



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATAN GONÇALVES FRAGA

**A (IN)VISIBILIDADE DA AMÉRICA LATINA EM ENLACES
E ECO: MANUAIS DE ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL PARA BRASILEIROS**

Londrina
2016

NATAN GONÇALVES FRAGA

**A (IN)VISIBILIDADE DA AMÉRICA LATINA EM ENLACES
E ECO: MANUAIS DE ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL PARA BRASILEIROS**

Trabalho apresentado como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Línguas
Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amanda Pérez Montañes

Londrina
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F811i Fraga, Natan Gonçalves.
A (in)visibilidade da América Latina em enlases e eco : manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para brasileiros / Natan Gonçalves Fraga. - Londrina, 2016.
60 f. : il.

Orientador: Amanda Pérez Montañes.
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2016.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino - Falantes de português. 2. Língua espanhola - Livros didáticos. 3. Educação multicultural. 4. Spanish language - Study and teaching - Portuguese, speakers. I. Fraga, Natan Gonçalves. II. Pérez Montañes, Amanda. III. Título.
Letras, 2015.

CDU 806.0:37.02

NATAN GONÇALVES FRAGA

**A (IN)VISIBILIDADE DA AMÉRICA LATINA EM ENLACES E ECO:
MANUAIS DE ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL PARA BRASILEIROS**

Trabalho apresentado como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Línguas
Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Amanda Pérez Montañes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Débora Cota
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana - UNILA

Prof^ª. Dr^ª. Jacicarla Souza da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 12 de Maio de 2016.

FRAGA, Natan Gonçalves. **A (in)visibilidade da América Latina em Enlaces e Eco:** manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para brasileiros. 2016. 60 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O cenário que encontramos no Brasil sobre o ensino de língua espanhola difere muito de algumas décadas atrás. Com a criação do Mercosul, na década de 90, e a lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do idioma nos currículos das escolas de Ensino Médio, a busca pelo aprendizado da língua espanhola cresceu consideravelmente nos institutos de idiomas e cada vez mais as escolas tem implantado a disciplina de língua espanhola desde as séries iniciais. Ambos os fatores visam, entre tantos outros aspectos, à integração do Brasil com os demais países latino-americanos. Apesar disso, o país hispânico que mais tem investido na ascensão do espanhol em terras nacionais é a Espanha. A partir dessa tradição, o espanhol “comercializado” sempre foi o peninsular, com enfoque na história, turismo e a cultura do país. Tendo como base essas premissas, os estudos sobre cultura no ensino de línguas estrangeiras e as políticas linguísticas espanholas e brasileiras sobre o ensino do ELEA, objetivamos investigar sobre a (in)visibilidade da América Latina nos manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional que circulam no contexto escolar do Ensino Médio, em específico nas coleções *Proyecto Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2013) e *Eco: curso de lengua española - versión brasileña* (2010). Para tanto, utilizamos como preceito teórico Saussure (2006), Bakhtin (2006) e Sánchez Lobato (1999) para versar sobre o conceito social de língua; Levi-Strauss (2008), Tylor (2005), Geertz (2008), Cuche (1999), Santos (1987) e Almeida Filho (2011) para abordar os conceitos de cultura; Hymes (apud IRAGUI, 2005), Canale (apud WALESKO, 2006), Miquel López (2005), Oliveras Vilaseca (2000) e Mendes (2012) para tratar da evolução do papel da incursão dos matizes (inter)culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais; e Paraquett (2006, 2012), Camargo (2004) e os documentos oficiais sobre o ensino do ELEA, para aludir o cenário político sobre o ensino do ELEA no Brasil e a influência espanhola. Com base no construto teórico das seções anteriores, apontamos a escolha do corpus e o procedimento de nossa análise. Por último, apresentamos as considerações finais.

Palavras-chave: América Latina. Espanhol como língua estrangeira/adicional. Livros didáticos. Matizes (inter)culturais.

FRAGA, Natan Gonçalves. **La (in)visibilidad de América Latina en Enlaces y Eco: manuales de enseñanza del español como lengua extranjera/adicional para brasileños**. 2016. 60 h. Trabajo de Conclusión Final (Maestría Profesional em Letras Extranjeras Modernas) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMEN

El escenario que encontramos en Brasil sobre la enseñanza del idioma español es muy diferente del que existía hace unas décadas. Con la creación del Mercosur, en los años 90, y la ley 11.161/2005, que hizo obligatoria la oferta del español en los programas de las escuelas de enseñanza secundaria, la búsqueda por el aprendizaje del español ha crecido considerablemente en los institutos de idiomas y cada vez más escuelas han puesto en práctica la asignatura de español en los grados iniciales. Ambos factores se dirigen, entre otros aspectos, a la integración del Brasil con otros países de América Latina. Sin embargo, el país que más ha invertido en el crecimiento del español en Brasil es España. A partir de esta tradición, el español "comercializado" ha sido siempre el peninsular, con enfoque en la historia, el turismo y la cultura de ese país. Al considerar las anteriores premisas, sobre los estudios culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras y las políticas lingüísticas de España y Brasil en la enseñanza del ELEA, nuestro objetivo principal es investigar sobre la (in)visibilidad de América Latina en los libros de texto de español como lengua extranjera/adicional que circulan en el contexto escolar de la educación secundaria, en particular en las colecciones: *Proyecto Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2013) y *Eco: curso de lengua española - versión brasileña* (2010). El marco teórico en el que se basa este estudio, considera los siguientes autores: Saussure (2006), Bakhtin (2006) y Sánchez Lobato (1999) para tratar sobre el concepto social de lengua; Levi-Strauss (2008), Tylor (2005), Geertz (2008), Cuche (1999), Santos (1987) y Almeida Filho (2011) para abordar los conceptos de cultura; Hymes (apud IRAGUI, 2005), Canale (apud WALESKO, 2006), Miquel López (2005), Oliveras Vilaseca (2000) y Mendes (2012) para tratar acerca de la evolución de los matices (inter)culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras/adicionales; y, Paraquett (2006, 2012), Camargo (2004), y los documentos oficiales sobre la enseñanza del ELEA, en alusión situación política sobre la enseñanza del ELEA en Brasil y la influencia española. A partir del marco teórico anterior, establecemos el *corpus* de trabajo, el procedimiento de análisis, y las conclusiones.

Palavras clave: América Latina. Español como lengua extranjera/adicional. Libros de texto. Matices (inter)culturales.

FRAGA, Natan Gonçalves. **The American Latin (in)visibility in Enlaces and Eco: Spanish Teaching handbooks as foreign language/additional for brasilians.** 2016. 60 p. Final conclusion work (Master in Modern Foreign Languages) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

The scenario that we have in Brazil on Spanish language teaching differs greatly from a few decades ago. With Mercosur, in the 90s, and the Law 11,161 / 2005, which made mandatory the offer of Spanish in the curricula of High Schools in Brazil, the pursuit of Spanish learning has grown considerably in language institutes and schools have implemented the discipline of Spanish language since beginning grades. Both factors aimed at, among other aspects, the integration of Brazil with Latin American countries. Nevertheless, the Hispanic country that has invested more in the rise of Spanish in Brazil is Spain. From this tradition, the Spanish "sold" has always been the one from Spain, focusing on history, tourism and culture of the country. Based on these assumptions, the studies on culture in foreign languages teaching and also Spanish and Brazilian language policies on ELE (SFL) teaching, we aim at investigating the (in) visibility of Latin America in textbooks of Spanish as a foreign language in the school context in Brazil, more specifically the collections *Proyecto Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2013) and *Eco: curso de lengua española - versión brasileña* (2010). Therefore, we based our studies on Saussure (2006), Bakhtin (2006) and Sanchez Lobato (1999), to build the language social concept; Levi-Strauss (2008), Tylor (2005), Geertz (2008), Cucho (1999), Santos (1987) and Almeida Filho (2011) as a reference of culture concepts; Hymes (*apud* Iragui, 2005), Canale (*apud* Walesko, 2006), Miquel López (2005), Oliveras Vilaseca (2000) and Mendes (2012), to discuss about the evolution of (inter) cultural nuances on foreign language teaching and, consequently, on the learning process; Paraquett (2006, 2012), Camargo (2004) and also some official documents on ELE (SFL) teaching, taking into consideration the political scene on the ELE (SFL) education in Brazil and the Spanish influence. Based on the theories, we collected the *corpus* of our research and our analysis procedure. Finally, we present the final considerations.

Keywords: Latin America. Spanish as a Foreign Language (SFL). Textbooks. (Inter) Cultural nuances.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	A gastronomia hispana.....	29
Figura 2 -	O trabalho na América Latina.....	29
Figura 3 -	Mapa: El corredor de la Vida.....	30
Figura 4 -	Mapa: los parques de España.....	31
Figura 5 -	As diferentes formas de saudações.....	32
Figura 6 -	Atividade sobre vestimenta.....	32
Figura 7 -	A situação econômica das famílias brasileiras.....	33
Figura 8 -	O café-da-manhã.....	34
Figura 9 -	A população indígena no mundo.....	34
Figura 10 -	A pirataria mundial.....	35
Figura 11 -	A discriminação racial na América Latina.....	35
Figura 12 -	O uso das drogas.....	36
Figura 13 -	Em um restaurante.....	40
Figura 14 -	O uso das saudações.....	40
Figura 15 -	As saudações não verbais espanholas.....	41
Figura 16 -	Classificados de empregos da Espanha.....	41
Figura 17 -	O pronome vos.....	42
Figura 18 -	Anúncio de restaurantes espanhóis.....	42
Figura 19 -	Proposta de pesquisa sobre Buenos Aires.....	43
Figura 20 -	O trabalho no Peru.....	43
Figura 21 -	A cidade de Valparaíso.....	43
Figura 22 -	Novelas colombianas Bolivar.....	44
Figura 23 -	Biografia de Simón.....	44
Figura 24 -	As mães da praça de Maio.....	44
Figura 25 -	Jornais hispanos.....	44
Figura 26 -	A pirataria no México.....	44
Figura 27 -	Agenda cultural argentina.....	44
Figura 28 -	Uso dos pronomes.....	45
Figura 29 -	O pronome vos.....	45
Figura 30 -	O uso de tú e usted.....	46
Figura 31 -	Novelas brasileiras.....	46
Figura 32 -	Slogans brasileiros.....	46

Figura 33 -	O Brasil e os BRICS	47
Figura 34 -	A biodiversidade brasileira	47
Figura 35 -	Memorial da América Latina	48
Figura 36 -	MERCOSUL.....	48
Figura 37 -	Ditaduras militares na América Latina	48
Figura 38 -	Quiz sobre os países latino-americanos	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – ECO - curso modular de Español Lengua Extranjera	59
Quadro 2 - Proyecto Enlaces	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Hispano-América, Brasil, América Latina e Espanha nas coleções ECO e ENLACES	27
Gráfico 2 - Brasil, Espanha e países hispano-americanos (incluindo as regiões, cidades e bairros).....	28
Gráfico 3 - Relação das localidades latino-americanas e espanhola citadas nas coleções com elementos culturais, linguísticos, linguísticos-culturais e interculturais.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Língua: um fenômeno social	11
Cultura: um produto coletivo da vida humana	13
Matizes (inter)culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais	15
O ensino do ELEA no Brasil	19
As coleções <i>Enlaces</i> e <i>Eco</i>	23
A (in)visibilidade da América Latina	26
Considerações Finais	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	55
ANEXO A – Critérios relacionados aos aspectos culturais que o LD analisado pelo PNLD.....	56
ANEXO B – Temas presentes no QECRL	57
ANEXO C – A diversidade cultural no ensino do ELEA orientado pelas OCEM.....	58
ANEXO D	59
ANEXO E	60

INTRODUÇÃO

Por décadas a naturalização do ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional (doravante ELEA) no Brasil com enfoque nos aspectos culturais do espanhol peninsular tem sido uma realidade. Tal situação fortalece as barreiras culturais com os nossos vizinhos falantes naturais de língua espanhola e não contempla a nossa realidade enquanto latino-americanos¹. Muitas vezes um aprendiz brasileiro de língua espanhola tem mais conhecimento de um país que longe de nós está, para além do oceano, que de nossos vizinhos continentais. Hoje, devido a uma série de ações políticas em nosso continente e da proximidade com os países hispano-americanos, temos uma realidade em que a maioria dos aprendizes de espanhol praticam a língua tendo contato com produtos, elementos e falantes naturais da América Hispânica. Portanto, se faz necessário que o aluno brasileiro de língua espanhola aprenda o idioma por meio de elementos culturais hispano-americanos, para que não se construa um imaginário monocultural da língua espanhola com base nos elementos culturais peninsulares, sensibilizando-o a (re)conhecer que a língua espanhola pertence a uma diversidade cultural. O ensino da língua, sob o viés intercultural², proporcionará ao aprendiz uma comunicação eficaz, evitará possíveis choques culturais, contemplará a integração latino-americana e o fará (re)conhecer a sua identidade latino-americana sentindo-se integrante dela.

Com base nos estudos sobre cultura no ensino de línguas estrangeiras e nas políticas linguísticas espanholas e brasileiras sobre o ensino do ELEA, objetivamos investigar sobre a (in)visibilidade da América Latina nos manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional que circulam no contexto escolar do Ensino Médio no Brasil. Buscamos nesta pesquisa responder se diante das ações políticas, linguísticas, educacionais e investimentos brasileiro e espanhol nos últimos anos, a (in)visibilidade da América Latina na prática de língua espanhola como língua estrangeira/adicional sofreu alguma alteração. Para tanto, utilizamos como preceito teórico Saussure (2006), Bakhtin (2006) e Sánchez Lobato

¹ A definição de América Latina, que durante o século XIX era equivalente à América Hispânica, se estende para a inclusão do Brasil e de outras áreas como o Caribe francês, a partir do século XX. Todavia, utilizamos para esta pesquisa a definição de América Latina como sinônimo de Iberoamérica, termo recentemente desenvolvido para referir-se apenas aos países hispano-americanos e ao Brasil. Apesar de reconhecer que a definição histórico-geográfica mais congruente seria Iberoamérica, preferimos continuar utilizando América Latina, pela concentração de significados que este termo vem ganhando ao longo do tempo, e pela carga semântica e ideológica que lhe vem sendo associada.

² "...não são os "conteúdos culturais"... mas os modos de agir de professores e alunos, que devem estar voltados para o trabalho conjunto e cooperativo de produção de conhecimento significativo, o qual promova o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo aprendida. Esses modos de agir, além disso, incluem em suas ações como mediadores culturais, como sujeitos que, entre outras coisas, trabalham para o desenvolvimento de aproximações linguístico-culturais e identitárias" (MENDES, 2011, p. 147)

(1999) para versar sobre o conceito social de língua; Levi-Strauss (2008), Tylor (2005), Geertz (2008), Cuche (1999), Santos (1987) e Almeida Filho (2011) para abordar os conceitos de cultura; Hymes (apud IRAGUI, 2005), Canale (apud WALESKO, 2006), Miquel López (2005), Oliveras Vilaseca (2000) e Mendes (2012) para tratar da evolução do papel da incursão dos matizes (inter)culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais; e Paraquett (2006, 2012), Camargo (2004) e os documentos oficiais sobre o ensino do ELEA, para aludir o cenário político sobre o ensino do ELEA no Brasil e a influência espanhola.

Realizamos uma análise exploratória, de caráter quantitativo e qualitativo de duas coleções didáticas para o ensino do espanhol no ensino médio: “*Eco: curso de lengua española*”, produzido na Espanha, avaliado e aprovado pelo QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas); e “*Proyecto Enlaces: español para jóvenes brasileños*”, produzido no Brasil, avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e 2015. Tanto na coleta quantitativa quanto na qualitativa produzimos uma análise sobre a (in)visibilidade da América Latina e Espanha e sobre quais informações estão relacionadas a essa visibilidade.

A seleção e a utilização de livros didáticos (doravante LDs) nas aulas de ELEA são um fator determinante das direções e escolhas do professor, sendo muitas vezes porta-voz de discursos hegemônicos e etnocêntricos. Portanto, a presente pesquisa almeja contribuir para que estudos mais extensos e mais completos sejam conduzidos nessa área, bem como com a prática docente, propondo uma reflexão que atenda às necessidades do aprendiz brasileiro e que contemple com relevância a visibilidade da América Latina no ensino da língua espanhola, sem visões estereotipadas.

Língua: Um Fenômeno Social

Ensinar o espanhol como língua estrangeira/adicional é ir além dos seus aspectos formais, é ensinar uma língua com vida, demarcada pela cultura e referências sociais dos países que a tem como língua materna. Através do aprendizado da língua espanhola o aluno tem a possibilidade de conhecer os usos, costumes, crenças, artes e visão de mundo dessas comunidades. Esses elementos são os que constituem uma língua, já que a mesma é um produto social (SAUSSURE, 2006).

Segundo Saussure (2006) a língua não é definida por um indivíduo, mas sim pelo grupo social ao qual esse indivíduo pertence, isto é, um patrimônio social abstrato. Sendo

assim, a língua não é somente a condição de comunicação, antes é a condição de realização do pensamento.

A língua de uma comunidade, é a materializadora dos aspectos sociais, geográficos, políticos, econômicos e culturais que formam as ideias, visões e experiências vividas por tal povo, que é singular, e leva estas características como significado de seus signos (FRAGA, 2013, p. 47). Desta forma, a língua espanhola, como outras línguas, é a visibilização de uma diversidade social, a qual não deve ser rechaçada, a fim de que se entenda que a língua espanhola não é monocultural e que a mesma varia de uma comunidade linguística a outra.

Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) conceituou a língua como um fator social, um fenômeno mutável. A língua evolui e se recria através da interação entre os indivíduos. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Para Bakhtin, as relações sociais são expressas na língua. O social e a língua estão interligados, sendo o social o responsável pela construção e significação da língua, constituída por processos sócio-históricos, pelo seu uso e pelas relações dialógicas dos discursos. Ou seja, a interação verbal é alicerçada nos conteúdos culturais, ideológicos e vivenciais de uma sociedade. A estruturação da língua, bem como do pensamento é de natureza social:

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução (BAKHTIN, 2006, p. 124).

A língua é sócio-interacional. As interações entre indivíduos de uma comunidade linguística resultam nos significados de cada signo linguístico. Esses significados, dados pelo social e cultural, sofrem mudanças que são resultantes dos processos sócio-históricos. Assim, a língua está entrelaçada à cultura. A língua por si só é um corpo vazio, ou melhor, a cultura é a alma da língua. Como afirma Sánchez Lobato (1999, p. 9),

A língua forma parte do sistema cultural e adquire significado próprio com expectativa de comportamentos compartilhados, como conjunto de técnicas de comunicação e estruturas linguísticas que são parte do conhecimento social transmitido e herdado através dos processos de socialização linguísticos³. (tradução nossa).

A língua não se limita às suas estruturas ortográficas, morfológicas, sintáticas e fonéticas. A mesma é gerada, formada e transmitida pela interação dos indivíduos que a tem como instrumento de comunicação, e a cultura desses indivíduos é o que dá significado a esse instrumento chamado língua. Concluímos com a visão de Bakhtin (2006, p. 79) ao afirmar que a língua é mais que uma super-estrutura, é um fenômeno social.

Cultura: Um Produto Coletivo da Vida Humana

Nas últimas décadas houve uma significativa produção de pesquisas científicas na área da linguística aplicada e do ensino do ELEA sobre a importância do elemento cultural na aprendizagem de uma língua estrangeira. Muitas delas tomam como base teórica a antropologia, pois a partir da década de 70 a antropologia e a linguística iniciaram um diálogo entre as suas pesquisas para entender a relação de língua(gem) e cultura (LEVI-STRAUSS, 2008).

O antropólogo Edward Burnett Tylor (2005, p. 31) considerado por muitos o pai da antropologia cultural por ter dado a primeira definição formal de cultura, define que:

Cultura ou Civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade.

Para Tylor, a cultura se caracteriza por fatores relacionados aos aspectos sociais de uma comunidade. É caracterizada pela totalidade da vida social e por sua dimensão coletiva. Tendo em vista esses aspectos, entende-se que toda prática intelectual, espiritual e religiosa, comportamental, legal e artística resulta na cultura de uma comunidade. Cada comunidade, devido à sua história e formação, tem elementos culturais que variam de uma comunidade para outra.

³ La lengua forma parte del sistema cultural y adquire significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido y heredado a través de procesos de socialización lingüísticos.

Em *A interpretação das culturas*, Clifford Geertz (2008, p. 3) critica a definição de cultura de Tylor (2005). Para Geertz (2008, p. 4) o conceito de cultura é sobretudo semiótico:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Geertz defende uma visão de cultura baseada no comportamento humano, ou seja, nos sentidos das ações sociais. O teórico acredita que a análise da cultura de uma comunidade deve ser feita através da interpretação e descrição do discurso social.

Nos estudos do relativismo cultural, o antropólogo estadunidense Franz Boas, foi o primeiro pesquisador a realizar estudos das culturas por observação direta. Seu objeto de estudo não era a “cultura”, e sim “as culturas”. Para Boas, “Cada cultura é dotada de um "estilo" particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este "espírito" próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (apud CUCHE, 1999, p. 45).

Logo, para conhecer uma cultura há que conhecer a língua dessa cultura. É a língua a materializadora dos elementos culturais de uma comunidade. Existem várias culturas, e cada cultura tem a sua característica particular, que é expressa pela língua.

Outro aspecto sobre cultura defendido por Boas no relativismo cultural, é o de dignidade, respeito e tolerância em relação às culturas diferentes. “Na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada.” (apud CUCHE, 1999, p. 46).

Com uma visão pós-estruturalista, o antropólogo José Luiz dos Santos define cultura como:

Uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções [...] diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. [...] é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social [...] é um produto coletivo da vida humana (SANTOS, 1987, p. 37-38).

Para Santos, a cultura está presente em todas as dimensões sociais. É construída pela história de uma comunidade, através de suas práticas e concepções. Não é característico do indivíduo, mas sim da vida de uma sociedade. Não é algo natural, mas sim um produto coletivo da vida humana.

Na área da linguística aplicada, temos os estudos de Almeida Filho (2011), os quais agregam à definição de cultura as características da flexibilidade e dinamismo, sendo passível de constantes mudanças:

[...] a cultura é para o homem o seu conjunto de crenças, conhecimentos e técnicas, além de modos de pensar e agir formulados durante a história de seu determinado grupo ou sociedade. Representa, portanto, a interação humana com o meio (natureza) em que vive e viveu certo grupo de seres humanos. Podemos dizer que a cultura é uma eterna catalisadora e que nunca vai se caracterizar como alguma coisa estática e imutável. Sua mutabilidade é, sem dúvida, alguma coisa inerente à sua existência. Vale lembrar que a cultura nasce com a operação social via linguagem e é nela mantida em constante reajustamento ao longo do tempo (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 159-160).

Podemos concluir que a língua e cultura são unas. A língua corporiza a cultura, e a cultura dá vida à língua. Pensar no ensino de línguas sem relacioná-las à cultura de seus grupos sociais é como ensinar a produzir um instrumento sem ensinar o modo de usá-lo. Diante do exposto, analisamos, na próxima seção, algumas teorias sobre a relação língua-cultura no processo de aquisição de línguas estrangeiras, em específico do ELEA.

Matizes (Inter)Culturais no Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais

Aprender uma língua estrangeira é conhecer o modo de ser, pensar, agir, interagir com o meio, as crenças, a história, as tradições das comunidades que a tem como língua materna. Todos esses atos são socialmente mantidos por meio da língua, a materializadora das manifestações culturais. Sabemos que uma língua abarca uma diversidade cultural e que assim sendo é impossível contemplar toda a diversidade no ensino de uma língua estrangeira, no entanto, podemos mostrar ao aprendiz que há uma diversidade cultural e que uma língua estrangeira não é monocultural. Tendo base nessas premissas, como os elementos língua e cultura são abordados no ensino de ELEA?

Revisitando a história dos métodos de ensino de língua estrangeira, podemos ver que há uma evolução do papel da cultura e de sua relação indissociável com a língua.

As abordagens tradicionais e estruturalistas tratavam a cultura de maneira isolada da língua. Os conteúdos culturais abordados eram sobre as produções artísticas e literárias ou sobre modelos e atos que só contribuía para reforçar uma visão estereotipada da

cultura da língua meta. Todo conteúdo cultural era meramente apresentado, sem ter qualquer relação com os aspectos da língua ensinada. Segundo Miguel López (2005, p. 512),

Essa visão do cultural [...] na realidade partia de uma idéia do século XIX do que era ser culto que se assemelhava – como ainda acontece em muitos âmbitos - a ser membro da chamada “Cultura do Olimpo”. Como sabemos, cada cultura define em cada momento histórico que conjunto de conhecimentos se requer para obter essa qualificação. O que se pretendia naquele momento do ensino de línguas era mostrar ao aluno da língua meta uma parte desses conteúdos, os mais arquetípicos e estereotipados, acreditando assim que contribuía ao cultivar esses conhecimentos, além de ensinar a língua⁴. (tradução nossa).

No ensino de ELEA, os conteúdos culturais apresentados na abordagem tradicional eram somente referentes à Espanha. Mostrava-se uma Espanha da pós-guerra, com seus cântaros e as mulheres de luto, com a Giralda e a Alhambra como cenário de fundo, com a paella e a sangria como únicos elementos da gastronomia espanhola. Ou seja, tratava-se de um imaginário que não tinha relação nenhuma com os objetivos da língua. Em suma, o conceito de cultura tratado nas abordagens tradicionais e estruturais se resumia a uma visão estereotipada da cultura, conteúdos descontextualizados e desconexão entre os objetivos da língua e os elementos culturais (MIGUEL LÓPEZ, 2005, p. 512).

Na década de 70, Hymes (apud IRAGUI, 2005) propõe o conceito de competência comunicativa que visava ao estudo da língua interligado à cultura:

Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Do mesmo modo que as regras sintáticas podem controlar aspectos da fonologia, e as regras semânticas podem controlar talvez os aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala atuam como fatores que controlam a forma linguística na sua totalidade⁵ (HYMES apud IRAGUI, 2005, p. 451, tradução nossa).

Segundo Hymes, são as regras de uso da língua que dão forma a mesma. São os atos de fala, e não as regras gramaticais, que controlam a forma linguística. Assim, o teórico considera o fator social como condição determinante para que um estudante seja competente para usar e compreender a língua estrangeira estudada.

⁴ Esa visión de lo cultural [...] en realidad partía de una idea muy decimonónica de lo que era ser culto que se equiparaba - como aún sucede en muchos ámbitos - a ser miembro de la llamada "Cultura del Olimpo". Como sabemos, cada cultura define en cada momento histórico qué acopio de conocimientos se requiere para obtener es calificativo. Lo que se pretendía en aquel momento de la enseñanza de lenguas era mostrar al estudiante de la lengua meta una parte de esos contenidos, los más arquetípicos y estereotipados, creyendo que, así, contribuían al cultivarlo, además de enseñarle lengua (MIGUEL LÓPEZ, 2005, p. 512).

⁵ Existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. De la misma manera que las reglas sintáticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas pueden controlar tal vez los aspectos de sintaxis, las reglas de actos de habla actúan como factores que controlan la forma linguística en su totalidad (HYMES apud IRAGUI, 2005, p. 451).

Com o surgimento do conceito de competência comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, muitos estudos foram feitos em diferentes campos das ciências da linguagem, propondo reformulações ao conceito de Hymes. Canale (apud WALESKO, 2006, p. 31), apresenta um novo conceito para a competência comunicativa, que abarca as quatro áreas de habilidade e conhecimento: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

As definições dessas competências englobam todos os aspectos necessários para o ensino da língua estrangeira com o objetivo de que o aluno seja competente comunicativamente. A competência que engloba os elementos culturais para uma eficaz comunicação na língua meta é a competência sociolinguística, pois “[...] integra as regras socioculturais de uso da língua (conhecimento do contexto de uso da língua, dos papéis dos participantes, funções e tipos de atos de fala emitidos, etc.)” (WALESKO, 2006, p. 31).

A partir da competência comunicativa, o componente cultural deixa de ser abordado como um conteúdo a mais no ensino de línguas estrangeiras. Passam-se a considerar os aspectos culturais necessários para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz. Neste sentido, para o aprendiz desenvolver a sua competência comunicativa na língua, faz-se necessário desenvolver, igualmente, a competência sociolinguística.

A evolução do papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas leva-nos à conclusão de que os conteúdos culturais tratados no ensino do ELEA não deveriam estar limitados à cultura peninsular, como ocorria nos métodos tradicionais, muitos menos expô-los de forma descontextualizada da língua, de maneira superficial. Pensar em cultura para o ensino de ELEA é pensar em culturas. São mais de 20 países que a tem como língua oficial, ou seja, a língua espanhola é língua de muitas culturas.

Tendo em vista os estudos da competência sociolinguística, que elucida a indissociabilidade de língua e cultura, viu-se a necessidade de uma competência cujo objetivo seja o diálogo entre a diversidade cultural, incluindo a cultura do aprendiz de língua estrangeira, promovendo o respeito e a compreensão quanto ao diferente. A esse conceito foi dado o nome de competência intercultural.

Segundo Oliveras Vilaseca (2000), a competência intercultural surgiu como consequência de uma reconsideração do conceito de abordagem comunicativa. A competência intercultural seria um avanço da abordagem comunicativa, tendo como prioridade o aluno e as “[...] suas necessidades ao relacionar-se com outra cultura ou com pessoas de outras culturas”⁶

⁶ “[...] sus necesidades al relacionarse con otra cultura o con personas de otras culturas.” (OLIVERAS VILASECA, 2000, p. 33).

(OLIVERAS VILASECA, 2000, p. 33, tradução nossa). A respeito, Fraga e Ferreira (2014, p. 11) definem que:

[...] a competência intercultural proporciona ao aluno o (re)conhecimento da sua cultura e o diálogo positivo com outras culturas. Essa comunicação intercultural no ensino de línguas oportuniza uma eficaz aquisição dos significados da língua-meta e evita os choques culturais. Ademais, a incorporação da competência intercultural erradica as visões estereotipadas e distorcidas que o estudante tem sobre a(s) comunidade(s) da língua-meta.

A competência intercultural propicia ao aluno o encontro com culturas díspares, o discernimento da relação entre indivíduos em uma sociedade, o respeito e a valorização das atitudes do outro. Destarte, notou-se a necessidade, no processo de ensino e aprendizagem, de que haja um diálogo intercultural que proporcione ao aluno o (re)conhecimento de sua cultura e da diversidade cultural, tanto da língua meta quanto da língua materna, um diálogo que desenvolva a reflexão, a criticidade e a autonomia, que o torne um cidadão global, respeitando as diferenças e as diversidades, através do aprendizado da nova língua e cultura.

A interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não deve se limitar ao diálogo de culturas, é preciso um esforço,

[...] uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha (MENDES, 2012, p. 360).

Portanto, a interculturalidade no ensino de ELEA visa contemplar a diversidade cultural da língua espanhola num diálogo com a cultura do aprendiz, proporcionando a integração, a interação e a cooperação. No caso do aprendiz brasileiro de língua espanhola, contemplar a diversidade cultural hispano-americana numa perspectiva intercultural propicia-lhe (re)conhecer a sua identidade continental e ver-se como latino-americano.

Nesse âmbito, abordamos na próxima seção as ações políticas e a sua aplicabilidade no ensino do ELEA no Brasil.

O Ensino do ELEA no Brasil

A naturalização do ELEA no Brasil com enfoque nos aspectos culturais do espanhol peninsular é uma realidade que fortalece as barreiras com os nossos vizinhos falantes naturais de língua espanhola (CAMARGO, 2004). Temos mais conhecimento de um país que longe de nós está, para além do oceano, que de nossos vizinhos continentais. Tal situação tem passado por décadas devido, entre outros fatores, ao investimento da Espanha no ensino do ELEA.

Segundo Paraquett (2012), começam a surgir ações políticas por parte da Espanha, após o fim da ditadura militar, a fim de investir no ensino do ELEA no nosso país. Por consequência, surgem os materiais didáticos com o foco na variante peninsular. O intuito da Espanha em investir em políticas linguísticas foi a de transformar a língua espanhola em um produto que vendesse a cultura e turismo do país, e um dos instrumentos mais utilizados para dominar o ensino do ELEA, privilegiando e padronizando a variante peninsular, foram e são os materiais didáticos:

Portanto, desde então, a língua espanhola é um produto de exportação que garante divisas para aquele país, gerando mudanças na criação de manuais produzidos para o consumo de alunos de segunda língua ou L2 que começaram a viajar para a Espanha. Esses materiais eram trazidos ao Brasil sem qualquer modificação que de fato os tornasse apropriados ao ensino de língua estrangeira (LE), confundindo-se, irresponsavelmente, essas duas modalidades (PARAQUETT, 2012, p. 386).

Com a criação do MERCOSUL, em 1991, o cenário do ensino do ELEA passou por uma grande mudança. O surgimento do bloco econômico influenciou diretamente no crescimento da oferta do ensino de língua espanhola no Brasil. Contudo, mesmo essa ação política tendo por objetivo a integração continental, vê-se o investimento da Espanha perante esse cenário. Coincidentemente (ou não), no mesmo ano da criação do MERCOSUL, houve a fundação do primeiro Instituto Cervantes no Brasil.

Além do Instituto Cervantes, houve o investimento espanhol através da *Consejería de Educación de la Embajada de España* e da produção de livros didáticos subsidiados e divulgados pelo país através de eventos promovidos e custeados pelo governo espanhol (PARAQUETT, 2012, p. 384-385).

A criação do MERCOSUL trouxe o interesse de algumas escolas de educação básica, principalmente as de fronteiras, a ofertar a língua espanhola como disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental II, cujo documento foi

criado em 1998, trata da relevância da oferta do ELEA como disciplina devido ao MERCOSUL, principalmente na seção sobre a pluralidade cultural:

[...] é notável a presença, cada vez maior, do espanhol no Brasil. Sua crescente importância, devido ao Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional) (BRASIL, 1998, p. 50).

O interesse do bloco econômico de promover a integração continental também é contemplado no documento oficial para o ensino do ELEA. Porém, como já dito, na década de 90, a hegemonia do espanhol peninsular no ensino era predominante. A maioria dos livros didáticos utilizados para o ensino do idioma era de origem peninsular. Camargo (2004) destaca que essa situação se deve a dois fatos:

Por um lado, à ausência de uma política clara e eficiente de difusão lingüístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul o que, conseqüentemente, também implicou na ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos pertinentes para o ensino do espanhol falado e escrito na região. Por outro lado, à existência destas mesmas políticas na Espanha, políticas estas que se materializam quando este país criou, concomitante ao Mercosul, o Instituto Cervantes com o objetivo precípua de divulgar a língua e a cultura espanhola pelo mundo (CAMARGO, 2004, p. 143).

Houve uma ausência de ações políticas sólidas para que o ensino do espanhol se consolidasse atendendo os objetivos do ensino da língua no nosso país. Na ausência destas, a Espanha ocupou essa lacuna e com isso trouxe a visão de um idioma homogêneo, desprivilegiando as variedades hispano-americanas, criando nos LDs visões distorcidas sobre a cultura e a língua espanhola na Hispano-América. O investimento espanhol no ensino de ELEA auxiliou muito na carência de políticas linguísticas e educacionais, porém, não contemplou a nossa realidade enquanto latino-americanos.

Em 2000, o senador Átila Lira propôs o projeto de Lei 3987 sobre o ensino da língua espanhola no Ensino Médio. Na justificação do projeto foi frisado que o Brasil é uma ilha, já que a maioria dos países que integram a América Latina tem o espanhol como língua oficial e o Brasil é o único país latino-americano que fala o português. Ademais, com base na Constituição Brasileira de 1988, o projeto justifica o ensino da língua espanhola no

Brasil para a integração dos povos da América Latina, "[...] visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações." (BRASIL, 2000, p. 923).

Em 2005 o projeto de lei 3987/2000 foi transformado na lei 11.161, que obriga a oferta de língua espanhola nas escolas do Ensino Médio. Tal ação política impulsionou o crescimento de pesquisas acadêmicas, a oferta de cursos de letras com a opção da língua espanhola como língua estrangeira, o crescimento das associações de professores de espanhol, a criação de documentos oficiais e também a produção de materiais didáticos, com o intuito de contemplar os objetivos do ensino do ELEA no Brasil e as necessidades e realidades dos nossos aprendizes.

Como documento oficial, houve a criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), composto por um capítulo que trata exclusivamente sobre o ensino de ELEA. O capítulo intitulado "Conhecimentos de Espanhol" (BRASIL, 2006, p. 127-164) cita os dois atos políticos supracitados que influenciaram na ascensão do ensino do ELEA: o MERCOSUL e a lei 11.161/2005. O capítulo deixa evidente que o ensino do ELEA no Brasil tem por objetivo a integração e identidade latino-americana. O capítulo apresenta várias pesquisas acadêmicas sobre o ensino do ELEA no Brasil e evidencia algumas consequências sobre a imposição do espanhol peninsular no nosso país nas últimas décadas:

Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como "puro", "original", "clássico", "rico", "perfeito", "mais correto", enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como "derivada", "diferente", "carregada de particularidades", "com mistura de outras línguas", "com gírias e manias locais", "mais popular". No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos (BRASIL, 2006, p. 134).

Assim, pode-se ver a relação de poder que se criou entre a variante peninsular e a variante rio-platense, através dos juízos de valor dados a essas variedades da língua espanhola. Como diz o documento, é necessário expor aos aprendizes as variantes da língua para combater essa visão preconceituosa.

Outra consequência da imposição do espanhol peninsular é que todos os grupos sociais que falam o espanhol como língua materna são homogêneos, e as diferenças lexicais que existem entre esses grupos se resolvem com um dicionário de sinônimos:

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela idéia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro (BRASIL, 2006, p. 135-136).

Cada variedade linguística do espanhol é fruto das crenças, hábitos, tradições, costumes, ou seja, da cultura de quem as utiliza. Portanto, não se pode reduzir, em muitos casos, a palavras "equivalentes". O ensino das variedades do espanhol através dos sinônimos é o rechaço ao conceito de que língua e cultura são indissociáveis.

O ensino do ELEA indissociado de sua diversidade cultural e com foco na interculturalidade é também contemplado nas OCEM:

[...] dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz, já que a língua, nesse caso a primeira língua, como mostra Revuz (1998: 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional”. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural (BRASIL, 2006, p. 148).

Assim, apesar da influência histórica do espanhol peninsular no ensino de ELEA, há uma contra-força aos aspectos negativos desta, com o propósito de que sejam protegidos os objetivos e necessidades do ensino da língua no Brasil.

Outra ação política que contribuiu para que se cumpra com os objetivos do ensino do ELEA no Brasil foi a inclusão da seleção de livros didáticos de ELEA pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Até hoje houve três seleções para o Ensino Médio: a primeira em 2006, a segunda em 2012 e a última em 2015. O PNLD é um programa oficial que avalia e seleciona LDs para as escolas da rede pública de ensino. No que diz respeito aos critérios eliminatórios, os manuais de espanhol precisam contemplar:

[...] uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a

constituição dos critérios de avaliação adotados, que se reportam a uma visão de escola defensora do acesso ao conhecimento, da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos (BRASIL, 2015, p. 7).

Portanto, o PNLD pertence a uma política pública e linguística que visa a contemplar a diversidade cultural do espanhol e as necessidades do aprendiz brasileiro numa perspectiva intercultural. Ademais, é uma ação política fundamental para a produção de LDs que atendam a perspectiva defendida nas OCEM.

O panorama histórico apresentado permite observar que nos dias atuais encontramos duas referências para o ensino do ELEA em nosso país: a Espanha e o Brasil. Com a atual conjuntura, a nossa indagação é: mediante essas ações políticas, linguísticas, educacionais e investimentos brasileiro e espanhol, a (in)visibilidade da América Latina na prática do ELEA sofreu alguma alteração?

Para tentar esclarecer essa questão central escolhemos analisar duas coleções didáticas: uma produzida no Brasil e outra produzida na Espanha para o público brasileiro. Ambas são voltadas para o Ensino Médio. Na próxima seção detalharemos o nosso corpus, justificaremos a nossa escolha e baseados no construto teórico apresentado mostraremos o caminho da nossa análise.

As Coleções *Enlaces e Eco*

Segundo Eres Fernández (2000), durante décadas a produção de LDs de língua espanhola como língua estrangeira no Brasil era ínfima. Hoje encontramos um cenário completamente diferente. Houve um grande crescimento na procura e oferta pelo ensino do ELEA e, em decorrência desse fator, a produção de LDs também se expandiu.

Dois fatos influenciaram o aumento da produção de LDs, o crescimento e a inserção do ELEA no contexto escolar: a criação do Mercosul, na década de 90, e a lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do idioma nos currículos das escolas de ensino médio.

Como consequência, o Brasil desenvolveu políticas públicas que fomentam a produção de LDs e uma orientação de ensino que promove o estudo do espanhol para a integração do Brasil com os demais países latino-americanos, e também para a formação da identidade latino-americana. Ademais, temos o investimento acadêmico brasileiro em pesquisas que tem contribuído para o ensino do espanhol no Brasil.

Junto a esses fatos há o sólido e tradicional investimento espanhol no ensino do ELEA em terras nacionais. Podemos citar como exemplo a implantação de várias unidades do Instituto Cervantes, as bolsas de estudo na Espanha para docentes e discentes, os cursos para professores patrocinados pela *Consejería de Educación de la Embajada de España* e, principalmente, a publicação de diversos materiais didáticos. Apesar do crescimento da produção de LDs no Brasil, a Espanha ainda tem um grande espaço na venda dos mesmos, principalmente os manuais para cursos livres e com fins específicos.

O investimento da Espanha no ensino do ELEA em nível mundial já é tradicional e rende grandes lucros à sua economia. Segundo Fuente (2012), de 14 a 16% do PIB espanhol em 2003). A partir dessa tradição, o espanhol “comercializado” sempre foi o peninsular, com enfoque de características da história, turismo e cultura do país. Essa tradição que fez da Espanha uma referência no ensino do ELEA, trouxe uma hegemonia do espanhol peninsular nos LDs. O espaço dado às variantes e variedades do espanhol americano é, em sua maioria, superficial. O elemento cultural muitas vezes é tratado de maneira distorcida e homogênea, com uma monocultura exótica e “inferior”.

Como já dito, a profusão de LDs disponíveis para o ensino de espanhol no Brasil atualmente é grande, e, portanto, requer uma análise sobre a qualidade desses materiais. Entendemos que é importante a avaliação dos LDs disponíveis hoje no mercado para uma seleção mais adequada e significativa ao contexto de ensino, porém, o ensino do ELEA enleado à cultura e a diversidade cultural dos países latino-americanos tem sido ou não critério na avaliação e seleção dos LDs?

Para tanto, propomos analisar coleções voltadas para o Ensino Médio. Escolhemos esse público devido à lei 11.161/2005. A implantação da lei tem motivado a produção de uma variedade de manuais, tanto da Espanha quanto mais do Brasil, voltada ao Ensino Médio. Assim sendo, escolhemos analisar uma coleção produzida no Brasil (*Proyecto Enlaces: español para jóvenes brasileños, 2013*) e uma coleção produzida na Espanha (*Eco: curso de lengua española - versión brasileña, 2010*).

A coleção *Enlaces* é produzida e impressa no Brasil pela editora Macmillan. Segundo a apresentação geral do livro no manual do professor (OSMAN et al., 2013, p. 3), sua produção segue os princípios propostos nos documentos oficiais (PCNEM, PCN+EM, OCEM e Matriz de Referência para o Enem). A coleção propõe a articulação do ELEA com as demais disciplinas do Ensino Médio, a fim de promover no aluno o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe permitam conhecer e respeitar o pluralismo cultural e linguístico hispânico, estabelecer relações e reconhecer elementos constitutivos de sua própria

cultura a partir do contato com as culturas dos países hispano-falantes. O conteúdo dos volumes 1 e 2 é dividido em 8 unidades e o do volume 3 em 6 unidades, sendo que cada unidade está subdividida em 8 seções da qual uma, intitulada “Nos...otros”, tem o foco nas relações interculturais.

Um dos aspectos que justificam a escolha da coleção *Enlaces* como objeto de análise deste estudo deve-se ao fato de ter sido indicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do PNLD em 2012 e 2015. Sabemos que a avaliação do PNLD é rigorosa e um dos critérios avaliados para a seleção dos livros é a diversidade cultural

e a interculturalidade⁷. No entanto, apesar desses critérios há uma diversidade cultural solidamente representada na coleção *Enlaces*?

Outro aspecto que levou à escolha da coleção deve-se ao fato de se tratar de uma série produzida no Brasil, uma vez que durante muito tempo os LDs de língua espanhola, usados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, eram produzidos principalmente na Espanha e distribuídos em nosso país.

A coleção *Eco* é produzida e impressa na Espanha pela editora Edelsa. Segundo as informações do prólogo da coleção (HERMOSO; DUEÑAS; FREIRE, 2010, p. 3), sua produção segue os critérios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL) e é destinado aos aprendizes do Ensino Médio da educação básica brasileira. Tem uma abordagem comunicativa e pluricultural para poder interagir em um contexto hispano-falante. A coleção tem como princípio metodológico alcançar os objetivos propostos e as necessidades dos alunos como indivíduos no seu contexto social. O conteúdo de cada livro é dividido em 8 unidades, sendo que cada unidade está subdividida em nove seções da qual uma, intitulada “*Mundo Hispano*”, é específica para os conteúdos culturais.

Um dos aspectos que justificam a sua escolha deve-se ao fato de ter sido aprovada pela Universidade Antonio de Nebrija e por seguir os princípios propostos pelo QECL. A Universidade Antonio de Nebrija é o órgão responsável em avaliar e aprovar os LDs que são produzidos na Espanha para o ensino do ELEA. Para a avaliação, a universidade toma como base os critérios do QECL. Sabemos que um dos temas presentes no QECL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 148, 150, 152) é a diversidade cultural e a interculturalidade⁸.

⁷ No anexo 1 ilustramos os critérios relacionados aos aspectos culturais que o LD analisado pelo PNLD (BRASIL, 2015, p. 11-13) deve ter.

⁸ No anexo 2 ilustramos os temas presentes no QECL (CONSELHO DA EUROPA 2001, p. 148, 150, 152) sobre a diversidade cultural e a interculturalidade.

Nos critérios do QECRL é evidenciado e reforçado um ensino de língua estrangeira que proponha diálogos e leve o aluno a ser um intermediário cultural, em contexto com a língua meta, com as diferentes culturas. Diálogos nos quais a cultura do aluno seja (re)conhecida para que o mesmo desenvolva a competência intercultural. Entretanto, apesar de ter sido avaliado pela Universidade Antonio de Nebrija, cabe perguntar como o livro *Eco*, produzido na Espanha para o público brasileiro, contempla a diversidade cultural latino-americana e os aspectos culturais brasileiros numa proposta intercultural.

Ao se pensar nos LDs para o ensino de ELEA no Brasil, independente de qual país o livro seja produzido, é essencial considerar o que apregoam as OCEM, que são diretrizes para o ensino do espanhol em nosso país, e sendo um documento oficial não se pode ignorá-las. Os apontamentos e diretrizes apresentadas pelo documento visam nortear a prática docente e conseqüentemente espera-se que estejam refletidas no material que será utilizado para o ensino do ELEA. As OCEM têm um capítulo dedicado exclusivamente ao ensino do ELEA (BRASIL, 2006, p. 125-164) no qual deixa-se claro a importância de se contemplar a diversidade cultural, em específico a latino-americana⁹.

Logo, vemos que os documentos oficiais evidenciam a relevância de se considerar a diversidade cultural da língua espanhola no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo as OCEM que frisam a importância da América Latina, tema central de nosso estudo, no ensino do ELEA no Ensino Médio. Diante das proposições apresentadas, analisamos, tendo como base o construto teórico apresentado, a (in)visibilidade da América Latina em relação com a Espanha numa perspectiva linguística e (inter)cultural.

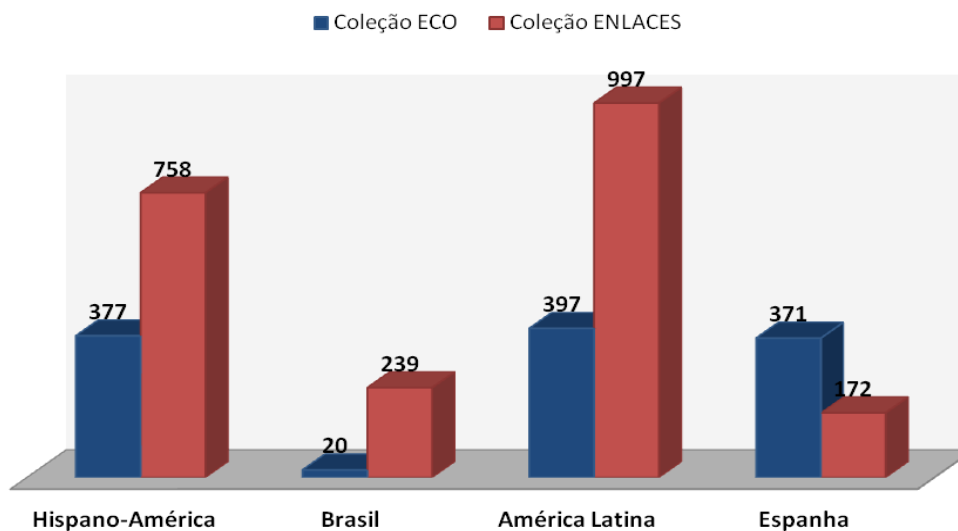
A (In)Visibilidade da América Latina

Procuramos mostrar nesta análise a (in)visibilidade da América Latina, bem como da América Hispânica, do Brasil (pois como esclarecem os documentos oficiais, o ensino do ELEA no Brasil tem como objetivo contemplar também a cultura do aprendiz numa perspectiva intercultural) e da Espanha a fim de compará-los para averiguar qual tem mais destaque. Para tanto, fizemos um levantamento dos países, cidades, regiões e bairros espanhóis e latino-americanos mencionados nas duas coleções, além da análise dos elementos (inter)culturais presentes nas mesmas.

⁹ No anexo 3 ilustramos as partes sobre a diversidade cultural contidas nas OCEM sobre o ensino do ELA (BRASIL, 2006, p. 125-164).

No *Gráfico 1* mostramos uma comparação de 4 localidades: Hispano-América, Brasil, América Latina (Hispano-América + Brasil) e Espanha.

Gráfico 1 - Hispano-América, Brasil, América Latina e Espanha nas coleções ECO e ENLACES.

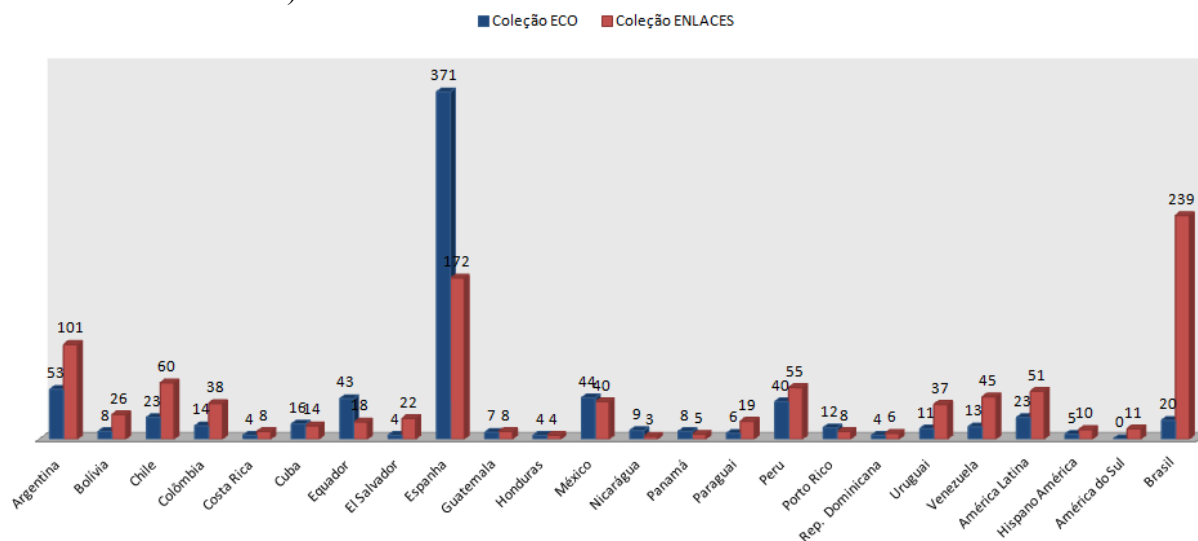


Fonte: O autor.

Como é possível observar a partir do gráfico, a coleção brasileira *Enlaces* apresenta em maior proporção o Brasil e a Hispano-América. Já a coleção espanhola apresenta uma proporção equiparada da Espanha com a América Latina e Hispano-América, ou seja, uma visibilidade maior à Espanha, já que essa proporção da América Latina contempla os 19 países de fala espanhola e o Brasil. Apesar da coleção espanhola ter como público-alvo os aprendizes brasileiros do Ensino Médio, podemos notar que a presença do Brasil na coleção é ínfima, uma vez que toda a coleção só cita 20 vezes o Brasil e seus locais (a palavra Brasil aparece 16 vezes, a cidade do Rio de Janeiro 1 vez e o estado do Amazonas 3 vezes). Notamos também a diferença quantitativa drástica entre uma coleção e outra. Portanto, a visibilidade das comunidades que tem a língua espanhola como língua materna é muito maior na coleção *Enlaces* que na coleção *Eco*.

Uma vez averiguado se as coleções favorecem a visibilidade da América Latina em relação à Espanha e vice-versa, vimos a necessidade, para a realização desse estudo comparativo, de mostrar o grau de exposição de todos os países hispano-americanos. Para tal, ilustramos no *Gráfico 2* seguindo um procedimento similar ao da análise anterior.

Gráfico 2 - Brasil, Espanha e países hispano-americanos (incluindo as regiões, cidades e bairros).



Fonte: O autor.

A partir do *Gráfico 2*, evidencia-se mais como a coleção *Eco* tende a privilegiar a Espanha em termos de assuntos abordados, desfavorecendo os países latino-americanos. Já na coleção *Enlaces*, vemos o mesmo, porém, com proporções diferentes. Na coleção *Enlaces* o Brasil é o mais citado; a Espanha, apesar de ser o segundo país mais citado, tem menos da metade do número de citações da coleção *Eco* (172 vezes contra 371 vezes); e os países hispano-americanos tem uma visibilidade maior (apesar de pequena, comparada à Espanha) na coleção *Enlaces*.

Uma vez que o nosso foco é a (in)visibilidade através da cultura sob o viés intercultural, apresentamos um quadro de cada coleção sobre o tema cultural abordado nas seções destinadas à cultura e os países os quais os temas estão relacionados (ver anexos 4 e 5). Ademais, expomos a seguir uma análise sobre esses temas e países nas duas coleções.

Na coleção *Eco*, em todas as seções *Mundo Hispano* predominam os elementos culturais da Espanha, com exceção da unidade 6 do volume 1 e da unidade 5 do volume 2. Em nenhum momento a cultura brasileira é contemplada.

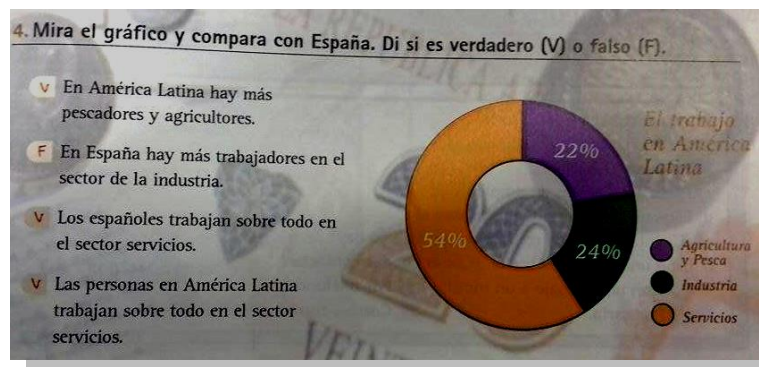
O volume 1, na seção da unidade 2, aborda o tema da gastronomia, no qual 50% do seu espaço é dedicado ao café da manhã espanhol. A outra metade apresenta alguns pratos hispano-americanos, no entanto, predominam os espanhóis:

Figura 1 - A gastronomia hispana

Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 1, p. 23)

Como podemos ver, dos 8 pratos apresentados 4 são típicos da Espanha (*chocolate, gazpacho, paella e tortilla de patatas*).

Na seção da unidade 4, cujo tema é o trabalho, há um gráfico sobre os setores de trabalho na Espanha e outro na América Hispana. O gráfico da Espanha apresenta 10 setores de trabalho e o da América contém somente 3:

Figura 2 - O trabalho na América Latina

Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 1, p. 43)

O gráfico e a atividade da *Figura 2* passam a imagem estereotipada de uma Hispano-América homogênea, com uma diversidade profissional reduzida, reforçando tal estereótipo através da comparação com o gráfico sobre a Espanha.

As demais unidades do volume 1 apresentam os seguintes temas culturais: personalidades famosas do mundo hispano; a paisagem urbana na Espanha; festas populares da Espanha; população étnica da América Latina; Nobel de literatura em espanhol; e o caminho de Santiago.

No volume 2, a unidade 2 compara a gastronomia argentina e espanhola: a espanhola é apresentada como uma das mais saudáveis e a argentina, de maneira estereotipada, adjetivada como a festa da carne. A unidade 4 traz a biografia de atletas famosos, e mesmo com tantos atletas latino-americanos, predomina a biografia de atletas espanhóis.

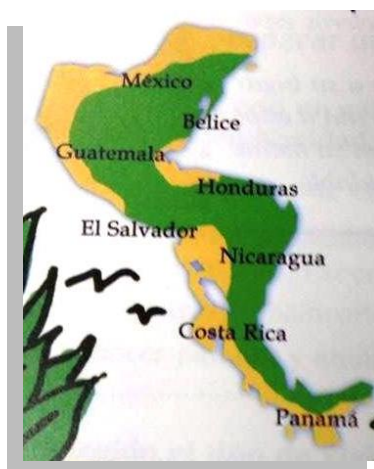
A seção da unidade 5 é a única unidade do volume que não há informações culturais da Espanha. A seção desenvolve atividades sobre 5 cidades hispano-americanas (Valparaíso, Panamá Viejo, Sucre, Trinidad de Cuba e Santo Domingo) que são Patrimônio da Humanidade.

Em toda a coleção, a seção da unidade 8 do volume 2 é a única que aborda a linguagem não-verbal. A seção não especifica quais elementos são hispano-americanos e quais são espanhóis, dando a impressão que as linguagens não-verbais ensinadas são usadas em todos os países de fala espanhola.

As demais unidades do volume 2 apresentam os seguintes temas culturais: quadros e museus espanhóis; desenhadores de moda; esportistas famosos; duas invenções espanholas; e companhias aéreas hispanas.

Sobre o volume 3, a seção da unidade 2 tem como tema os Parques Nacionais. Na seção só são mostrados os parques da Espanha. Sobre os países hispano-americanos, há um texto intitulado "*El corredor de la Vida*", o qual descreve uma região protegida para preservar acidentes geográficos e povoados:

Figura 3 – Mapa: El corredor de la Vida



Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 3, p. 30).

Figura 4 – Mapa: los parques de España



Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 3, p. 30).

É possível ver, ainda que seja de forma indireta, a comparação Espanha *versus* Hispano-América. Neste caso, uma Espanha urbana, "desenvolvida", com seus inúmeros Parques Nacionais; e uma Mesoamérica "primitiva", sem desenvolvimento urbano, uma selva.

A seção da unidade 7 apresenta algumas superstições espanholas sem distinguir de quais países as mesmas são. Na seção das unidades 4 (os prêmios Oscar hispanos), 5 (empresas hispanas no mundo) e 8 (jornais hispanos), ainda que são apresentados elementos culturais de alguns países hispano-americanos (Porto Rico, México, Argentina, Peru, Chile El Salvador, Guatemala, Venezuela, Colômbia, Equador e Uruguai) predominam os elementos da Espanha. As demais unidades do volume 3 apresentam os seguintes temas culturais: estudar na Espanha; hábitos espanhóis; e a moradia na Espanha.

Constatamos na coleção *Eco* a tradição de privilegiar os elementos culturais peninsulares em detrimento dos elementos latino-americanos. A diversidade cultural latino-americana não deve ser agregada como atrativo complementar nos LDs do Ensino Médio, pois tal ação conduz a um divórcio da língua com o seu contexto cultural e social (BUGEL apud BRASIL, 2006, p. 137, tradução nossa).

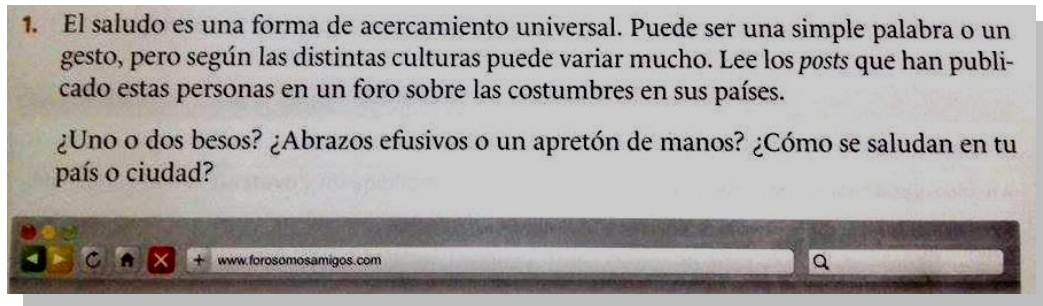
Na coleção *Enlaces* podemos notar que em todas as seções *Nos...otros* há elementos culturais do Brasil, com exceção da unidade 2 no volume 1. A Espanha está presente em 4 unidades no volume 1, em 2 unidades no volume 2 e em 3 unidades no volume 3. Ademais, há unidades que contemplam outros países além dos de fala espanhola.

Sobre o volume 1, a seção da unidade 2 introduz o tema das saudações com um microtexto sobre o costume universal das saudações e suas diferenças culturais:

Figura 5 – As diferentes formas de saudações

1. El saludo es una forma de acercamiento universal. Puede ser una simple palabra o un gesto, pero según las distintas culturas puede variar mucho. Lee los posts que han publicado estas personas en un foro sobre las costumbres en sus países.

¿Uno o dos besos? ¿Abrazos efusivos o un apretón de manos? ¿Cómo se saludan en tu país o ciudad?



Fonte: Osman et al. (2013, v. 1, p. 41).


Como vemos na *Figura 5*, a proposta da seção está em incitar a reflexão de que há mais formas de cumprimentar-se, preparando o aluno para deparar-se com elementos culturais desconhecidos. Como atividade (inter)cultural, a seção, através de um fórum de internet, expõe um diálogo em que se discutem as maneiras que os venezuelanos, espanhóis, colombianos e argentinos se cumprimentam, e se pede ao aluno que participe do fórum dizendo como são as saudações na sua cultura.

A seção da unidade 6 aborda a questão da vestimenta por meio da obra de um escritor argentino e um escritor brasileiro, como mostra a *Figura 6*:

Figura 6 – Atividade sobre vestimenta

1. Tras observar la tira, contesta: ¿qué le parece lindo a Enriqueta?

La noche, el cielo estrellado y la luna y/o estar viendo el cielo estrellado.



Extraído de *El Macanudo Universal*, de Liniers (Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2005).

2. Lee el fragmento del poema "Eu, etiqueta" y subraya en él las prendas de vestir y los objetos que encuentres. Luego haz lo que se pide.

EU, ETIQUETA

[...] Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro, minha gravata e cinto e escova e pente, meu copo, minha xícara, minha toalha de banho e sabonete, meu isso, meu aquilo, desde a cabeça ao bico dos sapatos, são mensagens, letras falantes, gritos visuais, ordens de uso, abuso, reincidência, costume, hábito, premência, indispensabilidade, e fazem de mim homem-anúncio itinerante, escravo da matéria anunciada. Estou, estou na moda. É doce estar na moda, ainda que a moda seja negar minha identidade, trocá-la por mil, açambarcando todas as marcas registradas, todos os logotipos do mercado. [...]

Extraído de *Poesia e prosa*, de Carlos Drummond de Andrade (Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988).

a Los objetos citados en el poema no cumplen su función original. ¿Qué función tienen? ¿Qué son esos objetos según el yo poético? Fundamenta tu respuesta con fragmentos del poema.

Según el yo poético, los objetos son mensajes. Ordenes que lo convierten a él, que los posee, en un anuncio itinerante. Esto se puede apreciar en los versos: "são mensagens / letras falantes, / gritos visuais, / ordens de uso, abuso, reincidência, / [...] e fazem de mim homem-anúncio itinerante".

b La poesía expresa ideas de modo distinto de cómo la gente lo hace en la vida cotidiana. Un recurso que se puede usar para esto es la **hipálage**, que confiere a una palabra los atributos lógicos de otra. Encuentra un caso en el fragmento del poema.

"Letras falantes" y "gritos visuais" son ejemplos de hipálage, pues lo esperable sería "gritos falantes" y "letras visuais".

Fonte: Osman et al. (2013, v. 1, p. 109).

Apesar da literatura ser um elemento cultural, não há atividades com esse foco, tampouco atividades interculturais. As demais unidades do volume 1 apresentam os seguintes temas (inter)culturais: a ordem dos sobrenomes paternos e maternos no Brasil e na Espanha; a relação histórica e social da cidade de Colônia de Sacramento com o Brasil; a comparação entre as casas de palafita do Brasil e do Chile; a história de um artista plástico brasileiro e de um grupo de artistas plásticos de vários países que usam o lixo como matéria-prima de suas artes; o *bullying* no Brasil, Porto Rico, Peru e Espanha; o esporte *parkour* na Venezuela e em várias cidades do mundo, e a comparação entre o *parkour* e a capoeira.

Sobre o volume 2, a unidade 1 traz como tema o MERCOSUL, ou seja, uma política de integração regional como elemento cultural. Apesar da seção focar a questão do trabalho, o tema dá espaço para entender melhor a criação de uma identidade e cultura regional através do bloco econômico.

A unidade 5 aborda o tema família através da obra ‘Retirantes’, do pintor brasileiro Cândido Portinari e da obra "Las meninas", do pintor espanhol Diego Velázquez. Apesar das pinturas representarem famílias de situações sociais diferentes (uma família brasileira em extrema pobreza e uma família espanhola em extrema riqueza), a seção traz uma atividade sobre a atual situação econômica das famílias brasileiras:

Figura 7 – A situação econômica das famílias brasileiras

2. Lee este fragmento de una noticia publicada en la página web **brasileña** del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y contesta la pregunta.

Nos últimos 10 años, 35 millones de brasileños ingresaron a la clase media. Estima-se que até o final de 2012 a classe média **brasileira** somará mais de 100 milhões de pessoas, chegando a 53% da população, ante os 38% de 2002.

Adaptado de <www.pnud.org.br>. Acceso el 23 de noviembre de 2012.

¿El cuadro *Retirantes* refleja la situación actual de la mayoría de los **brasileños**? Razona tu respuesta.
No, pues las estadísticas demuestran que el 53% de la población brasileña pertenece a la clase media.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 91).

A pintura de Portinari representa uma fase do Nordeste do nosso país, porém, atualmente a economia nordestina tem ascendido. Assim, a atividade da *Figura 7* visa impedir qualquer reforço do estereótipo de que muitas famílias brasileiras nordestinas vivem na extrema pobreza. A proposta (inter)cultural da unidade 5 não se limita somente ao tema família, mas também às artes e à sua representação histórica e social.

A unidade 7 apresenta os pratos típicos do café da manhã da Venezuela e Costa Rica, e propõe uma reflexão sobre a diversidade cultural de tal refeição:

Figura 8 – O café-da-manhã

El desayuno es la comida más importante, pues nos da fuerza y energía para comenzar el día, pero debido a nuestro ritmo de vida muchas veces lo olvidamos. Comenta con un/a compañero/a: ¿sueles desayunar?, ¿qué desayunas?, ¿el desayuno es un momento en que se reúne toda tu familia?, ¿cuánto tiempo le dedicas?

El desayuno varía, dependiendo del país o de la cultura, y puede variar incluso dentro del mismo país; puede ser dulce o salado, caliente o frío, ligero o fuerte. Vas a conocer los desayunos típicos en dos países hispanohablantes.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 125).

O tema é concluído com uma atividade intercultural sobre os típicos cafés-da-manhã no Brasil.

A unidade 8 trata dos povos indígenas na América do Sul. Inicia-se com informações sobre a população indígena no mundo, mostrando que a população indígena não se localiza somente na América Latina:

Figura 9 – A população indígena no mundo

1. Existen más de 150 millones de indígenas repartidos en más de 60 países en todo el mundo. Aunque sus tierras estén reconocidas por el derecho internacional, algunos pueblos todavía sufren amenazas. Lee sobre algunos de estos pueblos indígenas en **América del Sur** y encierra en un círculo los nombres de los países mencionados en los textos.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p.141).

Tal informação oportuniza a desconstrução de uma visão estereotipada da qual a América Latina tem a maioria da população indígena. Posteriormente, sob um viés intercultural, a seção apresenta dois textos sobre dois povos indígenas na América do Sul: os Yanomamis e os Ayoreos.

As demais unidades do volume 2 apresentam os seguintes temas (inter)culturais: a ditadura brasileira e chilena; projetos educativos no Brasil e na Guatemala; a visão e a realidade em países latino-americanos sobre a imposição de um padrão de beleza; e o protesto, através dos poemas "*Estatuto do homem*" do poeta brasileiro Thiago de Mello e "*Queda prohibido*" do poeta espanhol Alfredo Cuervo Barrero.

Sobre o volume 3, com uma proposta que mostre a prática cultural de países além dos que falam o idioma espanhol, a unidade 2 aborda o tema da pirataria por meio de um texto sobre a prática da pirataria em vários países no mundo:

Figura 10 - A pirataria mundial

La lista pirata mundial

El uso y promoción del *software* libre por un país, así como disponer de una legislación menos severa en materia de derechos de autor, supone convertirse, a juicio de Estados Unidos, en un estado susceptible de ser objeto de control y al que se pueden imponer sanciones económicas.

La Lista 301 (Special 301), elaborada por International Intellectual Property Alliance, incluye países considerados permisivos con la piratería en internet [...] [y] supone que países que defienden el uso del Software Open Source como Indonesia, Brasil o India sean considerados como zonas de especial vigilancia, por debilitar la industria y no fomentar el respeto por los derechos de propiedad intelectual.

En el caso de España, [...] incluido en el segundo nivel de la Lista 301 (llamada lista de vigilancia), se la "invita" a ilegalizar los sistemas P2P y a considerar que el intercambio de archivos protegidos por derechos de autor es ilícito, aunque no se tenga ánimo de lucro. Países con vigilancia prioritaria en 2012:

Argentina	Indonesia
Canadá	China
Chile	Rusia
Costa Rica	Tailandia
India	Ucrania

Brasil, Colombia, México y España integran la lista de países con vigilancia.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 39).

Como exposto na *Figura 10*, o texto cita outros países que não são de fala espanhola. Assim, a atividade mostra que a prática da pirataria não se limita a um país ou região, evitando estereótipos.

A unidade 6 aborda o tema do racismo. No entanto, as atividades só propõem a discussão do tema:

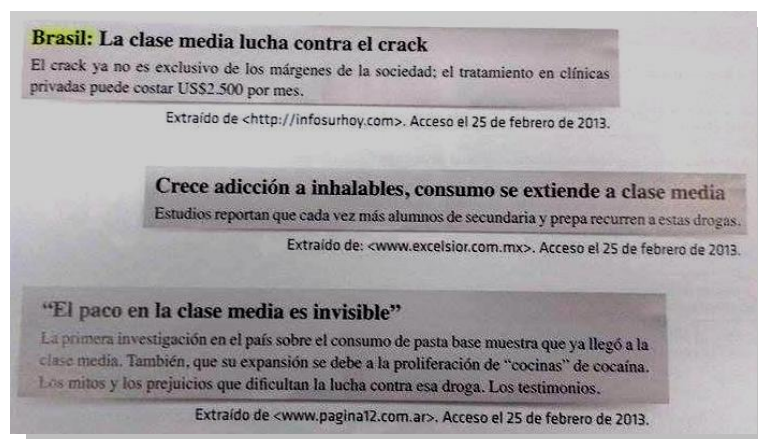
Figura 11 - A discriminação racial na América Latina

- Según Silvia B. García Savino, coordinadora del proyecto regional Población Afrodescendiente de América Latina, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el racismo se aprende. "No nacemos racistas. Los niños no son racistas. El racismo se aprende en la calle, en casa, en la escuela, en los textos, en la prensa". ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué? Comparte tu opinión con el grupo.
Respuesta personal.
- El racismo cordial es una forma de discriminación hacia ciudadanos no blancos (negros, mulatos, indígenas) que se caracteriza por una cortesía superficial que encubre actitudes y comportamientos discriminatorios expresados a través de chistes, dichos populares y bromas de carácter racial. ¿Conoces ejemplos?
Respuesta personal. Profesor/a, esta es otra oportunidad para reflexionar los prejuicios étnicos a partir del conocimiento y de la vivencia de los alumnos. Tras oír sus ejemplos, muéstreles cómo algunas expresiones populares pueden reflejar formas de prejuicio, tales como "denegrir a imagen", "a situação está preta", "ete é negro de alma branca".
- En parejas, lean los fragmentos de dos canciones populares en Brasil y República Dominicana. ¿Creen que presentan elementos que se pueden considerar discriminatorios? ¿Por qué?
En la canción brasileña, se hace referencia al tipo de pelo de los negros utilizando el adjetivo "duro", que puede tener connotación negativa, cuando se llevan en consideración los patrones de belleza predominantes. En la canción dominicana se veía la figura del negro con baile y el rechazo al trabajo.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 107).

Ao ler as atividades através da *Figura 11* podemos ver que as mesmas não trazem informações culturais sobre a discriminação racial nos países latino-americanos. Já a unidade 7 apresenta fragmentos de notícias do Brasil, México e Argentina sobre o consumo de drogas:

Figura 12 - O uso das drogas



Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 125).

A *Figura 12* mostra que os fragmentos dos jornais trazem informações culturais em relação ao uso de drogas nesses países.

As demais unidades do volume 3 apresentam os seguintes temas (inter)culturais: os provérbios espanhóis e brasileiros; as políticas que os blocos econômicos MERCOSUL e União Europeia caucionam aos países integrantes; as leis de aplicação dos transgênicos na Bolívia, Brasil, Colômbia e Venezuela; o programa mexicano *Chaves*; e a integração sul-americana através do MERCOSUL e da instituição de ensino Unila.

No levantamento feito e analisado, podemos ver uma sólida presença peninsular nas coleções *Eco* e *Enlaces*. A expressiva representatividade da Espanha é o resultado da imposição do espanhol peninsular nas últimas décadas no ensino do ELEA no Brasil. As OCEM afirmam que:

Essa relação foi marcada também, ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispanofalantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações lingüísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante (CAMARGO apud BRASIL, 2006, p. 128).

Ao analisarmos as informações apresentadas, concluímos que há um movimento de mudança na coleção *Enlaces*. A Espanha ainda conserva a sua visibilidade, porém, em proporções menores. Alguns países hispano-americanos têm mais destaque que outros e alguns desses países coincidem em ambas coleções. É o caso da Argentina, México, Peru, Colômbia, Venezuela e Chile. Segundo Fanjul (2011) a visibilidade destes países resulta de uma política linguística espanhola em relação à diversidade do idioma espanhol denominada policêntrica piramidal, onde um núcleo (Espanha) tem mais peso que os outros.

Tais países foram considerados centros prestigiosos, não apenas no âmbito linguístico, mas no âmbito político, econômico e cultural. Por esta razão foram considerados politicamente centros normativos. Interessante ressaltar um estudo do sociolinguista Hamel (2004) ao afirmar que

Nos últimos anos, [a Espanha] conduziu seus principais investimentos nos Estados Unidos e no Brasil, os dois mercados de maior expansão no ensino do espanhol, onde a mesma tem maior presença que os provedores naturais, México e Argentina¹⁰ (HAMEL, 2004).

Portanto, inclusive na literatura acadêmica, é possível ver a consolidação da política dos centros normativos, um rechaço à diversidade latino-americana. Segundo Hamel (2004), a escolha do Instituto Cervantes (e assim por consequência da Espanha) pela variedade peninsular central se deve ao fato de

[...] por não estar em interação com outras línguas e ter menos elementos diferenciadores com respeito à língua comum. [...] A seleção desta variedade como principal está fundamentada em que o espanhol peninsular central tem suficiente importância demográfica e projeção no conjunto da comunidade hispano-falante através de manifestações culturais e meios de comunicação¹¹ (HAMEL, 2004).

Uma vez que ambas as coleções têm como público-alvo aprendizes brasileiros do Ensino Médio, estas devem orientar-se pelo o que os documentos oficiais dizem¹², não cabendo espaço para prestígio de uma variedade, mas sim para a diversidade da língua espanhola, com ênfase nas variedades latino-americanas, já que estas fazem parte do nosso continente. Vemos uma maior diversidade na coleção brasileira, entretanto, ainda há resquícios da tradição espanhola no ensino do ELEA no Brasil, da visibilidade da Espanha, bem como da "[...] hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os mais periféricos", como afirma Paraquett (2012, p. 389).

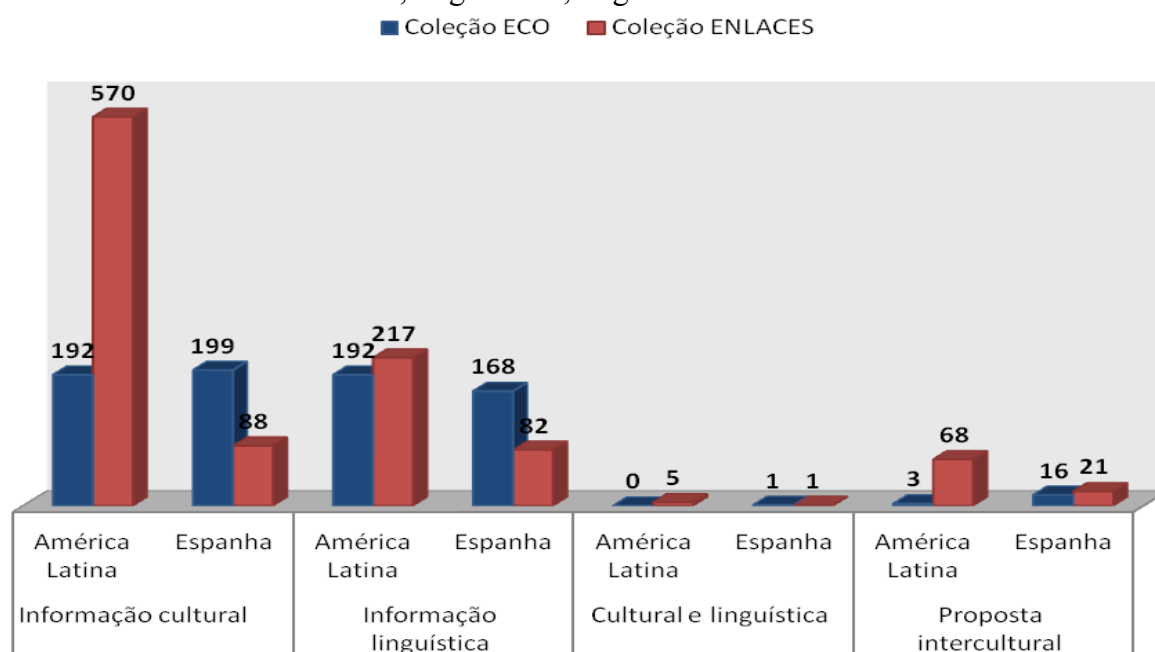
¹⁰ En los últimos años, [España] ha dirigido sus principales inversiones hacia Estados Unidos y Brasil, los dos mercados de mayor expansión en la enseñanza del español, donde tiene mayor presencia que los proveedores naturales, México y Argentina (HAMEL, 2004).

¹¹ [...] por no estar en interacción con otras lenguas y tener menos elementos diferenciadores con respecto a la lengua común. [...] La selección de esta variedad como principal está fundamentada en que el español peninsular central tiene suficiente importancia demográfica y proyección hacia el conjunto de la comunidad hispanohablante a través de manifestaciones culturales y medios de comunicación (HAMEL, 2004).

¹² [...] 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 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 (BUGEL apud BRASIL, 2006, p. 137).

O *Gráfico 3* mostra a qual tipo de informação o levantamento feito nos *Gráficos 1 e 2* estão relacionados. Para tanto, averiguaram-se se as localidades latino-americanas e espanhola estão relacionadas somente a: a) informação cultural, b) informação linguística (o ensino da língua espanhola e atividades, exercícios, textos), c) informação cultural e linguística (língua e cultura de maneira indissociada), d) proposta intercultural (atividades que promovam o diálogo da cultura da língua meta com a cultura do aprendiz brasileiro:

Gráfico 3 - Relação das localidades latino-americanas e espanhola citadas nas coleções com elementos culturais, linguísticos, linguísticos-culturais e interculturais



Fonte: O autor.

Com base no gráfico, podemos ver que nas coleções predominam as informações culturais e linguísticas. Apesar dos estudos a partir de Hymes na década de 70 e estudos posteriores sobre o ensino da língua indissociada da cultura, vemos pelo gráfico que essa questão é quase invisível nas coleções. Ambas trabalham com o viés da língua em uso, porém, não está explícito a qual comunidade linguística esse uso pertence.

Ao tomar essa posição, as coleções fortificam uma visão monocultural da língua espanhola, proporcionando choques culturais e ruídos na comunicação. Essa visão monocultural resulta da implantação do termo hispanismo como política linguística do governo espanhol. Tal ação política atribuída à língua espanhola visa a unidade cultural, ou seja, a hegemonia da cultura espanhola. Subirats (2006), em sua crítica contra o hispanismo, afirma que:

[...] a cristalização do hispânico no espanhol, espinha dorsal do discurso da Hispanidade, foi acompanhado de uma série violenta de expulsões e exclusões lingüísticas e políticas, religiosas, intelectuais e étnicas, com efeitos ainda vigentes até os dias de hoje. Por isso o hispanista tem que pensar duas vezes antes de decidir se é hispânica a mística islâmica de Al-Andalus, se podem chamar assim aos filósofos portugueses, judeus ou conversos, exilados em Amsterdam nos séculos XVII e XVIII, ou se é hispânica a Vanguarda Tropicalista de Salvador da Bahia, de raízes fundamentalmente africanas¹³ (SUBIRATS, 2006, p. 15).

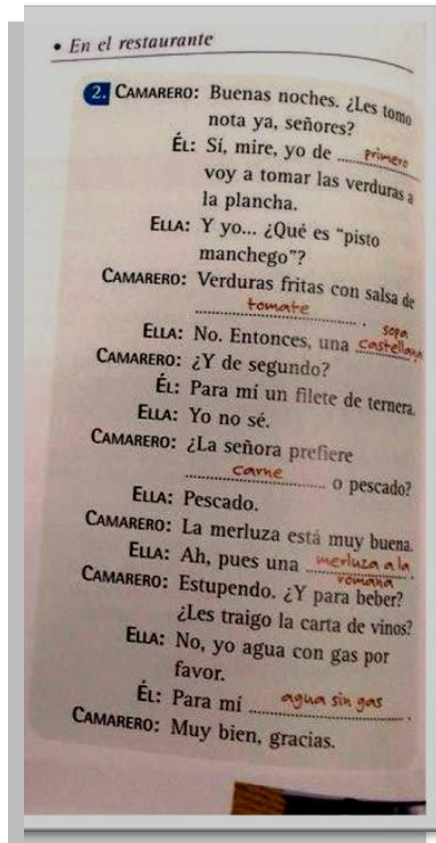
Aprender uma língua em seu uso é aprender as interações sociais que são determinadas pela cultura das comunidades linguísticas que a tem como língua materna. Por isso, ao expor ao aprendiz uma mostra da língua espanhola em uso, faz-se necessário explicitar a qual comunidade pertence, já que a língua espanhola é pluricultural. O ensino do ELEA no Brasil, de acordo com os documentos oficiais, não compactua com tal política linguística que visa ao apagamento e exclusão da diversidade cultural da língua espanhola. Isso é claro nas OCEM, quando o documento elucida que o papel crucial do ensino do ELEA no Ensino Médio é "[...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade." (BRASIL, 2006, p. 133).

Podemos constatar também que a coleção *Enlaces* apresenta 7 vezes mais informações culturais dos países latino-americanos que da Espanha. Já na coleção espanhola a quantidade de informações culturais da Espanha e dos países latino-americanos estão equiparados. Parecido ocorre com as informações lingüísticas, trazendo como conclusão sobre esses dados que a América Latina está muito mais presente na coleção *Enlaces* que na coleção *Eco*.

Na coleção *Eco* (com exceção da seção *Mundo Hispano*), os elementos culturais presentes ao longo das unidades estão como pano de fundo para o ensino de elementos lingüísticos. Muitos desses elementos culturais são apresentados sem citar a qual comunidade linguística pertence, como podemos ver nas figuras:

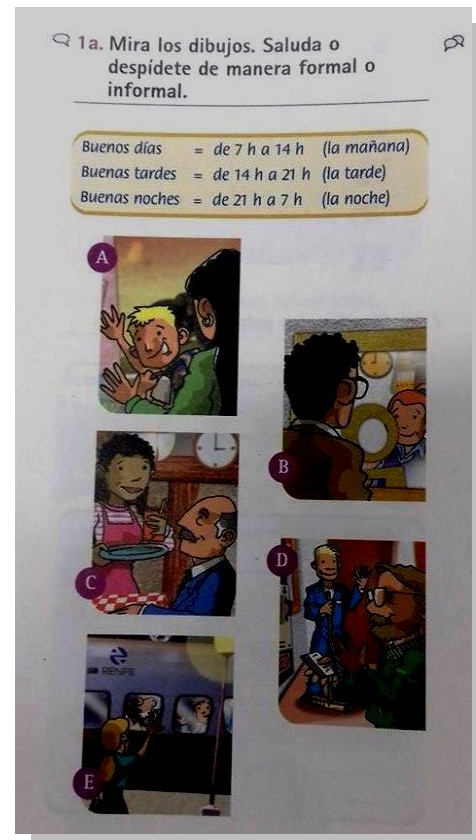
¹³ [...] la cristalización de lo hispánico en lo español, espinha dorsal del discurso de la Hispanidad, se ha acompañado de una serie violenta de expulsiones y exclusiones lingüísticas y políticas, religiosas, intelectuales y étnicas, con efectos todavía vigentes hasta el día de hoy. Por eso el hispanista tiene que pensarlo dos veces antes de decidir si es hispánica la mística islámica de Al-Andalus, si pueden llamarse tales a los filósofos portugueses, judíos o conversos, exiliados en Ámsterdam en los siglos 17 y 18, o si es hispánica la Vanguardia Tropicalista de Salvador de Bahía, de raíces fundamentalmente africanas (SUBIRATS, 2006, p. 15).

Figura 13 - Em um restaurante



Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 1, p. 12).
p. 16).

Figura 14 - O uso das saudações

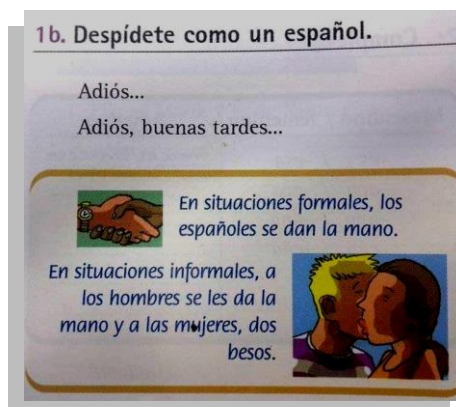


Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 1, p. 16).

A Figura 13 expõe uma situação comunicativa típica de restaurantes na Espanha, empregando as expressões "de primero", "de segundo", e as comidas típicas, como "sopa castellana", "pisto manchego" e "merluza a la romana". Na Figura 14 há uma proposta de atividade oral para praticar saudações de acordo com os hábitos típicos peninsulares. Ambas as atividades, como várias ao longo da coleção, não esclarecem que os elementos culturais são da Espanha, e logo dão a impressão que os elementos culturais apresentados são típicos da língua espanhola, independente da comunidade que a tem como língua materna.

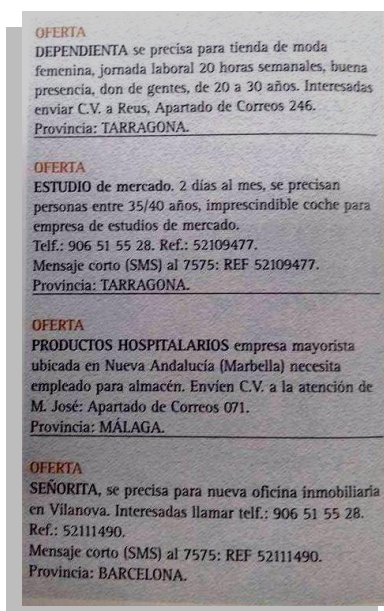
Os elementos culturais que estão identificados a qual comunidade linguística pertence, ao longo das unidades da coleção *Eco* são em sua maioria peninsulares:

Figura 15 - As saudações não verbais espanholas



Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 1, p. 12).

Figura 16 - Classificados de empregos da Espanha



Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 1, p. 42).

A *Figura 15* mostra a única atividade de linguagem não verbal presente em toda a coleção. O enunciado deixa claro que o elemento cultural da atividade é típico da Espanha. Em nenhum momento há atividades ou informações sobre prática cultural em outros países de fala espanhola, tampouco informações se tais países têm hábitos iguais ou diferentes. O mesmo ocorre na *Figura 16* onde podemos ver um modelo de classificado de empregos da Espanha, com suas características culturais sobre a questão do trabalho.

Figura 17 – O pronome vos

• **2a. Observa.**

TÚ - VOS - USTED

TÚ: informal USTED: formal
 VOS = Tú en Argentina, Uruguay,
 Paraguay y otros países de América Latina.
 USTEDES: plural de TÚ, VOS y USTED en
 América Latina.

• **2b. Los verbos usados con VOS cambian en el presente. Escucha y repite.**

1. Tú eres / Vos sos.
2. Tú hablas / Vos hablás.
3. Tú comprendes / Vos comprendés.
4. Tú escribes / Vos escribís.

• **2c. Clasifica las frases en el cuadro.**

1. ¿Vos hablás inglés?
2. ¿Puede usted escribirlo?
3. ¿Hablas español?
4. ¿Cómo te llamás?
5. ¿Puedes repetir, por favor?
6. ¿Me entiendes?
7. ¿Sos español?

Formal	Informal	
En España y en Argentina	En España	En Argentina
2.	3.	1.
	5.	4.
	6.	7.

Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 1, p. 30).

Figura 18 – Anúncio de restaurantes espanhóis

1. Lee estos dos anuncios de restaurantes.



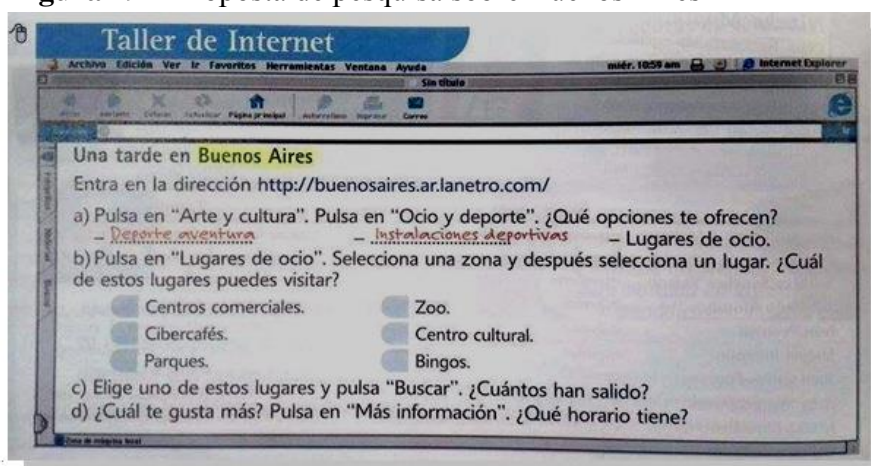
Paco Romero
 Almirall Aixada, 78
 08003 Barcelona
 Tel.: 932 215 027
 Fax: 932 214 591
 e-mail: p.romero@softly.es
<http://www.restaurantepromero.com>
 Lunes a sábado de 21:00 a 24:00 horas / Domingo cerrado.
 Precio: €€€€€
 Especialidad en cocina marinera
 Arroz y Fideuás - Paellas Marineras -
 Pescados y mariscos frescos - Vivero propio.
 Menús especiales para grupos
 Especialistas en bodas, convenciones
 sociales y reuniones familiares.



RIO DE LA PLATA
 Balmes, 358
 08006 Barcelona
 Tel.: 934 185 780
 Fax: 934 181 373
 e-mail: rioplata@softly.es
<http://www.riodelaplatarestaurante.es>
 Abierto todos los días. Horario: de 12:00 a 23:00 horas.
 Precio: €€
 Especialidad en cocina uruguaya
 Churrasco criollo - Churrasco al vacío - Tarta de puerro - Provolone a la parrilla - Postres caseros típicos de Uruguay.
 Gran zona de aparcamiento. Amplia terraza-jardín.

Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 2, p. 24).

Figura 19 – Proposta de pesquisa sobre Buenos Aires



Fonte: Hermoso, Dueñas e Freire (2010, v. 2, p. 44).

As *Figuras 17, 18 e 19* são as únicas atividades em toda a coleção (fora da seção *Mundo Hispano*) que tratam de elementos culturais latino-americanos que não está relacionado ao turismo ou belezas naturais.

A *Figura 17* apresenta o pronome *vos*, usado em vários países latino-americanos. Ao observar a imagem, vemos que o pronome *vos* é mostrado como sinônimo ao pronome *tú*, utilizado em situações informais na Argentina, Uruguai, Paraguai e outros países da América Latina. Porém, quais outros países? O pronome *vos* tem o mesmo uso nesses países? A coleção também não apresenta a conjugação do pronome. Em toda a coleção o pronome aparece somente nas atividades apresentadas na *Figura 17*.

Na coleção *Enlaces*, ao longo das unidades há várias atividades e textos que trazem elementos culturais. Diferente da coleção *Eco*, os elementos culturais, em sua maioria, não são usados como pano de fundo. Todos são identificados a qual comunidade hispanofalante pertence e a maioria dos textos são autênticos:

Figura 20 – O trabalho no Peru

4. Lee los siguientes fragmentos de la noticia "El 77% de las empresas **peruanas** no encuentran personal técnico calificado", del periódico **peruano** *El Comercio*, y relacionalos con las dos frases a continuación.

a La actitud es tan importante como los conocimientos.
 b Razones que justifican el titular de la noticia.

b El primer vicepresidente de la Sociedad Nacional de Industrias (SNI), Luis Salazar, explicó que esa deficiencia de personal técnico calificado, revelada en una encuesta del Ministerio de Trabajo, se debe a la falta de educación técnica en el país y al mal concepto que tiene la sociedad de las carreras técnicas, cuando "muchos técnicos llegan a ganar más dinero que un profesional".

a La especialista en educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Marina Bassi, reveló que, para muchas empresas de **Argentina, Brasil y Chile**, tan importante como las habilidades cognitivas es que los jóvenes tengan autocontrol, responsabilidad, capacidad para el trabajo en equipo, perseverancia, motivación, iniciativa, etc.

Adaptado de <www.elcomercio.pe>. Acceso el 6 de diciembre de 2012.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 10).

Figura 21 – A cidade de Valparaíso

1. La **síntesis histórica sobre un lugar** tiene como objetivo ofrecer sucintamente sucesos y características relevantes del mismo. Se organiza de forma generalmente narrativa y el estilo puede variar según el objetivo, texto o soporte: folletos turísticos, reportajes, libros didácticos, páginas webs etc. Lee la síntesis histórica que sigue.

Título que identifica el lugar: **Valparaíso**

Imagen (actual o antigua) de un lugar representativo.

Leyenda de la imagen con el nombre de la localidad.

Introducción que señala el origen del lugar.

Presentación de los hechos dentro de un orden temporal. Uso de marcadores temporales: *se medidos de, el 3 de septiembre, en diciembre, en 1965, en aquella época, etc.*

Descripción del lugar en el pasado. Uso del pretérito perfecto simple.

Presentación de hechos que indican transformaciones. Uso de verbos que expresan cambios.

La ocupación **española** de la región en donde está **Valparaíso** ocurrió más o menos a mediados de septiembre de 1536. En 1544 el conquistador Pedro de Valdivia la declaró puerto oficial de **Santiago**.

En 1730 había 1000 habitantes, y en 1765 la población se había duplicado y alcanzaba 2000 personas. En aquella época se intensificaron las actividades económicas.

Sin embargo, fue a partir de la Independencia de **Chile**, alrededor de 1810, cuando el puerto llegó a ser la segunda ciudad del naciente país. Hacia ella se dirigió una significativa inmigración de italianos, británicos, alemanes y franceses.

La influencia extranjera contribuyó a que en pocas décadas se transformase en un emporio comercial, centro de actividades navales, centro económico de **Chile**, también, en un importante foco cultural y artístico.

Durante su historia, la ciudad ha experimentado también catástrofes naturales como terremotos, temporales e inundaciones. El terremoto de 1906 trajo grandes perjuicios a su infraestructura comercial, financiera y de servicios.

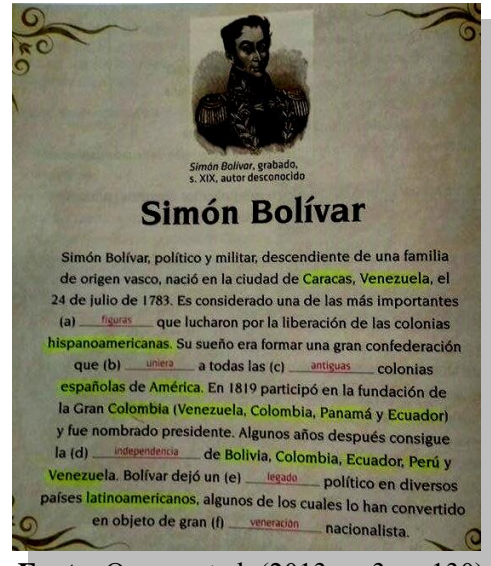
Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 55).

Figura 22 – Novelas colombianas Bolívar



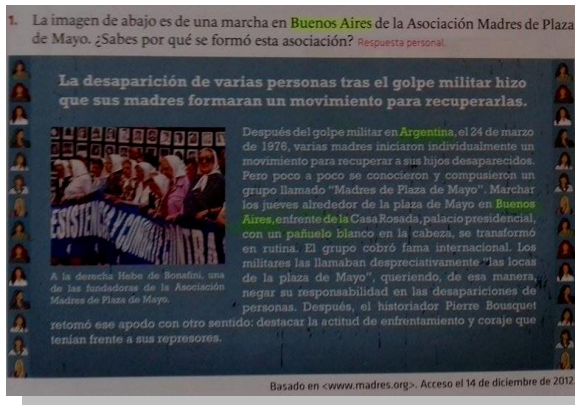
Fonte: Osman et al. (2013, v. 1, p. 31).

Figura 23 – Biografía de Simón Bolívar



Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 130).

Figura 24 – As mães da praça de Maio



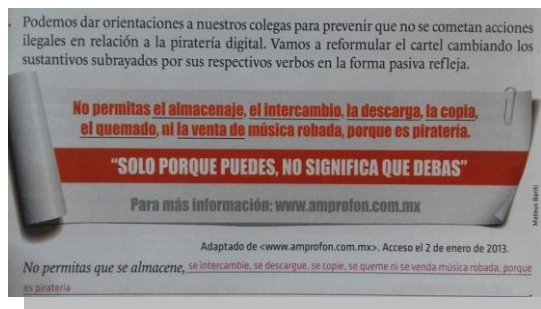
Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 29).

Figura 25 – Jornais hispanos



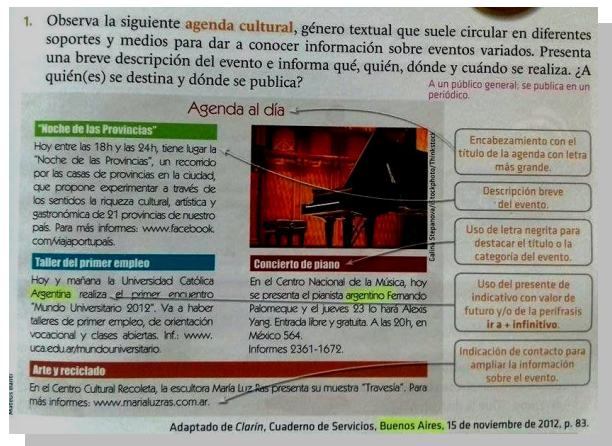
Fonte: Osman et al. (2013, v. 1, p. 46).

Figura 26 – A pirataria no México



Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 33).

Figura 27 – Agenda cultural argentina



Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 55).

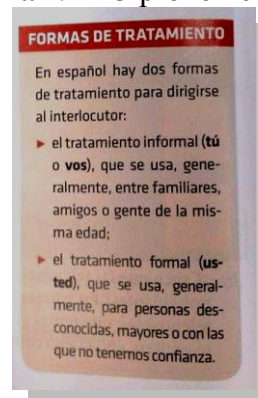
As figuras acima mostram exemplos da variedade de elementos culturais de países ispano-americanos que são contemplados ao longo da coleção. Na *Figura 20* a atividade trata sobre o trabalho no Peru; a *Figura 21* mostra uma apresentação de um gênero textual que usa como exemplo um texto sobre a cidade de Valparaíso; a *Figura 22* apresenta duas novelas colombianas que já passaram no Brasil; a *Figura 23* utiliza a biografia de Simón Bolívar para trabalhar elementos linguísticos; a *Figura 24* traz um texto informativo sobre as mães da praça de Maio, na Argentina; a *Figura 25* apresenta uma variedade de jornais hispanos; a *Figura 26* trata de uma campanha de combate à pirataria no México; e a *Figura 27* utiliza uma agenda cultural da Argentina para abordar um gênero textual. Através das figuras expostas, podemos observar que os elementos culturais na coleção *Enlaces* não tem uma cultura de predomínio e que tampouco há atividades de comparação da Espanha com os países latino-americanos, como ocorre na coleção *Eco*.

Figura 28 – uso dos pronomes

	FAMILIARIDAD, INFORMAL	
	Singular	Plural
España (la mayor parte)	tú	vosotros/as
Hispanoamérica y España (en Canarias y algunas zonas de Andalucía)	tú	ustedes
Algunos países de Hispanoamérica	vos	ustedes
Brasil	tu / você	ustedes

Fonte: Osman et al. (2013, v. 1, p. 34).
v. 1, p. 37).

Figura 29 – O pronome vos

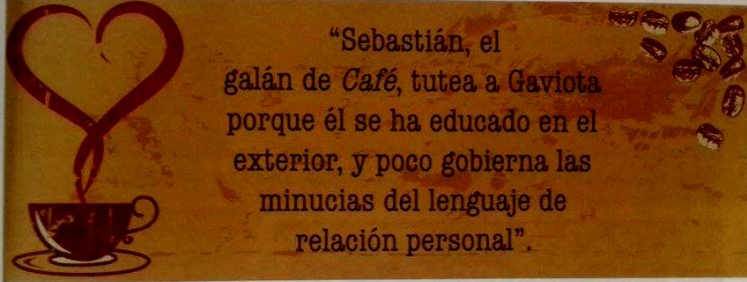


Fonte: Osman et al. (2013,

As Figuras 28 e 29 apresentam o pronome *vos*, usado em vários países latino-americanos. Podemos observar nas figuras que a explicação sobre o uso do pronome se resume a mostrar como equivalente ao pronome *tú*, utilizado em situações informais em alguns países hispano-americanos. Porém, quais países? O pronome *vos* tem o mesmo uso e significado nesses países? Apesar da falta dessas informações, em toda conjugação verbal presente na coleção é incluído o pronome *vos*.

Figura 30 – O uso de tú e usted

6. Sebastián y Gaviota son colombianos. Lee la explicación de Daniel Samper Pizano sobre el uso de **tú** y **usted** entre los dos personajes.



“Sebastián, el galán de *Café*, tutea a Gaviota porque él se ha educado en el exterior, y poco gobierna las minucias del lenguaje de relación personal”.

Extraído de <www.cvc.cervantes.es>. Acceso el 12 de noviembre de 2012.

A partir de los diálogos y de la cita, podemos afirmar que:

a **usted** no siempre es un tratamiento formal en todos los países donde se habla español.

b las formas de tratamiento no obedecen a reglas fijas.

c el uso de **usted** siempre indica la posición jerárquica en Colombia.

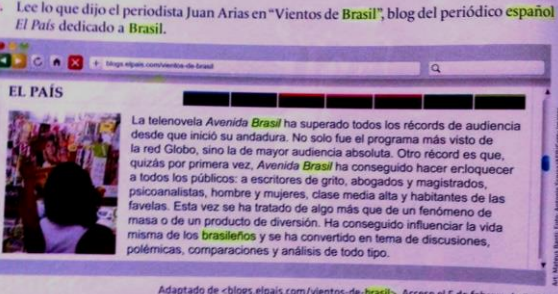
Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 33).

A *Figura 30* é um exemplo de atividade que ensina a língua de forma indissociada da cultura. Utilizando o texto do escritor colombiano Daniel Samper ao se referir à forma de falar dos personagens da novela, a atividade é uma proposta de reflexão sobre a diversidade cultural. A atividade não mostra todas as variedades culturais sobre o tema abordado, no entanto, convida o aprendiz a analisar, refletir e entender que o uso do pronome *usted* pode variar de uma comunidade de fala espanhola para outra.

Ademais da variedade cultural hispano-americana, podemos observar a frequente presença de elementos culturais do Brasil na coleção:

Figura 31 – Novelas brasileiras

1. Lee lo que dijo el periodista Juan Arias en “Vientos de **Brasil**”, blog del periódico **español El País** dedicado a **Brasil**.



EL PAÍS

La telenovela *Avenida Brasil* ha superado todos los récords de audiencia desde que inició su andadura. No solo fue el programa más visto de la red Globo, sino la de mayor audiencia absoluta. Otro récord es que, quizás por primera vez, *Avenida Brasil* ha conseguido hacer enloquecer a todos los públicos: a escritores de grito, abogados y magistrados, psicoanalistas, hombre y mujeres, clase media alta y habitantes de las favelas. Esta vez se ha tratado de algo más que de un fenómeno de masa o de un producto de diversión. Ha conseguido influenciar la vida misma de los **brasileños** y se ha convertido en tema de discusiones, polémicas, comparaciones y análisis de todo tipo.

Adaptado de <blogs.elpais.com/vientos-de-brasil>. Acceso el 5 de febrero de 2013.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 78)

Figura 32 – Slogans brasileiros

8. En **Brasil**, tanto los gobiernos militares como los democráticos crearon eslóganes. En grupos, observen los que siguen y señalen con qué gobierno se relacionan: (a) gobierno Médici, (b) gobierno Lula, (c) gobierno Dilma Rousseff. Luego, entre todos, comenten las respuestas.



(a) **NINGUÉM MAIS SEGURA ESTE PAÍS**

(b) **BRASIL AME-O OU DEIXE-O**

(c) **PRÁ FRENTE BRASIL**

Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 28).

Figura 33 - O Brasil e os BRICS

1. La situación política y económica de muchos países está cambiando y los expertos proyectan un nuevo escenario mundial para los próximos años. En tu opinión, ¿cómo está Brasil en ese escenario? Coméntalo con el grupo.

2. Vas a escuchar un audio sobre los BRICS, un importante bloque económico. Pero antes, observa las imágenes del 5.º Encuentro de los Países Integrantes de los BRICS, celebrado en 2013, en Durban, Sudáfrica. A continuación, marca verdadero (V) o falso (F) en las afirmaciones que siguen, según tus conocimientos e inferencias sobre este bloque.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 44).

Figura 34 - A biodiversidade brasileira

Observa las imágenes de diferentes tipos de biomas de Brasil. Luego completa sus descripciones con el nombre adecuado y descubre algunas causas de su degradación.

caatinga cerrado manglar

Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 128).

As OCEM (BRASIL, 2006, p. 7) preconizam que o LD de língua estrangeira deve proporcionar ao estudante o aprendizado da cultura da língua meta, bem como o (re)conhecimento de sua cultura. Como podemos ver nas *Figuras 31, 32, 33 e 34*, a coleção atende essa necessidade, trazendo elementos culturais relacionados aos temas de cada unidade e assim proporcionando uma aprendizagem intercultural.

Também podemos encontrar ao longo da coleção *Enlaces* atividades culturais relacionadas à identidade latino-americana:

Figura 35 – Memorial da América Latina

1. *Mão* es la escultura del brasileño Oscar Niemeyer ubicada en el Memorial de América Latina, en São Paulo. Obsérvala y señala las alternativas adecuadas.

a La región representada en la palma de la mano es:

- América Latina
- América del Sur

b El color rojo intenta representar:

- el color presente en muchas de las banderas latinoamericanas, como las de Colombia, Venezuela, Perú, Paraguay y Chile.
- la sangre que derrama la herida, como un símbolo del sufrimiento de los pueblos latinoamericanos.




Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 128).

Figura 36 – MERCOSUL

Escucha el audio una vez más y subraya en el mapa el nombre de los países para contestar las preguntas que siguen.

Rafael Correa habla de una oportunidad del MERCOSUR de "incorporar un miembro con costas en el Pacífico". ¿De qué país se trata? ¿Qué país pasó a formar parte del MERCOSUR como Estado miembro en 2012 y, como dijo Correa, le da al bloque "un toque caribeño"?



Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 129).

Figura 37 – Ditaduras militares na América Latina

3. A continuación observa una infografía con algunos países de América Latina que estuvieron bajo dictaduras militares durante el siglo XX. Analízala y luego relaciona los países con las afirmaciones que les corresponden.



PARAGUAY: Alfredo Stroessner (1954-1989)

CHILE: Augusto Pinochet (1973-1990)

ARGENTINA: Jorge Rafael Videla (1976-1981), Roberto Eduardo Viola (1981), Leopoldo Fortunato Galtieri (1981-1982), Reynaldo Benito Bignone (1982-1983)

BRASIL: Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), Artur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastozza Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979), João Figueiredo (1979-1985)

URUGUAY: Juan María Bordaberry (1973-1976), Alberto Benedicti (1976), Aparicio Méndez (1976-1981), Gregorio Álvarez (1981-1985)

Fonte: Osman et al. (2013, v. 2, p. 26).

Figura 38 - Quiz sobre os países latino-americanos

¿CUANTO SABES DE LAS RELACIONES ENTRE LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA?

1. ¿Cuáles fueron los países que se aliaron contra Paraguay en la Guerra del Paraguay?

a Argentina, Brasil y Uruguay.
b Argentina, Bolivia y Brasil.
c Brasil, Chile y Uruguay.

2. El nombre de la Copa Libertadores de América rinde homenaje a los héroes de la independencia de América Latina. ¿Cuál de estos países ganó más títulos en ese campeonato hasta 2012?

a Uruguay.
b Brasil.
c Argentina.

3. ¿De dónde son Carlos Gardel, Noel Rosa y Violeta Parra?

a Chile, Argentina y Brasil.
b Argentina, Brasil y Chile.
c Argentina, Cuba y Brasil.

4. ¿Millones de africanos vinieron como esclavos hasta América, lo que influyó en la formación étnica de este continente? ¿En cuáles de estos países no hay población afrodescendiente?

a Brasil, Cuba y Colombia.
b República Dominicana, Venezuela y Uruguay.
c Ninguna de las anteriores.

5. ¿De dónde son respectivamente estos escritores: Pablo Neruda, Jorge Luis Borges, Mario Vargas Llosa?

a Argentina, Chile y Perú.
b Chile, Argentina y Perú.
c Perú, Argentina y Chile.

6. El director de cine Héctor Babenco es:

a argentino, pero realizó la mayor parte de su obra en Brasil.
b peruano, pero realizó la mayor parte de su obra en Brasil.
c brasileño, pero realizó la mayor parte de su obra en Argentina.

Fonte: Osman et al. (2013, v. 3, p. 139).

As Figuras 35, 36, 37 e 38 mostram elementos históricos, artísticos e políticos que constituem o nosso hibridismo cultural (CANCLINI, 2000) e identidade latino-americana. As atividades elucidam uma América Latina enquanto espaço político, histórico e social, no qual a diversidade nos torna unidade. Como afirma Eduardo Galeano (1999, P.33),

[...] com eloquente facilidade fazem contato, quando podem, nossas desconectadas culturas mais genuínas. Muitas razões e mistérios fazem com que nos sintamos pedacinhos de uma pátria grande, onde seres do mundo inteiro e de todas as culturas marcaram um encontro, ao longo dos séculos, para misturar-se e, misturando-se, serem.

Há várias Américas Latinas existentes. Sua diversidade cultural é composta por manifestações indígenas, africanas, de imigrantes, e inclusive seus movimentos migratórios que ultrapassam suas barreiras nacionais. A América Latina é “uma construção múltipla, plural, móvel e variável” (COUTINHO, 2003, p. 42). Assim, a abordagem desses elementos culturais possibilitam ao aprendiz (re)conhecer-se como latino-americano.

Com relação as propostas interculturais, há uma pequena quantidade das atividades nas coleções. Como vimos na descrição do corpus, as duas coleções foram avaliadas com base em documentos oficiais e ações políticas que enfatizam o desenvolvimento da competência intercultural. Abaixo evidenciamos o que o QECRL e o PNLD preconizam sobre o elemento intercultural:

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

A avaliação das coleções incluídas neste Guia de Livros Didáticos PNL 2015 ensino médio – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), portanto, pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países (BRASIL, 2015, p. 7).

As OCEM, o documento norteador do ensino do ELEA para o Ensino Médio, deixa claro que ao abordar a diversidade cultural no ensino do ELEA é preciso desenvolver a "[...] consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que vem chamando de comunicação intercultural¹⁴." (BRASIL, 2006, p. 148).

Concluimos que as propostas interculturais nas coleções são insuficientes. No entanto, a coleção *Enlaces* se destaca (tem 89 atividades interculturais, e a coleção *Eco* somente 19), pela quantidade de atividades interculturais e por predominar as atividades relacionadas à América Latina.

¹⁴ Comunicação intercultural é " a habilidade e a capacidade de entrar em uma outra cultura e comunicar eficazmente e apropriadamente" (SANTOS, 2013, p. 87).

Considerações Finais

Propusemo-nos a entender como os LDs de espanhol, na atual conjuntura do ensino do ELEA no Brasil, visibilizam e abordam a diversidade cultural, em específico a latino-americana, numa perspectiva intercultural. Constatamos que essa abordagem é feita de maneira diferente nas coleções analisadas.

Na coleção *Eco*, produzida na Espanha, podemos constatar que permanece a tradição dos manuais espanhóis de legitimar a cultura peninsular. Apesar da coleção ser voltada para o Ensino Médio, a América Latina tem pouca representação, muito menos o Brasil. As informações culturais dadas estão localizadas de forma geral na seção dedicada à cultura. Em outras seções é comum ver elementos culturais, porém, como pano de fundo para o estudo de elementos linguísticos.

Entendemos que os materiais produzidos na Espanha para o Brasil não podem ignorar as nossas políticas linguísticas que primam por atender as necessidades do aprendiz brasileiro do ELEA. Concluimos que apesar da coleção ser para o Ensino Médio da escola básica no Brasil, a mesma não contempla essa realidade.

Na coleção *Enlaces*, produzida no Brasil, vemos uma abordagem diferente. A América Latina, principalmente o Brasil, tem mais visibilidade. Isso se deve às políticas públicas como o PNLN que são fundamentais para o amadurecimento na produção de LDs. Há uma seção para atividades culturais, porém, vemos ao longo das unidades a presença de atividades e textos com elementos culturais. Entretanto, concluimos que é preciso uma maior visibilidade de países periféricos.

Apesar de ser numa menor proporção em comparação à coleção espanhola, a Espanha ainda tem uma grande visibilidade na coleção *Enlaces*. Portanto, é preciso ainda desconstruir esse centralismo normativo espanhol.

Em ambas as coleções há uma escassez de atividades que contemplam o conceito de língua enleada à cultura sem evidenciar a qual comunidade linguística aquela cultura pertence. Tal fato deve-se à tradição da Espanha no ensino de espanhol no Brasil, uma vez que seus investimentos mercadológicos para o ensino do ELEA fossilizaram uma naturalização do espanhol peninsular como um espanhol neutro, criando um imaginário de uma cultura de poucos traços distintivos, como se muitos elementos culturais fossem iguais em todos os países hispano-falantes. Tal situação conduz a naturalização do espanhol como um idioma monocultural, trazendo generalizações, preconceitos com as poucas variedades de língua-cultura apresentadas e visões distorcidas.

Nota-se a necessidade de mais atividades interculturais, principalmente na coleção *Eco* (19 atividades, sendo somente 3 sobre a América Latina). Na coleção espanhola as atividades interculturais se resumem a uma pergunta genérica, do estilo: "*Y cómo es en tu país?*". Em nenhum momento as atividades interculturais trazem em questão a cultura brasileira, e o predomínio da variedade cultural peninsular mostra o rechaço em contemplar o objetivo do ensino do ELEA no Brasil. Na coleção *Enlaces* (89 atividades, sendo 68 sobre a América Latina) as atividades interculturais contemplam a diversidade cultural brasileira em diálogo com a diversidade cultural hispânica, propondo um posicionamento (auto)reflexivo e (auto)crítico do discente.

O livro didático muitas vezes é um influenciador nas escolhas e direções do professor. Portanto, é preciso que o professor de ELEA entenda que o papel do livro é o de ser um instrumento auxiliador, e não um porta-voz e condutor de suas aulas. O mediador do processo de ensino e aprendizagem é o professor e, portanto, salientamos a importância de avaliar o LD para a sua adoção e, assim, promover a reflexão sobre a função e o lugar do mesmo no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que não existem LDs perfeitos, porém, como vimos nesta pesquisa, os manuais representam ideologias e políticas linguísticas que influenciam no processo de significação.

Esperamos que a presente pesquisa contribua para futuros estudos nesta área, bem como para a formação docente e também discente, proporcionando uma maior consciência, reflexão e crítica do papel do ELEA no Brasil, formando alunos que sejam cidadãos globais, críticos, autônomos, que reconheçam a sua identidade latino-americana e que sejam ativos analistas e intérpretes da interculturalidade, preparados para uma série de situações nas quais não saberiam o que fazer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Calos P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 159-171.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 27 set. 2015.
- BRASIL. **Projeto de Lei 3987/2000**. Dispõe sobre o ensino da lingua espanhola. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>>. Acesso em: 27 set. 2015.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 139-149, 2004.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2000.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Tradução Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://www.asa.pt/downloads/> Acesso em: 30 jul .2015.
- COUTINHO, Eduardo. **Literatura Comparada na América Latina**. RJ: UERJ, 2003.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Maria. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Supl. El Hispanismo en Brasil, Brasília, v. 10, p. 59-80, 2000.
- FANJUL, Adrián Pablo. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”. Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 299-332.

FRAGA, Natan Gonçalves. A influência da cultura no processo de aquisição do espanhol como língua estrangeira. In: MIRANDA, Cicero A. A.; ALVES, Tatiana S.; SANTOS, Gerlylson R. (Org.). COLÓQUIO DO GEPPELE, 2., 2013, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/002925724cf3b7a779beb>>. Acesso em: 2 out. 2015.

FRAGA, Natan Gonçalves; FERREIRA, Cláudia Cristina. A competência intercultural no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 2.; SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 4., 2014, Cascavel. **Anais...** Cascavel, 2014. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/snel_2014_20140404175634/papers/papers/000/000/069/original/A_compet%C3%Aancia_intercultural_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem_de_espanhol_como_l%C3%ADngua_estrangeira.pdf?1413555253> Acesso em: 2 out. 2015.

FUENTE, Saida Ruiz de Temiño de la. **El español como recurso económico: panorama actual de la enseñanza de español como lengua extranjera**. 2012. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Jaén, Jaén, 2012.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-21

HAMEL, Rainer Enrique. Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 3., 2004, Argentina. Actas... Argentina, 2004. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/hamel_r.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

HERMOSO, Alfredo González; DUEÑAS, Carlos Romero; FREIRE, Teodora Rodríguez. **Eco: curso modular de español lengua extranjera, versión brasileña**. Madrid: Edelsa, 2010. 3 v.

IRAGUI, Jasone Cenoz. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid:SGEL, 2005. p. 449-465.

LEVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: COSAC NAIFY, 2008.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1, p. 355-378.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademecum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005. p. 511–532.

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

OSMAN, Soraia et al. **Projeto enlaces**: espanhol para jóvenes brasileiros. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013. 3 v.

PARAQUETT, Marcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Savio (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 379-404.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Katia; SCHEYERL, Denise. (Org.). **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador, UFBA, 2006. p. 115-146

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. Lengua y cultura: la tradición cultural hispánica. In: GARGALLO, Isabel Santos; GÓMEZ, Ráquel Pinilla; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. **Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid. SGEL, 1999.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos, n. 110).

SANTOS, Mariana Fernandes dos. **Interculturalidade no ensino de línguas**: uma análise do projeto pedagógico institucional – PPI do IFBA. Revista eletrônica científica do IFBA. Eunápolis, Bahia. 2013

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

SUBIRATS, Eduardo. Siete tesis contra el hispanismo. In: DINIZ, Alai Garcia (Org.). **Hispanismo 2004**: literatura espanhola. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. p. 15-36.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylos e Frazer. Tradução Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 31-45.

WALESKO, Angela Maria Hofmann. **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, Curitiba, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Critérios relacionados aos aspectos culturais que o LD analisado pelo PNLD (BRASIL, 2015, p. 11-13) deve ter:

- reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
- oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
- propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
- promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;
- proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.

ANEXO B – Temas presentes no QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 148, 150, 152) sobre a diversidade cultural e a interculturalidade:

- que conhecimentos do mundo, principalmente sobre o país onde a língua é falada, necessitará ele de ter/estará preparado para adquirir durante a aprendizagem da língua;
- que conhecimentos socioculturais é suposto ele ter/se espera ou exija que tenha;
- que nova experiência e que novo conhecimento da vida em sociedade na sua comunidade, assim como no da comunidade-alvo, precisará ele de adquirir, de modo a responder às exigências da comunicação em L2;
- que consciência da relação entre a sua cultura de origem e a cultura-alvo precisará ele de ter, a fim de desenvolver uma competência intercultural apropriada;
- que papéis e funções do intermediário cultural terá ele necessidade de preencher/estará preparado para preencher/lhe será exigido que preencha;
- que aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo, terá ele necessidade de distinguir/estará preparado para distinguir/lhe será exigido que distinga;que oportunidades terá para desempenhar o papel de intermediário cultural.

ANEXO C – A diversidade cultural no ensino do ELEA orientado pelas OCEM

(BRASIL, 2006, p. 125-164):

Continuar considerando as variedades linguísticas e culturais latino-americanas do espanhol como conjuntos estáveis de crenças, valores e comportamentos, que podem se agregar como atrativos complementares do material didático conduz a um divórcio da língua com o seu contexto cultural e social¹⁵. (BUGEL apud BRASIL, 2006, p. 137, tradução nossa).

[...] não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz, já que a língua, nesse caso a primeira língua, como mostra Revuz (1998: 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional”. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural (BRASIL, 2006, p. 148)

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (BRASIL, 2006, p. 149)

A língua não é somente um aspecto importante da cultura, mas também um meio de acesso as manifestações culturais. [...] Na competência cultural de uma pessoa, as diferentes culturas (nacional, regional, social) as quais se teve acesso não coexistem simplesmente uma junto a outra. Elas são comparadas, contrastadas e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, em que competência plurilíngue é um componente, que a sua vez interage com outros componentes¹⁶. (QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS apud BRASIL, 2006, p. 151, tradução nossa);

[...] o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro. (BRASIL, 2006, p. 151)

¹⁵ Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social.

¹⁶ La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

ANEXO D –

Quadro 1 – ECO - curso modular de Español Lengua Extranjera

ECO: curso modular de Español Lengua Extranjera - versión brasileña - volumen 1		
Unidade	Tema cultural	Países visibilizados
1	Nombres y apellidos de personalidades hispanos. Países y capitales.	Espanha, Argentina, Guatemala, Venezuela, Colômbia, México, Porto Rico, Chile e Peru.
2	El desayuno en España. Platos de la gastronomía hispana.	Espanha, Venezuela, México e Argentina.
3	El paisaje urbano en España.	Espanha.
4	El trabajo en España y América Latina.	Espanha e América Latina.
5	Fiestas populares en España.	Espanha.
6	La población étnica de América Latina.	Todos os países hispano-americanos.
7	Premios Nobel de Literatura en español	Espanha, Chile, Guatemala, Colômbia e México.
8	El camino de Santiago.	Espanha.
ECO: curso modular de Español Lengua Extranjera - versión brasileña - volumen 2		
Unidade	Tema cultural	Países visibilizados
1	Cuadros y museos.	Espanha.
2	Gastronomía española y argentina.	Espanha e Argentina.
3	Diseñadores de moda.	Espanha e Venezuela.
4	Deportistas famosos.	Espanha, Cuba e Argentina.
5	Ciudades Patrimonio de la Humanidad.	Chile, Panamá, Bolívia, Cuba, e República Dominicana.
6	Dos inventos españoles.	Espanha.
7	Compañías aéreas.	Cuba, México, Argentina, Panamá, Chile, Colômbia, Uruguay e Espanha.
8	El lenguaje no verbal.	Espanha e América Latina.
ECO: curso modular de Español Lengua Extranjera - versión brasileña - volumen 3		
Unidade	Tema cultural	Países visibilizados
1	El sistema educativo en España.	Espanha.
2	Parques Nacionales.	Espanha, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica e Panamá.
3	Hábitos españoles.	Espanha.
4	Los premios Oscar hispanos.	Porto Rico, Espanha, México e Argentina.
5	Empresas hispanas en el mundo.	Espanha e Argentina.
6	La vivienda en España.	Espanha.
7	Las supersticiones.	Espanha.
8	Periódicos hispanos.	Espanha, Argentina, Chile, México, Venezuela, Peru, Colômbia, Ecuador e Uruguay.

Fonte: O autor.

ANEXO E –

Quadro 2 - Proyecto Enlaces

PROYECTO ENLACES: español para jóvenes brasileños - volumen 1		
Unidade	Tema cultural	Países visibilizados
1	El uso de los apellidos.	Brasil e Espanha
2	Los saludos.	Venezuela, Espanha, Colômbia e Argentina.
3	De ciudad en ciudad.	Brasil e Uruguai.
4	Bajo diferentes techos.	Chile e Brasil.
5	Medioambiente: ¿y a ti qué?	Espanha, Portugal, Alemanha e Brasil.
6	¿Qué hay detrás de la etiqueta?	Argentina e Brasil.
7	El bullying.	Espanha, Brasil, Porto Rico e Peru.
8	Los deportes.	Venezuela e Brasil.
PROYECTO ENLACES: español para jóvenes brasileños - volumen 2		
Unidade	Tema cultural	Países visibilizados
1	Trabajar en los países del MERCOSUR.	Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela.
2	Memorias del silencio.	Brasil e Chile.
3	Derecho al ocio.	Brasil e Guatemala.
4	Conceptos sociales de belleza.	Brasil, Argentina e Uruguai
5	Los tipos de familias.	Brasil e Espanha.
6	El arte como medio de protesta.	Brasil, Chile e Espanha.
7	Hábitos alimenticios.	Venezuela, Costa Rica e Brasil.
8	Pueblos indígenas en América del Sur.	Brasil, Venezuela, Paraguai, Bolívia e Argentina.
PROYECTO ENLACES: español para jóvenes brasileños - volumen 3		
Unidade	Tema cultural	Países visibilizados
1	Dichos y refranes.	Espanha e Brasil.
2	La lista pirata mundial.	Brasil, Espanha, Argentina, Canadá, Chile, Costa Rica, Índia, Indonésia, China, Rússia, Tailândia, Ucrânia, Colômbia e México.
3	Globalización.	Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia, Equador, Espanha e países da União Europeia.
4	Transgénicos en Sudamérica.	Brasil, Bolívia, Colômbia e Venezuela.
5	Programas de televisión.	Brasil e México.
6	El racismo.	Brasil e República Dominicana.
7	Las drogas.	Brasil, México e Argentina.
8	La integración regional.	Brasil, Argentina e Paraguai.

Fonte: O autor.