



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

BÁRBARA CAROLINE DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

**BRASÍLIA -DF
2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

BÁRBARA CAROLINE DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA

**BRASÍLIA –DF
2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

BÁRBARA CAROLINE DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado, do Departamento de Línguas Estrangeiras – LET, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

**BRASÍLIA – DF
2014**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E CATALOGAÇÃO

OLIVEIRA, Bárbara Caroline. **Representações Culturais no Livro Didático de Língua Estrangeira (Espanhol)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 92 fl. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorização reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretária do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Bárbara Caroline.

Representações Culturais no Livro Didático de Língua Estrangeira (Espanhol) /Bárbara Caroline de Oliveira – Brasília, 2014. 92fl.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

1. Livro didático de LE. 2. Representação. 3. Língua e Cultura.

UnB/BC

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)**

BÁRBARA CAROLINE DE OLIVEIRA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

APROVADA POR:

**Prof.^a. Dr.^a. LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA, Universidade de Brasília
(ORIENTADORA)**

**Prof. Dr.^a. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES REIS, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR INTERNO)**

**Prof. Dr. ERIVELTO DA ROCHA CARVALHO, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR EXTERNO)**

**Prof. Dr. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO, Universidade de
Brasília
(EXAMINADOR SUPLENTE)**

BRASÍLIA/DF, 28 DE ABRIL DE 2014.

Dedico esse trabalho a minha mãe, Conceição, e ao meu pai, Wellington, pela formação de meu caráter e por estarem sempre ao meu lado incentivando-me e encorajando-me em toda minha vida pessoal e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos, agradeço a Deus, pelas oportunidades com que ele me presenteou. Agradeço por ter me concedido a graça de chegar até aqui, vencendo todas as intempéries para realizar este sonho.

Agradeço com todo carinho à minha orientadora, Professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, pelo estímulo, pela paciência e palavras de ânimo nos momentos mais angustiantes, e pelos conhecimentos construídos ao longo deste trabalho.

A minha família, especialmente, aos meus pais, por me incentivarem a sempre conquistar meus objetivos.

A Peter, pelo apoio e por sempre estar perto para me dizer que eu conseguiria.

Aos colegas de curso, pela força e pelas contribuições que fizeram com que eu pudesse prosseguir em busca desta conquista. Especialmente, Jaque que me acolheu e ajudou.

Aos amigos por terem respeitado os meus momentos de ausência e pelas palavras de motivação que tanto me incentivaram ao longo desta conquista, especialmente Rose, Alana, Rigoberto e Maurício.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, pois juntos vivemos e compartilhamos essa realização, especialmente aos professores José Carlos de Almeida e Filho, Maria da Glória Magalhães Reis e Enrique Huelva Unternbaümen, pelo estímulo dado.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, acreditando em minha superação na busca do crescimento humano e acadêmico.

RESUMO

Devido ao atravessamento de fronteiras, a integração entre comunidades e suas culturas, os quais constituem o momento contemporâneo, observamos que a focalização de determinados aspectos culturais no ensino de língua estrangeira assume um lugar importante no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações culturais que emergem dos conteúdos culturais propostos no livro didático (LD) de espanhol, bem como verificar os conceitos de cultura subjacentes ou implícitos no LD. O referencial teórico utilizado para realizar esta investigação respalda-se nos estudos sobre língua e cultura (ALMEIDA FILHO, 1997 [2002]; BROWN, 2001; CORTAZZI E JIN, 1999; KRAMSCH, 1993 [1998]), por considerar que ao ensinar uma LE, ensina-se, amalgamados a esta, valores culturais, visto que as palavras adquirem sentido apenas quando proferidas dentro de determinado contexto social regido por normas culturais. Dessa forma, foram inseridos neste trabalho estudos sobre representação (MOORE, 2008; HALL, 1997 [2000]), estereótipos (BROWN, 1980; PEREIRA, 2002), e livro didático (BOLOGNINI, 1991; CONSOLO, 1992; CORACINI, 2011; HUTCHINSON E TORRES, 1994; PEREIRA, 2005); TÍLIO, 2006 [2012]), entre outros. Foi escolhido para objeto de estudo um LD direcionado para alunos brasileiros do ensino médio, um dos três títulos indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Para realização desta pesquisa, adotou-se o paradigma qualitativo (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006; MOURA FILHO, 2000), de caráter interpretativista (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994). Foram observados ainda pressupostos da pesquisa documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007). Na análise, foi apurada a presença de diversos aspectos culturais, que de modo geral, indicam uma tentativa de referência às concepções contemporâneas de cultura. Entretanto, o resultado desta pesquisa denota que não há uma proposta de reflexão aprofundada sobre a questão no LD, que seja capaz de provocar no aluno uma consciência crítica e reflexiva a respeito da língua e cultura do *Outro*.

Palavras-chave: Livro didático de LE. Representação; Língua e Cultura.

RESUMEN

Debido al entrecruzamiento de las fronteras, a la integración entre las comunidades y sus culturas; la focalización de determinados aspectos culturales en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en el momento contemporáneo, asume un lugar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso esta pesquisa tiene como objetivo investigar las representaciones culturales que emergen de los contenidos culturales propuestos en el libro didáctico (LD) de español, así como también, verificar los conceptos de la cultura subyacentes o implícitos en el LD. El referencial teórico utilizado para realizar la misma se basa en los estudios sobre el lenguaje y la cultura (ALMEIDA FILHO, 1997 [2002]; BROWN, 2001; CORTAZZI E JIN, 1999; KRAMSCH, 1993 [1998]), por considerar que al enseñar una LE, aparecen amalgamados a esta los valores culturales, pues las palabras adquieren sentido apenas cuando son proferidas dentro de determinado contexto social regido por normas culturales. Así, fueron insertados en este trabajo los estudios sobre la representación (MOORE, 2008; HALL, 1997 [2000]), los estereotipos (BROWN, 1980; PEREIRA, 2002), y el libro didáctico (BOLOGNINI, 1991; CONSOLO, 1992; CORACINI, 2011; HUTCHINSON E TORRES, 1994; PEREIRA, 2005); TÍLIO, 2006 [2012]), entre otros. Fue escogido como objeto de estudio un LD destinado a los alumnos brasileños de la enseñanza secundaria, entre los tres títulos indicados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a través del Programa Nacional del Libro para la Enseñanza Secundaria (PNLEM). En la pesquisa, se adoptó el paradigma cualitativo (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN y LINCOLN, 2006; MOURA FILHO, 2000), de carácter interpretativo (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994). Fueron observados también los presupuestos de la pesquisa documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE y ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007). En el análisis, fue apurada la presencia de diversos aspectos culturales, que de modo general, indican un intento de referencia a las concepciones contemporáneas de cultura. Entre tanto, el resultado de esta pesquisa denota que no hay una propuesta de reflexión profunda sobre la cuestión en el LD, que sea capaz de provocar en el alumno una conciencia crítica y reflexiva a respecto de la lengua-cultura del *Otro*.

Palabras clave: Libro didáctico de LE. Representación. Lengua y Cultura.

ABSTRACT

Due to the border crossing, the integration between communities and their cultures, which constitute the contemporary moment, we can observe that the focus of certain cultural aspects in foreign language teaching has an important role in the teaching and learning process. In this way, this research aims to investigate the cultural representations that emerge from cultural contents proposed in Spanish Textbooks (ST), as well as verify the concepts of underlying culture or implicit in the ST. The theoretical reference used for this research draws upon in the studies about language and culture (ALMEIDA FILHO, 1997 [2002]); BROWN, 2001; CORTAZZI and JIN, 1999; KRAMSCH, 1993 [1998]), by considering that when you teach a FL (Foreign Language), you teach, amalgamated to this, cultural values, since words have meaning only when uttered within particular social context governed by cultural norms. So, it was inserted in this work, studies about representation (MOORE, 2008; HALL, 1997 [2001]), stereotypes (BROWN, 1980, PEREIRA, 2002), and textbooks (BOLOGNINI, 1991; CONSOLO, 1992; CORACINI, 2011; HUTCHINSON and TORRES, 1994; PEREIRA, 2005); TÍLIO, 2006 [2012], among others. A textbook for Brazilian high school students was chosen to be the study object, one of the three titles nominated by the Ministry of Education and Culture (MEC) through the National Book Program for High School (Programa Nacional do livro para o ensino médio (PNLEM)). For this research, it was adopted the qualitative paradigm (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN and LINCOLN, 2006; MOURA FILHO, 2000), of interpretive character (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994). It was observed assumptions of documentary research (CELLARD2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE and ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007). In the analysis, it was determined the presence of several cultural aspects, which generally indicate an attempt to refer to the contemporary conceptions of culture. However, the result of this research denotes that there is no proposal for further reflection about the question in the ST, that would be able of causing the student a critical and reflexive awareness about the language-culture of the *Other*.

Keys-words: FL textbook. Representation. Language and Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise do Conteúdo

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro didático

LDBEN- Leis de Diretrizes e Bases para Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

MD – Material Didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN- LE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PD – Pesquisa Documental

PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

SUMÁRIO

RESUMO	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
1. A PESQUISA	15
1.1 Introdução	15
1.2 Justificativa	18
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Geral	20
1.3.2 Específicos	20
1.4 Perguntas de pesquisa	21
1.5 Metodologia	21
1.6 Organização da dissertação	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 O Ensino e aprendizagem de línguas: considerações iniciais	23
2.1.1 A configuração do espaço do ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil	25
2.1.2 O ensino e aprendizagem de língua espanhola	32
2.2 O livro didático de língua estrangeira	35
2.2.1 O livro didático para o ensino de espanhol	37
2.2.2 O papel do professor em face do livro didático	41
2.3 As concepções de cultura	42
2.4 Língua e cultura	47
2.5 Representações culturais e Estereótipos	48
2.6 Considerações parciais	50

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO	51
3.1 A ciência como forma de construção do conhecimento	52
3.2 A natureza da Pesquisa Qualitativa	53
3.2.1 O papel do pesquisador na investigação qualitativa	57
3.3 O Método Interpretativista	58
3.4 A Pesquisa Documental	60
3.4.1. A Descrição do <i>corpus</i>	63
3.5 Considerações parciais	65
4 ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LD DE ELE	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86

CAPÍTULO 1

A PESQUISA

“Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro. (...) É fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver.”

Cristhine Revuz

1.1. Introdução

A partir do século XX, o interesse e a preocupação com aspectos culturais sempre estiveram em pauta quando se trata de estudos relacionados ao processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras (doravante LE), ainda que tivessem propósitos e justificativas distintas; e de serem determinados por diversas concepções de ensino, de língua, bem como de cultura.

Em tempos de globalização¹, o estreitamento e a intensificação das interações entre as culturas são, dentre muitos, alguns dos efeitos das transformações na pós-modernidade² (Giddens, 1991; Harvey, 1989; Laclau, 1990), estas transformações, por sua vez, são provocadas pelo redimensionamento de olhares lançados aos conceitos antes considerados cristalizados pela tradição.

Em nossa área de pesquisa, a Linguística Aplicada (doravante LA), isto pode ser observado na reflexão sobre a natureza da língua, da cultura, dos sujeitos (professor e aluno), por exemplo.

No mundo contemporâneo, num contexto sócio-histórico em que inserções tecnológicas e o acesso às informações e produtos estão ao alcance de um número

¹A “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras regionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 1992 [2003, p, 67]).

² Não é meu interesse neste trabalho detalhar o paradigma da pós-modernidade. Contudo, neste trecho faço referência a ela por considerar sua contribuição no redimensionamento de alguns conceitos. Digo isso, baseada principalmente, na visão apresentada por Mastrella (2010), que destaca a “postura de negação da pós-modernidade, em relação a três aspectos da modernidade: 1) negação da totalidade da razão; 2) negação das culturas de fronteiras; e 3) negação do sujeito humanista (GIROUX, 1999) todos eles com importantes consequências para a pedagogia de ensino de língua estrangeira” (MARSTRELLA, 2010, p.107).

cada vez maior de pessoas, e que as fronteiras do saber vão sendo transpostas, o papel do ensino e aprendizagem de uma LE torna-se mais evidente.

Isto se deve, não somente pela importância da LE para a integração econômica do mundo contemporâneo, como também por seu papel social integrativo, que por sua vez é constituído nos liames da cultura. É por reconhecer isto, que diversas áreas de investigação, como a Sociologia, a Antropologia e a LA, por exemplo, assumem que os elementos culturais protagonizam a construção do conhecimento e nos últimos anos têm convertido maior atenção à temática.

No que diz respeito, especificamente à subárea em LA que trata do ensino e aprendizagem de línguas, destaco a atenção aos estudos do livro didático (doravante LD) de LE, meu foco de investigação neste estudo, e como acredito é urdido no âmago do contexto que mencionamos inicialmente.

É pelo fato de ser “[...] criação da história e do momento sócio-político em que vivemos” (CORACINI, 2011, p. 42) que diversos olhares são lançados sobre o LD, um registro impresso, um documento³ que carrega uma série de valores e atitudes disseminadas na sociedade, que pode reforçar ou até mesmo modificar opiniões e padrões de pensamento. Sua essência está, sobretudo, construída face às relações de representação, ideologia, poder que são disseminadas no contexto em que se instala.

Contudo, é necessário refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil a partir de um panorama muito mais abrangente que somente como reflexo do contexto da pós-modernidade, à medida que o que se tem hoje é também resultado de um longo caminho calcado nas tradições e/ou memórias teórico-científicas que organizaram durante muitos séculos esse processo de ensinar e aprender uma LE e que deixaram resquícios substanciais para a conjuntura que se apresenta hoje.

Para ilustrar a situação citada, remeto-me a um discurso recorrente, que se diz consciente do momento que vivemos e de suas implicações para o ambiente de aprendizagem, no entanto que não se aplica efetivamente na ação pedagógica cotidiana. Para explicar isto, tomo como exemplo, a sala de aula de LE. Há nesse espaço, uma tradição no ensino de línguas pautado nas estruturas gramaticais e no vocabulário. Essa tradição reflete-se em todas as dimensões do ensino e

³ Na seção 3.4, esclareço por que considero o LD como um documento.

aprendizagem de línguas, inclusive no LD, em que é reservado aos componentes culturais um espaço de ilustração, curiosidade, um pano de fundo na aula de LE (ALMEIDA FILHO, 1998). Tal aspecto em nada remete o atravessamento de fronteiras, a integração entre comunidades e suas culturas que constituem 'o momento contemporâneo' a que me referi inicialmente.

O que foi apontado, entre o que é dito e o que é feito, contudo, parece-me um descompasso, por dois motivos, primeiro por um aspecto mais geral do entendimento que temos da natureza da língua(gem), no qual compreendemos que são no cerne de uma língua que estão arraigadas todas as suas manifestações culturais, comportamentos, costumes e crenças, que em sua totalidade refletem a essência de um povo.

E o segundo motivo é que, com o advento dos pressupostos que defendem "que a comunicação, seja ela oral ou escrita, é o foco central no ensino e aprendizagem de línguas" (MENDES, 2002, p. 192), cabe, pois, uma atenção que ultrapasse as estruturas linguísticas da LE, para o modo como o aprendiz pode apropriar-se delas para compreender e para interagir em um contexto social. Sobre isso Coracini (1999, p. 106), explica que "aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para (...) interagir com o outro e com o dizer do outro, com a cultura do outro".

É, pois, nesta perspectiva que conduzirei este trabalho, analisando que conteúdos culturais são propostos no LD de espanhol e quais representações esses conteúdos culturais (re)velam. A partir disso, espero observar ainda como essas questões contribuem para que seja possível essa interação com o outro, com a cultura do outro.

Todavia, esclareço que não é minha intenção principal contrabalancear a importância dos aspectos formais da língua em detrimento dos aspectos culturais tratados no LD ou elencar pontos seus positivos e negativos, tampouco enveredo nessa empreitada para destacar "sua pertinência como material comunicativo interessante" (CORACINI, 2011c, p. 18), pretendo tão somente contribuir para a reflexão das possibilidades que o desvelar das representações (re)veladas nos conteúdos culturais do LD têm na construção de um papel social integrativo dos pares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Justificativa

Entendo que estudar uma língua estrangeira requer muito mais do que listar regras gramaticais e ensino de vocabulário. Conforme disse na seção anterior, esta ação requer, sobretudo, uma atenção aprofundada das manifestações culturais do povo em que a LE é falada, com o intuito de desvendar mais profundamente a identidade da língua-alvo.

Neste trabalho, pretendo investigar e contribuir para as discussões no campo da LA, na subárea que trata do ensino e aprendizagem de LE, focando a cultura tal qual está apresentada no LD. Minha escolha se deu, primeiramente, por considerar que ao ensinar uma LE, ensina-se, amalgamados a esta, valores culturais, pois palavras adquirem sentido apenas quando proferidas dentro de determinado contexto social regido por normas culturais (ALMEIDA FILHO, 2002; KRAMSCH, 1993).

A escolha do LD como *corpus* de investigação, se deu pois o considero um terreno fértil, um importante espaço de difusão de ideias. É também onde os mais diversos tipos de conhecimentos são tratados, do senso comum ao conhecimento científico e tecnológico, conhecimentos ligados à difusão e perpetuação de valores, ideais e costumes, favorecendo desse modo a observação de aspectos culturais.

Outro motivo para a investigação do LD, refere-se a sua tradicional importância no ensino de LE. Inúmeros pesquisadores que já se aprofundaram no estudo do LD, atestam seu lugar central no processo de ensinar e aprender LE, Bolognini (1991), Consolo (1992), Coracini (2011); Hutchinson e Torres (1994), Pereira (2005); Tílio (2006, 2012).

Essa centralidade do LD na sala de aula de LE deve-se a diversos fatores, como o fato de que dentre os mais diversos tipos de material didático (doravante MD)⁴ o LD é muita vezes o “único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores” (CORACINI, p. 11, 2011b). Além disso, ainda que outros MD estejam disponíveis, o LD ainda apresenta-se como “a fonte de saber institucionalizado” ganhando por isso mais fôlego (Carmagnani, 1992)

⁴ Ao definir materiais didáticos, Salas (2004 *apud* Villaça, 2009, p. 5) explica MD pode ser “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Segundo o autor, “é possível compreender que a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor”.

no sistema educacional. Tão importante quanto os aspectos que citei, pode-se ressaltar o fato de que grande parte dos MD, em nosso caso o LD, tem uma preleção que dá ênfase ao desenvolvimento de certos componentes culturais em detrimento de outros. Tal aspecto, por vezes, causa um efeito fragmentado e reducionista da dimensão cultural dos povos que falam a língua, em realidade, o que é explorado são padrões culturais fixos e de grupos específicos, como sendo aspectos a serem reproduzidos pelo aprendiz.

Ao realizar a análise do LD destinado ao ensino de língua espanhola para brasileiros e investigar como as representações acerca dos componentes culturais veiculados nesse material subjazem a cultura de um povo, nossa tentativa é de compreender quais implicações do que é dito e não dito para a aprendizagem de LE. O que sugiro é que, a partir desse movimento, seja possível deslocarmo-nos para outros espaços e refletir sobre nossa própria cultura, aumentar nossa capacidade de analisar o entorno social e estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes com outros povos.

Esclareço que, no processo de ensinar e aprender uma LE pressupõe-se a importância de constatar traços culturais da língua-alvo e sua/s cultura/s, contudo, é necessário atentar-se ainda para a compreensão de como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam.

Porquanto, as representações são uma maneira de interpretar e comunicar, mas também de produzir e elaborar conhecimentos. Visto isso, a maneira como a cultura é representada no LD pode levar uma ideia de homogeneização e/ou silenciamento de traços culturais de culturas consideradas menos importantes.

No caso específico de língua espanhola, há que se ter uma atenção singular para tratar a questão, ao passo que são distintos e diversos os países que têm esta língua como oficial. Não obstante, os LDs são escritos geralmente na perspectiva de uma cultura oficial e hegemônica, enquanto as demais são tratadas como sendo secundárias e/ou periféricas.

A intenção aqui não é, todavia criticar o livro didático ou elucidar suas características mais positivas, mas contribuir para discussões que promovam transformações na perspectiva social de professores e alunos na forma de encarar o ensino e aprendizagem de LE. Logo, neste propósito de contribuir para a área de

conhecimento e compreender como as representações sobre cultura são registradas e discutidas no LD, apresento os objetivos propostos nesta pesquisa.

1.3 Objetivos

Esta pesquisa tem o intuito de promover a reflexão sobre a importância do componente cultural nas aulas de Língua Espanhola, de forma associada ao ensino da língua e não de maneira isolada e/ou independente.

Sabe-se que a língua é a principal forma de expressão de um povo e que esta é a própria cultura, pois uma língua carrega consigo as tradições, a história, ou seja, traz implicitamente características culturais da sociedade onde se originou.

Contudo, à medida que apresentamos os aspectos culturais constituintes de um língua de maneira linear e parcial, como é visto de modo recorrente no cenário de ensino e aprendizagem de línguas, estamos contribuindo para reduzir a dimensão cultural a um aspecto ilustrativo, um lugar secundário no processo de aprendizagem de uma LE, em que os componentes culturais mais recorrentes são aqueles carregados de estereótipos da cultura do outro.

1.3.1 Objetivo Geral

Diante do cenário exposto, o objetivo deste estudo é analisar quais representações culturais são (re)veladas no LD de E/LE, do livro intitulado *Síntesis: curso de lengua española*⁵, o qual foi disponibilizado pelo PNLD para as escolas públicas de ensino médio.

1.3.2. Objetivos Específicos

- 1) Analisar que conteúdos culturais são explicitados e/ou suprimidos no livro didático de espanhol língua estrangeira.
- 2) Verificar quais representações sobre a cultura emergem do livro didático.

⁵ MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Editora Ática, 2011.

A partir destes objetivos que buscam evidenciar as representações culturais enleadas no LD de espanhol, apresento, a seguir, as perguntas de pesquisa, que nortearão a investigação e servirão de respaldo para que não se percam de vista os objetivos específicos que pretendem ser contemplados nesta investigação.

1.4. Perguntas De Pesquisa

Que representações culturais são (re)veladas no estudo dos conteúdos culturais trazidos pelo livro didático de espanhol?

- Que conteúdos culturais são explicitados e/ou suprimidos no livro didático de espanhol língua estrangeira?
- Que representações de cultura (de língua espanhola) aparecem no LD?

1.5 Metodologia

Esta pesquisa busca responder as perguntas de pesquisa com o intuito de atingir os objetivos já mencionados com o apoio da pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006; MOURA FILHO, 2000), de caráter interpretativista (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994). Foram observados ainda pressupostos da pesquisa documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007), à medida que para responder a questão de pesquisa é preciso informações fornecidas por um documento, no caso o LD. Para a investigação, o *corpus* escolhido para análise foi o livro *Síntesis: curso de lengua española*, volume 1.

1.6 Organização da dissertação

Nesta seção, após apresentar a pesquisa, esclareço como foi organizada esta dissertação, para que então seja possível seguir adiante. Este estudo está organizado em cinco partes, que incluem a introdução e as considerações finais.

Início a discussão com o capítulo 1, no qual delinheio um panorama da investigação, com os pressupostos iniciais, a justificativa, os objetivos do trabalho,

além disso, apresento a pergunta norteadora do estudo, assim como um breve resumo da metodologia adotada à luz do paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista.

O capítulo 2 constitui-se do referencial teórico que subsidia as discussões e a análise do *corpus*, para tanto, discuto acerca do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e teço alguns comentários sobre a situação do ensino de língua espanhola no país. Trato ainda da questão do livro didático no contexto de ensino e aprendizagem, destacando seu papel atual como protagonista na aula de LE e elucido algumas diretrizes do PNLN para o livro de LE. Nesta ocasião, aproveito para comentar o papel do professor na prática didático-pedagógica e na exploração do LD no contexto de sala de aula de LE.

Em seguida, problematizo o conceito de cultura, contemplando a relação língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de LE. Reflito também sobre as representações e estereótipos, numa tentativa de compreender e reverberar sobre seus desdobramentos para o olhar do aprendiz de LE para a sua cultura e para a cultura de outros povos.

A apresentação da metodologia de pesquisa adotada é delineada no capítulo 3, quando explico e justifico as distintas escolhas feitas no percurso de investigação, o paradigma da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Ademais, esclareço a natureza da pesquisa documental da investigação, pois se considera o livro como um documento (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), e apresento alguns comentários relativos ao enfoque analítico da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que permite desvelar o discurso simbólico e polissêmico escondido por trás do discurso aparente do LD.

O capítulo 4 refere-se à análise e discussão dos documentos. Para este estudo, a opção feita contemplou a análise do livro *Síntesis: curso de lengua española*, volume 1.

Por fim, o capítulo 5 traz as considerações finais, em que são vislumbradas as limitações e as contribuições e do estudo para área de Linguística Aplicada, mais especificamente a que trata do ensino e aprendizagem de LE.

A bibliografia consultada para embasamento teórico e desenvolvimento do estudo encontra-se elencada ao final do texto.

CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, dedico minha atenção à apresentação dos pressupostos teóricos considerados mais relevantes nesta empreitada para analisar o LD e responder as questões levantadas no início deste trabalho (cf. *Capítulo I*).

Compreendo que as concepções que orbitam o processo de ensinar e aprender uma LE diferem em suas interpretações, correspondendo, pois, às correntes epistemológicas que as sustentam. Desse modo, elucidado nas discussões construídas, ao longo deste capítulo, a língua(gem) como prática social, constituída dialogicamente no contexto social.

Com tal perspectiva espero respaldar a visão que sustento da língua e cultura como sendo amalgamadas, defendo, portanto, sua reflexão para/nas práticas pedagógicas e nas variáveis⁶ que compõem o ambiente de ensino e aprendizagem⁷ de LE.

Para tanto, partirei do entendimento do processo histórico do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, acredito que feito assim, será possível delinear com mais clareza o espaço ocupado pela língua espanhola nesse processo.

2.1 O ensino e aprendizagem de línguas: considerações iniciais

Dentre as muitas questões que podem ser pensadas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, é necessário refletir sobre como se dá tal processo num contexto político-cultural. A conjuntura que temos, está também consituída nas tradições e/ou memórias teórico-científicas que vivenciamos e compartilhamos ao longo dos anos.

O século XX foi marcado pela efervescência no que diz respeito às perspectivas teóricas, tais como as do behaviorismo, do estruturalismo, do

⁶ Usamos aqui o vocábulo 'variáveis' apenas como referência às questões que constituem e/ou interferem no ensino e aprendizagem, como por exemplo, as representações, a identidade, o LD, o professor e aluno, dentre outros.

⁷ Sobre a *aprendizagem* de línguas alguns teóricos a distinguem de *aquisição*. Enquanto entende-se que a aprendizagem seria relacionada ao desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras, a aquisição remete ao desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Em nossa pesquisa usamos o termo aprendizagem, considerando que lidamos com a aprendizagem em contexto formal, no caso a sala de aula, um ambiente "não natural".

cognitivismo⁸ e mais tarde do movimento comunicativista, que surgem para respaldar/explicar/redimensionar os princípios da natureza da língua(gem).

De modo geral, o behaviorismo considera que a língua é um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável. A aprendizagem é sinônima de formação de hábitos forjados através do condicionamento, quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua. Segundo essa concepção, o aluno aprende a LE através do condicionamento e da formação de hábitos linguísticos. Para isso, o professor é quem organiza e controla a aprendizagem, logo o aluno aprende desde que seu mestre ensine bem. O objetivo principal é desenvolver a acurácia (a correção ou precisão) e não a fluência. O método audiolingual, que enfatiza a repetição e a memorização, é um bom exemplo dessa perspectiva teórica. Dentre os nomes mais expressivos desta teoria estão Watson (1924) e Skinner (1957).

A respeito da corrente de pensamento do início do século XX, o estruturalismo, o nome mais representativo é Ferdinand de Saussure. Para este teórico “a língua não é um conglomerado de elementos heterogêneos; é um sistema articulado, onde tudo está ligado, onde tudo é solidário e onde cada elemento tira seu valor de sua posição estrutural” (Saussure *apud* Leroy 1971, p.109).

O movimento comunicativista, por sua vez, surgiu na década de 1970. Foi resultado de uma convergência de teorias linguísticas, pragmáticas, filosóficas e sociológicas que propunham uma visão mais humanista que se interessasse pelos aspectos sociais da língua(gem).

De maneira geral, podem ser destacados, dois grandes “ciclos” de ensino e aprendizagem de línguas no país, o formal/gramatical, entre o período do “descobrimento” em 1500 até fins dos anos 1970, e o período do comunicativismo, que despontou com força no início dos anos 1980.

Este segundo ciclo, que mencionei, foi intensificado nos últimos anos pelo movimento da globalização que, por sua vez, acarretou uma interconexão entre culturas do mundo. Tal fenômeno provocou diversas mudanças no processo de

⁸ Jean Piaget (1896-1980) foi um dos precursores do cognitivismo. Nesta visão, o interesse estava também no comportamento, tal qual o behaviorismo, contudo, no cognitivismo a ênfase está em entender como a mente estrutura ou organiza as experiências. Noam Chomsky, um dos mais influentes linguistas da segunda metade do século XX, defende que a linguagem é uma faculdade inata da mente humana. Segundo esta teoria o professor deixa de ocupar o papel central e passa a ser considerado um facilitador e até um encorajador. Enquanto o aluno, nessa visão, não é mais visto como sujeito passivo, mas ativo.

ensino e aprendizagem, logo a busca por novos saberes e práticas tornou-se premissa básica, e o foco no significado e na interação entre os sujeitos que estão aprendendo uma LE ganhou destaque.

Nessa perspectiva, arrisco dizer que o aspecto mais concreto em LA, na contemporaneidade, trata de entender o ensino de uma LE como um processo que requer muito mais que reforçar normas, incrementar o vocabulário ou repetir exercícios.

A constatação anterior me faz conjecturar que um dos efeitos da tentativa de rompimento com a tradição do ensino da forma em LE é a dualidade entre o que é dito e feito no processo de ensino de línguas. Se considerarmos o LD, por exemplo, vemos que ele é geralmente forjado sob uma promessa de êxito na interação, na ampliação dos conhecimentos das manifestações culturais de outros povos, na formação humana e cidadã, dentre outros aspectos.

Contudo, de maneira geral, quando abrimos e folheamos as páginas do LD, notamos a dificuldade na sustentação da ideia de ruptura, logo o que de fato encontramos são: textos sendo usados como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, lista de palavras, modelos de diálogos para serem ouvidos e depois repetidos, além de imagens de lugares e personagens típicos da cultura-alvo.

Esclareço que a intenção aqui não é desqualificar o uso do LD no processo de ensino e aprendizagem, mas ilustrar como o cenário que temos hoje remonta às concepções teórico-científicas seladas pelas memórias e tradições que mencionei no início desta seção.

Entretanto, antes de discutir a questão do LD de LE, retomarei o caminho que orientou e culminou na atual conjuntura do ensino de línguas. Acredito que ao revisitar este percurso, é possível contribuir para a compreensão dos delineamentos que configuram o ensino de língua espanhola no Brasil nos dias atuais.

2.1.1. A configuração do espaço do ensino de LE no Brasil

O cenário linguístico no país foi iniciado a partir de 1549 pelos jesuítas, que utilizavam a *Ratio Studiorum*⁹, que por meio do uso da música, dança e do teatro

⁹ Programa de estudos e lições no qual são classificados, divididos e seriados os autores a serem estudadas, as partes da gramática a serem aprendidas e os exercícios a serem feitos (Julia, 2001, p.

desenvolvia suas lições. Nesse período, além do português e das línguas indígenas, era utilizada principalmente a língua geral¹⁰. Este, o primeiro contexto de ensino e aprendizagem de LE no Brasil, conforme aponta Celani (2000, p. 225) “se consideramos o ensino de português aos índios (...) junto com o tupi, presumivelmente ensinada aos portugueses”.

Segundo Oliveira (2003, p. 157), os discípulos de Inácio de Loiola foram responsáveis pela “instrução de meninos ou rapazes brancos e de índios” por mais de 200 anos, até o ano de 1759¹¹, quando foram expulsos pelo governo português.

Na Reforma Pombalina, dentre os objetivos previstos, estavam recuperar o atraso da educação feita nos moldes jesuíticos e a recuperação econômica, política, literária do país (OLIVEIRA, 2010). Tal reforma teve êxito quanto à expulsão dos jesuítas, além disso, o documento que previa muitas outras ações teve sucesso também com a proibição do uso da língua geral e a determinação do uso da língua portuguesa como língua oficial¹², desconsiderando, desse modo, todas as línguas indígenas existentes no território, tal qual temos hoje.

Contudo, o que ocorreu na prática é que o objetivo inicial de inovação da reforma não foi alcançado e o modelo jesuítico de ensino foi mantido nas escolas do país¹³ até início do século XIX. Sobre o ensino nesse período, Azevedo (1971) menciona que “a organização educacional era literária, baseada nos estudos de gramática, retórica e latim e em cujos planos não figuravam nem as ciências naturais nem as línguas e literaturas modernas” (AZEVEDO, 1971, P. 556).

No século XIX, período de grandes transformações no cenário socioeconômico e cultural mundial, como a revolução industrial, a expansão do império napoleônico e a mudança da família real para o Brasil, novos ventos trazem significativas mudanças que influenciaram diretamente a organização educacional brasileira.

20). Consta que uma versão definitiva foi editada em 1599, mas antes disso, duas outras versões circularam pela Europa, uma de 1586 e a outra de 1591.

¹⁰ Recebem o nome de língua geral, no Brasil, línguas de base indígena praticadas amplamente em território brasileiro, no período de colonização.

¹¹ Apesar de considerarmos o ano de 1749 como sendo o marco da expulsão dos jesuítas, Oliveira (2010) explica que isso aconteceu efetivamente no ano de 1773.

¹² A partir da Lei do Diretório de 03 de maio de 1757, fica determinada a obrigatoriedade do uso da Língua do Príncipe, com o objetivo de cristianizar e civilizar os índios, dando status aos que estudam.

¹³ “No momento da expulsão, possuíam os jesuítas só no Reino 24 colégios e seminários, além de 17 casas de residência, e na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar seminários menores e as escolas instaladas nas aldeias e povoados onde existiam casas da Companhia” (Oliveira *apud* Azevedo, 2010, p.159).

Por conseguinte, em 1809 vemos a menção, em um decreto, à oferta de línguas estrangeiras modernas (doravante LEM), o inglês e francês, no país:

E sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas vivas tem o mais distinto lugar, é de muito grande utilidade ao Estado, para argumento e prosperidade da instrução pública, que se crêe nesta capital uma **cadeira franceza** outra **inglesa**” (Decreto n. 29 de 1809).

Entretanto, foi somente em 1837, com a implantação do Colégio Pedro II, criado para atender a elite do país, que o processo de inserção do ensino de LEM no sistema educacional brasileiro tornou-se oficial. O Colégio Pedro II foi “concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais pelo país, relativas ao ensino secundário” (VECHIA, 2003). Até os anos 50 do século XX, era considerado o Colégio padrão do Brasil, já que seu programa servia como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede privada que solicitava ao Ministério de Educação brasileiro o reconhecimento de seus títulos justificando a semelhança de seus currículos com os do Colégio Pedro II (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008).

Em 1857 as LEM tornam-se parte do programa curricular da escola, sendo obrigatório, além do ensino de latim e grego, o ensino de francês, inglês e alemão, o italiano chegou a ser ofertado, mas logo foi retirado do programa.

Todavia, os ventos citados não foram suficientes para impulsionar as transformações e perderam força e no início da primeira República em 1889, o ensino de LE já havia perdido, para outras disciplinas, o espaço outrora conseguido, e assim permaneceu em seu lugar tímido até os anos 1930.

Como pode ser notado, após quatro séculos, não há sequer menção ao ensino de língua espanhola no contexto educativo. A primeira vez que se tem notícia da inclusão do espanhol no sistema educacional brasileiro, é no ano de 1919. Segundo Oliveira (2011, p. 2), em “reciprocidade ao Governo Uruguaio que criou uma cadeira de português, foi disponibilizada uma cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, o cargo foi ocupado por Antenor Nascentes”, que, dentre muitas outras obras, foi responsável pela primeira gramática de espanhol publicada no Brasil, *A Gramática da Língua Espanhola*, de 1920.

A partir deste período torna-se um pouco mais frequente a referência a esta língua nos documentos que orientam o ensino de línguas no país. Em 1925 a Lei

Rocha Vaz, instituída pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, altera o currículo dos estudos secundários e o espanhol e o italiano aparecem como facultativas. Além disso, o referido documento organizava em seis anos o ensino secundário e permitia que a cadeira de espanhol pudesse ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase. Mais tarde, em Decreto publicado no ano de 1929¹⁴, o programa do Colégio Pedro II sofre nova alteração e traz uma desvinculação entre língua e literatura, ao invés de ensino de língua espanhola, o programa propõe o ensino da literatura espanhola. De qualquer modo, independente da nomenclatura usada, língua ou literatura, nesse período “pouco se acrescenta às formas clássicas de se enfocarem os textos para a explicação e a tradução além da gramática minuciosamente acercada, ilustrada e praticada” (ALMEIDA FILHO, 2003, p.22).

Ao longo da década de 1930, período que inaugura fase de modernidade no ensino de línguas, as medidas previstas pela Reforma Francisco de Campos estabeleceram uma reorganização estrutural do ensino de LE no Brasil. É possível notar em alguns decretos, orientações sobre as LE's, ademais da indicação de um método de ensino, o direto, e inclusive, recomendações quanto ao MD, como expõe Martínez-Cachero Laseca (2008):

Decreto nº 20.833 de 1931: pelo qual se eliminam os postos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II e se implanta o denominado “**Método direto**” consiste em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.

Decreto nº 406 de 1938: no qual se declarava que todo **material** utilizado na escola elementar devia ser **elaborado em português**; que todos os **professores e diretores** de escola tinham que ser **brasileiros natos**; se **proibia a circulação de qualquer material em língua estrangeira no âmbito rural e se proibia o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos**.

Decreto nº 1.545 de 1939: instruía os secretários estaduais de educação a **construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira**; a estimular o patriotismo dos estudantes; a **fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras**; a intensificar o ensino de geografia e história do Brasil; e,

¹⁴ Decreto Federal nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929.

finalmente, **proibia o uso de línguas estrangeiras em assembleias e reuniões públicas.**

Decreto nº 3.580 de 1941: **proibia a importação de livros de texto de língua estrangeira para o ensino elementar e estabelecia sua produção em território nacional** (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p.53, grifo nosso)

As indicações feitas nos decretos refletem os princípios populista e ditatorial do governo de Getúlio Vargas. O discurso para educação pregava a erradicação do analfabetismo e a formação do aluno para o mercado de trabalho a partir do estudo de conteúdos nacionais, estes conteúdos, por sua vez justificavam a produção de material de ensino em território nacional e a proibição de importação de livros para o ensino de LE como possibilidade de maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção.

Mais adiante, na seção 2.2, discutiremos mais detidamente à questão do LD no Brasil.

Muitas propostas da reforma de 1931 não deram certo, como por exemplo, o uso do método direto¹⁵, ainda que tenha sido uma grande inovação, considerando que foi a primeira orientação didática para o ensino de LE. Não obstante, Chagas (1967) explica que a falta de êxito do método direto ocorreu, pois não havia professores nem espaço suficiente na carga horária para desenvolver as atividades das disciplinas, o que inviabilizou a execução da proposta.

Há que se dizer, que os desdobramentos das polêmicas medidas citadas no fragmento, perduraram durante muitas décadas e apesar de não terem sido tão positivas para o contexto de ensino de línguas, não passaram despercebidas e subsidiou grande parte das pesquisas que “marcam o ingresso do Brasil no panorama dos países que contam na produção mundial do conhecimento organizado para o ensino e aprendizagem de línguas.” (ALMEIDA FILHO, 2003, P.22).

Nesse sentido, após longo período de inércia teórica, relevantes discussões acerca do ensino e aprendizagem línguas são construídas. Carneiro Leão, em seu

¹⁵ Os princípios básicos do Método Direto propunham o ensino da língua através da conversação e discussão, sem a explicitação de regras gramaticais ou o uso da língua materna do aluno. De acordo com Richards e Rodgers (1986), os princípios do Método Direto explicam que a aprendizagem deve ocorrer exclusivamente na língua estrangeira aprendida, a gramática deve ser aprendida de forma indutiva e vocabulário concreto ensinado por meio de objetos, demonstração e desenhos; enquanto o abstrato era ensinado por meio de associação de ideias.

livro *O Ensino das Línguas Vivas*, destaca o problema da LE no Brasil logo na primeira linha do prefácio de seu texto ao afirmar que “o ensino das línguas vivas foi sempre um dos pontos fracos da educação brasileira” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 17). O texto é uma referência no que diz respeito à reflexão da sistemática educacional em voga, à medida que pretendia, não apenas tecer críticas e sugestões a respeito da LE, mas também “dar aos futuros professores a noção do problema de ensino de línguas vivas” (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 19).

Neste mesmo ano de colheita pioneira, o livro de Maria Junqueira Schmidt, *O ensino científico das línguas modernas*, defende a inserção da LE no currículo das escolas e ressalta a importância da formação atrelada à construção do conhecimento para o exercício da profissão.

Ademais, a autora elabora discussões acerca do método direto, vigente na Europa desde o século XIX, e questiona a eficácia do método da gramática e tradução. Quando me debruço sobre texto de Schmidt (1935), ele parece-me atemporal, ao passo que já demonstra preocupação em compreender as diversas variáveis que compõem o processo de aprender uma LE, a natureza da linguagem, a finalidade do ensino de línguas e inúmeros outros aspectos, tais como o ensino de vocabulário, o laboratório de línguas, a avaliação da aprendizagem, a importância da cultura no processo de ensino e aprendizagem, ademais da formação continuada para o exercício da profissão¹⁶.

Destacadas as contribuições desses estudos, retomo agora as discussões para tratar de mais um acontecimento balizador para o ensino de LE, a Reforma Capanema de 1942¹⁷. Conforme Almeida Filho (2011, p. 164), tal reforma promove um “avanço no currículo moderno ao passo que a partir dela o ensino de LE conhece inovações importantes da abordagem gramatical estruturalista audiovisual e audiolingual¹⁸ dos anos 50 e 60”.

Além do olhar dispensado à oralidade, a reforma reflete ainda o contexto político da época. Por este motivo, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, ocorre uma nova configuração no palco do ensino de línguas. Em face de cada vez

¹⁶ Parece relevante destacar, que os dois pesquisadores que citamos, Carneiro Leão e Schmidt, trazem grandes contribuições para as discussões relativas à “cientificação” da profissão docente.

¹⁷ Em 09 de abril de 1942, sob o Governo de Getúlio Vargas, é promulgada a Lei Orgânica de Ensino Secundário que põe em marcha a *Reforma Capanema*.

¹⁸ De modo geral, o método audiolingual era baseado na formação de hábitos, que defendia que por meio da memorização e repetição seria possível aprender uma LE. A gramática era ensinada geralmente por analogias indutivas, os exercícios eram ensinados através de substituição estrutural.

maior dependência econômica e cultural dos Estados Unidos, se inicia o auge do inglês que, pouco a pouco, vai ocupando o espaço onde antes reinava o francês.

Por conta da guerra também, acaba-se suprimindo o ensino do alemão e do italiano, e introduzindo o ensino de espanhol. Celada (2002) retoma a “Exposição de motivos” da referida reforma que justificava o ensino do espanhol

por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica, [...] que permitia complementar as leituras que a vernácula não garantia, ademais de ser um passo a mais, para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com nações irmãs do Continente. (CELADA, 2002, p. 93)

Picanço (2003, p.33) por sua vez explica que “o espanhol era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] que não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo”.

De toda forma, na prática, o espanhol ainda ocupava um papel de pouquíssima relevância, resultado do escasso número de horas destinado ao idioma, enquanto o francês tinha treze horas; o inglês, doze e o espanhol, só duas.

A partir de 1961, quem cumprirá com a função de estabelecer indicações para o ensino brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. O documento é importante, pois traz alguns direcionamentos para a oferta e ensino de LE e posteriormente servirá de fundamento para o nascimento de outros documentos que são, na mesma medida, relevantes para o ensino de línguas, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM).

Ao longo de 35 anos foram publicadas três LDB, a primeira como disse em 1961¹⁹, a segunda em 1971²⁰ e a última em 1996²¹, estas leis constituíram para um avanço da educação brasileira, à medida que romperam com o molde anterior de “políticas de reforma”, além de descentralizar as ações, contando para isso com os Conselhos de Educação Federal e Estadual. No que diz respeito à LE, organizei a tabela abaixo, em que ilustro algumas das referências feitas à LE nos documentos.

¹⁹ A criação desta lei estava prevista na constituição de 1934, contudo só começou a ser discutida em 1948 e após 13 anos foi publicada em 20 de dezembro de LDB de 1961, sob o governo de João Goulart.

²⁰ Publicada através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

²¹ Publicada através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.

Tabela 1: LDB e o ensino de LE.

LDB - 1961	LDB - 1971	LDB – 1996
É dada a cada estado brasileiro autonomia para escolha a inclusão (ou não) de línguas estrangeiras no currículo, sendo assim as LE deixam de ser obrigatórias e passam à categoria de matérias optativas ou complementares.	<p>A língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento.</p> <p>Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana.</p>	<p>Retoma a obrigatoriedade da LEM, a partir da 5ª série do ensino fundamental, contudo a escolha da língua fica a critério da comunidade escolar. Em relação ao ensino médio, a LEM também é disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda optativa, é permitida dentro das possibilidades.</p>

Fonte: (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p. 55-59).

Com a LDB de 1996 e também com a promulgação dos PCN²² “o ensino de línguas ganhou impulsão com a consolidação da oferta obrigatória” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 37). Contudo, ainda que nos textos das LDB’s ecoe um discurso que favoreça o ensino de mais de uma língua, outra vez há um desalinhamento entre o que foi dito e feito, e o cenário antecipado na Reforma Capanema se solidifica, a generalização de uma única língua, o inglês como LE, no sistema educativo brasileiro e também fora dele, passando as demais línguas a ocupar um lugar secundário.

Após reverberar os apontamentos a respeito de questões relativas ao processo histórico do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, na seção seguinte será possível delinear com mais clareza o espaço ocupado pela língua espanhola neste processo.

2.1.2. O ensino e aprendizagem de língua espanhola

Em meados de 1980, as discussões sobre a redemocratização do Brasil cria um cenário apropriado à organização de professores de LE em busca da retomada da pluralidade da oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas, tal como explicam Salvador e Santos (2007). A partir daí, o ensino de língua espanhola inicia

²² (BRASIL, 1998 e 2000).

um processo de lenta reaparição com as primeiras associações de professores brasileiros de espanhol²³ e entra em uma etapa de expressivo crescimento com a criação do MERCOSUL em 1989, o qual consolida o livre comércio entre alguns países latino-americanos.

A língua espanhola começa, então, a destacar-se por seu valor econômico e, a partir desse momento, é prestigiada no âmbito escolar e acadêmico (GUIMARÃES, 2011).

Pode-se dizer também, que as escolas particulares deram grande parcela de contribuição para a expansão do espanhol no Brasil. Elas acompanhavam as mudanças no contexto sócio-político do país e viram no ensino do espanhol uma forma de promover um diferencial diante das concorrentes, e valendo-se da LDB 9.694, que permitia a oferta de uma segunda língua, começaram a implantar o ensino da língua nos seus currículos escolares.

Como se pode depreender do que foi discutido na seção anterior, ao longo da história do ensino de línguas no Brasil, a escolha do ensino de uma LE no sistema educacional brasileiro esteve relacionada a fatores econômicos e políticos.

Nesse sentido, Guimarães (*op. cit*) esclarece que as relações comerciais com a Espanha e os países hispano-americanos, a criação do MERCOSUL e a pressão de associações de professores de espanhol, são alguns dos aspectos que contribuíram para iniciar uma mudança de posição do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol no final do século XX e início do XXI.

Segundo explica Martínez-Cachero Laseca (2008), um levantamento feito na Câmara dos Deputados do Brasil mostra que entre 1958 até 2001 foram tramitados 17 projetos de lei que tratavam do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. A partir de tal informação, infere-se o interesse político em incluir a língua espanhola no currículo, bem como indica uma inquietação pelo ensino de apenas uma língua no país.

Ainda que, a importância da integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina fosse reconhecida, o lugar ocupado pela língua

²³ No final dos anos de 1970 e nos anos 1980 ocorreu o surgimento de associações de professores como a APEERJ (Associação de professores de espanhol do Estado do Rio de Janeiro), APEESP (Associação de professores de Espanhol do Estado de São Paulo) assim como a criação de fundações (APLIESP, FENEIS, ALAB, SIPLE) que muito contribuíram para o desenvolvimento de programas relacionados ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e sua valorização pelo país.

espanhola se definiu somente quando foi sancionada a Lei nº 11.161 de 2005²⁴, também conhecida como a “Lei do Espanhol”. A língua espanhola finalmente reaparece oficialmente no sistema educacional brasileiro.

Diante deste novo cenário, iniciam-se inúmeras discussões que buscam compreender os diversos desdobramentos provenientes da implantação da referida lei, essas discussões consistem desde elaboração de orientações curriculares, passando pelo plano de ação para a formação de docentes e ainda pela criação de Centros Interescolares de Línguas.

No ano de 2006, a publicação das OCEM surge com o objetivo de contribuir para a discussão do professor e da escola sobre os variados aspectos relacionados ao ensino de LE e ainda auxiliar na organização do processo de ensino.

É interessante notar que no documento, dois capítulos versam sobre o ensino de LE, um deles nomeado “Conhecimento de Línguas Estrangeiras” e o outro é dedicado somente à língua espanhola, intitulado “Conhecimentos de Espanhol”. Este último texto, trata de promover uma análise mais aprofundada sobre o papel da língua espanhola no ensino regular. Dentre as discussões propostas pelas OCEM, destaco algumas que sugerem a reflexão de ideias outrora difundidas sobre o ensino de LE, tais como: a defesa do êxito da aprendizagem de uma LE também na escola regular, não apenas em cursos de idiomas, e ainda a contribuição da aprendizagem da LE para uma “formação social integrativa”²⁵, capaz de preparar o aprendiz muito mais que para usar a LE para fins comunicativos, como também para sua formação cidadã. Nesse sentido, as OCEM determinam a reflexão mais detida em relação aos

estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (OCEM, 2006, p. 128)

²⁴ A lei 11.161 de 2005 foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e determina a oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola na Educação básica, no currículo pleno de Ensino médio. Além disso, previu que o processo de implantação nas escolas ocorresse num prazo de 5 anos, a contar da promulgação da referida lei.

²⁵ Não há no texto das OCEM a expressão “formação social integrativa”, contudo utilizo-a na tentativa elucidar essa formação tanto social quanto linguística do aprendiz.

Desta citação, somos levados a concluir que as línguas e culturas hispânicas foram sempre atravessadas por reducionismos. Além disso, o excerto traz uma informação importante que remonta à diversidade cultural em que se constitui a língua espanhola: “uma só língua”, inúmeras e diferentes culturas, que por vezes são representadas de forma genérica.

De tudo que foi discutido até agora, nota-se que a presença da língua espanhola no Brasil foi marcada por finalidades específicas de cada época. Neste século, após passar por diferentes etapas, está finalmente se consolidando como disciplina importante na formação do cidadão brasileiro.

Decerto, sua valorização no cenário de ensino de línguas no Brasil é crescente e em grande medida sua aprendizagem tem sido subsidiada pelos elementos apresentados no LD. Por este motivo, discuto na próxima seção a questão do LD no contexto de ensino e aprendizagem, destacando seu papel atual como protagonista na aula de LE.

2.2 – O livro didático de língua estrangeira

Um vívido interesse tem sido dispensado ao LD nas últimas décadas. Para Choppin (2004), os livros didáticos suscitam interesse entre os pesquisadores, evidenciando desse modo, um campo de investigação que tem se expandido e fortalecido. Tal fato resulta em pesquisas com enfoques inúmeros, entre os quais se destacam os aspectos culturais, representações, ideologia, discurso, gêneros textuais, a avaliação de tarefas, atividades e técnicas de ensino (CORACINI, 1999; CRISTÓVÃO, 2001; TOMLINSON, [1998] 2004; LEFFA, 2003; LEITE, 2003; TILIO, 2006 e 2008; TORTATO, 2008; FREITAS, 2008, ARANTES, 2008, entre outros).

A respeito do LD, o Guia do livro didático explica que este material “deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola” (BRASIL, 2011). Nesse sentido, corroboro a necessidade de pesquisas que o tenham como objeto e que permitam a reflexão e entendimento mais profundo de todas as variáveis que o compõem.

Dentre as justificativas para as investigações que versam sobre o LD está o fato de ocupar um lugar central na aula de LE. A recorrência disso é observada em diversos estudos. Para Araújo (2012, p. 647), o LD constitui-se “um relevante

instrumento didático-pedagógico para muitos professores da educação básica [...], na maioria das vezes, a única fonte de insumo para professores e alunos”. Analogamente, Coracini (2011, p. 11) explica que os LD se constituem muitas vezes no único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas.

Tílio, (2012, p. 123), por sua vez, diz que o livro “é uma ferramenta, um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como parte de um ‘andaime’ que media a construção do conhecimento [...]”. A predileção pelo LD, Tílio (2006, p. 112) chama de “ditadura do livro didático”.

Para Cortazzi e Jin (1999), o LD não é somente um guia ou um recurso, mas pode ser visto também como autoridade, cujo conteúdo é assimilado sem questionamentos, especialmente quando em mãos a professores menos experientes. Segundo explica Tílio (*op. cit.*), “a autoridade [...] é legitimada pelo contexto institucional e por regras sociais. Existe uma hierarquia em que a escola está no topo, sendo seguida pelo professor (quando não há um coordenador entre os dois), vindo abaixo o livro didático, e por último o aluno”.

Sabemos, entretanto, que outros materiais didáticos figuram na sala de aula, “resumos, tarefas, *CD-Roms*, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, são [...] formas ou modalidades de realização e emprego de materiais didáticos” (VILLAÇA, 2009, p. 5).

Na prática, o uso destes outros MD ocorre ocasionalmente na aula de LE, em vista disso, concordo com o pressuposto de que o LD é o principal instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem de língua.

Ademais do que foi dito, outras situações podem ser observadas na aula de LE quanto ao uso do LD. Dentre elas, é possível notar que por vezes o professor opta por não adotar na íntegra o LD, ainda assim, “o LD [será] um dos materiais mais consultados para os [professores] prepararem suas aulas, os elementos presentes nos LD compõem grande parte das referências nas quais o professor baseia-se para organizar o ensino” (CASCONI e SFORNI, 2009).

Outro cenário possível é o abandono do LD nas aulas e sua substituição por apostilas. Sobre isso, Souza (1995) comenta que mesmo que alguns professores prefiram preparar seu próprio material, apoiam-se no LD indiretamente, usando-o como base para elaborar exercícios e apostilas, logo, o “novo material” é um recorte e colagem de fotocópias de diversos LD.

Em suma, dentre os MD disponíveis para o ensino e aprendizagem de LE, o LD ainda é o mais usado, e por este motivo a necessidade se fazer reflexões a respeito do que (re)velado em seus conteúdos, não obstante é a única referência para o aprendiz sobre a língua e cultura estrangeira.

2.2.1 - O livro didático para o ensino de espanhol

Como dito outrora (cf. *capítulo 1*), “o LD perpassa a criação da história e do momento sócio-político em que vivemos” (CORACINI, 2011, p. 42), por conta disso, carrega uma série de valores e atitudes disseminadas na sociedade. Não raro, nota-se que reforça ou até mesmo modifica opiniões e padrões de comportamento.

Concordo com Freitag (1989), quando a autora diz que durante muitos anos, o LD no Brasil desempenhou “mais uma função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática” no processo de ensino.

Nesse sentido, ao retomar o caminho percorrido para que os livros didáticos, dicionários e obras literárias chegassem até as escolas brasileiras, percebo que o LD de E/LE não se apresenta explicitamente nesta trajetória.

Sobre as publicações de LD no Brasil, um marco para o ensino de língua espanhola é a primeira Gramática de Língua Espanhola, de Antenor Nascentes, em 1920. Sobre o LD de espanhol, Guimarães (2003, p. 4), comenta que “no início do século XX, não havia grandes produções de LD de espanhol no Brasil”. Diante do número tímido de publicações brasileiras, “o professor de espanhol deveria preparar material e exercícios utilizando livros importados da Espanha, Portugal, da Argentina, entre outros países” (GUIMARÃES, 2003, p. 4). Estes materiais eram basicamente a gramática e obras clássicas da literatura hispano-americana e espanhola e o método de ensino era o da gramática e tradução.

No ano 1938, o livro didático entrou na pauta do governo a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)²⁶ que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. (FREITAS E RODRIGUES, 2007, [s.p.]). Como comentei anteriormente (cf. *seção 2.1.1*) a justificativa para este tipo de ação era poder contribuir para dar maior legitimidade

²⁶ A CNLDA foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, através de um acordo feito pelo MEC com Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção.

Mais tarde, em 1945, o Estado consolidou a legislação²⁷ sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Além disso, determinou os programas de ensino, “um conjunto maior de conteúdos, que deveria ser seguido pelos autores” (GUIMARÃES, 2003). Vale mencionar que, a aprovação e a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos eram reservadas ao professor (FREITAS E RODRIGUES, 2007, [s.p.]).

Vale destacar que neste período houve um número expressivo de publicações de materiais didáticos de língua espanhola para a época. Guimarães (2003, p. 4) explica que foram publicados no Brasil, para “o ensino da língua espanhola, gramáticas, livros de leitura, dicionários, antologias, literaturas e livros de história das literaturas espanhola e hispano-americanas”.

O autor esclarece ainda que parte destes livros era fundamentada no método direto, a organização do compêndio era feita considerando as quatro partes determinadas pelo programa: I - a gramática, II - exercícios práticos; III - leitura de textos temáticos; IV - história literária espanhola e hispano-americana. O *Manual de Español* de Idel Becker, cuja primeira edição nos remete a 1945, foi o instrumento fundamental utilizado no ensino de LE em tal empreitada. O manual era estruturado a partir de “fragmentos de textos literários (conto, poesia etc.) e, em seguida, havia o tópico gramatical a ser estudado juntamente com exercícios estruturais. Além disso, havia um apêndice gramatical e uma seção com excertos de textos literários e poesias diversas de autores hispânicos” (CAMARGO, 2004, p. 140).

Segundo Vilhena (2008, p. 33), na década de 60, como consequência da política de governo adotada pela ditadura foi assinado um acordo entre MEC/SNEL/USAID²⁸ possibilitou a distribuição gratuita de milhões de LD no Brasil²⁹.

Contudo, os LD's de LE não estavam incluídos nesta ação. Pelo contrário, como disse (cf. seção 2.1.1) a LDB de 1961, as LE's deixam de ser obrigatórias e passam à categoria de matérias optativas ou complementares. Desse modo, “a

²⁷ Conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45.

²⁸ Em 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC), Sindicato Nacional das Editoras de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED).

²⁹ De acordo com Xavier e Cunha (2011, p. 131), “as interferências americanas e a pedagogia de preparo para o trabalho de forma massificada demonstravam o momento histórico vivido: as políticas dos militares para economia voltada ao capital estrangeiro e a preparação técnica do trabalho”.

língua estrangeira [...] tem valor enquanto conteúdo necessário para a formação geral do estudante, passando a ser identificada apenas com relação a seu valor instrumental” (RODRIGUES, 2012).

Um aspecto determinante para a produção e uso do LD de espanhol neste período é que, conforme coloca Rajagopalan (1999), o caráter multilíngue do sistema educativo brasileiro desaparece, para dar lugar ao privilégio hegemônico do inglês. Sendo assim, a publicação de LD's de espanhol no Brasil é enfraquecida. Neste ínterim, “os estudos de Nascentes instauram e fundam uma interpretação acerca da língua espanhola que o manual de Becker consolida e consagra” (CELADA E GONZÁLEZ, 2000, p.50).

Decerto, vemos que os livros continuam a apresentar as regras prescritivas da língua, além disso, reforçam a ideia do êxito na LE através da memorização do vocabulário, das classes gramaticais e das conjugações verbais.

Sobre a influência da gramática de Nascentes e do manual de Becker para o contexto de ensino e aprendizagem de E/LE, Camargo (2004) afirma que

apesar de pioneiros, ajudaram a impor e a legitimar uma crença ingênua, sobretudo entre estudantes e muitos professores brasileiros de espanhol como LE, de que estudar essa língua é fácil e limita-se ao conhecimento das regras gramaticais e ao estudo comparativo do léxico por meio de semelhanças, diferenças e falsos cognatos. (CAMARGO, 2004, p. 140)

Pode-se constatar que esta representação acerca da língua espanhola foi tão disseminada, que durante décadas, imperou em nosso país o imaginário que o espanhol era uma língua fácil e de que seu estudo, para o brasileiro, não era necessário. De todo modo, não é difícil encontrar ainda hoje, resquícios desta visão no contexto de ensino de aprendizagem de E/LE.

Com a publicação da LDB de 1971, a supremacia do inglês torna-se evidente, bem com a desvalorização das demais línguas. Nesse sentido, até a década de 1990, os LD's de espanhol usados no Brasil, são em sua maioria de editoras espanholas. Nessa década também, em face das mudanças no plano cultural brasileiro as quais citei, a formação de associação de professores, e o MERCOSUL (cf. seção 2.1.2), nota-se o *boom* da produção didática de língua espanhola (Fernández, 2000).

A partir desse período até os dias de hoje, os LD's que circularam no sistema educativo brasileiro têm se baseado em três diferentes documentos para sua composição. Os PCN's (2000), O Quadro Comum Europeu para Ensino de Línguas³⁰ (2001) e as OCEM's (2006).

Os documentos mencionados são convergentes em alguns aspectos, dentre os que quais se pode citar: a aprendizagem de uma língua estrangeira de forma eficiente para seu uso em situações comunicativas, a ampliação dos horizontes culturais, a observação da diversidade cultural a partir do estabelecimento de vínculos, semelhanças e diferenças e contrastes com o outro, a reflexão sobre sua própria cultura.

Em 2011, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³¹ pela primeira vez referenciou o componente curricular de LEM. Assim sendo, o inglês e o espanhol, passaram a fazer parte do programa.

No caso da língua espanhola, doze títulos foram analisados, e ao final, três foram selecionados com base nos critérios avaliativos do programa:

o processo (de avaliação) foi orientado pelo entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas. (BRASIL, 2011, p.10)

A partir dos livros selecionados e indicados pelo programa, os professores (e seus pares, direção e/ou coordenadores) ficam responsáveis por definir qual será o livro adotado na escola, pelo menos este é, inicialmente, o objetivo. Na prática, a situação pode ser definida de outras maneiras, ou o professor recebe um livro sem ao menos ter tido acesso ao Guia³², ou pode ter oportunidade de optar por um título,

³⁰ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilíngue e Multicultural. Ainda que tenha sido pensado para o contexto europeu, as descrições contidas neste quadro servem de referência para livros que circulam no Brasil.

³¹ Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além do PNLD, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as Escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado: O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) criado em 2007.

³² A apresentação dos livros selecionados pelo programa é feito a partir do Guia do Livro Didático.

contudo, recebe outro. Por certo, é contraditório notar que o documento faz recomendações ao professor quanto à “responsabilidade na escolha do LD, o cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo: o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural”. (BRASIL, 2011).

Para findar as discussões gerais acerca do LD, vale ressaltar o aspecto positivo em oportunizar a participação do professor no processo de escolha do LD. Considerando isto, o professor pode optar pelo material que melhor se adequar ao contexto de sua sala de aula e às necessidades de seus alunos. Na seção a seguir destaco brevemente, o papel o professor na lida com o LD.

2.2.2 O papel do professor e o livro didático

De acordo com Diniz, Stradiotti e Scaramucci, (2009, p. 266) “a adoção de um LD não é, por princípio, nem vantajosa nem prejudicial”. Nessa perspectiva, vislumbramos as palavras de Lajolo (1996, p. 7), quando explica que o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim³³, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto, deve ser precedido pela leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página.

Recorro a essas asserções, não para defender que os livros sejam classificados e/ou qualificados, mas para destacar um movimento que independe destes aspectos e que considero como imperativo no processo de aprendizagem: o olhar analítico, reflexivo e crítico, em relação ao que nos é apresentado no contexto de ensino e aprendizagem. Digo isto, porque ainda que o uso de LD seja bastante comum nas escolas e, em muitos casos, facilite sobremaneira a vida do professor, assumindo papel central no processo de ensino-aprendizagem, não concordo que o trabalho do LD possa prescindir do professor.

Assim também, o professor deve pensar que o processo de ensinar uma LE não se constitui no ensino das estruturas e vocabulário do LD. Com efeito, constitui-se antes de tudo, num espaço de complexidade de elementos: o aprendiz, sua

³³ Lajolo (1996) explica que o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, também pressupõe que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados.

língua e cultura, a língua e cultura do outro, ademais esse espaço é permeado por diversos atravessamentos, tais como as ideologias, as representações e os estereótipos, por exemplo.

Sendo assim, todo o uso da linguagem é enleado pela cultura, e toda cultura está nas manifestações explícitas e/ou implícitas na língua. Não há, portanto, como desvinculá-las.

Na seção seguinte, pretendo elucidar as discussões que elaboramos sobre a cultura. Considerando sua pluralidade de sentidos, me esforço para apontar os significados que melhor se adequem a este trabalho.

2.3 As concepções de Cultura

Na literatura, existem inúmeras tentativas de explicar o que é cultura. Vários pesquisadores de diferentes áreas, como a sociologia, antropologia, estudos culturais, história, entre outras, se debruçam sobre o tema para tentar cunhar uma definição, dentre os quais podemos citar: Thompson (2011), Laraia (2009), Eagleton (2005) e Geertz (1978).

Entretanto, sabe-se que a natureza do construto 'cultura' é muito complexa e defini-la não é uma tarefa simples, visto que - por seu caráter transversal, que perpassa diferentes campos da vida cotidiana - remete a interesses multidisciplinares. Pode-se dizer, que tanta complexidade relacionada a sua ligação à vida social, à arte, à forma de pensar, à política e a vários outros aspectos que envolvem a vida do ser humano, constitui a natureza dinâmica do termo, que se apresenta em mudança contínua.

Segundo Marconi e Presotto (1989), por apresentar esse caráter dinâmico, a cultura varia no tempo, no espaço e na essência. Nesse sentido, pode ser analisada observando diferentes enfoques

[...] ideias (conhecimento e filosofia); crenças (religião e superstição); valores (ideologia e moral); normas (costumes e leis); atitudes (preconceito e respeito ao próximo); padrões de conduta (monogamia, tabu); abstração do comportamento (símbolos e compromissos); instituições (família e sistemas econômicos); técnicas (artes e habilidades) e artefatos. (MARCONI e PRESOTTO, 1989, p. 44).

Sobre a etimologia da palavra, Eagleton (2005) afirma que a raiz latina da palavra cultura é “*colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar, a adorar e proteger” (EAGLETON, 2005, p. 10). Nesse sentido, até o século XVI, seu sentido esteve atrelado à natureza, ao cultivo da terra e aos cuidados com os animais (OLIVEIRA, 2012).

Esclareço que não tenho a intenção de construir um histórico linear das inúmeras teorias de cultura³⁴, mas busco compreender essa complexidade semântica que circunscreve o termo, retomo, para esta empreitada, o desenvolvimento de cultura com base nas concepções propostas por Thompson (2011). O autor se debruçou sobre a trajetória do termo e a partir das definições que encontrou elaborou três concepções de cultura: a concepção clássica, a descritiva e a simbólica. Mais tarde, ele formula, ainda, a sua própria concepção, que denomina de concepção estrutural de cultura.

A concepção clássica remonta aos séculos XVIII e XIX, quando se iniciaram as primeiras discussões sobre cultura, entre filósofos e historiadores alemães. No final do século XVIII e início do século seguinte, surge a noção de cultura, atrelada ao termo *kultur* e *civilization*. Ao passo que o termo germânico *Kultur* era usado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, a palavra francesa *civilization* referia-se, principalmente, às produções materiais de um povo (LARAIA, 2008).

Sobre o termo civilização, Thompson (2011, p. 162) esclarece que ele era empregado para indicar “um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria”. No fim do século XVIII, ocorre na França e na Inglaterra uma convergência no uso dos termos *Kultur* e *civilization*, as palavras passam a ser usadas como sinônimas, sendo associadas a um processo de desenvolvimento humano, de tornar-se “culto” ou “civilizado” (THOMPSON, 2011, p. 160).

Em contrapartida, na Alemanha vê-se que os sentidos dos vocábulos germânicos se bifurcaram, enquanto “*zivilisation* adquiriu um caráter negativo ao associa-se à polidez e as boas maneiras, o conceito de *Kultur* adquiriu um caráter positivo por relaciona-se ao desenvolvimento intelectual, artístico e espiritual, nos

³⁴ Para uma revisão crítica de conceitos de cultura, ver Abbud (1995), Geertz (1989), Chauí (1997).

quais se expressavam a individualidade e criatividade das pessoas” (Thompson, 2011, p. 168).

Ao revisitar tais perspectivas de cultura, tentamos elucidar que ainda nos dias de hoje vivenciamos resquícios bastante fortes de características políticas e também etnocêntricas, as quais o termo cultura se vinculava. Para exemplificar isto, pode-se considerar o modo de ver o mundo e sua organização em classes.

Este nos parece um dos motivos para o tratamento dispensado à cultura como algo passível de mensuração, e ainda o porquê de muitas vezes ela ser pensada dicotomicamente. Enquanto uns são “cultos”, portanto “modelos” a serem seguidos, outros serão “incultos”; enquanto alguns são “ricos”, logo superiores, outros serão “pobres” e “inferiores”.

As consequências desta visão superficial para o processo de ensino e aprendizagem de LE são bastante negativas, ao passo que reforçam a exclusão e/ou marginalização, o preconceito, o silenciamento e a manutenção de estereótipos culturais.

Retomando as concepções de Thompson (2011), o autor apresenta ainda a cultura na concepção descritiva, e para isso considerou os estudos de três historiadores, Klemm (1843 e 1852), Tylor (1871) e Malinowski (1930 e 1940). Klemm considerava o desenvolvimento gradual da espécie humana, por meio do exame dos costumes, habilidades, artes, ferramentas, práticas religiosas, etc. de povos e tribos.

Tylor, por sua vez, ao cunhar a primeira definição sistemática de cultura, para ele o estudo da cultura estava voltado para a reconstrução do desenvolvimento humano. Neste momento, a cultura relacionava-se ao processo de desenvolvimento intelectual e espiritual, “um processo que diferia, sob certos aspectos, de civilização” (THOMPSON, 2011, p. 167).

Em seu estudo intitulado *Primitive Culture* (1871 apud THOMPSON, 2011, p. 171), ele unifica e explica que cultura ou civilização “é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”.

Malinowski, por sua vez, acreditava que os fenômenos culturais analisados em termos da satisfação das necessidades humanas, devem proceder toda tentativa

de tentar formular estágios de desenvolvimento social e dos esquemas evolucionistas.

Nesse sentido, a concepção descritiva trata-se do “conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 2011, p. 73). Ademais, o estudo da cultura na concepção descritiva relaciona-se ainda “à comparação, à classificação e à análise científica sistemática dos diversos fenômenos que a compõem” (p. 173).

A terceira concepção definida por Thompson é a simbólica, que entende por cultura “o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 2009, p. 176). Para elucidar esta concepção o autor recorre, principalmente,³⁵ às definições elaboradas por Clifford Geertz (1989) em “A Interpretação das Culturas”.

Geertz (1989) propõe uma visão semiótica de cultura, afirmando que o homem é suspenso em redes de significação que ele mesmo teceu. O antropólogo explica ainda que atividades humanas não são geneticamente constituídas, mas aprendidas, e, portanto, instáveis.

Desse modo, sua noção de cultura enfatiza a constante construção e reconstrução da cultura nas interações humanas. Essa noção de movimento não vê a cultura como algo apenas natural, mas algo que nasce das interações.

Dentre as discussões que elabora, Geertz explica que o intuito de pensar a cultura “não é codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles”. Logo, vemos a proposta de olhar as coisas de outra perspectiva, pois tal como ele esclarece

“compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. (Quanto mais eu tento seguir o que fazem os marroquinos, mais lógicos e singulares eles me parecem). Isso os torna acessíveis: coloca-os no quadro de

³⁵ Para elaborar a concepção descritiva de cultura, Thompson recorreu também à definição proposta por White em “A Ciência da Cultura” (1940). Para White (1940 *apud* Thompson, 2011), a simbolização é um traço distintivo do ser humano, logo a cultura trata-se de uma ordem ou classe distinta de fenômenos, eventos ou coisas que dependem do exercício de uma habilidade mental, peculiar às espécies humanas.

suas próprias banalidades dissolve sua opacidade”. (GEERTZ, 1989, p.10).

Baseando-se na concepção simbólica de Geertz, Thompson formula uma concepção estrutural da cultura, a qual dá ênfase *tanto* ao caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados.

[...] o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 2011, p 181).

Além de considerar os contextos e processos socialmente estruturados, Thompson explica que devem ser consideradas também as relações de poder e conflito que emergem destes contextos. Segundo o autor, “mesmo uma simples frase, dita por uma pessoa a outra no curso de sua interação diária, está inserida em um contexto social estruturado e pode carregar traços – em termos de sotaque, entonação, modo de expressar-se, escolha de palavras, estilo de expressão, etc. (...)”. (THOMPSON, 2011, p.192).

Aqui retomo o conceito proposto por Hall e Jeferson (1976, *apud* GIROUX, 1986, p. 138), “a cultura é o modo pelo qual as relações sociais [permeadas de poder] de um grupo são estruturadas e moldadas, mas é também a maneira pela qual essas formas são experimentadas, entendidas e interpretadas”.

Destarte, retomo o que foi dito inicialmente, se a sala de aula é o contexto de interação que o aprendiz tem para contato como uma LE, e é nesse espaço que são “construídas as experimentadas, entendidas e interpretadas” as culturas, há que se atentar para as representações culturais que ecoam desse contexto.

A partir da asserção de Thompson feita acima, nota-se ainda o elo entre língua(gem) e cultura, as relações sociais se dão na interação e pela “língua(gem), esta última por sua vez, é a principal forma por meio da qual conduzimos nossa vida social, quando ela é usada em contexto de comunicação, ela está embebida da cultura de múltiplas e complexas maneiras” (KRAMSCH, 1998 *apud* BERWIG, 2004, p. 25). Sendo assim, na próxima seção falaremos sobre a língua e seu entrelaçamento com a cultura.

2.4 Língua e cultura

Como ponto de partida para nossa reflexão, parece-nos relevante explicitar qual a noção de linguagem norteia a pesquisa, uma vez que tal concepção determina a maneira como a relação língua-cultura é pensada, em realidade a concepção de língua(gem) trará implicações para todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A linguagem tem papel decisivo no processo de construção do conhecimento, a medida que serve de instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do conhecimento, além de ser indispensável à formação de conceitos. Kramsch (1993) define língua como um “sistema de signos que possui nele mesmo um valor cultural”, e complementa afirmando que “a língua é um instrumento social que promove a interação e inserção do indivíduo no mundo”.

É por meio da língua(gem) que nos expressamos, ela é, acima de tudo, o instrumento pelo qual compartilhamos a nossos pares as ideias que temos a respeito do mundo que nos rodeia. Portanto ela é, antes de tudo, comunicação. Dessa maneira, concordamos com Godoy (2001, p. 324), quando ele explica que o objetivo principal do ensino de LE relaciona-se ao ato de comunicar-se.

Isto significa que a linguagem não deve, portanto, ser considerada como um código lógico dissociado de ações sociais e culturais. Neste caso, linguagem, sociedade e cultura são interligadas.

Segundo Laraia (2008), a língua e cultura são interdependentes, ou seja, a linguagem é produto da cultura, mas não existe cultura sem linguagem. Considerando isto, pode-se afirmar que o aprendiz só se comunicará plenamente uma vez que conheça e compreenda a cultura do país de LE e se inteire das relações culturais e sociais de um povo.

Em suma, a língua(gem), a partir das obras nela vazadas, é visão do mundo. É manifestação de uma cultura, necessita de uma cultura que lhe dê suporte, sendo a própria língua também suporte dessa cultura.

A língua é o principal meio pelo qual a cultura se expressa. É a partir disso, que defendo neste trabalho a relação de indissociabilidade existente entre língua-cultura Kramsch (1993); Byram (1970); Barbosa (2009); Almeida Filho (2011) e Mendes (2004).

Coracini (1999) esclarece que “aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para (...) interagir com o outro e com o dizer do outro, com a cultura do outro”.

Ao refletir sobre o contato com outra cultura, Silva (2008) esclarece que

o contato com outra cultura não implica abandonar a sua e adotar a outra, mas sim promover reflexões e condições para entender determinadas situações que acontecem em outras sociedades, sem criar estereótipos, sem fazer um pré-julgamento da cultura em questão. Ou seja, um costume e/ou tradição pode ser estranho a uma cultura e em contrapartida ter um significado importante para outra, pois cada povo possui uma cultura diferente, que não é inferior nem superior em relação as demais. (SILVA, 2008, p. 15).

Feitas as considerações acerca da relação língua e cultura, na seção seguinte discuto representações e estereótipos.

2.5 Representações e estereótipos

Estudos efetuados por Moore (2008), assinalam a importância do conceito de representações no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Isso se justifica porque as imagens e concepções que os atores sociais fazem da língua-alvo podem influenciar os procedimentos e as estratégias que eles desenvolvem para aprender e usar a língua.

O conceito de representações sociais foi proposto por Moscovici em 1961, no campo da Psicologia Social e migrou para a Antropologia, Sociologia e Linguística. Para Moscovici (1978), as representações “são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior”. (Moscovici, 1978, p.50)

Para o ensino e aprendizagem de línguas, essa noção aproxima-se de estudos ligados às atitudes, estratégias e estereótipos, uma vez que são aspectos coletivos, individuais e compartilhados. Além disso, Segundo Hall (1997),

damos sentido às coisas pela forma como as representamos, as palavras que usamos sobre elas, as histórias que contamos a seu respeito, as imagens que delas produzimos, as emoções que lhes associamos, as maneiras como as classificamos e conceitualizamos, os valores que lhes atribuímos. (HALL, 1997, p. 3)³⁶.

Além disso, tal qual explica Hall (2000, p.18) à medida que se podem levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. As práticas sociais que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído nesse processo.

Sobre os estereótipos, um dos aspectos que define seu surgimento é o etnocentrismo. De modo geral, pode-se dizer que o estereótipo é uma imagem mental simplificada do outro, à medida que olhamos o outro a partir de nossa própria cultura temos a tendência em categorizar e classificar.

Com efeito, diante da diversidade, da diferença e efemeridade do mundo, o estereótipo torna-se um caminho conveniente para minimizar o estranhamento.

Segundo Brown (1980), os estereótipos não são sempre ruins ou negativos, o autor explica que, certas imagens estereotípicas podem contribuir para que uma pessoa possa compreender uma cultura em geral e identificar as diferenças entre essa cultura e a sua própria.

No que se refere ao conceito de estereótipo adotaremos a proposta de Légal (2005, p. 2 *apud* Almeida, 2008). Para ele os estereótipos são

crenças, representações mentais, que constituem conhecimentos (às vezes errôneos) sobre características de grupos sociais que nos circundam (...) na maior parte das vezes servem para guiar nossos julgamentos, mas, ao mesmo tempo distorcem nossos julgamentos e percepções do dia a dia. (LÉGAL, 2005, p. 2 *apud* ALMEIDA, 2005)

Para examinar as práticas de representação, Hall (1997) de imediato lembra que a representação liga o significado e a linguagem à cultura. Para ele, representar

³⁶ “[...] we give things meaning by how we *represent* them - the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them”.

é usar a língua(gem) para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa a outrem.

A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura. Ou, de forma mais sucinta, representar é produzir significados através da linguagem.

Descrever ou retratar, junto a simbolizar e significar. Nesse sentido, a aproximação entre representações e estereótipos mostra-se um recurso importante para a análise e discussão do LD escolhido por nós.

2.6 Considerações parciais

Neste capítulo, os esforços foram convertidos para esclarecer os pressupostos teóricos considerados mais relevantes nesta empreitada para analisar o LD e responder os questionamentos levantados no início deste trabalho.

Acredito que as concepções que relativas ao processo de ensinar e aprender uma LE são distintas em suas interpretações, correspondendo, pois, às correntes epistemológicas que as sustentam. Nesse sentido, tentei, nas discussões construídas ao longo deste capítulo, esclarecer meu entendimento da língua(gem) como prática social, constituída dialogicamente no contexto social. Fiz isto, com vistas a respaldar a visão que sustento da língua e cultura como sendo amalgamadas, defendendo, portanto, sua reflexão para/nas práticas pedagógicas e nos diversos aspectos que constituem o ambiente de ensino e aprendizagem de LE.

Com a discussão do processo histórico do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, foi possível compreender com mais clareza o espaço ocupado pela língua espanhola no contexto de ensino do Brasil, bem como notar sua crescente valorização no país e constatar o protagonismo do LD nesse processo, material que serve como fonte principal de “saberes” da língua e cultura dos países de hispanófonos nas aulas de língua espanhola. Digo “saberes”, por considerar que grande parte dos aspectos tratados no LD trata-se, na realidade, de perspectivas genéricas, representações e até estereótipos que são tomados como verdades constituem a língua e a cultura que está sendo aprendida.

No capítulo seguinte, apresento os pressupostos metodológicos utilizados para realizar esta investigação.

CAPÍTULO 3

REFERENCIAL METODOLÓGICO

“O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim em nossa atitude com relação a elas”.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, com na ênfase na análise das representações de traços/aspectos culturais presentes no LD de E/LE e que tem por método a pesquisa documental. A análise dos dados é de caráter interpretativista.

Neste capítulo, pretendo esclarecer ao leitor o caminho percorrido para realizar a investigação, espero explicar e justificar as escolhas metodológicas realizadas para que as “interpretações subsequentes sejam consideradas como críveis” (DENZIN, 1989).

Dito isso, apresento nas seções a seguir a natureza desta pesquisa e os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo e justificam o motivo da escolha dessa abordagem com a finalidade de responder as seguintes perguntas que norteiam a investigação:

Que representações culturais são (re) veladas no estudo dos conteúdos culturais trazidos pelo livro didático de espanhol?

- Que conteúdos culturais são explicitados e/ou suprimidos no livro didático de espanhol língua estrangeira.
- Que representações de cultura (de língua espanhola) aparecem no LD?

Para fins de organização, este capítulo foi organizado em 03 (três) etapas principais: na primeira, discorro sobre abordagem qualitativa de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006; MOURA FILHO, 2000), bem como apresento o método que guia a análise e discussão dos dados: o método interpretativista (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994).

Na segunda etapa esclareço sobre os fundamentos metodológicos da pesquisa documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007), a saber, a análise do LD. Na terceira e última etapa apresento descrição do *corpus* e dos critérios de coleta e análise da pesquisa.

Início as discussões acerca de nossos pressupostos metodológicos, ecoando algumas considerações sobre o significado da ciência como forma de construção do conhecimento.

3.1 A ciência como forma de construção do conhecimento

É parte constituinte do ser humano tentar compreender, explicar e manipular a natureza. Esta é uma característica que advém de uma necessidade universal de conhecer fatos e acontecimentos.

Laville & Dionne (1999) asseveram que existem saberes alicerçados na intuição, tradição e autoridade, além do saber racional. Estes saberes, por serem baseados em experiências e observações, num viés antropocêntrico, deram lugar à sistematização do conhecimento a partir da modernidade³⁷. Foi nesse contexto que surgiu “uma nova modalidade de conhecimento”, a ciência, o que (SEVERINO, 2011, p. 110) chama de “o modo científico de se conhecer”.

Ao definir ciência, Trujillo Ferrari (1974, p. 8) explica que esta “é todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático do conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação”. Chizzotti (2006) pormenoriza alguns desses princípios ao explicar que a ciência é

um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações amplas. (CHIZZOTTI, 2006, P.21)

Ao longo do tempo as definições de ‘ciência’ foram construídas segundo diferentes concepções. Antes das definições contemporâneas citadas, ainda durante

³⁷ A partir do Renascimento, a ciência tornou-se instância hegemônica de conhecimento, ao se propor como substituta da metafísica, área filosófica que pretendia ser um modo verdadeiro e universal de se conhecer o real. (SEVERINO, 2011, pg. 106)

o século XIX, o método positivista firmou-se como estratégia para as descobertas científicas nas ciências naturais e humanas.

No entanto, a ideia de unicidade metodológica adotada nessas ciências logo desembocou no enfraquecimento do modelo experimental, visto que os estudos sobre os distintos aspectos da fenomenalidade humana (LAVILLE & DIONNE, 1999) não poderiam ser investigados por um único paradigma epistemológico, representado pelo positivismo³⁸, tal contexto fez emergir a proposta das Ciências Humanas de subsidiar-se em distintos e variados pressupostos epistemológicos.

Ademais dessa característica, a investigação nas ciências humanas e sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade (MOITA LOPES, 1994, P. 331).

Assim, ao pesquisador que se envereda por estas ciências, cabe desbravar os caminhos da pesquisa científica, sem deixar, todavia, de atentar-se para as transformações da sociedade contemporânea, pois investigar e compreender o mundo pós-moderno³⁹ requer notar, explorar e interpretar os problemas de cunho social, cultural e político.

Nas seções a seguir, explico e justifico o tipo de abordagem de pesquisa e método que são adotados neste trabalho, a saber: a abordagem qualitativa e interpretativista, com fundamentos metodológicos da pesquisa documental.

3.2 A natureza da pesquisa qualitativa

Como mencionei, a motivação que direciona este estudo refere-se à preocupação com as representações de aspectos culturais (re)velados no livro didático de E/LE, além disso, temos também o interesse em contribuir para as discussões concernentes ao tema na área de LA.

³⁸ Esclarecemos que a metodologia positivista não foi abandonada, todavia, perdeu espaço nas ciências sociais. Além disso, seus princípios foram sendo incrementados e aprimorados para prática de investigação científica, e por vezes, segundo a natureza do problema de pesquisa, é utilizada na área de LA.

³⁹ Em contraposição à modernidade, que acreditava no *monolitismo*, no progresso e na emancipação do homem por meio de uma ciência instituída num único método como forma de universalização e nas regularidades dos fenômenos, na pós-modernidade descarta-se a utilização do método como forma de se entender um fenômeno em sua integralidade, as noções de neutralidade científica e a concepção de verdade absoluta defendida pela modernidade são abandonadas. (CHIZZOTTI, 2006; LAVILLE e DIONNE 1999).

De acordo com Moita Lopes (1994), após a década de 1970, começou a surgir um maior número de pesquisas de natureza qualitativa no campo da LA, antes disso, a pesquisa era marcada predominantemente pelas investigações de cunho quantitativo e recebiam o mesmo tratamento dispensado às ciências exatas.

Sabe-se que o paradigma positivista marcou presença como a única forma de se fazer pesquisa durante longo tempo, e continua a fazer parte de pesquisas em diversas áreas, contudo não tem mais monopólio sobre a verdade científica⁴⁰ nas ciências humanas e sociais.

Sobre a pesquisa quantitativa, Chizzotti (2006, p. 27) esclarece que há nela um apreço pelos objetos materiais e enfatiza-se a necessidade de buscar a frequência e a constância das ocorrências. A ênfase está, pois, no controle das variáveis e a influência do pesquisador é minimizada.

Em face disso, “o particular e único é abandonado em prol de informações generalizadas”, explica Duff (2002, p.17). A partir das incidências comprovadas, são formuladas as leis e proposta uma teoria explicativa, ou seja, a realidade pode ser reduzida a uma causa que será observável através da padronização desta realidade em estudo.

Na área de LA, assim como em outras áreas das Ciências Sociais e Humanas, ocorrerá a distinção entre as duas abordagens mencionadas, essas por sua vez se fundamentam em concepções ontológicas e epistemológicas bem distintas, como comentamos na seção 3.2.

Ao passo que, a “vertente qualitativa enfatiza a realidade socialmente construída, e que o enfoque dado é descritivo e dinâmico, a vertente quantitativa baseia-se em uma lógica positivista e é essencialmente objetiva”, como esclarece Moura Filho (2000, p. 6).

Ao discorrer sobre a natureza da pesquisa qualitativa, Flick (2009) esclarece que ela deve também apresentar algumas características, que se fundamentam basicamente:

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do

⁴⁰ Usamos a expressão “verdade científica” como referência à ideia do saber científico como próprio da tradição positivista, que durante muito tempo ocupou posição privilegiada no que se refere a uma maneira legítima de produzir ciência, tal qual explica Moita Lopes (1994).

processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.23).

O paradigma qualitativo surge a partir de uma proposta interpretativa ou interpretativista para investigações na área das ciências humanas e sociais, na qual se insere a LA, que segundo afirma Almeida Filho (2007, p. 31) é “uma das ciências da linguagem, a que focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real”. Este aspecto é um dos que respalda nossa escolha metodológica, visto que a abordagem qualitativa implica a compreensão de um problema social, que em nosso caso trata-se de um recorte⁴¹ feito para estudo de representações acerca de aspectos (re) velados no LD, instrumento protagonista no contexto de ensino e aprendizagem, tanto para professores quanto para aprendizes.

Flick (*op. Cit.*) afirma ainda que a pesquisa qualitativa confere relevância para a vida cotidiana, ademais de “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”, mais uma vez destacamos o contexto de ensino e aprendizagem, bem como os seus aspectos constituintes (professor, aprendiz/aprendente, MD, dentre outros).

Esse “palco e atores sociais” (CHIZZOTTI, 2006) podem ser investigados por esta abordagem, à medida que se compreende que os sentidos são construídos nas interações sociais, e que são desenhados por aspectos fluidos e contraditórios.

Denzin e Lincoln (2006) corroboram esta percepção e explicam que a pesquisa qualitativa envolve a análise de dados coletados que descrevem momentos e significados do cotidiano, que por sua vez podem ser problemáticos na vida dos indivíduos, e, lembram também que as pesquisas nessa área envolvem uma ampla relação de atividades interpretativas, pois ela trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos e hábitos.

Aqui, ressalto um aspecto que discutirei mais à frente na subseção 3.2.2, o papel que desempenha o pesquisador, visto que cabe a ele dedicar-se a buscar estratégias para proceder à análise dos aspectos que emergem destas interações, bem como, interpretá-los.

Explicitadas as características gerais da pesquisa qualitativa, destaco, pois, o conceito de pesquisa qualitativa de Denzin e Lincoln (2006), adotado nesta investigação:

⁴¹ Segundo explica Godoy (1995, p. 22), o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa, supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN E LINCOLN 2006, p. 17).

Sobre a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, os procedimentos para análise e interpretação dos fenômenos mencionados acima podem ser realizados por meio de pelo menos três perspectivas, Godoy (1995) esclarece que se tratam da pesquisa documental, do estudo de caso e da etnografia.

Mais adiante (na seção 3.5), fixarei meu olhar sobre a pesquisa documental e discutirei esta escolha, com vista a justificá-la como mais adequada para realização desta investigação.

Por hora, cumpre-me dizer a respeito das abordagens discutidas (a quantitativa e qualitativa), pois não tenho a intenção de desqualificar o uso da abordagem quantitativa em detrimento do uso da abordagem qualitativa nas pesquisas em LA, tão somente, dou ênfase na última com o intuito de legitimar minha escolha metodológica, tampouco se trata de confrontar estes dois paradigmas, colocando-os em margens opostas, pois são, na verdade, dois lados de uma mesma moeda.

Conforme afirma Duff (2002), ainda que não seja muito comum a combinação das duas abordagens em investigações na área de LA, são consideradas cada vez mais, complementares, podendo se relacionar conforme as proposições constantes nos objetivos da pesquisa, tal qual afirma Chizzotti (2006):

Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares. (CHIZZOTTI, 2006, P.84)

Observadas todas as considerações delineadas nesta seção, é que reitero a relevância do paradigma qualitativo neste estudo, ao passo que entendo que fazer ciência implica compreender a realidade social como algo dinâmico, constituído pela

multiplicidade, e que é constantemente (re) construída, como sublinha a perspectiva qualitativa. Nesta abordagem a realidade não pode ser tratada como sendo única, estática e imutável, que pode ser examinada maneira experimental.

Na subseção seguinte, discuto brevemente o papel do pesquisador que realiza investigações de natureza qualitativa, observada sua relevância neste tipo de abordagem.

3.2.1 O papel do pesquisador na investigação qualitativa

O pesquisador, ao compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos por meio da interpretação desses vários significados que os constituem (MOITA LOPES, 1994, p.331), encontra no paradigma qualitativo intepretavivista (seção 3.4) a opção privilegiada para desenvolver investigações.

Sobre o papel dos pesquisadores que realizam pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) explicam que eles

ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23):

A postura crítica se configura como uma característica comum nas investigações situadas no campo da LA e isso implica a adoção pelo pesquisador de uma perspectiva autocrítica e sensível aos contextos em que os dados são gerados.

Esta criticidade é, na verdade, habilidade que deve ser latente no pesquisador qualitativo, que deve ter clara a importância de suas de práticas investigativas como alternativas para mudança social.

Considerando todos os delineamentos construídos na seção 3.3, o método de análise que possui os fundamentos metodológicos que melhor atenderam às necessidades desta pesquisa, tomou como base o método de caráter interpretativista, o qual comento em sequência.

3.3 – O Método Interpretativista

Cumprir lembrar, que este trabalho focaliza a cultura no LD, especificamente no caso de Espanhol. Tendo em vista que o objetivo geral da pesquisa, qual seja, identificar as representações de cultura observadas a partir dos conteúdos culturais presentes no LD.

Retomo os objetivos, para esclarecer que foram eles que me fizeram trilhar este percurso investigativo, consciente da relatividade da perspectiva da realidade. Isto significa que cada pesquisador realiza distintas escolhas e interpretações com vistas a compreender um problema e que as interpretações que construímos a partir das teorias apresentadas na fundamentação teórica são, na verdade, algumas das inúmeras possibilidades que poderiam ser consideradas. Sendo assim, nossos resultados tratam-se, pois de saberes relativos inscritos nas escolhas feitas ao longo da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, um aspecto importante quando são discutidas as pesquisas de cunho interpretativista, é a subjetividade. Sua importância remete ao fato de que a confiabilidade e a validade da pesquisa qualitativa dependerão de como essa subjetividade é conduzida.

De acordo com Moita Lopes (1994), a partir da visão interpretativista, o homem passa a construir os significados que caracterizam o mundo social, para ele “o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Nessa mesma perspectiva (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28), enfatiza que “o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais”.

Contudo, a condução da pesquisa qualitativa depende de três princípios básicos, conforme explica Holliday (2010, p. 101). Segundo o autor, estes princípios relacionam-se à transparência, à submissão e às asserções corretas.

A transparência descreve como a pesquisa foi conduzida pelo pesquisador; a submissão, remonta ao fato de que o pesquisador deve atentar-se para o fato de que ele conduz o processo e, portanto deve submeter-se ao processo, assumindo o inesperado e até mudando o curso de sua pesquisa caso necessário; e por fim as asserções corretas, que se relacionam ao fato de que o intuito da pesquisa

qualitativa não é, todavia, provar algo, mas gerar ideias que permitam a reflexão sobre um assunto.

Ao tratar da questão, Celani (2005) utiliza o termo *intersubjetividade*, ela esclarece que a intersubjetividade aflora quando remonta aos significados construídos na interação dos homens, nesse momento, eles constroem, destroem e reconstroem significados.

Dito isso, pode-se afirmar que é a partir das afirmações feitas (por meio da visão dos participantes e também da interpretação e da (re) interpretação dos fatos e/ou acontecimentos) que diversas e distintas realidades serão consideradas como sendo possíveis. Não existirá, portanto, significados considerados corretos e padrões, há na verdade, possibilidades de interpretação dos resultados alcançados.

Em nosso caso, no desenvolvimento específico desta pesquisa, a intersubjetividade está vinculada a uma inter-relação entre o sujeito observador (pesquisador) e seu objeto de pesquisa (livro didático), acreditamos que, enquanto pesquisadores, construiremos apenas uma interpretação, dentre várias que poderiam ser realizadas para validar os objetivos inicialmente delineados para resolver nosso problema.

Em suma, o interpretativismo, é aqui entendido, como um importante caminho que podemos seguir para compreensão de um problema, que por sua vez será desvelado com base nas escolhas, análises e interpretações realizadas pelo pesquisador.

Ademais, cabe ao pesquisador ser consciente de que as interpretações que constrói serão respaldadas e subsidiadas pelas teorias apresentadas como fundamentação (teórica e metodológica), e que suas interpretações são, na verdade, algumas das muitas possibilidades existentes.

Discutidas as questões constantes ao interpretativismo, na próxima seção volto a atenção para aspectos referentes à pesquisa documental (doravante PD). Como comentaremos a PD, é um meio de pesquisa e também de geração de dados, inerente à pesquisa qualitativa, e que serve para nós como respaldo para determinar os objetos de pesquisa que são considerados como documentos.

3.4 A Pesquisa Documental

Como discutido na seção 3.3, a pesquisa de natureza qualitativa, conta com distintas perspectivas para organização, análise e interpretação de dados, a saber, o estudo de caso, a etnografia e a pesquisa documental, por exemplo.

Nesta pesquisa, recorro aos pressupostos da pesquisa documental⁴² (CELLARD, 2008; GIL, 2002; GODOY, 1995; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2007), à medida que, para responder a questão de pesquisa, é preciso informações fornecidas por um documento, no caso o LD.

Digo isso, pois partilho da ideia de documentos como sendo “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), tais quais leis, diários, jornais, revistas, discursos, **livros**, arquivos escolares, entre outros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, grifo nosso).

Acrescento ainda que, além de textos escritos, podem ser considerados documentos “registros de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano (...) um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação” (CELLARD, 2008, p. 297-298).

Enquanto forma de produção da modalidade escrita, Tílio (2006, p. 130) afirma que o LD pode ser considerado um documento pedagógico, pois se constitui parte integrante das práticas educacionais. Em nossa pesquisa, o LD trata-se de um documento técnico/instrucional de fonte primária⁴³ (FLICK, 2009).

Conforme Gil (2002), os documentos são fontes primárias, quando seus dados são originais, por isso é fonte natural de informações, que por sua vez nunca receberam tratamento analítico por parte de um pesquisador. Outro aspecto relativo

⁴² Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.3) explicam que ao “tentarem nomear o uso de documentos na investigação científica os pesquisadores pronunciam palavras como pesquisa, método, técnica e análise”. Desse modo, temos as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental. Todavia, não detalhamos o uso e contexto de cada uma das nomenclaturas mencionadas, visto que de maneira geral elas são convergentes no que se refere ao tratamento dispensado à apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Neste texto usamos estas ocorrências com sendo sinônimas.

⁴³ As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de *segunda mão* (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009)

à PD é que se assemelha a outro tipo de pesquisa bastante comum nas Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa bibliográfica, isto acontece, pois ambas têm o documento como objeto de investigação (GIL, 2002). Contudo, enquanto a pesquisa bibliográfica relaciona-se às contribuições de vários autores sobre um determinado assunto, a PD contará com um olhar específico e analítico sobre um objeto de pesquisa. Sobre a natureza da PD, Godoy (1995) explica que ela se constitui

no exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares. (GODOY, 1995, p.24)

A PD, segundo explicam Lüdke e André (2012, p.38), pode ser utilizada de acordo com duas perspectivas, podendo “se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

Para desenvolver este estudo, a PD tem valor central e não complementar, visto que nosso estudo baseia-se na análise sistemática do LD *Síntesis: curso de lengua espanhola- volume 1*, que fornece dados relativos às representações culturais que emergem dos conteúdos culturais tratados neste documento.

Godoy (1995, p. 23) destaca três aspectos que o investigador deve considerar ao realizar uma PD: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A seleção dos documentos deve ser feita observando de forma coerente a ideia de investigação, sendo assim, não pode ocorrer de maneira aleatória.

Em virtude disso, a escolha aqui se baseou nas perguntas de pesquisa delineadas inicialmente, com vistas a compreender as representações de cultura que emergem dos conteúdos tratados no LD de espanhol. Foi a partir dessas mesmas perguntas de pesquisa que foi feita a delimitação do *corpus* de análise, o qual abrangeu os textos em cada uma das unidades analisadas do LD.

No que diz respeito à análise dentro de uma PD, Lüdke e André (1986) sugerem que o enfoque analítico seja realizado por meio da análise de conteúdo (doravante AC), “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira subjetiva”⁴⁴ (Bauer, 2002, p.191).

⁴⁴ Na AC os procedimentos de categorização ocorrem de forma subjetiva, entretanto, a análise não se dará de forma aleatória, ainda que considere as percepções e impressões do pesquisador, pois será norteadada pelas etapas que compõem os princípios organizacionais da AC (pré-análise, exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados).

Para realização deste trabalho considerou-se a adequação da AC para o desenvolvimento da pesquisa, pois segundo esclarece Bardin (1977, p. 41), a AC:

é um instrumento que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (...) qualquer comunicação que veicule um conjunto de significados de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser decifrada pelas técnicas da AC. Ela parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 1977, P. 41)

Haja vista a definição, nossa opção pela AC justifica-se, visto que no LD muitos aspectos não explicitados merecem atenção, e são tão relevantes quanto os conteúdos manifestos neste documento, considerando, pois, que muitas vezes é no conteúdo latente que o sentido se reverbera e expressa o que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Conforme explica Godoy (1995, p.25), um objeto de análise, pode ser abordado de diferentes maneiras pela AC. Estas diferentes maneiras, são chamadas por ele de “unidades de análise”, estas por sua vez podem variar, visto que o pesquisador pode optar por dar ênfase nas palavras, sentenças, parágrafos e até mesmo o texto.

Para proceder à análise as quais me refiro acima, Lüdke e André (1986) esclarecem que existem dois tipos de unidades, a *unidade de registro* e a *unidade de contexto*⁴⁵.

De modo geral, a unidade de registro relaciona-se à frequência de ocorrência de uma palavra, expressão ou tema que emergem do texto⁴⁶, em contrapartida se o pesquisador considerar necessário, ele pode explorar o contexto em que determinada unidade ocorre e não apenas a frequência.

Sobre a opção por um tipo de unidade de análise, Godoy (1995, p. 25) explica “que enquanto alguns pesquisadores contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas”.

⁴⁵ A opção do pesquisador por uma destas unidades será definida a partir da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa.

⁴⁶ Para registrar o tipo de fonte, os temas tratados, o contexto e a quantidade ocorrências, o investigador pode lançar mão de anotações, esquemas, diagramas e outras formas de síntese.

Destarte, o mais importante é que o pesquisador deve “realizar diversas leituras e releituras com o intuito de definir as categorias ou tipologias” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim sendo, a análise que faremos neste trabalho será respaldada em categoria analíticas relacionadas aos aspectos culturais recorrentes no LD, tais categorias são esclarecidas na seção 4.2.

Uma vez discutidas as questões relativas à PD, descrevo na seção seguinte o *corpus* de pesquisa a ser analisado.

3.4.1 Descrição do *corpus*

Como já comentei na seção anterior, a escolha dos documentos não ocorre de modo aleatório. Nesta investigação o *corpus* escolhido para análise foi o livro *Síntesis: curso de lengua española*⁴⁷, volume 1.

Um dos aspectos que justificam nossa escolha por esta coleção como objeto de análise deve-se ao fato de ela ter sido um dos três títulos indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

Pressupomos que um grande número de escolas públicas no Brasil use esta coleção, isto inclui a escola pública em que leciono.

Outro aspecto que me fez optar por uma das sugestões do PNLEM é o fato de se tratar de séries produzidas no Brasil. Dizemos isso, porque durante muito tempo os LD's de língua espanhola, usados no processo de ensino e aprendizagem de LE nas escolas brasileiras, eram produzidos principalmente na Espanha, e distribuídos em nosso país (*cf. seção 2.1.2*).

O livro *Síntesis: curso de lengua española* foi publicado pela primeira vez em 2006, no entanto, tratava-se de volume único. No ano de 2011, o título foi novamente publicado pela editora Ática, desta vez organizado em uma coleção de três volumes (I, II, III).

Esclarecemos que o livro *Síntesis* é direcionado para alunos brasileiros do ensino médio. Segundo consta na apresentação no início de cada volume, o objetivo do material é servir de apoio para professores e alunos. Ainda é destaque no texto da apresentação o fato da obra ter a intenção de despertar o interesse pelo mundo

⁴⁷ MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Editora Ática, 2011.

hispânico e suas diversas manifestações culturais, independentemente da importância econômica do país tratado.

O autor explica também que o aprendizado da língua deve ser mediado pelas produções artístico-culturais, e pelo uso de distintos gêneros textuais, tais quais, textos literários, jornalísticos, publicitários, quadrinhos e músicas. Outra proposta do título em questão leva em consideração a proximidade do português e espanhol, bem como a variedade linguística e cultural dos países em que o espanhol é língua oficial.

Dentre os volumes disponíveis para análise, o escolhido para estudo foi o *Síntesis* - volume 1, nossa escolha pelo primeiro volume da série baseou-se no fato do volume em questão ser, de modo geral, o primeiro contato do aluno (no processo de ensino e aprendizagem)⁴⁸ com a língua espanhola, bem como de seus aspectos culturais.

Quanto a sua estrutura organizacional todos os volumes seguem certo padrão. Logo, o LD *Síntesis* – volume 1 é constituído por oito capítulos temáticos e dois capítulos suplementares, estes estão dispostos ao final do quarto e do oitavo capítulos, as unidades têm em média 16 páginas.

No volume 1, a única distinção em relação aos outros dois volumes, é que há uma introdução, em que são apresentados dados informativos sobre o número de pessoas que falam a língua e os países que têm a língua espanhola como idioma oficial. Além disso, nessa introdução pode ser visto um breve comentário sobre a variedade linguística da língua, dada a diversidade dos povos a falar.

Em cada livro há ainda uma tabela de conjugação de verbos e um glossário, além disso, cada volume é acompanhado por um CD de áudio, com gravações relativas às atividades propostas. Conforme informações trazidas na descrição do livro, as gravações foram feitas por falantes nativos, de diferentes lugares em que o espanhol é língua oficial.

Todos os capítulos possuem seções que remetem às quatro habilidades, a saber, *Para oír y comprender*, *Algo de vocabulario*, *Gramática Básica*, *Para leer y reaccionar (texto principal)*, *Aprende un poco más*, *Para chalar y escribir*, *Para leer y reaccionar (texto complementario)*.

⁴⁸ De modo geral, as escolas públicas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) não ofertam o ensino de língua espanhola, visto que a inclusão da disciplina no currículo pleno é facultada. Sendo assim, a maioria dos alunos só terá contato com a língua em questão quando chegar ao ensino médio, em que a oferta da disciplina é obrigatória como segunda língua.

3.5 Considerações parciais

Neste capítulo, apresentei os princípios teórico-metodológicos usados para realização desta pesquisa. Com base no paradigma qualitativo, de caráter interpretativista e na pesquisa documental, construí o caminho metodológico que subsidiou a análise de dados, a qual apresentarei a seguir.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LD DE ELE

Este capítulo tem por finalidade apresentar a análise dos dados selecionados para identificar as representações culturais (re)veladas no estudo dos conteúdos culturais trazidos pelo livro didático de espanhol. Na tentativa de cumprir com esta tarefa, optamos pelas categorias de aspectos culturais propostas por Byram (1993 *apud* MOURA, 2005), estas serviram como respaldo para nossa análise.

4.1 Categorias de análise

Quadro 4.1 – Aspectos culturais propostos por Byram (1993 *apud* MOURA, 2005, p.22)

Componente cultural	Tópico
Identidade social e grupos sociais	Classe social, Identidade regional, Minorias étnicas.
Interação social	Níveis de linguagem; Variações linguísticas; interações em geral.
Crença e comportamento	Crenças morais e religiosas; Rotinas diárias; Comportamento.
Instituições políticas e sociais	Instituições federais; Serviço social; Saúde; Justiça, Ordem; Governos locais.
Socialização e ciclo de vida	Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem.
História nacional	Eventos históricos; Política e Manifestações populares.
Geografia nacional	Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia.
Estereótipos e identidade nacional	Estereótipos, Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e Lazer; Trânsito.

Considerando a metodologia adotada para realizar a coleta dos dados, nos respaldamos na análise documental. Para realizar a categorização das informações contidas no LD consideramos a unidade de contexto, observando para isso, as temáticas mais recorrentes (cf. seção 3.4).

A partir do estudo de cada um dos capítulos, identificamos os componentes culturais tratados neles, bem como identificamos os tópicos de análise que são explorados ao longo de cada parte. Logo, foram elencadas as oito unidades do livro *Síntesis*, conforme a tabela a seguir:

Quadro 4.2 Figuras analisadas, sua localização em capítulos temáticos, componente cultural e tópico cultural.

Capítulo	Componente cultural	Tópico	Figura
Capítulo I ¿Quién soy?	Interação social	Níveis de linguagem; Variação linguística; Interação em geral;	1,2
Capítulo II ¿Quién es?	Interação social	Níveis de linguagem; Variação linguística.	3
Capítulo III ¿Que hacemos?	Crença e comportamento	Rotinas diárias	4
Capítulo IV ¿Cómo consumir con responsabilidad?	Geografia nacional	Economia	5
Capítulo V ¿Qué te gusta?	Estereótipos e identidade nacional	Culinária	7
Capítulo VI ¿Somos lo que llevamos?	Estereótipos e identidade nacional	Vestuário	8
Capítulo VII ¿Como es tu familia?	Socialização e ciclo de vida	Família	9
Capítulo VIII ¿Dónde vive la gente?	Geografia nacional	Moradia	6

Para fins de organização da análise, cada categoria foi disposta em uma subseção deste capítulo. E as figuras foram distribuídas nestas segundo o tópico cultural que representa. Esclareço aqui que o componente “Identidade social e grupos sociais” não apareceu no LD.

4.1.1 Interação social

Esta categoria relaciona-se aos distintos níveis de formalidade empregados nas diversas situações cotidianas. Dentre os tópicos que podemos encontrar neste componente cultural, estão os níveis da linguagem, as variações linguísticas e as interações cotidianas.

Figura 1 – Capítulo I

¿Quién soy?

Aprovecha la imagen que introduce el capítulo para acercar a los estudiantes a los contenidos que serán tratados aquí. Invítalos a que reflexionen acerca del texto y de la imagen presentados y que expresen oralmente sus opiniones. Puedes hacerles algunas preguntas (Y tú, ¿cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿De dónde eres? ¿Dónde vives? ¿En qué trabajas?) y anticipar algo del vocabulario de las profesiones y de las nacionalidades.

DIÁLOGO

PARA OÍR Y COMPRENDER

7 Escucha la charla de una profesora con sus alumnos el primer día de clase y marca verdadero (V) o falso (F):

El objetivo principal de esta actividad es entrenar la comprensión auditiva, por eso es fundamental que los estudiantes escuchen o dos veces la grabación antes de leer el texto en la actividad.

- F Carmen es española.
- V Lucho es el apodo de Luis.
- F Julia da clases de Matemáticas.
- V Carmen tiene quince años.
- V El apellido de Laura es González Urales.
- F Paco es venezolano.
- V Laura es peruana, de Lima.



2 Escucha otra vez el diálogo y completa los huecos:

Profesora: ¡Hola! Buenos días a todos. Me llamo Julia, soy la profesora de literatura y me gustaría que todos se presentaran. Tú, ¿cómo te llamas?

Laura: Mi nombre es Laura y mi apellido es González Urales.

Profesora: ¿De dónde eres, Laura?

Laura: Soy peruana, de Lima, pero vivo en Madrid hace diez años.

Profesora: ¿Y tú?

Carmen: Soy Carmen Gutiérrez Umbral.

Profesora: ¿Cuántos años tienes?

Carmen: Tengo quince años.

Profesora: ¿Eres española?

Carmen: No, soy venezolana, de Caracas.

Profesora: Y tú, ¿cómo te llamas?

Francisco: Me llamo Francisco, pero todos me llaman Paco. Soy español y mis padres son italianos.

Profesora: ¿Y tú?

Luis: Mi nombre es Luis, pero me llaman Lucho.

Profesora: ¿De dónde eres?

Luis: Soy de Barcelona, pero vivo en Madrid hace catorce años.

Profesora: ¿Cuántos años tienes?

Luis: Dieciséis.

12

COURTESY OF GETTY IMAGES

A partir da análise da figura 1, pode-se observar a tentativa do autor em destacar algumas estruturas para a comunicação em sala de aula.

A primeira atividade proposta pelo livro é a prática da compreensão auditiva. Não há, todavia, referência à variedade usada na gravação. A atividade é realizada por meio de preenchimento de lacunas. Ao verificar as palavras que foram usadas para completar os espaços, nota-se que são palavras, em sua maioria, cognatas. Esta característica pode levar o aluno a acreditar que o espanhol é uma língua fácil, se ele sabe o português, sabe também o espanhol. A utilização deste tipo de atividade pode ser notada com regularidade em todo o livro.

Considerando o diálogo apresentado, e depois os conteúdos linguísticos estudados no capítulo, nota-se que os elementos linguísticos foram abordados ao longo da unidade temática. Entre os aspectos gramaticais estudados estão os pronomes interrogativos, alguns adjetivos pátrios, que destacam a abrangência linguístico-geográfica da língua espanhola.

Dentre os objetivos desta unidade temática, está a aprendizagem de estruturas linguísticas utilizadas para cumprimentar pessoas e fazer uma apresentação pessoal. Sendo assim “saludos”, verbos “ser”, “llamarse”, “vivir” e “estar”, os alguns pronomes pessoais, “yo” e “tú” são usadas para preparar o aluno a atuar com habilidade em uma situação comunicativa. Todas estas estruturas serão exploradas ao longo do capítulo.

Na figura 2, pode-se observar uma proposta de atividade que também pretende a aplicação de um conteúdo estudado. As saudações, que foram estudadas ao longo do capítulo, deveriam ser aplicadas em situações de interação.

Figura 2 – Capítulo I

¿Quién es?

El objetivo de esta actividad es trabajar algunas expresiones que se utilizan frecuentemente en las situaciones comunicativas: los saludos, las despedidas, el agradecimiento, el pedido de disculpas, el **por favor**, etc. Comenta con tus alumnos la importancia de esas expresiones en la conversación.

EXPRESIONES DE CORTESÍA

ALGO DE VOCABULARIO

● Relaciona lo que dicen los personajes con los dibujos:

Buenos días, ¿cómo está usted? • Éste es mi hermano Juan. • Adiós. • ¡Hola!
No te preocupes, por favor. • Hasta luego. • Voy tirando, ¿y tú?
Hola. ¿Qué tal? • Muy bien, gracias. ¿Y usted? • Perdón, lo siento.

¡ENTÉRATE!

Para despedirse los españoles dicen **adiós**; los argentinos y uruguayos dicen **chau**; y los chilenos y mexicanos dicen **chao**; ya los venezolanos dicen **chao** o **nos vemos**.

ILUSTRACIONES: WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

A imagem é constituída por ilustrações que sugerem situações, em que o aluno poderia estar envolvido. No que diz respeito especificamente à ilustração, observa-se que houve uma opção pelo uso do desenho, ao invés do uso de uma fotografia que registrasse um momento real de interação, por exemplo.

Interessante notar ainda, que não há uma indicação direta no comando da questão, sobre o uso da formalidade e informalidade na língua espanhola para a resolução da questão. Contudo, para que tenha êxito na atividade, o aluno deve estar familiarizado com tais níveis de linguagem. Ele deve, portanto, compreender o uso da formalidade e informalidade em ELE considerando o tipo de situação descrita no desenho e as frases disponíveis no quadro.

No fim da página, no canto inferior esquerdo, é possível notar uma informação “extra”, digo isto porque o livro traz em um pequeno quadro, um aspecto relativo à variedade linguística de alguns países que falam espanhol. As formas linguísticas usadas para despedir-se são mostradas como um aspecto de curiosidade sobre a variedade linguística.

Além disso, podemos notar que o vocábulo mencionado em primeiro lugar refere-se à variedade peninsular, seguida das variedades argentina e uruguaia, e depois pela variedade chilena, mexicana e venezuelana.

Esta opção por apresentar as informações dispostas nesta ordem pareceu-me uma sinalização do prestígio da variedade espanhola que impera no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Pode-se dizer também, que listar estes vocábulos e os respectivos países onde são falados trata-se de mostrar a abrangência da língua espanhola.

Na figura 3, observa-se um texto autêntico, adaptado, que discorre sobre o uso das formas de tratamento formal e informal. Ao longo do texto são explicadas como estas formas são usadas em alguns países, como Espanha, Colômbia e Peru. Para isto, apresenta o sentido do uso dos pronomes “tú” e “usted” em determinados contextos. Há que se notar, que outra estrutura foi mencionada, a forma “vos”, no entanto, os lugares onde esta forma é utilizada não são ditos.

A proposta do texto é a leitura e reflexão, contudo não há nenhuma questão explícita sobre o que deve ser discutido. Logo, a atividade deve ser conduzida pelo professor. A sugestão no manual do professor é que após leitura do texto em voz alta, o professor proponha aos alunos que também leiam o texto para treinar a pontuação e entonação das palavras. Em seguida, a discussão seria iniciada. Dentre

as questões disponibilizadas ao professor para desenvolver a atividade, destaco algumas "Y em Brasil, ¿cómo es eso de los tratamientos? ¿Qué criterios utilizamos para tratar formal e informalmente a las personas? ¿Qué importancia tiene la diferenciación de tratamiento en la vida cotidiana?"

Nesse sentido, as perguntas sugeridas pelo manual para despertar o debate entre os alunos podem ser de grande valia. Visto que poderia levar o aluno a fazer reflexões sobre sua própria cultura, compreender mais profundamente seu entorno social. Isto, a partir do movimento em que se estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes com outros povos.

Figura 3 – Capítulo II

capítulo 2

TEXTO COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

Las poderosas sutilezas de tú y usted

Todas las lenguas distinguen tratamientos formales y corteses (para dirigirse a personas de más edad o rango) de tratamientos más familiares e informales (para hablar con personas cercanas), pero difieren mucho en los medios que usan para expresarlo. En inglés, el uso del apellido corresponde al empleo formal y distante, mientras que entre amigos se usa el nombre. En el español de España esas diferencias están confiadas a dos formas pronominales: **tú** (para tratamiento informal) y **usted** (para tratamiento formal). El sistema no es el mismo en todos los países en que el español es lengua oficial. En España, los hablantes tienden a usar **tú** con mucha facilidad (a veces basta simplemente presentarles a alguien para que inicien el tuteo); en Colombia, en cambio, incluso los compañeros de clase se tratan entre sí de **usted** (tienen que tenerse realmente mucha confianza para permitirse el **tú**). Podrá parecerle exagerado, pero en Perú es muy frecuente que los compañeros en el colegio se dirijan unos a otros usando el apellido y no el nombre. Además, en algunos países, el pronombre **vos** suele reemplazar el pronombre **tú** en las relaciones informales.

Dada la opción entre **tú** y **usted**, el hablante de español posee una herramienta sutil pero muy eficaz para expresar cómo se siente él mismo con respecto a su interlocutor y, en particular, cuál es su posición en la relación de poder y en la jerarquía de prestigio. Entre dos desconocidos con similar jerarquía un segundo criterio entra en juego: la edad. Todo el mundo tutea a los niños, los conozca o no; pero podemos sentirnos agredidos si un desconocido nos trata de **tú**, en especial si es visiblemente menor que nosotros.

Noten que el sistema anterior es en gran medida inconsciente; no podría ser de otra manera porque debemos tomar la decisión de usar la persona verbal adecuada en cuestión de segundos, y lo hacemos rápido y sin meditar al respecto. Sin embargo, su uso puede revelar mucho sobre las relaciones entre los interlocutores e incluso sobre la distribución de poder en una determinada sociedad.

Adaptado de Miguel Rodríguez Mondoñedo. Extraído de <lapenalinguistica.blogspot.com>. Acceso el 12 de marzo de 2010.



ROGERIO COELHO/INFORMAÇÃO DA EDITORA

39

4.1.2 Crença e comportamento

Esta categoria se refere às crenças morais e religiosas, bem como trata de rotinas diárias. Ela subdivide-se em quatro subitens crenças morais, crenças religiosas, rotinas diárias e comportamento.

Na figura 4, propõe-se uma atividade de expressão escrita e são feitas perguntas como base em um diálogo apresentado no início do capítulo que tem como temática a rotina diária. Para responder as questões, o aluno deve voltar ao diálogo e identificar o trecho em que se constituiu a pergunta para assim elaborar sua resposta.

Pergunta (Questão 3. B.) ¿Que hace Gabriel por la tarde?

Trecho do texto: “Mi rutina es más ou menos así: me despierto a las ocho, desayuno, leo el periódico y salgo a caminar. Vuelvo a las doce, preparo la comida, almuerzo y, enseguida, duerno la siesta. A las cuatro salgo de casa y voy al cine. Y Después me encuentro con mis amigos y salimos a tomar algo. Ceno a las nueve de la noche y vuelvo a casa. Veo algo en la tele o leo um libro. Y me acuesto alrededor de medianoche”. (p. 44)

A partir da análise da figura 4, podemos inferir que a ênfase é dada nas estruturas linguísticas. Logo, as questões culturais sobre o comportamento e o tópico rotinas diárias são apenas um pano de fundo para o estudo de elementos gramaticais.

Com base na leitura do excerto do texto que utilizei anteriormente, podemos elencar estes conteúdos gramaticais, os verbos pronominais, o tempo presente do indicativo, os numerais, a hora.

Ao longo do capítulo a ênfase está na forma, não há menção às especificidades na rotina diária de outros povos, ao contrário, este tópico é cristalizado no LD como sendo comum a todos os indivíduos. Nesse sentido, não mencionar, não comentar comportamentos de outros povos pode contribuir para o estranhamento demasiado em situações em que o aprendiz se confronte com um comportamento diferente do seu.

Na atividade 4, a proposta é que o aluno fale sobre sua rotina, mas para isto ele deve usar modelos de frases que destacam-se pelo uso do verbo no presente do indicativo e pelo uso da hora. Em relação à figura, desta vez há uma fotografia em

que aparecem três jovens, estes parecem estar cumprindo com algumas das tarefas de sua rotina.

Figura 4 – Capítulo III

capítulo 3

3 Contesta a las preguntas por escrito: Incentiva a tus alumnos a que escriban respuestas completas. Eso contribuirá a que memoricen estructuras sintácticas, vocabulario y ortografía.

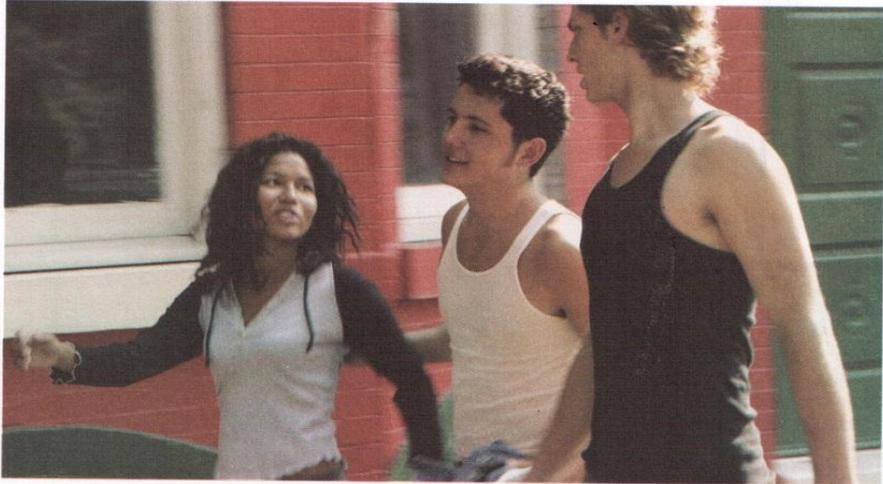
a. ¿Cuántos días va a quedarse Arturo en casa de Gabriel?
(Arturo) Va a quedarse unos diez días en casa de Gabriel.

b. ¿Qué hace Gabriel por la mañana?
(Gabriel) Se despierta a las ocho, desayuna, lee el periódico y sale a caminar.

c. ¿Y por la tarde?
(Gabriel) Duerme la siesta, va al cine y después encuentra con amigos.

d. ¿A qué hora se acuesta Gabriel?
(Gabriel) Se acuesta alrededor de medianoche.

e. ¿Qué le pareció a Arturo la rutina de su amigo?
(A Arturo) Le pareció buena.



4 Ahora habla de ti: Respuestas personales.

a. ¿A qué hora te despiertas? *Me despierto a las...*

b. ¿A qué hora desayunas? *Desayuno a las...*

c. ¿A qué hora empiezan las clases en tu colegio? *Las clases empiezan a las...*

d. ¿A qué hora empiezas a trabajar? *Empiezo a trabajar a las...*

e. ¿A qué hora comes? *Como a las...*

f. ¿A qué hora sales del trabajo / de la escuela? *Salgo del trabajo/de la escuela a las...*

g. ¿A qué hora vuelves a casa? *Vuelvo a casa a las...*

h. ¿A qué hora cenas? *Ceno a las...*

i. ¿A qué hora te duchas? *Me ducho a las...*

j. ¿A qué hora te acuestas? *Me acuesto a las...*

45

4.1.3. Geografía Nacional

Esta categoría se refiere a informaciones sobre factores geográficos vistos como significantes pelos miembros de determinada comunidade. A categoria geográfica possui cinco subitens, a saber, turismo, localidades, clima, diversidade geográfica e economia.

Figura 5 – Capítulo V

capítulo 4

TEXTO COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

El consumo responsable

La necesidad de organizar la economía según la justicia, el respeto al hombre y a los recursos naturales ya no es una cuestión de opinión moral o política, es un imperativo. El consumidor es el último eslabón del sistema económico y como tal tiene la responsabilidad y el poder de cambiar el estado a que se nos induce por los medios de comunicación social.

Todos los días encontramos ejemplos innumerables a nuestro alrededor del injusto reparto de la riqueza y el aumento de la pobreza o de los efectos que el actual desarrollo insostenible tiene para la naturaleza. Van desde los fenómenos migratorios, hasta la deforestación o desertización, pasando por la explotación laboral (sobre todo de mujeres y niños) o el efecto invernadero.

Vivimos en una sociedad que favorece el consumismo: nos hemos convertido en la generación de usar y tirar. La publicidad nos bombardea con anuncios, cuyo objetivo no es nuestro bienestar, sino hacernos engranajes de un sistema que reduce a las personas a consumidores sumisos.

Para consumir con alguna responsabilidad debemos:

1. Ser críticos con nuestro consumo y nuestra forma de vida, aplicando filtros tejidos con valores éticos.
2. Exigir información e informarnos acerca de las condiciones sociales y medioambientales en las que un producto o un servicio ha sido elaborado, como ha llegado hasta nosotros y cuáles son sus consecuencias sobre el ambiente.
3. Reducir nuestro consumo, como opción ética y ecológica, optando por un modelo de bienestar y felicidad no basado en la posesión de bienes materiales.
4. Practicar un consumo respetuoso con la naturaleza, reduciendo, reutilizando y, por último, reciclando y consumiendo productos ecológicos y artesanales.
5. Practicar un consumo solidario y socialmente justo, respetuoso con las personas y las culturas, en el que no haya lugar para la discriminación ni la explotación.

SHUTTER IMAGES/SHUTTER PICTURES



73

Adaptado de <www.ecoportat.net>. Acceso el 19 de marzo de 2010.

O tópico cultural abordado na figura 5 é a questão econômica, observada na perspectiva do consumo. Nesta proposta do LD, as indicações são para que o professor promova uma discussão acerca da temática com os alunos. Devido à natureza temática, muitas identificações podem acontecer em sala de aula. Visto assim, as discussões podem ganhar um status de engajamento crítico.

No manual do professor a indicação é para que, a partir do cotidiano dos alunos, apontamentos mais gerais sejam postos em discussão. Nesse sentido, é relevante o desenvolvimento de temáticas que visem à conscientização crítica a respeito de ações em nível global, observando para isto a realidade local, que permitam ao aluno pensar o todo, a partir de uma parte apenas.

Ademais a proposta apresentada parece-me um caminho para a formação cidadã dos aprendizes.

Na figura 6, vemos outro tópico cultural sendo discutido: a questão da moradia. A atividade inicial requer apenas a compreensão auditiva dos alunos, que devem enumerar as fotos segundo o texto gravado. As ilustrações não têm contextualização

Figura 6 – Capítulo 8

¿Dónde vive la gente?

Discute con tus alumnos sobre el derecho que todos tienen a una vivienda digna. Algunas preguntas pueden conducir a un interesante debate: ¿Qué es lo que no debe faltar en una casa para que uno pueda vivir con dignidad? ¿Cómo resolver el problema de habitación en las grandes ciudades?

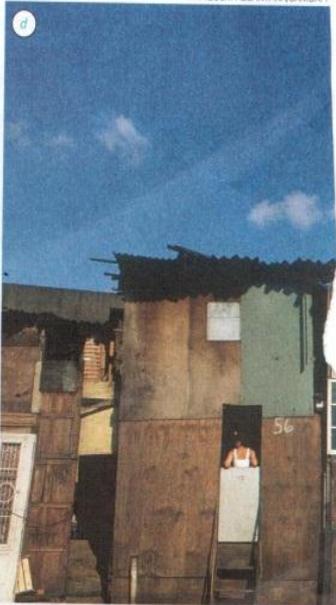
DECLARACIONES  12

PARA OÍR Y COMPRENDER

1 Escucha lo que dicen cuatro personas sobre sus viviendas y numera las fotos, de acuerdo con sus declaraciones:



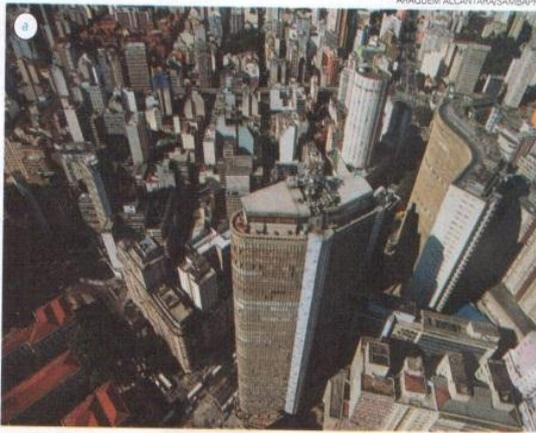
JUPITER IMAGES/GOODSHOOT



ARAQUÉM ALCÁNTARA/SAMBAPH



JUCA MARTINS/OLHAR IMAGEM



ARAQUÉM ALCÁNTARA/SAMBAPH

138

Para o professor é proposto que ele discuta com os alunos questões que promovam o debate, “¿Qué es lo que no debe faltar en una casa para que uno pueda vivir con dignidad?” “¿Cómo resolver el problema de habitación en las grandes ciudades?”

As perguntas sugeridas pelo autor podem promover a discussão mais detida da problemática da moradia no Brasil. E ainda o entendimento de causas e consequências de conflito sociais.

4.1.4. O estereótipo e identidade nacional

Esta categoria relaciona-se com o que é típico, bem como com símbolos de identidades nacionais. Os subitens que compõem esta categoria são: estereótipos, culinária, folclore, vestuário e expressão artística, esporte, lazer e trânsito.

Figura 7 – Capítulo V

¿Qué te gusta?

Como aproximación al tema del capítulo – los gustos y los alimentos – sugerimos que, a partir de la foto de apertura, les preguntes a tus alumnos sobre sus gustos. Por ejemplo: Fulano, ¿te gusta la calabaza? Mengano, ¿te gustan las verduras? Y a ti, ¿te gusta el ajo? ¿Y los tomates, te gustan?

DIALOGO

Escucha lo que piden Pepa y Graciela en un restaurante y corrige la nota del camarero:

PARA OÍR Y COMPRENDER

CONSUMICIÓN N° 031

Nombre: Alonso Mesa: 11

Cantidad	Descripción
1	ensalada completa con mayonesa
1	ensalada verde
1	filete de pollo a la plancha
1	lenguado asado con verduras
1	cerveza
1	gaseosa
1	arroz con leche
1	flan
2	café

Escucha otra vez el diálogo y verifica si has corregido adecuadamente la nota:

Camarero: Buenas noches, señoras. Aquí tienen la carta.
Pepa: Gracias. ¿Qué quieres de primero, Graciela?
Graciela: Todavía no lo he pensado. A ver... bueno, quiero una ensalada. Camarero, ¿qué tiene la ensalada completa?
Camarero: Lechuga, berro, zanahoria, remolacha, aceitunas y patatas. La acompaña una salsa de mayonesa con perejil.
Graciela: Ah... No me gusta la mayonesa. Entonces quiero una ensalada completa, sin la mayonesa, y, de segundo, un filete de ternera a la plancha. Y tú, Pepa, ¿qué vas a comer?
Pepa: Tráigame, de primero, una ensalada verde y, de segundo, lenguado asado con arroz, por favor. Lo que pasa es que no me gusta la carne de ternera; en cambio me gustan muchísimo todos los pescados.
Camarero: ¿Y de beber?
Pepa: Quiero cerveza.
Graciela: A mí no me gusta la cerveza, prefiero una copa de vino.
Pepa: Camarero, por favor.
Camarero: ¿Algo más, señoras?
Graciela: Sí, el postre. Quiero arroz con leche, ¿y tú, Pepa?
Pepa: Yo, un flan.
Camarero: ¿Quieren café también?
Pepa: Sí, dos cafés solos.
Camarero: De acuerdo.

90

Menú

Fonte: MARTIN, Ivan. Síntesis: curso de lengua española. São Paulo: Editora Ática, 2011, p. 96.

Na figura 7, este componente cultural está representado pelo tópico “culinária”. A primeira atividade proposta é um exercício de compreensão auditiva, mais uma vez percebe que o interesse é compreender o vocabulário no campo dos alimentos.

Conforme é possível observar não há atravessamentos que permitam a reflexão mais detida sobre o tema, a culinária é pensada em termos de aprendizagem de vocabulário.

No diálogo apresentado também nesta figura, notamos a constituição de uma situação comunicativa, em que os personagens estão em um restaurante e fazem um pedido ao garçom. Os personagens pedem uma sugestão, o garçom, por sua vez lista uma quantidade de ingredientes. Logo, comprovamos nossa afirmação, ao dizer que aprender novas palavras é o foco principal nesta proposta.

Não nos esqueçamos, todavia, de mencionar os componentes gramaticais tratados no capítulo e que são trazidos no diálogo como forma de antecipar exemplos de suas ocorrências, as expressões para falar de gostos e preferências, por exemplo.

Na figura 8, outro componente cultural relacionado aos estereótipos, o vestuário. Ao olhar para figura, uma das primeiras coisas que notamos é a construção do espaço social da mulher.

Nossa atenção é toda dispensada à imagem da mulher, em destaque na página, segurando um maço de dinheiro e cercada por sacolas de compras. Socialmente nos remetemos a figura feminina como consumista, aficionada a promoções.

No texto, outro lugar definido socialmente é o do homem. Aveso a modismos e preocupado com o impacto da moda na natureza, ele tece crítica em relação ao comportamento da mulher. No diálogo, a mulher demonstra preocupação também com o consumismo exagerado, no entanto reconhece a dificuldade em resistir às promoções. Nesse sentido, vemos o binarismo homem/mulher sendo reforçado.

Figura 8 – Capítulo VI

¿Somos lo que llevamos?

Puedes aprovechar la imagen que introduce el capítulo para charlar con tus alumnos sobre la moda y los modismos y sobre los efectos sociales del consumo excesivo. Pregúntales si les interesa la moda, qué les gusta en ella, si suelen vestirse de modo a distinguirse de los otros, etc.

PARA OÍR Y COMPRENDER

DIÁLOGO

1 Ana y Julio charlan sobre la moda. Señala las afirmaciones que están de acuerdo con lo que se discute en el diálogo:

- El consumismo afecta a la naturaleza.
- El consumismo produce satisfacción.
- El proceso de producción de una prenda de vestir puede generar contaminación.
- No solo el proceso de producción de ropa o calzado derrocha los recursos naturales.

2 Escucha otra vez el diálogo y verifica si has señalado correctamente las afirmaciones de la actividad anterior:

Julio: Sabes, Ana, lo que más me gusta en ti es que no eres muy aficionada a eso de la moda.

Ana: Pero claro que me gusta la moda. Lo que no me gustan son los modismos. Tampoco me gusta el consumismo.

Julio: ¿Cómo es eso?

Ana: Me gusta vestirme bien. ¿A quién no le gusta la ropa nueva y bonita? Pero, prefiero siempre comprarme prendas que sean buenas, sencillas y confortables a gastar mi dinero con algo solo porque está de moda.

Julio: Pero los estímulos son muchos, ¿verdad? Todo el tiempo se inventan modismos para que la gente consuma cada vez más y nunca esté satisfecha con lo que tiene.

Ana: Y ese consumismo sin límites, además de producir un sinnúmero de insatisfacciones, también afecta muchísimo al medio ambiente.

Julio: Sí, tienes razón. Cuando uno compra unas zapatillas o una camisa, por ejemplo, no piensa en la cantidad de recursos naturales que fueron utilizados para su producción.

Ana: Además, el proceso de producción industrial muchas veces genera contaminación del aire, del agua de los ríos y de los mares...

Julio: Sí, y también tenemos que pensar que no es solo el proceso de producción de una prenda de vestir que genera el derroche de los recursos naturales. También contribuye para eso el transporte que se utiliza para que el producto llegue a la tienda, la cantidad de papel y plástico que se usa en el embalaje, etc.

Ana: Sí, es cierto. El hecho de que el precio de un producto esté rebajado o de que un color o un modelo esté de moda no puede justificar el consumo. Lo difícil es pensar en todo eso cuando compramos ropa o calzado.



JUPITER IMAGES/PHOTOOBJECTS.NET

106

4.1.5 Socialização e ciclo de vida

Esta categoria relaciona-se a análise de tópicos como família, escola, trabalho e ritos de passagem. Na figura 9, o texto traz à tona uma discussão relevante para o contexto de ensino, que é a questão da família.

É possível notar que o texto elucida discussões acerca de alguns tipos de famílias, diferente da família tradicional, composta por pai (homem), mãe (mulher) e filhos. O texto comenta sobre o número de crianças filhas de pais divorciados, que passam a integrar novas famílias. Dentre as propostas do LD, está levar o aluno a expressar como é sua família, bem como os tipos de famílias que conhecem.

Figura 9 – Capítulo VI

capítulo 7

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO COMPLEMENTARIO

En la playa con el hijo del novio de mi madre

Las nuevas familias afrontan los problemas de convivencia en las vacaciones:

La escena sucede en Disneyland Paris. En una cola esperan un hombre, una mujer algo más joven, un adolescente conectado a unos auriculares que se balancea al ritmo que decreta la música, una niña de unos 11 años y otra de 3 sobre los hombros de su padre. La clásica familia nuclear española de vacaciones en un parque temático. Nada es lo que parece: el chico es hijo de un matrimonio anterior de él; la niña mediana, de uno de ella; y la pequeña, de los dos. He aquí un ejemplo de los nuevos modelos de familia que avanzan a paso de gigante.

En la jerga sociológica se llaman familias reconstituidas (parejas con al menos un hijo no común, fruto de una relación previa). Los datos oficiales son escasos y antiguos: el censo de 2001 contabiliza 233.000 segundas o terceras reagrupaciones, aunque otros estudios privados hablan ya de 460.000 y vaticinan que para 2020 serán mayoría.

A decir de los especialistas, en vacaciones hallamos dos tipos de nuevas familias: la que mantiene una relación de tiempo, con rodaje y baqueteada, donde el problema está más en la logística – la manera de casar trabajo y disponibilidad de los niños – que en la empatía de sus miembros; y la reciente, que aprovecha los periodos de asueto para experimentar por primera vez la convivencia.

Nora Rodríguez, pedagoga argentina y profesora de Formación Docente del Campus Universitario de la Mediterránea en Barcelona, ha entrevistado a un centenar de personas para escribir su libro *Hermanos cada quince días*. De sus páginas sale la cifra de 460.000 familias reconstituidas en España y la proyección de que en 2020 es probable que, vivan o no en la misma casa, superen a las nucleares clásicas. No es descabellado. Según los últimos datos del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), el número de divorcios registrados a lo largo de 2007 en España fue de 130.840, y el de separaciones, de 10.210. El Instituto Nacional de Estadística (INE) señala que cada año más de 100.000 menores ingresan en el apartado de hijos de divorciados, lo que significa que estos niños se convierten en integrantes de las nuevas familias, ya sea por parte de madre, de padre, o de ambos.

Adaptado de www.elpais.com.es. Acceso el 19 de marzo de 2010.



33

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, reflito sobre o recorte feito para análise desta pesquisa. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa, a saber, que conteúdos culturais são explicitados e/ou suprimidos no livro didático de espanhol língua estrangeira? Que representações culturais são (re)veladas no estudo dos conteúdos culturais trazidos pelo livro didático de espanhol?

O livro escolhido para estudo foi o *Síntesis: curso de lengua española, volume 1*, indicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) para as escolas de ensino médio.

Observando os textos presentes no livro, vemos que eles são de diversos gêneros, contudo notamos que as atividades de interação estão baseadas em diálogos superficiais, que não tem o interesse em promover discussões consistentes. Esses diálogos, em geral, tem a função de apresentar o conteúdo gramatical que será estudado ao longo do capítulo.

Em contrapartida, os outros textos que aparecem no livro trazem alguns tópicos culturais consistentes, no entanto, as proposições não são feitas diretamente para os alunos.

As reflexões só ocorrem se houver a interferência direta do professor, este por sua vez, pode encontrar algumas direções no manual do professor, que em relação a algumas atividades traz orientações relevantes.

Em relação às unidades, elas são organizadas basicamente para elucidar as estruturas gramaticais. E as atividades do LD versam sobre o uso das estruturas aprendidas. Sendo assim, aprender a língua espanhola implica reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno.

Esta característica pode ser, na verdade, resquícios das memórias calcadas nas concepções tradicionais de língua, as quais comentamos no capítulo 3.

Outro aspecto que podemos apontar é que, o encontro com a língua-cultura do outro não ocorre efetivamente. Em raros momentos, em alguns textos é possível encontrar propostas para discussões mais enriquecedoras, que permitem ao aprendiz olhar para sua cultura e também para a cultura do outro.

A cultura é observada de forma generalizada, não é possível observar as singularidades dos países de língua espanhola. Quando há uma referência específica a outro país, isto ocorre sempre na perspectiva da variedade linguística.

As representações culturais mais evidentes demonstram que a variedade peninsular ainda é privilegiada em detrimento das outras, estas aparecem como a ilustração, uma possibilidade, mas de menor prestígio.

Há em geral uma homogeneização cultural, aquilo que destacamos no início desta pesquisa, “o espanhol, uma só língua, diversas culturas” não aplicada, todavia. Visto que não é possível perceber “diferenças”, nem, portanto, podemos estabelecer “semelhanças” entre os povos que falam espanhol.

Não obstante, a figura do professor de língua estrangeira aparece como sendo relevante para que momentos de interação e reflexão crítica ocorram efetivamente.

Nossa pesquisa limitou-se a analisar as representações que emergem dos conteúdos culturais trazidos pelo LD. Contudo é necessário ressaltar que outros muitos aspectos não foram contemplados, como por exemplo, as contribuições que um LD, tal qual este que apresentamos nessa pesquisa, pode trazer para os alunos.

Além disso, poderia ser investigado também o papel do professor em sua tarefa de ensinar LE, observando as limitações do LD, que ponderamentos ele faria a fim de vencer suas limitações? Estas questões são, pois, possibilidades futuras de investigação.

De todo modo, o lugar do LD na aula de LE está posto, destarte o que pode ser feito são ponderações acerca dos atravessamentos que o constitui, ideologia, representações, estereótipos. O trabalho com este material deve ser pensado durante todo o percurso de ensino e aprendizagem. Sendo assim, à medida que for notado o esvaziamento, a homogeneização, o estereótipo ou representações distorcidas, seja possível passar novamente por aquele caminho e olhar com mais atenção até que seja possível ver o que o não está explícito.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, S. **Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras**. Revista interfaces, Rio de Janeiro, ano 4, n. 5, p. 45-56, out. 1998.
- ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.; SÁ-SILVA, J. R. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J.C. **Ontem e hoje no ensino de línguas**. In: CUNHA, M.J.C. e STEVENS, C.M.T. Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil (Orgs.). Editora UNB, 2003.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.
- Araújo, M. de S. **DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. 344 p. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 647-652, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBOSA, L. M. A. **Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. In: GATTOLIN, S.; SIGNORI, M. B.; MIOTELLO, V. (Org.). Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos-SP: Pedro e Paulo Editores, 2007. p. 107-120.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BOLOGNINI, C. Z. **Refletindo sobre a Escola como Instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido**. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) Linguística Aplicada : suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 20 07. p. 73-81.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. 4. Ed. White Plaines: Pearson Education, 2000.

BYRAM, M.; MORGAN, C. et. al. **Teaching-and-Learning Language-and-Culture**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1993.

CARNEIRO LEÃO, A. **O ensino de línguas vivas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

CAMARGO, M. L. **O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas (43): 139-149, Jan/Jun.2004.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado, Departamento de Linguística, Campinas, SP: [s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

CELANI, M. A. A. **Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro**. In: - _____ (org.). Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAGAS, R. Valnir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAGAS, V. **Evolução do Ensino de Línguas no Brasil**. In: Didática Especial de Línguas Modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOPPIN, A. **O historiador e o livro escolar**. Revista História da Educação. Pelotas, 2002.

CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e materna**. 2. ed. Capinas, SP: Pontes, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de leitura na (pós-)modernidade**. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) Leitura: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005. p. 15-44.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro : arquivo, memória e identidade – línguas (maternas e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011a.

_____. **Apresentação**. In: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. 2. ed. Campinas, SP: 2011b, p. 11 – 14. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011c, p. 17 – 26.

_____. **O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões**. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011e, p. 105 – 123.

_____. **O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética**. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas, SP: 2011d, p. 33 - 43.

CORTAZZI, M.; JIN, L. **Cultural mimors: material and methods in the ELF classrron**. In: HINKEL, E. (Ed.). Culture in the second language teaching and learning. Cambridge: CUP, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências didáticas para o ensino de línguas**. In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305 – 344.

CUNHA, M. F.; XAVIER, E. S. **Entre a indústria editorial, a academia e o Estado: o livro didático de história**. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História/ América Latina em perspectiva : culturas, memórias e saberes, 2011, Florianópolis. Anais do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História/ América Latina em perspectiva : culturas, memórias e saberes. Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. p. 1-19.

DAGIOS, M. G. **As concepções de interculturalidade e suas aplicações no ensino de língua inglesa: uma análise da visão dos professores do sudoeste do Paraná** . In Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada da ALAB, 9, 2011, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada/Formação de professores. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em <<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>>. Acesso em: 07 de março. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.(Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. **Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental**. In: O livro didático de língua

estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199 – 234.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. **Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas.** In: **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 265 – 304.

DUFF, P. A. **Research Approaches in Applied Linguistics.** In: KAPLAN, R. B. (ed). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics.* New York: Oxford University Press, 2002.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático.** São Paulo: Polêmicas do Nosso Tempo, 1984.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. (2000). **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera em Brasil.** *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, p. 59-80.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, Bárbara et alii. **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. **O Livro Didático ao longo do tempo: A forma do conteúdo.** 2007. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em 19/fev./2013.

CAVALCANTI, J. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora UnB, 2003. p. LEFFA, V. J. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional.* Contexturas - APLIESP, São Paulo: Editora UFPB, nº. 4, p. 13-24, 1999.

KRAMSCH, C. **Language and culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. *Context and Culture in Language Teaching.* New York: Oxford University Press, 1993.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas.* V, 35, n. 3, Mai/Jun. 1995, p. 20-29.

GUIMARAES, A. **Livros Didáticos de Espanhol publicados no Brasil (1920-1960).** In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. p. 1-14.

HALL, S. **Introduction**. In: HALL, Stuart (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications, 1997a, p. 1-11.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras**. Horizontes de Linguística Aplicada, v.9, n.1, 2010 p.102-117.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro** (La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño) tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. – Brasília: Thesaurus, 2008.

MORAN, P. R. **Teaching Culture – Perspectives in Practice**.1. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística , Línguas Clássicas e Vernáculos, Universidade de Brasília, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**, São Paulo: E.P.U., 2002.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

QUIROGA, V. V. **O Desenvolvimento da Percepção Intercultural no Processo De Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira: Um estudo sobre potencialidades da mediação fílmica**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

RAJAGOPALAN, K. (1999). **Of EFL teachers, conscience and cowardice**. In: *ELT Journal*, vol. 53, n. 3, July. Disponível em

<http://eltj.oxfordjournals.org/content/53/3/200.full.pdf+html> Acesso em 21 de fevereiro 2014.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RODRIGUES, F. C. **As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005.** In: BARROS, C. S. & COSTA, Elzimar G. M. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola,* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

SALVADOR, A.C. O; SANTOS, L. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica.** 2011. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/76302616/o-Ensino-de-Espanhol-Na-Educacao-Basica-Brasileira-Uma-Retrospectiva-Historica> Acesso em 19 de fevereiro. 2014.

SCHMIDT, M. J. **O ensino científico das línguas modernas.** Rio de Janeiro: F. Briguet & Cia., 1935.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TÍLIO, R. C. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVIII, jan-mar 2009.

TÍLIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em < http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt > Acesso em 28 abril., 2013.

_____. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, 2008, p.117 – 144. Disponível em < <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33/71> > Acesso em 15 abril 2014.

_____. Reflexões acerca do Conceito de Cultura. In: *Revista Eletrônica do instituto de Humanidades*, Volume VII Número XXVIII Jan-Mar 2009. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/213/502>> Acesso em 12 abril. 2014.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da Ciência.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974. Capítulo 1.

VECHIA, A. **Imperial Colégio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil.** In: VECHIA, A. & CAVAZOTTI, M. A. (Orgs.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

VIANA, N. **Sotaque Cultural : Uma proposta para compreensão de traços culturais (re) velados na interação em Língua Estrangeira.** 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.