



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA**

JOSÉ WAGNER PEREIRA DE ARAÚJO

**“*CERCANÍA JOVEN 2*”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA
INTERCULTURALIDADE NAS EDIÇÕES DE 2015 E 2018**

**CAMPINA GRANDE
2018**

JOSÉ WAGNER PEREIRA DE ARAÚJO

**“CERCANÍA JOVEN 2”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA
INTERCULTURALIDADE NAS EDIÇÕES DE 2015 E 2018**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras/Espanhol
da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciatura em Letras –
Habilitação língua espanhola.

**Orientador: Prof. Rickison Cristiano
de Araújo Silva**

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A658c Araújo, José Wagner Pereira de.
"Cercanía joven 2" [manuscrito] : uma análise comparativa da interculturalidade nas edições de 2015 e 2018 / Jose Wagner Pereira de Araujo. - 2018.
48 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Prof. Esp. Rickison Cristiano de Araújo Silva, Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."
1. Ensino e aprendizagem de espanhol. 2. Interculturalidade. 3. Cultura. 4. Livro didático. I. Título
21. ed. CDD 371.32

JOSÉ WAGNER PEREIRA DE ARAÚJO

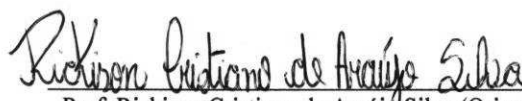
“CERCANÍA JOVEN 2”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA
INTERCULTURALIDADE NAS EDIÇÕES DE 2015 E 2018

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras/Espanhol
da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciatura em Letras –
Habilitação língua espanhola.

Aprovado em: 26 / 11 / 2018.


Nota: 9,5

BANCA EXAMINADORA


Prof. Rickison Cristiano de Araújo Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nota: 10,0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA


Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Mat. 6.25046-3

Nota: 9,0

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Antonio Carlos Batista da Silva Neto
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nota: 9,5

Aos meus pais, pela dedicação, companheirismo
e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela força e discernimento nesses anos para concluir o curso e, para tanto, me conceder a realização do sonho da formação superior.

Aos meus pais, Maria das Neves Pereira de Araújo e Antonio Soares de Araújo por sempre me apoiarem e incentivarem na realização e conquista dos meus sonhos.

As minhas irmãs, Edileide Pereira de Araújo e Elane Pereira de Araújo pelo companheirismo e compreensão.

Agradeço a Maria José Diniz Lima pela sincera amizade e pela ajuda ofertada.

A todos os professores do curso, em especial ao meu orientador Rickison Cristiano, pela paciência, orientações e valiosas contribuições ao meu trabalho.

“Quem aprende uma nova língua adquire uma nova alma” (JIMENEZ, J.R.)

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Sessão “ <i>Culturas en diálogo: nuestra cercanía</i> ” – Unidade 1.....	24
Imagem 2 - “ <i>Culturas en diálogo: aquí y allá en todo el mundo</i> ” – Unidade 1.....	25
Imagem 3 - “ <i>¿Lo sé todo?</i> ” – Unidade 1.....	27
Imagem 4 - Sessão “ <i>Culturas en diálogo: nuestra cercanía</i> ” – Unidade 2.....	29
Imagem 5 - “ <i>Culturas en diálogo: aquí y allá en todo el mundo</i> ” – Unidade 2.....	31
Imagem 6 - “ <i>Culturas en diálogo: aquí y allá en todo el mundo</i> ” – Unidade 2.....	33
Imagem 7 - “ <i>Culturas en diálogo: aquí y allá en todo el mundo</i> ” – Unidade 3.....	36
Imagem 8 - “ <i>Culturas en diálogo: aquí y allá en todo el mundo</i> ” – Unidade 3.....	37

LISTA DE ABREVIACÕES

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

QERC – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

RAE – Real Academia Española

Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2 A INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE ELE	11
2.1 INTERCULTURALIDADE.....	12
2.2 REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE ELE	15
3 LIVRO DIDÁTICO	18
3.1 APRESENTANDO AS COLEÇÕES: PNLD 2015 <i>VERSUS</i> PNLD 2018	20
3.2 ANÁLISES	21
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERENCIAS	40
ANEXOS	44
ANEXO A	45
ANEXO B	46
ANEXO C	47
ANEXO D	48

“CERCANÍA JOVEN 2”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA INTERCULTURALIDADE NAS EDIÇÕES DE 2015 E 2018

José Wagner Pereira de Araújo¹

RESUMO

A relevância de aprender e ensinar o espanhol a partir de um viés intercultural se dá porque ao inserirmos esta perspectiva nas aulas de ELE e nos LDs, os alunos vão, a partir do contato com a cultura, ser capazes de dialogar e entender o outro e conseqüentemente sua língua. Conhecendo a importância do livro didático nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, nosso trabalho tem como objetivo refletir sobre a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de ELE, e analisar como os aspectos interculturais estão presentes nas atividades do livro didático *Cercanía Joven* volume 2 referente ao PNLD 2015 e 2018, bem como verificar as diferenças e semelhanças entre as duas edições no que concerne a interculturalidade. Para tanto, utilizamos uma metodologia qualitativa documental, no qual nos centramos nas sessões específicas do livro, que na edição do PNLD 2015 é “*Culturas en diálogo: muestra cercanía*” e na edição de 2018 “*Culturas en diálogo: aquí y allá*”, cujo objetivo está em relacionar a cultura hispânica com a brasileira e com outros países, promovendo uma perspectiva intercultural. Assim, baseamos nossas discussões em Paraquett (2010; 2012), Candau e Moreira (2008), Canedo (2009), PCN (2000), OCEM (2006) e outros que discutem os conceitos de cultura, interculturalidade e as relações que se estabelecem com o ensino de espanhol como língua estrangeira. Por meio da análise, pontuamos que há mudanças significativas entre as edições do livro, no que concerne principalmente no leiaute, ocorrendo também dentro das temáticas abordadas ao longo do livro. Verificamos também que ademais dessas mudanças, e dos temas abordados durante as três unidades de ambas edições, evidenciam a cultura do outro, apresentam atividades que, em sua maioria, restringem os alunos a exercícios mecânicos, não os fazendo refletir de forma crítica numa perspectiva intercultural.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de espanhol. Interculturalidade. Cultura. Livro didático.

¹ Aluno de Graduação em Letras – Habilitação em Espanhol - na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

E-mail: josewagner.jw89@yahoo.com.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aprender uma nova língua estrangeira está para além do ensino de regras linguísticas e gramaticais, é desenvolver outras competências tais como a social, a discursiva e a intercultural. Para o aprendizado de espanhol, bem como de outras línguas, é imprescindível conhecer, entender e respeitar a cultura do outro, o dito diferente, uma vez que estamos falando de uma língua dita plural, heterogênea e falada por mais de 20 países. Para tanto, o livro didático que é uma das ferramentas mais utilizadas por professores e seus alunos no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, atua diretamente na formação de cidadãos críticos e reflexivos diante das diversidades culturais presente em nossa sociedade.

De acordo com os documentos que norteiam o ensino de LE no Brasil, a língua estrangeira ademais de formar o aluno comunicativamente na língua estudada, possui uma função social que está diretamente ligada com a formação cidadã. Logo, o processo de ensino e aprendizagem de ELE com a presença da interculturalidade age na formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de compreender, refletir e analisar a realidade e/ou cultura do outro e da sua. Neste sentido, se espera “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p.133).

Assim, acreditamos que as atividades propostas nos livros didáticos devem ter por objetivo promover caminhos que tratem sobre a diversidade cultural existente, bem como da interculturalidade, que ao ser inserida no contexto de línguas estrangeiras, desenvolverá nos alunos uma competência intercultural, no qual os alunos estabelecem um paralelo entre sua própria cultura e a do outro, numa matiz de respeito perante as diversidades. De tal modo, nos perguntamos: Como a interculturalidade é abordada nas atividades no livro didático *Cercanía Joven 2* nas edições do PNLD 2015 e 2018? Há diferenças e semelhanças nas duas coleções?

Destarte, nosso trabalho tem como objetivo refletir sobre a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de ELE, e analisar como os aspectos interculturais estão presentes nas atividades do livro didático *Cercanía Joven 2* referente ao PNLD 2015 e 2018, bem como verificar as diferenças e semelhanças entre as duas edições no que cerne a interculturalidade. Para tanto, nos reservaremos a olhar especificadamente as sessões específicas que os livros apresentam, que são: *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” presente no livro *Cercanía Joven 2* PNLD 2015, e “*Culturas en diálogo: aqui*

y allá” em Cercanía Joven 2 PNLD 2018, cujo objetivo está em relacionar a cultura hispânica com a brasileira e com outros países, promovendo uma perspectiva intercultural.

Para responder nossas perguntas, desenvolvemos segundo Prodanov e Freitas (2013) uma pesquisa bibliográfica, partindo de leituras de estudos já realizados sobre a temática aqui abordada, e documental, visto que nosso *corpus* analítico é o livro didático analisado e selecionado pelo PNLD. Diante da complexidade e do ponto de vista da abordagem do problema, esta investigação é qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2001, p.12), pois o interesse do pesquisador está em verificar “como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” e porque estamos atentos para “o maior número possível de elementos presentes na situação estudada”, neste caso para a presença e desenvolvimento da interculturalidade no livro didático. Utilizamos uma abordagem comparativa entre as duas edições do livro *Cercanía Joven 2* para o segundo ano médio, objetivando entender e verificar as diferenças e semelhanças no que concerne as estratégias interculturais utilizadas nas atividades propostas nos livros.

Assim, nosso trabalho é dividido em 4 momentos, iniciada por estas considerações iniciais. Posteriormente, definimos as noções de cultura e interculturalidade com o objetivo de introduzir a temática e entender os conceitos dentro do processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, e especificamente a língua espanhola. No terceiro momento, apontamos algumas reflexões sobre os livros didáticos de espanhol, bem como a apresentação do nosso *corpus* analítico. Logo em seguida, expomos de forma descritiva e analítica a presença da interculturalidade nas atividades dos livros, ilustrando as mudanças sofridas de uma edição para a outra. E por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre todas as reflexões e posicionamentos abordados ao longo de nossas discussões.

2 A INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE ELE

Nesta sessão discutimos os conceitos de cultura e por consequência o que é interculturalidade a partir das perspectivas de Paraquett (2010), Candau e Moreira (2008), Canedo (2009) e outros autores que refletem os conceitos como uma forma de interação, conhecimento e compreensão da cultura do outro, para que ocorra a

aprendizagem da língua estrangeira. Posteriormente, realizamos algumas reflexões acerca da presença da interculturalidade e da competência intercultural nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

2.1 INTERCULTURALIDADE

Podemos considerar a língua como um sistema que se organiza em três subsistemas intitulados: linguístico, semântico e discursivo. Isso significa que há uma estrutura linguística gramatical com sentido e significado social que se emprega nas esferas de circulação dos textos orais e escritos. Assim, a língua não funciona de forma isolada, ora regras e formas, ora sentido e discurso. Nesse horizonte, se a língua se manifesta nos gêneros, logo necessitamos deles para comunicarmos. A cultura, desta forma, se insere na língua, ou seja, o estudo da língua meta deve ter como objetivo o desenvolvimento da imaginação criativa com fundamentos éticos e atitudes estéticas, além de proporcionar vivências de processos estéticos e expressivos de comunicação e, permitir a apreciação da língua espanhola desde as linguagens artísticas, como a pintura, escultura, fotografia e cinema.

Definir cultura é uma tarefa complexa, e com isso ela acaba trazendo consigo várias definições, que dependendo da disciplina e/ou perspectiva que a estude será diferente. No ensino de língua estrangeiras, a cultura pode ser entendida como um conjunto de variáveis que se manifesta nos diversos povos. Não é somente um conceito estético, no qual é relacionado comumente com as expressões das belas artes, é possível entender a cultura como um conceito etnológico, que se caracteriza por um conjunto complexo de crenças e hábitos do homem como membro da sociedade.

Posto isto, Canedo (2009), por sua vez, nos apresenta três definições de cultura. A primeira entende a cultura como um modo de vida que caracteriza uma coletividade, isto é, ela se produz na relação entre signos e significados criados pelos grupos sociais, considerando “a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais” (BOTELHO, 2007, p.110).

A segunda concepção está atrelada a uma perspectiva artística e intelectual, dessa forma não se materializa como frequência na vida cotidiana e sim, em âmbitos específicos, associada, sobretudo a uma atividade cujo fim, apesar de artístico, é econômico. Nessa definição, cabem, portanto, as artes conhecidas como tradicionais – literatura, teatro, dança, arquitetura, etc. – e outros setores, dos quais podemos destacar

marketing, moda, turismo, decoração, jogos eletrônicos entre outros. Assim, há um duplo movimento entre as relações mercantis e a cultura: a concepção da distribuição cultural em massa, visando e gerando lucro e o que o autor chama de “culturização” mercadoria, isto é, quando se atribui valor a objetos do cotidiano. Por último, a terceira definição nos apresenta o conceito de cultura como fator de desenvolvimento humano. Logo, as realizações de atividades de cunho cultural teriam objetivos sócios educativos para estimular o pensamento crítico, como forma de motivar os alunos, no enfrentamento da violência, problemas sociais, depressão, etc. (CANEDO, 2009).

Dadas às definições de cultura, é importante relacioná-las com o aprendizado de uma língua estrangeira, vejamos:

É primordial percebermos a importância da língua na nossa construção social e cultural. A língua pode expressar, encorpar e simbolizar a nossa realidade cultural. Quando a língua e a cultura são colocadas juntas, elas revelam ao mesmo tempo os valores e crenças dos sujeitos situados socialmente e historicamente em uma comunidade de fala. Podemos afirmar que a língua é como uma entidade sócio interativa que abrange a representação do patrimônio social e, da mesma forma, também reflete as relações de poder e dominação entre os membros de uma sociedade. (ARAÚJO; FIGUEREDO, 2015, p.65).

Dessa forma, é notável um crescimento do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pelos aspectos culturais e seus derivados, conhecidos como multiculturalidades e interculturalidades. Esse crescimento ocorre também devido a alguns fatores socioeconômicos como o investimento do governo em países da América Latina e a parceria com o Mercado Comum do Sul - Mercosul.

O Plano Trienal de Educação, texto oficial do Mercosul, enfatizou a educação como um dos fatores de contribuição para o desenvolvimento e integração regional, tendo em vista que contribui para a diminuição das disparidades regionais, além de consolidar a democracia e conseqüentemente o desenvolvimento socioeconômico. Logo, o espanhol e seu ensino em nosso país é resultante da expansão dos mercados e de acordos políticos. Sendo assim, quando o Mercosul se propõe a promover o conhecimento e o respeito a diversidade de culturas, ele acredita que este é um elemento fortalecedor da união de seus membros quando aliado a difusão do idioma (ABREU, 2018).

Diante disso, aprender a cultura de determinado país, em específico os de língua espanhola, por meio de uma abordagem intercultural significa adotar uma relação de igualdade, compreensão, convivência, respeito e conhecimento com o que nos é

diferente. Para além desses aspectos, aprender por meio da cultura é absorver os valores, costumes do outro e com o outro, considerando que aprender é uma prática que se realiza no meio social e não de forma isolada (PARAQUETT, 2010).

O Dicionário da *Real Academia Española* – RAE define interculturalidade como “*Cualidad de intercultural (¶ que concierne a la relación entre culturas)*” e, o adjetivo “intercultural” seria a relação entre culturas, seja de semelhanças ou de distinções, mas não necessariamente precisando de um elo comparativo.

Por sua vez, Fleuri (2003) afirma que a interculturalidade refere-se, portanto a um campo amplo e complexo que tratam de questões identitárias e socioculturais distintas, como ênfase no respeito às diferenças sem anulá-las. Já Hepburn (2005, p. 254) salienta que o conceito é complexo, pois falar de etnia, cor, gênero são temáticas que mudam, ou deveriam mudar, nosso modo de percepção do mundo, erradicando preconceitos pela compressão das identidades culturais de cada povo, tendo em vista que o mundo nessa concepção “pode ser comparado a um mosaico ou a uma tapeçaria composta de múltiplas contribuições culturais, em que cada uma contribui para o significado e a beleza do conjunto”.

Logo, a escola deve contribuir para o desenvolvimento da competência sociocultural e intercultural do aprendiz. Para isso, Candau e Moreira (2008, p.23) nos apresentam algumas características próprias da interculturalidade, que nos permitem um melhor entendimento e associação a essa prática nas aulas de Língua Estrangeira – LE: “uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Depois, “[...] concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas”. Por fim, a terceira característica se constitui devido à afirmação de que estamos socialmente imersos em processos híbridos de cultura que, por sua vez, mobilizam na construção de identidades abertas, excluindo a ideia de pureza das culturas.

O prefixo *Inter* presente no termo “interculturalidade” indica a relação entre pelo menos duas partes, entre dois povos e dois mundos diferentes. Há, pois, uma espécie de interdependência, de convivência entre essas culturas, respeitando ao “outro” e é esse tipo de educação intercultural que defende Candau e Moreira (2008, p.23)

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os

conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Ao inserir a abordagem intercultural no ensino, propõe-se que se ultrapassem o ensino que foca, meramente, nas habilidades linguísticas, ou seja, em práticas totalmente tradicionais, objetivando estabelecer um contato, não necessariamente com um nativo, com os padrões de comportamento presentes na língua meta (CORBETT, 2003).

2.2 REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE ELE

A língua estrangeira é o lugar por excelência da interculturalidade. No processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante ELE, reconhecer o outro é estar disponível para atuar de forma mediadora, fazendo que haja valorização dos conhecimentos prévios e atualização de outros saberes, é fazer que o outro se conheça a partir de outras visões e se aperfeiçoe em seu próprio meio.

Márcia Paraquett (2010) defende a ideia de um ensino intercultural no sentido de mostrar que as diferentes culturas podem e devem interconectar-se, principalmente no que diz respeito ao ensino de ELE, pois carrega consigo uma grande carga de diversidades tanto linguísticas como culturais. Isso significa que a língua estrangeira, dentro da perspectiva da interculturalidade, pode ser trabalhada em consonância com outras disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar através de temáticas transversais, ou seja e que os Livros Didáticos (LDs) trabalhados junto aos alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras possam abordar essa temática e promover esse olhar relacionando com a cultura do outro, trazendo o debate e unindo as culturas, pois unindo-as podemos conhecer a maneira de viver, pensar e os costumes dos outros povos e assim, nos acercamos mais a elas.

Nesse sentido, alguns professores em determinados momentos tem a percepção de que o ensino de espanhol, de uma forma geral, é embasado meramente no ensino e aprendizado de gramática e questões estruturais, omitindo os aspectos culturais, , nos levando a pensar que a falta dessas práticas interculturais na aula acontecem pelo pouco destinado ao espanhol, porque nos livros didáticos têm como foco as regras, ou ainda, acreditar que não seja tão importante conhecer a diversidade cultural dos países que a língua traz consigo. Dessa maneira, os discentes são impedidos de trabalhar a questão

de se colocar criticamente diante do diferente, refletir questões em debates e ter um autoconhecimento, além de desenvolver sua capacidade de argumentar de forma crítica e reflexiva, uma vez que língua e cultura devem caminhar de forma em conjunto e não dissociadas (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2018).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) – PCN’s, os novos conhecimentos socioculturais resultantes do estudo de uma determinada língua estrangeira devem interagir com os conhecimentos prévios do alunado. Para tanto, é necessária uma educação que considere essa interação e ainda desenvolva a criticidade do alunado. Para tanto, o professor – orientado ainda pelos PCN’s – deve trabalhar por meio de habilidades como leitura, comunicação oral e prática escrita. No entanto, essas habilidades não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas interagindo com as práticas e/ou contextos culturais tanto do aluno como da língua estrangeira, neste caso a língua espanhola.

Por sua vez, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.130) reiteram o que já foi evidenciado anteriormente, afirmando que o ensino de língua estrangeira “não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade”. O documento ainda salienta que o ensino de Língua Espanhola no ensino médio deve contemplar o estrangeiro nas suas inter-relações com o nacional, tornando os cidadãos mais conscientes de aspectos como identidade, cidadania, plurilinguismo, multiculturalismo e etc., ratificando ainda mais o desenvolvimento da interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando os documentos oficiais que orientam o ensino de espanhol no Brasil e as práticas em sala de aula, Araújo e Figueireido (2015) demonstram quais seriam os benefícios com a presença da interculturalidade nas aulas de ELE, ou seja, a realização de um trabalho de ordem intercultural no âmbito das línguas estrangeiras proporciona um desenvolvimento das capacidades comunicativas interculturais do aluno, auxiliando-o na criticidade em relação à diversidade cultural existente, além de reconhecer como os aspectos socioculturais afetam o modo como às pessoas vivem e convivem socialmente. Sendo assim, educar atentando para o intercultural é uma oportunidade também para o professor, no sentido que abrange suas concepções e métodos de ensino (CORREA; CENTURION, 2016).

Define-se então comunicação intercultural primeiramente como um processo que é simbólico, transacional, contextual e interpretativo em que são consideradas as

diferenças entre as pessoas e como essas influenciam na criação de interpretações e expectativas e em sequência aprendizagem cultural seria um conjunto de situações qualificadas como intensas pelas quais o sujeito torna-se consciente de si próprio e de outras pessoas, alcançando assim novos níveis de entendimento e consciência (CASAL, 2003).

Ao considerarmos uma aprendizagem intercultural do espanhol, devemos também considerar a figura do professor, seus conhecimentos, sua crença e seu modo de trabalhar essa competência em sala de aula. Casal (2003) afirmam que a competência intercultural é entendida pelos professores como um aspecto importante, no entanto deficitário em sua prática.

Para isso, Silva e Costa Junior (2018) ratificam a necessidade das instituições formadoras promoverem o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural nos professores de línguas. Deste modo, Casal (2003) explica três aspectos que os professores devem observar ao ensinar cultura, visto que o ensino desta não pode ser estático e tampouco dissociado da língua. Esses aspectos são: trabalhar de forma crítica o conceito de cultura, englobando questões de preconceitos, estereótipos, dentre outros; a capacidade de localizar-se, isto é, conhecer sua própria identidade cultural, mesmo que ela não seja estática e estabelecer técnica e metodologias de ensino que abordem as mais distintas culturas, criando um diálogo crítico-reflexivo.

A abordagem intercultural, por sua vez, deveria ocorrer também por meio do uso de gêneros textuais/discursivos e literários, mídias sociais, ou seja, tudo aquilo que está envolto do seu dia a dia. Para Corbett (2003) o uso de gêneros textuais produzidos por diferentes culturas são importantes elementos interculturais para o ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista que inserem o aluno em vivências reais ou próximas da realidade do idioma que se deseja aprender, no caso o espanhol.

Logo, perceber a língua espanhola por meio da cultura de seus falantes proporcionará aos alunos as mais diversas motivações advindas da curiosidade pelo que lhe é distinto, realizando o que Los Paños (2002) entende como uma comunicação linguística, ou seja, o aluno será capaz de se expressar em espanhol, compreendendo e expressando-se com um nativo da língua

O autor Gonzáles (1999, p.95) afirma que "*el mero contacto con la lengua, o con la lengua y el país donde se habla, no garantiza por sí mismo el cambio, el acercamiento, la comprensión y la tolerancia*". Dessa forma, ratificamos que uma abordagem de ensino que contemple a interculturalidade da língua espanhola, com

olhares ao processo de ensino e aprendizagem do aluno em relação ao idioma, deve colocá-lo em contato com a realidade cultural, suscitando-lhe um viés crítico e reflexivo.

Partindo dessa premissa, cabe ressaltar que um dos meios, dentre a variada quantidade de materiais didáticos que temos a nossa disposição, para a inserção dos alunos na cultura da língua estudada é o livro didático, que poderá suscitar no professor o desenvolvimento dessas questões no ambiente escolar que poderá suscitar no professor o desenvolvimento dessas questões no ambiente escolar.

3 LIVRO DIDÁTICO

Em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL – foram realizadas as primeiras ações em relação ao livro didático no Brasil, todavia apenas em 1934, no governo de Vargas, o instituto começou com a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacional, além de aumentar o número de bibliotecas públicas. Contudo, é somente em 1997 com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – é que se iniciou de forma contínua e massiva a distribuição dos livros didáticos para as escolas.

O Livro Didático – LD é uma ferramenta muito utilizada dentro das instituições educacionais, dessa forma é um importante norteador de conteúdos e metodologias para os professores e fonte de transmissão de conhecimentos para os alunos. Uma definição simplória classificaria o LD como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (GÉRARD; ROEGIERS 1998, p.19). Para o estudioso Lopes (2007, p.208), ele é definido como “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores” que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo. No entanto, não é tão fácil delimitar sua utilização e seus lados positivos e negativos, considerando os contextos e as situações de como é usado.

No contexto atual os livros didáticos são uma das principais – e em muitos casos a principal – fonte de material dentro da sala de aula. Dessa forma, uma de suas contribuições é que o professor encontra nele meios que possibilitem a mediação do conhecimento para o aluno de forma organizada, bem como também um aspecto cultural e político na medida em que constrói na relação educacional a construção de valores que perpassam ciência, interpretação, história, dentre outros.

Por outro lado, o LD por vezes oferece ao aluno uma visão unilateral dos conteúdos e conceitos, além de fragmentá-los, mesmo quando o objetivo é de simplificar para os alunos. E, além disso, torna-se em muitos casos o único material do professor que o utiliza sem refletir, contextualizar e também associar a outros materiais didáticos que favoreçam o aprendizado do aluno.

Segundo Sarmiento e Lamberts (2018), a disciplina de Língua espanhola – bem como a de inglês – foi adicionada ao PNLD a partir de 2011, passando por critérios avaliativos criteriosos, tais como a presença de diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas sociais, atividades que contemplem as habilidades ao aprendizado de línguas estrangeiras, ou seja, escritura, leitura, fala, compreensão oral e interação, situações que evidenciam e trabalham as perspectivas culturais e usos contextualizados de gramática.

Logo, para que o LD seja um recurso facilitador no aprendizado da língua espanhola dois aspectos são importantes: a avaliação para a escolha do material que mais se adeque a realidade do alunado e o modo como o professor utilizará esse material. Tendo em vista que apesar da possibilidade de criação e/ou pesquisa de materiais pelo professor, o LD ainda continua sendo o material didático mais utilizado nas aulas de língua estrangeira – espanhol – em nosso país. Entretanto, a dependência do professor em relação ao proposto pelo livro pode variar de acordo com seus objetivos, com sua metodologia, com o tempo que dispõe, com o contexto em que está inserido, entre outras questões (BOHN, 1998).

Paraquett (2012) afirma que o ensino de espanhol ao começar a se estabelecer em nosso país, utilizou materiais e livros que não eram produzidos em nosso país, no qual chegavam em pouca quantidade e com preços nem sempre tão acessíveis para professores e alunos. Deste modo, a realidade vivenciada exigiu dos professores a disponibilidade e criatividade para a elaboração de mais materiais. A autora lembra também que os primeiros manuais abordam a língua de forma estruturada, deixando a desejar em alguns aspectos, como por exemplo, o desenvolvimento da competência comunicativa e outros aspectos.

São materiais muito limitados, que se baseiam na concepção de língua como listas de palavras e regras gramaticais, trabalhadas de maneira descontextualizada e sem considerar o necessário grau de “proximidade” e “distância” entre o espanhol e o português. (PARAQUETT, 2012, p.384).

No entanto, é a partir dos anos noventa, que a produção de livros didáticos

espanhola afeta o mercado brasileiro e que concomitantemente começam a surgir edições de LD's em todo o país, mas continuavam enxergando a língua como um sistema fechado e sem a proximidade entre o espanhol e o português, aspecto relevante no ensino de ELE no Brasil. Paraquett (2012) nos alerta que eram poucas os LDs que apresentavam diferenças entre o ensino regular para o de cursos de idiomas, e que “a maioria das obras utilizadas na década de 1990 reforçava a hegemonia da variante europeia da língua espanhola, desconsiderando ou caricaturando as variantes hispano-americanas” (PARAQUETT, 2012, p. 386).

Por sua vez, o ano 2000 trouxe mais compreensões e entendimentos acerca das necessidades dos alunos brasileiros em relação ao processo de ensino e aprendizagem de espanhol, bem como a produção e distribuição de livros tornou-se mais eficaz dada à colaboração do PNLD que selecionou e distribuiu pela primeira vez em 2006 livros de espanhol para o ensino médio.

Dessa forma, devemos considerar que o LD supre a falta de acesso a outros tipos de informação por parte dos alunos como as artes em geral, a internet, as televisões, dentre outros. Sendo assim, no caso da língua espanhola em que o acesso a cultura encontra-se espacialmente distante da realidade dos alunos, os livros são uma porta de acesso para conhecimento e aproximação da cultura.

3.1 APRESENTANDO AS COLEÇÕES: PNLD 2015 *VERSUS* PNLD 2018

Sabendo que o Ensino de Língua Espanhola está a cada dia mais consolidado nas escolas brasileiras e o livro didático é organizado como meio para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do idioma mencionado, analisaremos duas coleções de livros da Editora SM, intitulado de “*Cercanía Joven*”, do segundo ano do ensino médio, escolhidos para integrar o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2015 e 2018 para o Ensino Médio, cujo objetivo está centrado em identificar a presença da interculturalidade no manual.

Neste sentido, o livro “*Cercanía Joven 2*” do PNLD 2015, que esteve presente nas escolas públicas do ensino médio do ano de 2015 até o ano de 2017, foi organizado por Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luís Barcia, no ano de 2013, em sua primeira edição. Já o livro do PNLD 2018, que se encontra presente nas escolas desde o presente ano 2018 até 2020, tem sua organização realizada pelas autoras Ludmila Coimbra e Luiza Santana Chaves, pela mesma editora, no ano de 2016, em sua

segunda versão. Percebamos inicialmente que nesta segunda edição não temos mais a presença de Pedro Luis Barcia, o que nos mostra uma mudança inicial.

Ambos os livros são organizados em três unidades, subdivididas em seis capítulos, dois por unidade, que oferecem de maneira geral textos, aspectos gramaticais, escrita, vocabulário, compreensão de texto e auditiva, gêneros textuais, dentre outros. Para tanto, neste trabalho, temos como objetivo analisar os livros do Segundo ano do Ensino Médio, ambos escolhidos pelo PNLD 2015 e 2018, para que nossa discussão não se torne cansativa e repetitiva.

Tanto na edição do ano 2015 como 2018, os organizadores propõem discursões sobre a cultura dos países hispânicos a partir de textos orais e escritos aliados a temas transversais², exploradas em todas as unidades aspectos gramaticais, no entanto, há uma seção dedicada exclusivamente aos aspectos culturais e interculturais que podem ser encontradas ao final de cada unidade. Ao total, o livro didático dispõe de três seções dedicadas aos aspectos interculturais, foco de nossa análise.

Em ambas as edições, os autores discorrem sobre o livro e ratificam que ao estudar com esse material didático para a aprendizagem de língua espanhola, os alunos terão a oportunidade de conhecer e adentrar no mundo *hispanohablante* por várias vertentes, fomentando reflexões sobre temas atuais e indispensáveis para a formação dos discentes de maneira crítica e consciente. Afirmam também que terão acesso a um mundo vasto e interconectado por diferentes lugares e conseqüentemente, grandes conhecimentos adquiridos, uma viagem para quem tem sede de aprendizagem, conhecimento e prazer pelo novo, pela descoberta.

3.2 ANÁLISES

Na estrutura do livro didático, percebemos que há um tópico chamado “*Cierre cultural temático*”, isto é, um conjunto de atividades que tratam e trabalham a língua espanhola por um viés cultural. Em ambos os livros, esse conjunto, ao menos no que diz respeito à nomenclatura, sofre apenas uma mudança, tendo em vista que no de 2015 é denominado “*Culturas en dialogo: nuestra cercania*” e no de 2018 “*Culturas en*

² Temas transversais, segundo o próprio livro didático, são temas que têm origem no mundo hispânico e que, por sua vez, conectam o aluno a discussões sobre temáticas cotidianas como saúde, meio ambiente, consumo, ética, pluralidade cultural, entre outros.

dialogo: aqui y allá, todos en el mundo". Todavia, os dois propõem a realização do mesmo objetivo que é refletir sobre a cultura dos países hispânicos e a brasileira, por meio das mais variadas expressões artísticas, costumes e crenças. O fato de relacionar a nossa cultura com a cultura da língua espanhola aponta para um aspecto interessante que é o aprendizado do idioma partindo de uma relação com o nosso ou ao menos de uma comparação. Contudo, afirmar que é interessante não implica que seja de todo útil para o aprendizado do espanhol, tendo em vista que para aprender uma língua é necessário entender a cultura do outro sob a sua ótica e não, tão somente, através de parâmetros da nossa própria língua.

Guest (2002) salienta que a prática da Análise Constrativa entre a sua língua e a língua que se objetiva aprender, apesar de ser muito usual, pode trazer malefícios ao processo de ensino e aprendizagem principalmente em relação à cultura, pois ocasionam em simplificação e redução da cultura a estereótipos e a uma visão da língua estática. Portanto, para que os alunos aprendam a língua espanhola se faz necessário entenderem e aceitarem o outro que é diferente por natureza, sem se restringir a aulas mecânicas e reprodutoras de estereótipos. Daí a necessidade do trabalho com a interculturalidade.

Assim, no tópico “¿Lo sé todo?” pretende avaliar tudo que foi estudado e conseqüentemente aprendido na unidade. Já em “¡Para ampliar!: ver, leer, oír y navegar”, são encontradas referências de textos, músicas e outros aspectos da cultura hispânica, apresentados como sugestão de pesquisa e que levam o aluno a procurar o conhecimento para além das páginas do livro didático. Em “Profeciones en acción” são evidenciadas profissões que se relacionam com os temas abordados nas unidades e por fim “La lectura en el ENEM y en las selectividades” traz provas de exames utilizados para o ingresso nas universidades brasileiras. Cabe destacar, que a cada unidade essas atividades culminam com um projeto que é justamente um trabalho interdisciplinar entre a língua, literatura e outras manifestações culturais com o objetivo de produzir um gênero discursivo solicitado. Todavia, aqui nos delimitaremos a estudar os tópicos que desenvolvem atividades sobre a cultura: “Culturas en dialogo: nuestra cercania”, do PNLD 2015 e “Culturas en dialogo: aqui y allá, todos en el mundo” do PNLD 2018, englobando também o “¿Lo sé todo?” e “¡Para ampliar!: ver, leer, oír y navegar”, que são comuns as duas coleções.

Na primeira unidade, nos dois livros, intitulada como “Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?” tem como objetivo estudar a diversidade do mundo hispânico, no qual nos são apresentadas a diversidade linguística do idioma, a

história da guerra da Tripla Aliança, os sons de letras e dígrafos, além de conhecer artistas, trabalhar com gêneros discursivos e refletir sobre a língua. Deste modo, as lendas são a primeira temática cultural trabalhada no livro, fontes de pesquisa e estudo relevantes, pois além de aproximarem o aluno da cultura hispânica também trabalham de forma interdisciplinar articulando com outras disciplinas.

Para tanto, no que diz respeito à primeira parte destinada a cultura, os autores retomam a lenda – que como outros gêneros fantásticos (Ubirajara, Leyenda Tupi, Popol Vuh, La chica de la capa roja etc.) já vinham sendo citados no decorrer da unidade – introduzindo-as por meio de uma pequena definição, seguida da sugestão de leitura da lenda “*La llorona*” que é muito conhecida no mundo hispânico.

Nas sessões “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” e “*Culturas en diálogo: aquí e allá en todo el mundo*” são evidenciadas peculiaridades dos países hispano falantes nas artes, na culinária e também na publicidade, para tanto ela parte de gêneros discursivos para inserir o aluno em um estudo intercultural. No entanto, ainda que os nomes dados às sessões sofram mudanças, gerando a crença de que serão desenvolvidos novos conteúdos, talvez mais abrangentes, tendo em vista que na primeira edição o vocábulo “cercanía” parece propor estudar as culturas que estão próximas ao universo jovem, o hispânico, e que na segunda edição a proposta é estabelecer um paralelo entre a cultura hispânica com a do mundo, oferecendo um estudo cultural mais abrangente, isso não ocorre. Desse modo, como podemos ver nas imagens a seguir, as mudanças que ocorrem de uma edição para outra se dão primeiramente no leiaute, tendo em vista que a maioria dos textos, imagens e atividades utilizadas são as mesmas.

Assim, tanto a primeira unidade como a terceira apresentam mudanças significativas e perceptíveis apenas no leiaute que adotam, e poucas em relação ao conteúdo apresentado, diferente da unidade dois em que ocorre uma mudança de conteúdo mais consistente. Para tanto as duas imagens abaixo representam esses câmbios estruturais. Nessa perspectiva as mudanças das unidades um e dois não agregam pouco conhecimento cultural ao aluno, mantendo atividades mecânicas e pouco produtivas.

Para tanto, as imagens abaixo representam as atividades propostas na primeira unidade de ambas as edições, no qual pretendem ilustrar justamente essa pequena mudança estrutural em detrimento das poucas mudanças que deveriam ocorrer nas atividades, considerando que de uma edição para outra há um espaço temporal de três anos, suficiente para uma análise do livro e das questões que perpassam sua construção

e organização, verificando os pontos negativos e positivos quanto ao aprendizado dos discentes.


Imagem 1: Sessão “Culturas en diálogo: nuestra cercanía” – Unidade 1

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

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

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

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



Trajineras en Xochimilco, México, 2009.

1. Lee el relato de Ana Teresa Cruz:

La Llorona o Cihuacóatl

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

Ana Teresa Cruz, ama de casa, Xochimilco, D. F., mayo, 2007. Disponible en: <http://ru.fyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/2766/1/3_RLP_VIII_L_2008_CAMPOS_67-74.pdf>. Acceso el 6 de junio de 2013.

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

Significa que es un relato de la época en que los conquistadores españoles todavía no habían llegado a América.

b) ¿Qué predijo la diosa Cihuacóatl?

Que una desgracia iba a ocurrir con la llegada de los españoles a América.

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

Porque no sabían pronunciar el nombre Cihuacóatl y porque, según la leyenda, ella vivía llorando.

A quien no lo sepa

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

Panamá: se la conoce como Tulvieja y Tepesa.

Venezuela: La Sayona es el nombre que la identifica.

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

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

Colombia: La Llorona colombiana tiene lágrimas de sangre.

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

48

Fonte: Cercanía Joven 2, 2015, p.48

Imagem 2: “Culturas en diálogo: aquí y allá en todo el mundo” – Unidade 1

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

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

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



Trajineras en Xochimilco, México, 2009.

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

1. Lee el relato de Ana Teresa Cruz:

LA LLORONA O CIHUACÓATL

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

Ana Teresa Cruz, ama de casa, Xochimilco, D.F., mayo, 2007

Disponible en: <http://mi.fyl.unam.mx/8080/ppua/streams/1039/12706/1/3_RLP_VIII_1_2008_CAMPOS_67-74.pdf>. Acceso el 7 de enero de 2016

- El relato es de la época prehispánica. ¿Qué significa eso?
- ¿Qué predijo la diosa Cihuacóatl?
- ¿Por qué los españoles le llamaban La Llorona a la diosa Cihuacóatl?

Fonte: Cercanía Joven, 2018, p.48

Sendo assim, a lenda é uma proposta que insere o aluno aos aspectos culturais hispânicos, por meio do conhecimento de suas histórias, costumes e crenças. Contudo, os questionamentos acerca dessa lenda limitam a atividade, considerando que não aprofundam o aluno na temática, já que as perguntas são restritas a buscas de respostas que já estão prontas dentro do texto e não exigem do aluno nenhuma reflexão, nenhum esforço fora livro didático. Logo, as imagens acima nos revelam que apesar da tentativa de trabalhar aspectos culturais há uma falha quando a atividade passa para os

questionamentos, dados os argumentos apresentados anteriormente.

Contudo, algumas perguntas da atividade tentam resgatar a perspectiva do aprendizado cultural, por exemplo, o segundo questionamento apresentado por ambos os livros tem como objetivo utilizar a habilidade de ouvir e reconhecer os sons das palavras em espanhol para reconstruir a história da lenda associando-a as imagens. Nesse sentido, o aluno tem contato com a pronúncia do espanhol, aproximando-se também da cultura, distinguindo-se assim apenas nas imagens da atividade, que na edição de 2018 estão mais elaboradas que na edição de 2015. As questões que vem depois são as mesmas em ambos os livros como podem verificar no Anexo A e B e na sexta questão os autores buscam relacionar as lendas brasileiras com as hispânicas estabelecendo uma relação entre as duas culturas, trabalhando aspectos interculturais. Por fim, o oitavo questionamento, presente na versão de 2018, traz outro gênero para a sala de aula, a canção “*La llorona*” (ver Anexo B) de Chavela Vargas, solicitando, somente, sua leitura.

Podemos perceber, no entanto, que a aprendizagem do espanhol perpassa por diversos caminhos e a música é uma das ferramentas que auxilia nesse processo, pois é um gênero muito comum e que está presente na vida de todo ser humano, seja qual for o tipo ou estilo. Martins e Moser (2013) nos fazem entender que o gênero discursivo música é amplo, rico e cheio de nuances, por isso é fascinante, tendo em vista que traz consigo as histórias, lutas, anseios de um povo. Para trabalhar esse gênero em sala de aula deve haver uma sensibilidade e visão crítica do que a música quer repassar, para que assim os alunos possam compreender os ditos e não ditos, todos os aspectos poéticos que estão intrínsecos junto à música e sua melodia. Sendo assim, ainda que a atividade não proponha esses aspectos, cabe ao professor trabalhá-los e mediá-los.

Já na parte do “*A quien lo sepa*”, a lenda “*La llorona*”, presente na imagem 1, é contextualizada com os países que falam espanhol, afirmando que apesar de haver, por vezes, uma mudança de nome e de algumas peculiaridades, a personagem é a mesma. E depois, esclarece o que seria a música “*ranchera*”, indicando sites que os alunos possam conhecer outros artistas desse mesmo ramo musical. Logo, as atividades propostas mostram aspectos culturais dos países hispanofalantes, mas não tratam com profundidade os aspectos interculturais que permeiam tantas as culturas que tem o espanhol como língua oficial, como outras que convergem com elas, formulando atividades “deficitárias” nesse sentido.

Em “*¿Lo sé todo?*” temos a presença de um quadro com questionamentos que

promovem uma autorreflexão do que foi aprendido na unidade. Na parte destinada a cultura questiona-se, tão somente, quem é *La llorona*, que versões aprenderam acerca dessa lenda e o que é uma lenda.

Imagem 3: “¿Lo sé todo?” – Unidade 1

¿Lo sé todo?			
Lectura	¿Qué aprendí yo sobre la cultura en Paraguay?	¿Por qué Paraguay es considerado un país bilingüe?	¿Cuáles son las características de un reportaje?
Escritura	¿Sé escribir la sinopsis de un libro para promocionarlo?	¿Qué diferencia hay entre literatura indígena, literatura indianista y literatura indigenista?	¿Quién ha escrito <i>Iracema</i> , <i>Ubirajara</i> y <i>O Guaraní</i> ?
Escucha	¿Quién es Justo Bolekia Boleká?	¿Qué país africano tiene el español como lengua oficial?	¿Cómo se pronuncian la d, la t y el dígrafo ch en español?
Habla	¿Qué hace un traductor intérprete?	¿Qué dudas tuve a la hora de hacer la traducción “casi” simultánea?	¿Soy un buen traductor del español al portugués? ¿Y del portugués al español? ¿Cómo trabaja el traductor intérprete?
Gramática	¿Sé usar bien los posesivos y los demostrativos en español?	¿De qué género(s) son en español las palabras terminadas en <i>-aje</i> , <i>-dad</i> y <i>-tad</i> ?	¿Sé decir si estos sustantivos son masculinos o femeninos? A ver... pasaje, ciudad, mano, planeta, traducción, televisión, pie, sal...
Vocabulario	¿Qué palabras el español ha heredado de las lenguas africanas?	¿Qué palabras el español ha heredado de las lenguas indígenas?	¿Qué significan <i>guinea</i> , <i>guarapo</i> , <i>pololo</i> y <i>cóndor</i> ?
Cultura	¿Quién es La Llorona?	¿Qué versiones conozco de esa leyenda?	¿Qué es una leyenda?
Reflexión	¿Me gusta estudiar lenguas?	¿Qué significa para mí ser políglota?	¿Qué significa la expresión <i>prejuicio lingüístico</i> ?

Fonte: Cercanía Joven 2, 2015 p.50³

Por sua vez, essa sessão que deveria trazer à tona os conhecimentos interculturais aprendidos pelo aluno fazendo-o refletir, se atenta apenas a uma revisão de conceitos e definições rasas do que foi estudado na unidade, não acrescentando ao desfecho proposto para a unidade.

Não obstante, em “*¡Para ampliar!: ver, leer, oír y navegar⁴*” (ver anexo C) traz sugestões de outras artes que se associam as lendas, como vídeos, livros, música e museus, trazendo mais noções culturais e estabelecendo links que podem ser realizados tanto dentro da sala de aula como fora dela, agregando um conhecimento intercultural e uma perspectiva autônoma nos alunos, considerando que eles buscarão as fontes sugeridas.

³ A sessão é idêntica a da versão de 2018

⁴ Ambos fazem as mesmas indicações, no entanto, uma suprime uma das imagens ilustrativas

Borges (2018) afirma que formar alunos pesquisadores é essencial na formação educacional deles, tendo em vista que o processo de aprendizagem por meio da pesquisa põe o aluno no papel tanto de pesquisador como no de produtor de novos conhecimentos que, por sua vez, ganham uma finalidade e um significado. O mesmo ocorre com o incentivo à pesquisa e a busca de outras fontes no aprendizado de ELE, inserindo o aluno no universo cultural do outro, fazendo com que ele ganhe significado, tanto em seus estudos como em suas vivências diárias.

Na unidade dois “*Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?*”, (ver anexo D) são trabalhadas reflexões sobre consumo consciente, gêneros publicitários, vocabulários referentes a esse eixo temático traçando um conteúdo interdisciplinar especialmente com a sociologia. No entanto, os livros problematizam essas questões de formas distintas. Na edição de 2015 tomam como subtema “*Perú y Brasil: América Latina está na moda*”, como podemos ver na imagem 4 a seguir, trazendo produtos latino-americanos que fazem sucesso de vendas em seus países e fora deles, focando na copa do mundo de futebol, temática da época. Nesse sentido, os questionamentos propostos pela atividade utilizam o elemento cultural à medida que faz com que os discentes pensem em aspectos representacionais dos países estudados.

Partindo da ideia de que “a identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive” (PARAQUETT, 2010, p.143)., podemos compreender a proposta de atividade dessa segunda sessão, na qual utilizada a moda, seja em relação à bebida como em eventos de moda, para identificar características culturais de ambos os países, ou seja, diferente da unidade anterior que se liga a cultura por meio de um aspecto artístico/cultural, trata a cultura e o aprendizado da língua espanhola de uma perspectiva do mercado consumidor, atentando, por exemplo, para questões que estavam sendo fortemente difundidas na época – como a copa, e por consequência o futebol brasileiro – e que de certa forma reforçam estereótipos de identidade do Brasil, como “o país do futebol”.

Culturas en diálogo: nuestra cercanía

Según el Parecer CNE/CEB 15/2000, "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da

> Perú y Brasil: América Latina está de moda

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



legislação nacional e às especificas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado". Para saber más, consulta todo el Parecer, especialmente la parte "II - Voto do relator". Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_2000.pdf>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

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

Estas empresas promocionan sus bebidas como representantes del "sabor nacional" y de la identidad cultural de Brasil (Guaraná) y de Perú (Inca Kola).

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

En el anuncio de Inca Kola se ve implícito el origen inca peruano y la gorra típica de ese país. En el anuncio de Guaraná se ve el fútbol y el sabor del fruto guaraná.

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

La gorra de frfo de estilo inca está relacionada con Perú y la camiseta de la selección de fútbol con Brasil.

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

- a) ¿Qué ocurre en este evento?

Desfiles y venta de ropa.

Fonte: Cercanía Joven, 2015, p.94

Nesse contexto, a propaganda de produtos latino-americanos, que são bastante vendidos dentro e fora dos países como o refrigerante, é utilizada para trazer elementos próprios das regiões mencionadas, a exemplo do guaraná no Brasil apresentado por um jogador, considerado fenômeno mundial, e a Inca Kola fazendo menção a gorra que é

típica do Peru. Dessa maneira, o livro apresenta a cultura aliada a algo característico, e que muitas vezes tem um viés estereotipado, mostrando uma imagem cultural limitada, como também apresentam perguntas sobre o universo da moda que leva o estudante, apesar de ter uma perspectiva superficial, a inserido no universo cultural do Peru. Assim, o anúncio publicitário aparece na atividade, um convite para participar de um evento de moda peruana, com o intuito de correlacionar essa cultura com a brasileira, seja nos eventos produzidos, nos trajés utilizados, entre outros aspectos, permitindo ao aluno troca de informações por meio das referências que eles têm acesso no seu cotidiano por meio de sua própria cultura. Dessa maneira, podemos concluir que há uma busca sobre o conhecimento da cultura do outro a partir do estabelecimento de uma relação com a cultura brasileira.

Mozillo e Machado (2018) salientam que para que ocorra um aprendizado satisfatório de uma língua estrangeira, o aluno deve estar apto a reconhecer e interpretar de forma correta gestos, atitudes e comportamentos do interlocutor nos atos comunicativos a que for exposto, como comunicação por referências históricas, literárias ou culturais como um todo, considerando que as línguas carregam e expressam a cultura na qual se originam e estão inseridas. Logo, o aprendizado de ELE deve ser pautado no que afirma o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QERC denominam como consciência intercultural. Esse despertar da consciência intercultural, por sua vez, deve ser mediado pelo professor, que para além do ensino linguístico deve mediar questões acerca do sistema de valores, as crenças e a visão do mundo do outro.

Na sessão *“Culturas em diálogo: aqui y allá, todos en el mundo”* do livro escolhido pelo PNLD 2018, encontramos o desenvolvimento da consciência intercultural, trazendo como tema a diversidade étnica, um importante tema a ser debatido em sala pelos alunos. Assim, o professor é aquele responsável por analisar as propostas que vem no LD para serem trabalhadas em sala de aula e encontrar mecanismos para conseguir sair de velhas propostas mecânicas e introduzir o questionamento, o debate, o posicionamento crítico, e vemos nessa proposta de atividade uma excelente oportunidade para isso, pois é um tema que abrange as diversidades étnicas e raciais existentes no Brasil, porém que não se restringem somente a ele, como demonstra no primeiro texto apresentado citam também o Peru estabelecendo um paralelo com a cultura hispânica. , mas em todos os povos acontecem e no Peru não é diferente.

Imagem 5: “Culturas en diálogo: aquí y allá en todo el mundo” – Unidade 2

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

1. Lee las informaciones a continuación sobre “diversidad étnica”:

“En los países hispanoamericanos, al igual que en los Estados Unidos, hay una gran diversidad étnica: hay personas de origen indígena, así como también personas de origen europeo, africano y asiático. La diversidad étnica, sin embargo, es diferente de un país a otro, y en muchos países los diferentes grupos étnicos se han unido y forman una población mestiza (personas que tienen sangre europea e indígena, asiática o africana). Por ejemplo, en la zona del Caribe, gran parte de la población tiene sangre europea y africana, mientras que en México y otros países centroamericanos y suramericanos, el mestizaje que predomina es el de sangre europea e indígena. Además, en muchos países, especialmente en Perú, existe una importante inmigración asiática, lo que contribuye también a la diversidad étnica de Hispanoamérica.”


Disponible en: <<http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/1069/1095527/pdf/ch2.pdf>>. Acceso el 15 de enero de 2016.

a) ¿Qué significa la expresión “diversidad étnica”?

b) Según el texto, ¿cómo es la formación del pueblo peruano?

2. Lee el titular y observa la foto de una noticia sobre un hecho que ocurrió en Perú en la época de la Navidad de 2014.

PERÚ: LA POLÉMICA SOBRE RACISMO QUE OBLIGÓ A LA TIENDA FALABELLA A RETIRAR SU CAMPAÑA NAVIDEÑA



Disponible en: <http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141204_peru_polemica_racismo_publicidad_saga_falabella_navidad_aw>. Acceso el 15 de enero de 2016.

a) ¿Por qué consideraron la campaña de la tienda Falabella racista?

b) Si una tienda brasileña usase esa misma imagen para vender muñecas en la Navidad, ¿crees que sería adecuado?

90

Não escreva no livro

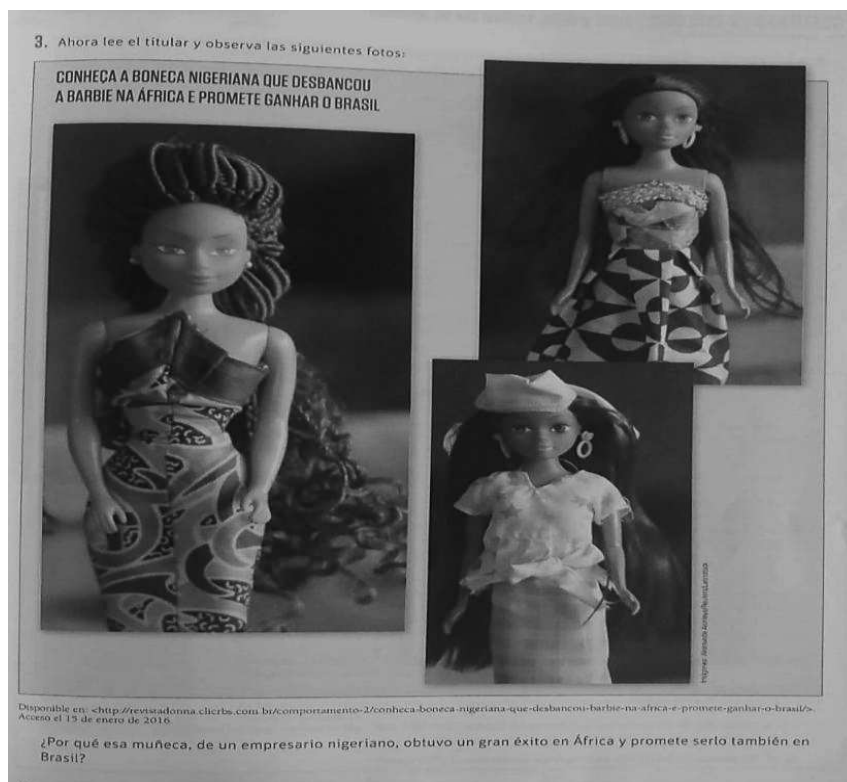
Fonte: Cercanía Joven 2, 2018, p.90

As autoras dos livros analisados ainda destacam que o aluno de língua

estrangeira, ao adquirir a competência comunicativa da língua meta, não perde nunca as competências relativas à sua própria língua e cultura. Assim, as competências linguísticas e culturais de cada uma das línguas, a materna e a estrangeira, se modificam mediante ao conhecimento do outro, contribuindo para uma tomada de consciência e para o desenvolvimento das habilidades e saberes culturais. Dessa forma, a formação intercultural tem o objetivo de fazer com que o aluno domine a língua estrangeira não somente no âmbito linguístico, mas que a ultrapasse atingindo o cultural, permitindo assim valorizar e estabelecer uma relação como a finalidade educativa da escola que é a eliminação de preconceitos e estereótipos sociais, a luta contra xenofobia, racismo, o aprendizado no que tange o respeito ao outro, à abertura para a alteridade, entre outros. (MOZILLO; MACHADO, 2018)

No início da atividade, questão número 1 exposta na imagem 4 acima, evidencia a formação do povo peruano, trazendo questões para reflexão a esse respeito. Assim, o docente pode também estimular a pesquisa acerca da formação do povo brasileiro, mostrando as descendências trazidas por nossa história, assim como a peruana. A questão dois é referente ao racismo, exemplificando a partir de uma campanha de bonecas que ocorreu no Peru, na época de natal do ano de 2014, na qual mostra crianças bem vestidas, sorridentes e com uma ótima aparência segurando em suas mãos bonecas brancas, com as mesmas características das crianças, para ser vendidas nesse período festivo, abrindo margem para que os professores realizem as seguintes indagações: todas as crianças são brancas e ricas? Sendo assim, por que a maioria das campanhas publicitárias exigem esses atributos para embelezar aos consumidores na hora das compras? Diante dos fatos, a loja “*Falabella*” foi alvo de polemias e teve que retirar a coleção por racismo, assim o livro insere novamente questionamentos que fazem os alunos refletirem sobre as posturas étnicas e culturais.

No entanto, a questão de número três traz imagens de uma boneca com traços do povo africano, fabricada por um empresário nigeriano, que obteve grande êxito na África, que desbancou a conhecida e querida das crianças: Barbie.



Fonte: Cercanía Joven 2, 2018, p.91

Dessa forma, as imagens das bonecas fomentam a interculturalidade à medida que trazem à tona para discussão em sala de aula diversas culturas – hispânica, brasileira e de outros países -, mas não apenas descrevendo-as e sim, comparando-as, estabelecendo paralelos entre uma e outra e despertando nos alunos criticidade e olhar que não é mecanizado para a cultura do outro. Essa atividade, por sua vez, faz que o aluno repense o que nos é imposto culturalmente como normal, como padrão e que questione esses aspectos, haja vistas que o nosso país é diverso tal como o mundo e as culturas nele existentes.

A interculturalidade vem como uma proposta que incentiva um ensino que forme alunos conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, e com isso, conscientes e comprometidos com as causas e questões do seu país e abertos ao conhecimento da cultura e problemas sociais dos demais. E os livros didáticos em sala de aula surgem como uma ponte entre os conteúdos linguísticos e culturais, e a partir disso, abrange para diversas temáticas e finalidades. Diante disso, o Guia de livros didáticos do PNLD 2015 do ensino Médio, propõe um ensino que forme cidadãos críticos e comprometidos com causas sociais e culturas do Brasil como também outros países.

A avaliação das coleções incluídas neste Guia de livros Didáticos PNLD

2015 ensino Médio- Línguas Estrangeiras Moderna (Espanhol e Inglês), portanto, pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso de língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados, que se reportam a uma visão de escola defensora do acesso ao conhecimento, da valorização, da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros países. (PNLD, 2015, p.7).

Para tanto, os organizadores do Guia do Livro Didático ao pensarem e considerarem todas essas questões sociais e culturais importantes dentro do contexto da sala de aula, traz questionamentos para esse debate, por meio do livro didático, para os alunos.

Ao final dessa segunda sessão, percebemos que os capítulos das duas edições do PNLD abordam temáticas peruanas e brasileiras de caráter cultural, e no exemplar do PNLD 2018, além do cultural, o social. Todas as atividades possibilitam o pensar nas causas sociais e no quanto isso afeta as culturas, de forma positiva ou negativa, bem como o posicionamento crítico diante os questionamentos abordados e como essas questões são vistas não só no Brasil, abrindo espaço para o conhecimento e aprendizagem na cultura do outro.

Em síntese, ainda que a edição de 2018 continue utilizando o Peru, há um estabelecimento com a Nigéria através de uma discussão do consumismo e a diversidade étnica, utilizando como exemplos a venda de bonecas. Para tanto, ademais de utilizar a interculturalidade entre os países, reflete também a consciência social por meio da promoção de uma discussão sobre o preconceito racial reproduzido através da mídia publicitária. Porém, as primeiras questões da atividade se atêm a pesquisa no texto, diferente das demais que relacionam as imagens das bonecas com perguntas que fazem com que os alunos pensem criticamente e argumentem para contestá-las, refletindo o porquê e como determinadas culturas reagem à diversidade.

Dessa forma, na revisão do conteúdo do livro de 2018 se reprisam questionamentos acerca da formação do povo peruano, o significado de diversidade étnica e outras tipologias de diversidades, cujos questionamentos podem ser considerados uma evolução se comparados ao da edição do PNLD 2015, que apresenta ao aluno perguntas rasas, como o nome do refrigerante peruano que ele conheceu.

Corroborando com o que foi estudado até então, as duas edições em “*¡Para ampliar!: ver, leer, oír y navegar*” sugere ver um filme – *Pequeña Miss Sunshine* que

apesar de estar escrita em língua espanhola, tem produção norte-americana, bem como a leitura de dois livros – a *Historia de la belleza* e a *Historia de la fealdad* do escritor italiano Umberto Eco; a música *Plástico* de um cantor do Panamá e uma pesquisa na internet da relação entre anúncios de beleza e photoshop. Essas sugestões oferecem ao aluno uma relação intercultural que ultrapassa a língua espanhola, indo também de encontro a outras culturas.

A capacidade de estabelecer relações entre sua cultura e outras culturas estrangeiras por meio do “contato com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (QERC, 2001, p.151)

Na terceira unidade “*Sabores y Valores: ¿comes bien?!*”, em ambas edições, estuda sobre os transgênicos e a alimentação de forma geral, bem como os vocabulários referentes ao tema e obras de arte chilenas, tendo como elementos interdisciplinares primordiais na unidade as disciplinas de biologia e química. Deste modo, as duas edições começam com um texto que explica o que é a gastronomia, apresentando na edição de 2018 perguntas posteriores a ele, o que não ocorre na versão anterior. Essas perguntas, por sua vez, tentam estabelecer relações com a experiência pessoal dos alunos, questionando-os sobre a culinária brasileira e conseqüentemente suas preferências. O fato de repensar a própria cultura é, segundo Teixeira (2013), um dos componentes básicos para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, isto é, a capacidade de observar, analisar e entender a própria cultura a partir de um olhar distante para assim entender também a cultura do outro.

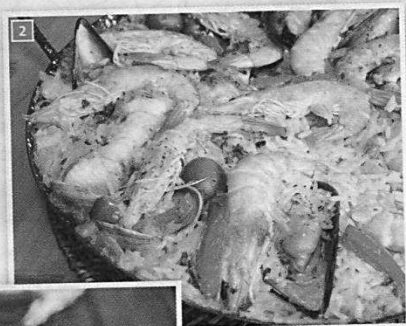
A segunda parte da atividade, presente nas duas edições, consta com pratos culinários de oito países: Argentina, México, Espanha, Brasil, Peru, Chile, Venezuela e Honduras. No entanto, se restringe há apenas citar esses elementos culturais que fazem parte da culinária, sem aprofundar-se. Por fim, são sugeridos um filme, um artigo, uma música e um site que tratam da questão da alimentação para que os alunos pesquisem.

Nas imagens abaixo podemos ver a segunda parte da atividade referente à alimentação nos países hispanofalantes, tendo em vista as duas edições do PNLD possuem a mesma proposta de atividade, e desta forma optamos por evidenciar apenas as imagens da edição de 2018.

- ¿Cuál es la comida que más identifica a tu ciudad? ¿Por qué?
- ¿Qué comida típica nacional brasileña te gusta más? ¿Sabes cómo se prepara?
- ¿Por qué se puede afirmar que “la gastronomía está inexorablemente vinculada a la cultura de los países”?
- Por el texto, infiere: ¿qué significa las expresiones “paladar nacional” y “paladar internacional”?
- El autor del texto afirma que “la cocina es el medio perfecto de interacción entre culturas”. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? Justifica.

¡A pensar sobre la gastronomía de otros países!

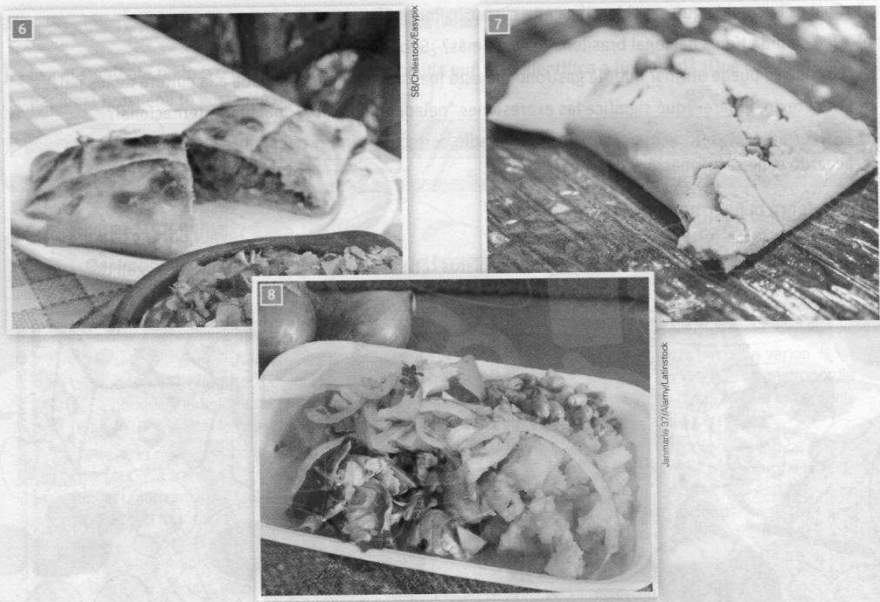
- ¡Qué rico! Relaciona en tu cuaderno los siguientes platos con sus nombres y países de origen según tus conocimientos previos:



Não escreva no livro.

Fonte: *Cercanía Joven 2*, 2018, p.131

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo en el mundo



6. SPOChantock/Easybox

7. Small, WorldStock/Getty Images

8. Jarmine 377/Alamy/Latinstock

CAPÍTULO 6 – TIENDAS Y SUPERMERCADOS: ¿DÓNDE COMPRAR?

132

Não escreva no livro.

A. Las medialunas son como se llaman los cruasanes argentinos. Pueden tener o no relleno y generalmente se hacen con masa dulce. Las dulces suelen ir rellenas de chocolate o dulce de leche; las saladas pueden ir rellenas de queso o jamón.

B. El ceviche o cebiche es un plato muy tradicional en la culinaria peruana. Sus ingredientes básicos son pescados blancos, mariscos, jugo de naranja agria, lima ácida o limón, ají, sal y cebolla. En Perú, hay restaurantes especializados en servir el ceviche: las cevicherías

C. El guacamole es una salsa picante típica de los platos mexicanos, hecha con aguacate, chile y otros ingredientes; esta exquisita salsa suele ir con tacos, nachos y guisos, la mayoría de carnes rojas.

D. La baleada es una tortilla hondureña que se come generalmente en el desayuno. Es preparada con harina de trigo y servida doblada por la mitad. La versión sencilla es rellena con puré de frijoles, mantequilla y queso rallado. Y la versión “con todo” se rellena también con huevo, aguacate y carnes.

E. El pan de queso (en portugués: *pão de queijo*) es una merienda muy famosa en Brasil, originaria de Minas Gerais y que consiste en una masa de almidón de yuca (*polvilho*) mezclada con queso rallado y leche que se lleva al horno.

F. Las empanadas de pino son muy populares en Chile. Son horneadas y su relleno es hecho por una mezcla de carne picada o molida, cebolla picada fina, aceitunas, huevos cocidos y pasas. Su consumo es tradicional en los domingos o días de fiesta.

G. La hallaca es uno de los platos típicos venezolanos más representativos y es tradicional en las festividades navideñas. Es cubierta por hojas de plátano y su guiso se lo hace básicamente con carnes variadas (gallina, tocino y cerdo), alcaparras, pimentón, pasas y cebolla.

H. La paella es un plato muy conocido de la gastronomía española. En la foto se ve la paella marinera elaborada con base de arroz cocido y una combinación de pescados y mariscos.

Fonte: Cercanía Joven 2, 2018, p.132

Quando se adota um enfoque intercultural nas aulas de língua espanhola, existe a possibilidade de fazer com que o aluno reflita sobre a identidade do outro, assim a aprendizagem reflete na sua identidade.

[...] Algumas das discussões propostas com a finalidade de explicitar as inter-

relações com o entorno da escola podem ser aprofundadas de modo a estimular, de maneira mais efetiva, a participação social dos alunos em sua(s) comunidade(s) como agentes de transformação da(s) realidade(s) em que estão inseridos. [...] (BRASIL, 2014, p. 28).

Assim, ambas as edições analisadas do livro *Cercanía Joven*, se propõem a apresentar e a estudar a língua espanhola estabelecendo relações interculturais entre Brasil e os diferentes espaços que habitam os *hispanohablantes*. No entanto, por muitas vezes, não tem êxito no que se propõe a realizar, tendo em vista que suas atividades não aprofundam a perspectiva intercultural, perdendo a oportunidade para excelentes reflexões, tornando-se mecânicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui o entendimento de interculturalidade na perspectiva de Candau e Moreira (2008) que entendem dentro do campo da educação como reconhecimento e o respeito outro, por meio do diálogo entre diferentes culturas. Assim, no que tange o ensino de espanhol essa aproximação, principalmente para alunos de escola pública, só é possível, em um primeiro momento, através do livro didático.

Os livros *Cercanía Joven 2* referentes ao PNLD 2015 e 2018 – do segundo ano médio - possuem um a sessão que fecha cada uma das suas três unidades. Nessa sessão são tratadas questões debatidas dentro das unidades por uma perspectiva intercultural. Essas questões, por sua vez, são a literatura, as relações étnico-raciais e a gastronomia por meio de gêneros do discurso como a lenda, o anúncio publicitário, entre outros. Todavia, a proposta de trabalhar por um viés intercultural dentro do LD não cumpre o papel ao qual se propõe, tendo em vista que as atividades trazidas pelos livros, em geral, são rasas, mecânicas e não proporcionam ao aluno a percepção da cultura por meio de um olhar crítico e questionar. Entretanto, há algumas exceções que destacamos no decorrer da análise. Nesse sentido, a edição de 2018 traz poucas inovações comparadas a anterior.

Sendo assim, por meio da análise comparativa entre os dois livros, chegamos a concluir que as mudanças que ocorrem de uma edição para outra, em sua maioria, são na estrutura e no leiaute das atividades, e que em relação ao trabalho com a interculturalidade ele ocorre mais no incentivo a pesquisa de outras fontes no final de cada unidade, do que propriamente nas atividades sugeridas.

Assim, nosso trabalho teve como objetivo a análise de duas edições do livro *Cercanía 2*, tendo em vista à interculturalidade e os processos pelos quais ela se desenvolve dentro das atividades propostas, além de evidenciar as distinções e semelhanças de uma edição para a outra, refletindo no modo como essas mudanças afetam o ensino pautado numa perspectiva intercultural.

“CERCANÍA JOVEN 2”: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LAS EDICIONES DE 2015 Y 2018

RESUMEN

La importancia de aprender y enseñar el español por medio de una perspectiva intercultural ocurre porque al inserirnos esta perspectiva en las clases de ELE y en los LDs, los alumnos estarán aprendiendo más que solamente una cultura, sin embargo acerca del encuentro de culturas, formando alumnos capaces de dialogaren y entendieren el otro y en consecuencia su lengua. Por conocer la relevancia del libro didáctico en las clases de ELE, nuestra investigación tiene como objetivo pensar sobre la interculturalidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE, y analizar como los aspectos interculturales están presentes en las actividades del libro didáctico *Cercanía Joven* volumen dos del PNLD 2015 y 2018, además de verificar las distinciones y semejanzas de las dos ediciones a lo que se refiere a interculturalidad. Así, utilizamos una metodología cualitativa documental de las cuales nos centramos en apartados específicos del libro, que en la edición del PNLD 2015 es “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” y en la edición de 2018 es “*Culturas en diálogo: aquí y allá*” cuyo objetivo está en relacionar la cultura hispánica con la brasileña y con otros países, promoviendo un trato intercultural. Así, nuestras discusiones están basadas en em Paraquett (2010; 2012), Candau e Moreira (2008), Canedo (2009), PCN (2000), OCEM (2006) y otros que discuten los conceptos de cultura, interculturalidad y las relaciones que ocurren con la enseñanza del español como lengua extranjera. Por medio del análisis, puntuamos que hay mudanzas significativas entre las ediciones del libro, principalmente en la estructura, pero también dentro de las temáticas abordadas al longo del libro. Verificamos también que además de esas mudanzas, y de los temas tratados durante las tres unidades de las dos ediciones, evidencien la cultura del otro, presentan actividades que, en su mayoría, restringen los alumnos a ejercicios mecánicos, no los haciendo pensar de forma crítica en una perspectiva intercultural.

Palabras-Clave: Enseñanza/aprendizaje de ELE Interculturalidad. Cultura. LD.

REFERENCIAS

ABREU, Z.H.L. A língua espanhola, o Mercosul e o Brasil. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/LINGUAESPANHOLA>>. Acesso em 08 de Novembro de 2018.

ARAÚJO, M.A.F.; FIGUEIREDO, F.J.Q. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *Revelli - Revista de Educação*, Inhumas, v.7 n.1, p. 63-76, 2015.

BORGES, J.C.O. A pesquisa como espaço de aprendizagem para a formação do aluno-pesquisador. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-pesquisa-como-espaco-de-aprendizagem-para-a-formacao-do-aluno-pesquisador>>. Acesso em 08 de Novembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/forumlic/_Legislacao/_PCN-EM/PCN01.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 21 de abril de 2018.

BOHN, H. I. Avaliação de materiais. In: *Tópicos de Linguística aplicada*. Florianópolis, UFSC, 1988.

BOTELHO, I. A política cultural & o plano das idéias. In: BARBALHO, A.; RUBIM, A. (Org.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

CANEAU, V.M.; MOREIRA, A.F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEDO, D. “Cultura é o quê?”- Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em

Cultura 27 a 29 de maio de 2009 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.

CASAL, I. *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. In: Segunda Etapa Carabela, 54, 5-28. Madrid : SGEL, 2003.

CONSELHO DA EUROPA . *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Ministério da Educação (Maria Rosário e Nuno Soares trad.), Porto: Asa, 2001.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

CORREA, R.J.; CENTURION, S.C. la interculturalidad en las clases de español como lengua extranjera del proyecto “Moara hablando” en Ananindeu 168. *Revista Humanidades e Inovação* v.3, n. 3, 2016

DE LOS PAÑOS, A. R. El componente cultural en el aprendizaje de E/L. Forma, Formación de formadores - *Interculturalidad*, nº4, 27-35. Madrid: SGEL, 2002.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.

GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998.

GUEST, M. “A critical „checkbook“ for culture teaching and learning”. Em Keith Morrow (ed.), *ELT Journal*, v.56, n.2 (pp. 154-161). Bristol: Oxford University Press, 2002.

GONZÁLEZ, M. L. La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades, CARABELA: *Lengua y cultura en el aula de E/LE*, nº 45, 93-106. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A., 1999.

HEPBURN, M. A. O multiculturalismo, as mídias e a educação. In: DELORS, J. (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 254 – 256.

LOPES, A.C. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001a. .

MARTISN, R.F.; MOSER, S.M.C.S. O gênero textual música nas aulas de Língua espanhola. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_lem_artigo_regina_favorin_martins.pdf>. Acesso em: 2 de nov. de 2018.

MOZILLO, I.; MACHADO, M.G.S. *O ensino de Língua Estrangeira e a competência intercultural*. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Isabella_Mozzillo_e_Maristela_Machado.htm>. Acesso em 10 de Novembro de 2018.

PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (eds). *Materiais didáticos para ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*, Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C.S.G., COSTA, E.M. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811>. Acessado em 4 de Maio de 2018.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D.V.H. *O papel do Livro Didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização*. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/14805/10823>>. Acesso em: 8 de Nov. de 2018.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo.; COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes. Língua, Cultura e Formação docente: Reflexões sobre o professor interculturalista. In: SOUZA, F.M *et all* (orgs). *Tecnologias, Culturas e Linguagens para ensinar e aprender*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013, p. 59 – 69.

TEIXEIRA, A.G.A. *O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (Inter) Culturais. Um estudo de caso.* 2013. 530f. Tese (Doutorado em Didática de Línguas) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTÕES SOBRE A LENDA “LA LLORONA” PNLD 2015

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

Porque es una historia de horror, de una madre que busca a sus hijos y después mata al hijo de una pareja ahogándolo en la pileta.

Ella aparece por las calles de todo México gritando “Aaaaay... mis hijos...”, lamentándose.

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

Semejanzas	Diferencias
El personaje es una mujer y grita la frase “Ay, mis hijos”.	En la versión de Ana Teresa Cruz, se hace referencia a un hecho histórico: la llegada de los españoles a América; la versión de Radio Universal es contemporánea y la mujer mata al niño que encuentra.

- c) ¿Alguien alguna vez te contó una leyenda? ¿Qué leyendas brasileñas conoces? ¿Hay alguna parecida a “La Llorona”?
 Respuesta personal. Existen leyendas en Brasil, tales como la de la “Loira do Bonfim” y la de la “Mulher de branco” o “Mulher da meia-noite”. Para saber sobre la leyenda “A loira do Bonfim”, se puede acceder al sitio electrónico <<http://redeglobo.globo.com/globominas/terrademinas/noticia/2013/01/reprise-lenda-diz-que-loira-do-bonfim-seduzia-homens-com-cabelos.html>>. Para la leyenda “Mulher de branco”, hay informaciones en el sitio <<http://www.camaradevarzeadapalma.mg.gov.br/index.php?page=paginas&idPagina=118>>. Para conocer otras leyendas, se sugiere acceder al sitio electrónico del Arquivo Português de Lendas, del Centro de Estudos Ataíde Oliveira, disponible en <<http://www.lendarium.org/>>. Accesos el 6 de marzo de 2013.

- d) Siéntense en círculo y, como en una ronda de historias, todos contarán la leyenda “La Llorona”.

La profesora empezará y, cuando toque palmas, el alumno a su izquierda dará continuidad a la historia y así sucesivamente. Elijan la versión que quieran.
 Los alumnos ya escucharon y leyeron la leyenda. Es importante sacar todas las dudas de vocabulario y de comprensión del texto. Si es posible, hay algunos videos en *YouTube* que muestran la historia. Es una forma más de entenderla usando imágenes. Incluso hay una película de dibujo animado llamada *La leyenda de La Llorona* sobre esa tan famosa leyenda en el mundo hispánico. Se puede ver el avance en <<http://www.youtube.com/watch?v=BjmibuY0gxw>> (acceso el 6 de marzo de 2013).

ANEXO B - QUESTÕES SOBRE A LENDA “LA LLORONA” PNLD 2018

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

3. ¿Por qué es común en México que la gente cuente la leyenda de La Llorona en el Día de los Muertos? Intenta contestar esta pregunta basándote en el texto que has escuchado.
4. ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre la versión de Radio Universal y la de Ana Teresa Cruz?
5. ¿Alguien alguna vez te contó una leyenda?
6. ¿Qué leyendas brasileñas conoces? ¿Hay alguna parecida a “La Llorona”?
7. Siéntense en círculo y, como en una ronda de historias, todos contarán la leyenda “La Llorona”. La profesora empezará y, cuando toque palmas, el alumno a su izquierda dará continuidad a la historia y así sucesivamente. Elijan la versión que quieran.
8. Hay una canción folclórica mexicana dedicada a La Llorona. Es muy famosa en la voz de la cantante Chavela Vargas (Costa Rica, 1919 – México, 2012), gran representante del género musical “canción ranchera”. Esa música forma parte de la banda sonora de la película Frida. ¡A escuchar! La canción está disponible en <<http://linkte.me/k4oqu>> (acceso el 19 de abril de 2016).

LA LLORONA

Todos me dicen el negro, Llorona
 Negro pero cariñoso.
 Todos me dicen el negro, Llorona
 Negro pero cariñoso.
 Yo soy como el chile verde, Llorona
 Picante pero sabroso.
 Yo soy como el chile verde, Llorona
 Picante pero sabroso.

Ay de mí, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río
 Tápame con tu rebozo, Llorona
 Porque me muero de frío

Si porque te quiero quieres, Llorona
 Quieres que te quieras más
 Si ya te he dado la vida, Llorona
 ¿Qué más quieres?
 ¿Quieres más?

Disponible en: <<https://www.letras.mus.br/chavela-vargas/399792/>>. Acceso el 17 de abril de 2016.



Chavela Vargas, en Buenos Aires, 2004.

**ANEXO C – SESSÃO “¡PARA AMPLIAR!: VER, LEER, OÍR Y NAVEGAR”,
PNLD 2015**

¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...

Ver... *Detrás de cámaras de La leyenda de La Llorona*, <<http://www.youtube.com/watch?v=1lcY9SG2lq0>> (Acceso el 5 de marzo de 2013.)
En el video se habla de cómo se realizó la película *La leyenda de La Llorona*, una versión más de la tradicional leyenda mexicana en forma de animación de terror y suspenso para niños y padres.

Leer... *Leyendas de Guatemala*, de Miguel Ángel Asturias
En este libro se habla de las tradiciones, leyendas y mitos de la América Hispánica colonial y contemporánea.

Escuchar... *La Llorona*, Chavela Vargas
Se puede escuchar a la cantante mexicana Chavela Vargas cantando con voz vibrante esta canción que habla de *La Llorona*.

Navegar... *Museo virtual* <<http://museovirtual.csic.es/salas/guinea/pais/instrumentos.htm>> (Acceso el 6 de junio de 2013.)
En esta página web se pueden escuchar algunos instrumentos musicales típicos de Guinea Ecuatorial: cascabel, *makora*, cuerno, *mbe*, *nku*, *mendjam* y *assemble*.

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

50

ANEXO D – ABERTURA DA UNIDADE 2