. *A Questão do ensino do espanhol no Brasil*. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8823/8208>. Acesso em 05 out. 2010.

GROSSI, G. *Documentos que regem o ensino do espanhol na escola – Legislação e orientações*. I Seminário COPEBRA. Aracaju – SE. 2010 Disponível em <<http://www.slideshare.net/copesbra/geraldo-grossilegislacaoesituacaoatualnosestados>>. Acesso em 05 dez. 2010

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman, 2001.

HOWARD, J; MAJOR, J. *Designing Materials to Teach English to Diverse Learners*. Waikato University, Hamilton, New Zealand: LED, 1st International Conference on Language, Education and Diversity, 2003.

INSTITUTO CERVANTES. Disponível em http://salvador.cervantes.es/br/quem_somos_espanhol.htm. Acesso em 11 out. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ENEM 2010. Nota oficial. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news1035htm>>. Acesso em: 11 out. 2010.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 205-206.

_____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 62

LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.
_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Revista Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.J. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In _____.(org.).Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003, p. 7-12.

LIRA, A. *A implantação da língua espanhola nas escolas de nível médio*. Disponível em <<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/03/27/deputado-critica-descaso-por-nao-implantacao-da-lingua-espanhola-nas-escolas-de-nivel-medio/>> . Acesso em 20 dez. 2010.

LLUCH, X. Y SALINAS, J. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 1996, p. 99

LORENZONI, I. *Espanhol será obrigatório no ensino médio. La Insígnia. Iberoamérica*. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2005/agosto/ibe_022.htm> Acesso em: 01 out. 2010.

MARCUSHI, L. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5º ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

MENDES, E. *Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira*. In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília (org). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, D.F: EDUNB, 2002, p. 185.

_____. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S (orgs.) *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 57 – 77

_____. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de doutorado Universidade Estadual de Campinas. 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 180.

MOLINA, C.A. *El valor de la lengua*. In: *El español en el mundo*. Anuario de 2006-2007 del Instituto Virtual Cervantes. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf>.

Acesso em 10 out. 2010.

MORAN, P.R. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, Mass: Heinle and Heinle, 2001.

NOGUEIRA, L.C.R. *A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: um desafio com prazo*. Revista HELD, Brasília, n. 1, 2007. Disponível em:

http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97

acesso em: 01 out.2010.

NUNAN, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999.

NUNES, P. *Vidacuriosa blogspot*. Disponível em: <http://vidacuriosa.blogspot.com/2007/10/diferenas-entre-o-espanhol-e-o-portugus.html>.> Acesso em 13 ago.2010

OLIVEIRA e PAIVA, V. L. M. *História do Material didático de língua estrangeira no Brasil*. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua*

estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.

OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

PAIVA, V.L.M.O.A. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

PARAQUETT, M. *HISPANISTA - Vol X nº 38 – julio – agosto – septiembre de 2009*. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil - Fundada en abril de 2000 ISSN 1676-9058 (español) ISSN 1676-904X (portugués)

_____. *O Papel que cumprimos os professores de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 123-137, 2009.

_____. *As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações*. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. *Espaços Lingüísticos. Resistências e expansões*. Salvador:EDUFBA, 2006.

_____. *Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras*. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (orgs) *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

_____. *El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera*. In: ZIMMERMANN, Rosane Innig e KELLER, Tânia Mara Goellner. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS, EDUPF, 2007, p.52-70.

PICANÇO, D.C.L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

RAJAGOPALAN, K. *O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política*. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. *Espaços Lingüísticos. Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RODRIGUES, F. *Língua Viva, Letra Morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese de doutorado Universidade de São Paulo, 2010.

ROLDÁN, R.M. *Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera*. Cuaderno de Rabat 19, 2009.

SKOPINSKAJA, L.; KJARTANSSON, R. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Centre for Modern Languages Council of Europe Publishing, 2003. Disponível em: http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf. Acesso em 21 dez. 2010

STERN, H.H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992, p. 72

TAVARES, R.R. *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006.

TOSTA, A.L.A. *Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica*. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (orgs) *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2006.

TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003. p. 12

WALESKO, A.H. *A Interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná.

WEININGER, M.J. *Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno*. In: LEFFA, V.J (Org,). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 41-68.

ANEXO A – Carta da Apeebe ao Ministro da Educação



A P E E B A

Associação dos Professores de Espanhol do Estado da Bahia
Caixa Postal 7072 – Ag. Central – Pituba
Salvador – Bahia – Brasil CEP 41.811.970
E-mail: apeebe@gmail.com

Salvador, 17 de agosto de 2009.

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação Fernando Haddad:

Em nome da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia (APEEBA), vimos nos reportar a respeito da Carta de Intenções assinada entre o MEC e o Instituto Cervantes, conforme notícia publicada no portal do MEC, em 04 de agosto do corrente ano.

Diante da inquietação e apreensão que tomou conta não só do nosso Estado como de todo o Brasil, e em nome dos professores do idioma *castellano* e dos estudantes do Curso de Letras (com habilitação em Espanhol) das nossas universidades, esclarecemos que ainda estamos apreensivos e desconfortáveis diante das especulações geradas e das contradições nas informações dadas por alguns setores desse Ministério. Apesar da pronta resposta do Sr. Leonardo Osvaldo Barchini Rosa, Chefe da Assessoria Internacional, aos questionamentos de nossas associações, ainda há dúvidas e mal entendidos que não foram bem esclarecidos.

Face ao exposto, principalmente pela falta de coerência nas informações, solicitamos que este Ministério torne público, através dos principais veículos de comunicação, os termos fidedignos que constam no teor do documento supracitado.

Aproveitamos também para informar que desde que a Lei 11.161/2005 foi publicada, nada tem sido feito na cidade de Salvador para a efetiva implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas. No estado da Bahia, os professores de espanhol que prestaram exames no último concurso público, em 2005, obtendo a aprovação, não foram convocados e, ansiosamente, ainda aguardam essa oportunidade advinda com o cumprimento da referida lei. Esperamos também que essa situação seja revista.

Temos conhecimento de que o MEC está promovendo uma avaliação de livros didáticos para o ensino de espanhol no nível fundamental, integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que busca garantir a conformidade destes materiais com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, ou seja, um material que esteja de acordo com os ideais de uma formação integral do indivíduo, voltada para o exercício da cidadania. Neste sentido, gostaríamos de receber esclarecimentos a respeito do material que será adotado em nossas escolas, tendo em vista a intenção de implantar o novo programa AVE, do Instituto Cervantes.

Creemos que ainda há tempo de - **governo , professores e alunos** – nos mobilizarmos para que seja efetivamente implantado o ensino da língua espanhola na rede de ensino público do Brasil com a qualidade que se faz necessária. Para tanto, é preciso que haja profissionais licenciados nos cursos de Letras, onde receberão formação adequada ao exercício da profissão e coerente com o que prevêem os documentos que orientam a educação no Brasil.

Esperamos contar com uma resposta que atenda as nossas inquietações com a maior brevidade possível.

Respeitosamente,

Diretoria da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia

Presidente: Elisabete Menezes Moraes
Vice-Presidente: Isabel Rivas Maximus Denis
Diretora Sócio-cultural: Ana Sol Ospina Estrada
Secretária Geral: Aline Silva Gomes
Diretora Financeira: Cláudia Santana