

## ANÁLISE DE ASPECTOS CULTURAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA APROVADO PELO PNLD

Maria Tereza Nunes MARCHESAN<sup>34</sup>

Andriza Pujol de AVILA<sup>35</sup>

María Cristina Maldonado TORRES<sup>36</sup>

Emanuele Coimbra PADILHA<sup>37</sup>

**Resumo:** Os livros escolares ou didáticos fazem parte da cultura escolar no Brasil. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, defendemos que os livros didáticos apresentem uma visão de linguagem que enfatize o desenvolvimento do aprendiz para a interação na língua estrangeira, a partir de uma perspectiva sociocultural e formativa. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar como são apresentados os aspectos culturais presentes nas unidades 1 e 4, do primeiro volume, do livro didático *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, na seção intitulada *Hablemos de...*. Além disso, pretendemos verificar se as seções analisadas se encontram dentro da perspectiva sociocultural.

**Palavras-chave:** Livro didático. Espanhol língua estrangeira. Aspectos culturais.

**Abstract:** The textbooks are part of the school culture in Brazil. With regard to foreign language teaching, we argue that textbooks should present a conception of language that emphasizes the student's development for interaction in the foreign language, from a sociocultural and formative perspective. Then, the aim of this paper is to analyze how the cultural aspects are presented in the unit 1 and 4, in the first volume of the textbook *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, in the section entitled *Hablemos de...*. In addition, we intend to make sure that the analyzed sections are within the sociocultural perspective.

**Keywords:** Textbook. Spanish foreign language. Cultural aspects.

---

<sup>34</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2005). Professor Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Coordenadora do CEPESLI/UFSM. ttmarchesan@gmail.com

<sup>35</sup> Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Letras da UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Bolsista Capes. Professora do Instituto Federal Farroupilha/RS, Brasil. andrizatutora@yahoo.com.br

<sup>36</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. macristina.maldonado@gmail.com

<sup>37</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. emanuelecp@hotmail.com

## Introdução

No contexto brasileiro, há mais de um século os livros escolares ou didáticos fazem parte da cultura escolar, apresentando os conteúdos que devem ser ensinados e indicando caminhos pelos quais o ensino-aprendizagem poderia acontecer (GARCIA, 2011). Partindo desse contexto, muitos alunos têm nos livros a única fonte de conteúdos, além das exposições feitas pelos professores (GARCIA, 2011; FERRO e BERGMAN, 2008). Nesse sentido, os livros didáticos podem ser materiais de leitura e de consulta, gerando debates e atividades; e ainda fornecer informações sobre as quais professores e alunos consultem para reelaborar o conhecimento em questão.

Considerando a utilização do livro didático nas escolas brasileiras, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado, em 2004, com o objetivo de avaliar e distribuir gratuitamente livros didáticos para o ensino público de todo o país. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, de acordo com o Guia do Livro Didático para Língua Estrangeira Moderna do PNLD (2015), a escolha para indicação de coletâneas no programa pauta-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. A proposta é que os livros didáticos se reportem a uma visão de escola mediadora do acesso ao conhecimento, que valorize a diversidade brasileira, bem como os aspectos socioculturais de outros povos.

Em consonância com as orientações do programa citado, defendemos que os livros didáticos apresentem uma visão de linguagem que enfatize o desenvolvimento do aprendiz para a interação na língua estrangeira, a partir de uma perspectiva sociocultural e formativa que valorize amplamente o desenvolvimento do aluno respeitando as suas individualidades. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar como são apresentados os aspectos culturais, na seção intitulada *Hablemos de...*, nas unidades 1 e 4 do primeiro volume do livro didático *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Esta pesquisa se respalda na perspectiva sociocultural de Vygotsky, uma vez que as orientações curriculares para o ensino médio no Brasil refletem essa teoria.

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: primeiro, são tecidas considerações sobre livro didático no ensino de línguas estrangeiras, em seguida, apresentamos a perspectiva sociocultural e reflexões sobre cultura para o ensino de línguas. Posteriormente, realizamos a análise e discussão e as considerações finais.

## **A importância do livro didático para o ensino**

A utilização de diferentes materiais e recursos, no processo de ensino-aprendizagem, media o conhecimento do aprendiz, além de nortear o trabalho do professor. Por isso, a função básica do material didático é auxiliar nesse processo (VILAÇA, 2009).

Dentre a variedade de materiais didáticos possíveis para o ensino de línguas, o livro didático é “o que tem mais incidência quantitativa e qualitativa na aprendizagem na sala de aula” (FERRO e BERGMAN, 2008). Em especial, na escola pública, o livro didático, por vezes, é a única fonte de conhecimento de que dispõem alunos e professores. Mesmo considerando todos os benefícios que a adoção de livro didático pode trazer para o aprendizado, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo material e constituindo-se como uma fonte de atividade prática e de referência à gramática, vocabulário, etc., é preciso ter cautela com seu uso indiscriminado. Além disso, devemos levar em conta para sua adoção alguns aspectos importantes, tais como: relação com os objetivos de ensino e conteúdo apresentado no livro, adequação das propostas à realidade dos aprendizes, ideologias subjacentes e implícitas. Outro ponto a ser mencionado, no caso do ensino de línguas estrangeiras, é a generalização da cultura da língua-alvo. Em muitos livros, é comum a apresentação de aspectos culturais estereotipados e, por isso, conforme Coracini (1996), os livros didáticos podem contribuir para a transmissão de ideologias vigentes.

Contudo, o livro didático pode ser um bom instrumento a ser usado em sala de aula, na organização dos conteúdos, na progressão da aprendizagem, na sensibilização e motivação do aprendiz. No entanto, não deve ser usado como único e restrito recurso, sem permitir a interferência do professor e do aluno com outras possibilidades de materiais didáticos e, principalmente, limitar a capacidade de reflexão e expansão do conhecimento. Um papel reducionista e limitado do livro didático pode transformá-lo de facilitador do ensino a vilão da educação (TÍLIO, 2008). Embora não exista um livro didático que possa ser considerado ideal, dada às especificidades de cada contexto de ensino, uma análise criteriosa do professor, atrelada à adaptação e complementação dos conteúdos e atividades, pode torná-lo um auxiliar na construção do conhecimento.

Na próxima seção, considerando o papel de instrumento mediador exercido pelo livro didático, apresentamos considerações sobre a perspectiva sociocultural e o ensino de língua estrangeira.

## **A perspectiva sociocultural de Vygotsky e o ensino de língua estrangeira**

A abordagem sociocultural teve sua origem a partir das pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem humana de Vygotsky. A partir dessa perspectiva, Vygotsky procurou compreender o psiquismo humano, tratando das condições sociais historicamente formadas. Essas condições estão relacionadas com o trabalho social, o aparecimento da linguagem e o uso de instrumentos, como a língua, por exemplo. Essas ferramentas são usadas, elaboradas e aprimoradas pela própria humanidade, fazendo a mediação do ser humano com o mundo (FRIEDRICH, 2012).

Nessa teoria, o funcionamento da mente humana é resultado da participação e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais. Desse modo, o desenvolvimento do homem se dá por meio da experiência social, histórica e cultural. Nessa perspectiva, o sujeito é influenciado e influencia constantemente o contexto no qual está inserido; e todas as ações do ser humano são originadas a partir das interações estabelecidas com as outras pessoas. Nesse contexto, a interação social é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois o ser humano é um ser ativo que modifica e é modificado pelas relações de interação estabelecidas dentro do contexto em que vive (VYGOTSKY, 1998).

Relacionando os pressupostos teóricos da teoria de Vygotsky com o ensino de língua estrangeira, podemos dizer que esse autor influenciou as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, apesar de não ter pesquisado especificamente esse processo (PAIVA, 2014). Nesse sentido, as poucas referências de Vygotsky ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira se referem à comparação realizada pelo autor entre o processo de aprendizagem de conceitos científicos e cotidianos (VYGOSTSKY, 2001).

Vygotsky (op. cit) destaca que o processo de formação dos conceitos científicos pode ser comparado ao processo de aquisição de uma língua estrangeira. Nas palavras do autor, “a assimilação de um idioma estrangeiro constitui precisamente um processo singular porque utiliza todo o repertório semântico da língua materna, surgido ao longo processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001, p.198). Portanto, o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira depende essencialmente da maturidade na língua materna. Nesse sentido, a primeira língua serve como uma espécie de mediadora do conhecimento da língua nova.

Considerando que um dos aspectos mais importantes da teoria desse autor é a mediação simbólica, podemos dizer que, no contexto do ensino de línguas, o professor, um colega mais experiente e o livro didático, desempenham o papel de mediadores entre o aprendiz e a língua meta. Dessa forma, por meio da interação entre indivíduos mais experientes com indivíduos menos experientes de uma dada cultura, as experiências de um servem de mediadora ao conhecimento do outro.

Com relação ao livro didático, para que o ensino de língua estrangeira possa ser efetivamente norteado pela perspectiva sociocultural, ele deve ser visto como mediador entre os conteúdos a serem aprendidos e a efetiva aprendizagem por parte dos alunos; isto é, de forma geral, o livro se constitui em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido (TÍLIO, 2008; GARCIA, 2011). Dessa maneira, não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que se estabelece com ele está na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades. Ademais, consideramos que embora a aprendizagem de uma língua estrangeira constitua um processo diferente da aquisição da língua materna, o primeiro precisa ganhar significado semelhante ao da primeira língua do aprendiz, ou seja, pela interação (professor, colegas mais experientes e o aprendiz, o livro didático) em determinado contexto cultural; neste caso, a sala de aula.

Essa perspectiva considera o ensino de língua estrangeira como algo contextualizado, para além da estrutura linguística (aspectos estruturais e fonológicos), com importante foco no uso e nos significados que a língua estrangeira pode adquirir nos mais diversos contextos de interação social, o que implica a inserção do indivíduo nas práticas culturais e sociais da língua meta.

Para tanto, compreender e tratar de aspectos culturais de países da língua alvo é algo necessário no ensino, uma vez que uma língua se constitui pelos seus aspectos culturais. Considerando o papel de destaque da cultura na perspectiva sociocultural, na próxima seção tecemos considerações sobre o tratamento dos aspectos culturais relacionados ao ensino de línguas.

## **Cultura no ensino de língua estrangeira**

Partindo do princípio de que todos os povos possuem uma cultura, de que não existe uma cultura mais valiosa que outra e de que língua e cultura são indissociáveis, concordamos com Thompson (1995, p.173) ao afirmar que “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade”. Assim, o ser humano se apresenta como agente de cultura, mesmo sem ter consciência do seu papel dentro da sociedade.

Nessa perspectiva, consideramos que a cultura ocupa o espaço entre a natureza humana e a personalidade de cada indivíduo. Os integrantes de cada cultura seguem as normas da sociedade na qual vivem e interagem, como por exemplo, quase todos sabem o que é permitido e o que não devem fazer em cerimônias religiosas, festas, locais de trabalho, lugares de lazer e assim por diante. Por isso, a cultura dos homens deve ser vista como um todo e não de forma isolada (GEERTZ, 1989). É necessário olhar para cada uma das camadas da cultura e analisar os significados e os símbolos para, desse modo, tentar entender cada um desses elementos como as peças fundamentais do mundo a que pertence uma determinada sociedade.

Nesse sentido, percebemos que a cultura está presente de forma visível ou invisível em todas as atividades realizadas por cada uma das pessoas, que pertencem a um grupo social determinado. Seguindo essa linha de pensamento, dizemos que os membros de um contexto social partilham do espaço e história comuns, pois, mesmo quando os membros decidem deixar a comunidade a que pertencem, continuam mantendo um sistema comum de padrões de percepção, crenças, avaliações e atitudes (KRAMSCH, 1998).

No contexto do ensino de língua estrangeira, consideramos importante que aspectos culturais sejam abordados, não apenas como curiosidades dos falantes de uma determinada língua. Todas as pessoas e grupos sociais possuem a cultura como uma ferramenta para a condução da atividade humana; isto é, esta não é característica de grupos ou indivíduos exóticos, mas é parte de todos nós (SARMENTO, 2004). Assim, quando uma língua estrangeira é ensinada e os aspectos e diferenças culturais são ignorados, corremos o risco de entender os costumes e os hábitos de outro país de forma inadequada, já que um determinado comportamento pode ter significados diferentes em cada cultura (MEDEIROS *et al.*, 2013). Porém, é importante, que primeiramente o aprendiz explore a sua própria cultura para que,

posteriormente, possa refletir valores, expectativas, tradições e costumes de outros povos de forma objetiva (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2013).

Assim, conforme o exposto anteriormente, acreditamos que, no momento em que o aluno entra em contato com os aspectos culturais da língua estrangeira, encontra-se frente a uma forma diferente de organizar a vida, de pensar e de conceber a família, o Estado e o sistema econômico, e de certo modo, poderá ter uma percepção diferente do que significa ser homem. Familiarizar-se com essa nova cultura e sua língua implica um processo de aprendizado que pode ser longo, pois não é fácil incorporar-se de forma rápida no âmbito que se está conhecendo através da língua estrangeira (HALL, 1989).

A partir dessas considerações, concebemos cultura como todo tipo de valores, atitudes e comportamentos que manifesta um determinado povo; é a forma de viver de uma sociedade. Ela é fluída e híbrida, passível de mudanças e socioculturalmente definida. Nesse sentido, não cabe ao professor a responsabilidade de criar no aluno a consciência de aceitação, respeito e entendimento do “outro” e o que interagir com outra cultura significa. Nessa ótica, Sarmiento (2004, p. 5) considera que o professor de língua estrangeira “pode discutir diferentes contextos e interações sociais que venham a sensibilizar o aluno para os diferentes contextos na sua própria comunidade e em outras comunidades de fala”. Entendemos que esse também seja o papel do livro didático, o de proporcionar aos alunos o conhecimento diverso da cultura da língua alvo, evitando uma visão estereotipada de determinada cultura. Assim, o professor pode fazer aproximações claras e objetivas para que o próprio aluno reflita e interaja de um modo mais suave e prático, de acordo com as necessidades e interesses que ele tenha e com o tipo de relações que pretenda estabelecer com os falantes da língua e da cultura que está aprendendo.

Na próxima seção, fazemos a descrição do livro didático utilizado para a realização deste trabalho, bem como os procedimentos metodológicos usados para a análise das atividades selecionadas.

### **O livro didático Enlaces**

A coleção *Enlaces*, de Osman *et al.* 2015, é composta por 3 livros, volumes 1,2 e 3. O volume 1, que está sendo analisado nesta pesquisa, mantém o mesmo padrão de organização que os demais livros que compõem a coleção. Cada uma das unidades é subdividida em sete seções, sendo elas: *Hablemos de...*, que funciona como uma introdução ao tema geral com

atividades e textos orais e escritos; *¡Y no solo esto!*, que contém exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura; *¡Manos a la obra!*, a qual está dedicada aos elementos gramaticais; *En otras palabras*, direcionada para a produção textual; *Como te decía...*, direcionada a práticas orais; *Nos...otros*, seção destinada a tratar temas interculturais que relacionam o Brasil aos países hispanofalantes e *Así me veo*, para que os alunos realizem uma autoavaliação. Além dessas seções, ao final de cada volume, há um apêndice, com as seguintes seções: *Un poco más de todo*, *Modelos de pruebas de ENEM*, *Más cosas*, *Tablas de verbos*, *Transcripciones*, *Glosario*, *Bibliografía* e *Referencias de Internet*. Ao finalizar as unidades 2, 4, 6 e 8, há sempre uma seção de *Repaso*, destinada a revisão do conteúdo desenvolvido na unidade.

O livro Enlaces, de acordo com a apresentação dos autores do livro, é uma proposta didático-pedagógica para que os alunos entendam a língua e a cultura do outro como uma parte importante para o trabalho, o cotidiano e a escola. Assim, espera-se que as atividades estejam dentro da perspectiva Sociocultural. De acordo com a descrição desse livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015), essa obra valoriza e respeita a diversidade sociocultural entre o Brasil e os países hispanofalantes. Os temas e textos que compõem o livro têm o objetivo de provocar discussões que são socialmente relevantes.

O livro está dividido em oito unidades com diferentes temas. Para a realização da análise, selecionamos a seção *Hablemos de...*, das Unidades 1 e 4. Essa seção tem por objetivo introduzir a discussão do tema transversal abordado na unidade. A partir dessa introdução, os alunos têm a possibilidade de escutar diferentes formas de falar espanhol e conhecer novas palavras e expressões (ENLACES, 2013, p.4). A escolha do livro Enlaces 1 para a análise deste trabalho foi determinada por pertencer a uma das duas coleções indicadas pelo PNLD 2015.

Com relação às unidades didáticas escolhidas para a análise, justificamos a opção pela 1 e a 4 devido ao fato de as duas apresentarem como tema transversal a pluralidade cultural. A primeira unidade, intitulada *Conociéndonos en tiempo real*, tem a finalidade de desenvolver a habilidade do aluno de identificar e desenvolver competências linguísticas e reconhecer marcas e variantes sociolinguísticas. Os conteúdos comunicativos discutidos são apresentações, saudações, despedidas e solicitação de informações para outras pessoas.

Já a unidade 4, cujo título é *Bajo diferentes techos*, aborda temas relacionados à forma de vida em diferentes regiões tanto da Espanha como da América Latina. Traz vocabulário dos objetos da casa e de utensílios domésticos, além de apresentar algumas questões de pronúncia para a diferenciação fonética de alguns sons. A unidade também mostra alguns

traços culturais da Espanha, México e Chile para serem comparados com a realidade cultural brasileira. Nos aspectos gramaticais, a unidade tem como foco comparações, advérbios, locuções preposicionais, gênero e número.

### **Análise do livro *Enlaces 1***

A seguinte análise, conforme os objetivos do trabalho, focará nas atividades que relacionam aspectos culturais aos conteúdos.

Para a análise dos dados nos orientamos pelos seguintes questionamentos:

- 1) Quais aspectos culturais são predominantes na seção?
- 2) Existe prioridade no tratamento cultural de determinado país em detrimento de outros?
- 3) A perspectiva sociocultural está presente no tratamento dos aspectos culturais?

Na seção *Hablemos de...*, da unidade 1, para introduzir o conteúdo que será tratado, no primeiro exercício é solicitado que os alunos, em grupo, observem as quatro imagens apresentadas (Figura 1) e respondam às perguntas. As situações apresentadas têm por finalidade fazer com que os alunos pensem sobre: a) em quais contextos representados pelas imagens é mais fácil conhecer novos amigos; b) formas de conhecer pessoas; c) conhecer pessoas pela internet; e d) se no primeiro contato com uma pessoa, os alunos preferem falar pela internet ou pessoalmente.

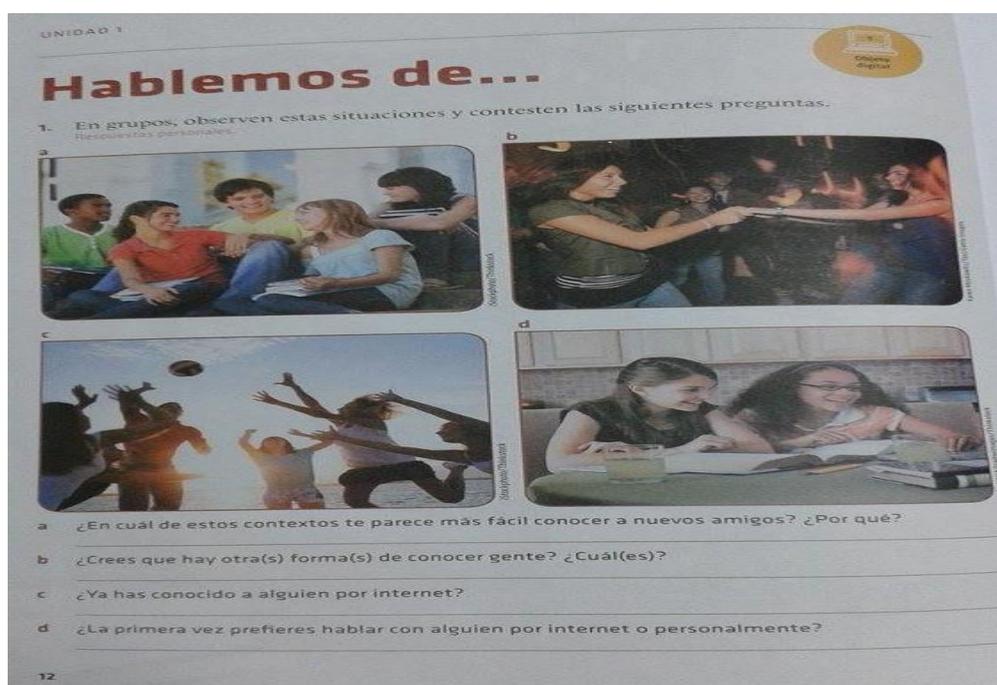


Figura 1, pág. 12, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Como podemos observar na Figura 1, a atividade propõe que os alunos respondam as perguntas a partir da observação das imagens. No entanto, não é feita nenhuma contextualização sobre o tema em questão, ou sobre o que os alunos poderiam encontrar no exercício. Falta uma indicação prévia sobre o assunto e aproximação do aluno com a atividade proposta, algo para que ele, já inicialmente, pudesse se sentir envolvido com a aprendizagem. Identificamos que as imagens apresentadas representam uma minoria dos jovens brasileiros, o que dificulta que os alunos se identifiquem com o tipo de situação apresentada. Isto é, os jovens parecem ser de classe média alta, frequentam baladas luxuosas e curtem a praia. Essa não é a realidade sociocultural da maioria dos jovens brasileiros, em especial, a dos que frequentam a escola pública, lugar onde o livro é utilizado.

As perguntas propostas para as imagens são feitas logo abaixo, sobre como fazer amigos e conhecer pessoas, as quais pouco refletem as práticas comuns de jovens brasileiros nesse tipo de situação comunicativa, e tampouco se relacionam às imagens apresentadas, visto que, nas figuras *a*, *c* e *d*, os jovens parecem já serem amigos e por isso conversam e praticam esportes juntos. Além disso, essa atividade parece não explorar a reunião dos alunos em grupo, pois conforme ela está colocada não exige dos alunos uma real interação; parece-nos um pretexto para reuni-los ou talvez uma compreensão equivocada de interação. Nesse sentido, podemos dizer que nem toda proposta de interação produz por si só novos saberes, não basta compartilhar ou interagir para aprender, a dimensão social da aprendizagem não pode ser reduzida a interação de pessoas (LEGENDRE, 2010). Percebemos que a atividade carece de contexto sociocultural, não se sabe quais são as reais relações entre os jovens apresentados nas imagens, e se existe alguma relação de poder ou dependência entre eles. Essas carências tornam a atividade descontextualizada e com ausência de sentido; e se comparada a uma interação verdadeira, são apenas recortes fragmentados, onde não se sabe o que antecedeu e o que vem depois nessas situações (PAIVA, 2015).

O exercício 2 (Figura 2), baseado na figura *b*, pede que sejam observadas as diferentes formas de comunicação entre as pessoas, bem como o que determina/influencia em suas formas de expressão, como, por exemplo, os lugares de origem dos alunos ou onde moram, a idade ou situação em que se encontram em um determinado momento. Porém, tudo deve ser feito pelo aluno sem base teórica, já que o material não traz nenhum subsídio para as respostas.

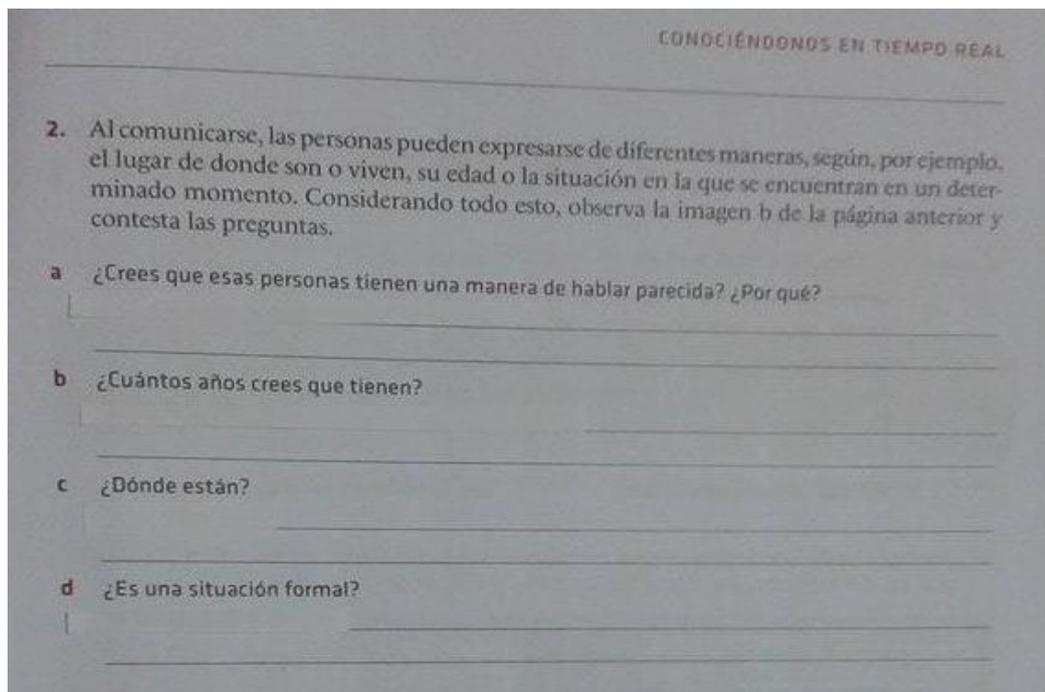


Figura 2, pág. 13, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Partindo da análise da primeira e da segunda atividade, consideramos que a proposta sociocultural é vaga, quase inexistente. O assunto “conhecer pessoas”, que seria uma opção para tratar de comportamento social dos jovens brasileiros e estrangeiros em suas respectivas culturas, é abordado no livro com imagens e perguntas que não fazem o aluno refletir sobre si próprio e sobre o outro. Falta assim, a possibilidade de interação do aprendiz com o material de apoio, neste caso, o livro didático, que deveria ser uma das possíveis fontes para o desenvolvimento do aprendiz, estimulando que ele progrida (LEGENDRE, 2010).

Já na terceira atividade (Figura3) é solicitado que o aluno ouça a conversação entre dois adolescentes de 16 anos: Carmen (espanhola) e Andrés (argentino), para que complete o quadro com as expressões de apresentação utilizadas pelos jovens. Na sequência, a partir do preenchimento do quadro (exercício 4), é perguntado ao aluno se há alguma diferença entre as perguntas de apresentação de Carmen e Andrés e quais são elas; e é pedido para que o aluno escute novamente o diálogo e preste atenção em como os adolescentes do áudio pronunciam suas idades, e se falam do mesmo modo (exercício 5). Os exercícios 3 ao 5 se complementam e apresentam diferentes possibilidades linguísticas para dizer a mesma coisa.

3. Carmen y Andrés son dos adolescentes. Ella es una chica española de 16 años, y él un chico argentino, también de esa edad. Escucha su conversación y completa el cuadro a continuación con las preguntas.

	CARMEN	ANDRÉS
Para saber el nombre		
Para saber la edad		

4. ¿Hay alguna diferencia entre las preguntas de Carmen y Andrés? ¿Cuál(es)?

5. Vuelve a escuchar el diálogo y fíjate en cómo pronuncian su edad. ¿Lo hacen de la misma manera?

Figura 3, pág. 13, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

No ensino-aprendizagem na perspectiva sociocultural, onde a cultura determina as formas do pensamento, trabalhar questões significativas e mais próximas da realidade do aluno é uma maneira de inseri-lo na aprendizagem (LEGENDRE, 2010). Por isso, atividades trazidas em livros didáticos, que pretendem o uso da língua como prática social, não podem reduzir-se a questões de preenchimento de lacunas. É preciso que haja reflexão dos alunos sobre por que, quando e como dizer tais expressões. O caráter social, ideológico, econômico, cultural da linguagem deve ser explorado a todo o momento, pois só assim o aprendiz poderá compreender a língua estrangeira como algo que faça sentido e não como um conjunto de regras a ser aprendido (LUCENA, 2011).

O destaque para o pronome sujeito *vos* na Argentina marca a diferença do espanhol sul-americano e o da Espanha. Quando se trata do ensino de espanhol para alunos brasileiros esse contraponto é importante, já que é uma marca linguística de países ao sul da América. No entanto, não são apresentadas outras formas de variação linguística recorrentes de outras regiões da América; e é necessário que sejam trabalhadas o maior número de variantes linguísticas possível em sala de aula, pois isso possibilita que o aluno possa conhecer e escolher a variante de sua preferência; e não somente seguir a adotada pelo seu professor como modelo (IRALA, 2004).

Em seguida, no exercício 6 (Figura4), o aluno deve marcar, dentre as alternativas apresentadas, o que determina as diferenças encontradas na fala dos dois jovens: se é a idade, o sexo ou origem. Esta atividade poderia marcar aspectos culturais da fala dos jovens da Espanha e da Argentina, porém nada disso é explorado e tampouco relacionado às variações do português brasileiro. Não é discutido, por exemplo, sobre quais jovens falam dessa ou daquela maneira, seriam todos? As características socioculturais que marcam a fala dos jovens

brasileiros, como por exemplo, idade, classe social, econômica, meio social, urbano, etc., marcariam também a dos hispanofalantes?

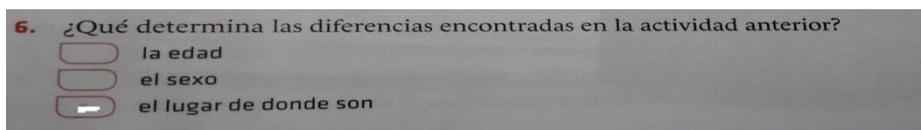


Figura 4, pág. 13, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Posteriormente, na atividade 7 (Figura 5), é solicitado que o aluno leia o fragmento do diálogo proposto no exercício 3, e observe as palavras destacadas a) *¿Verdad?*, *¿No?* e b) *¡Anda!*, e as relacione com as duas respostas apresentadas que se referem a função que desempenham na conversação: expressar surpresa ou solicitar a aprovação do ouvinte.

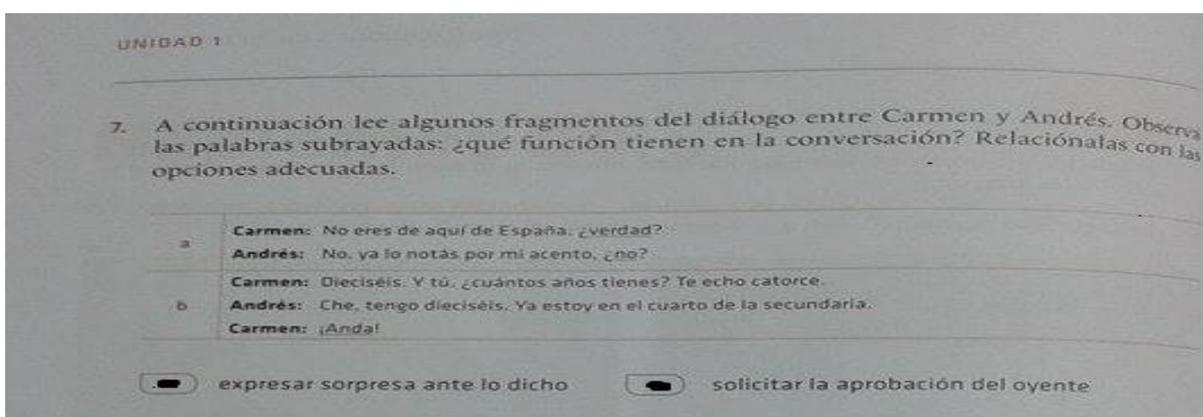


Figura 5, pág. 14, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Na Figura 5, a partir de uma variação semântica, onde uma mesma palavra pode adquirir diferentes sentidos, dependendo do contexto onde for utilizada, as expressões citadas no livro poderiam adquirir uma infinidade de sentidos. No entanto, se resumem a duas possibilidades, o que gera no aluno uma ideia reduzida e estática da língua. Além disso, a expressão *Che* muito comum na Argentina e também no Brasil (especialmente, no Rio Grande do Sul) aparece no exercício 7, mas não é mencionada.

Assim, nesse primeiro conjunto de atividades analisado, observamos que os aspectos culturais são pouco explorados e, os aspectos trabalhados, direcionam-se para a estrutura linguística. Falta explorar a cultura com o papel que ela de fato exerce na sociedade, o de constituir o cidadão. Quanto à função do livro didático, é atribuído o papel de instrumento mediador da aquisição dos novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios do aluno e da sua experiência na língua materna, até o momento em que essa nova aprendizagem seja

internalizada pelo aprendiz, pois de acordo com Vygotsky (2001), dentro da instrução escolar, os conhecimentos cotidianos deverão passar a um estado científico.

Passando para a análise da seção *Hablemos de...*, da unidade 4, esta começa com a apresentação de três imagens de diferentes tipos de moradias originárias de três países diferentes (Figura 6).



Figura 6, pág. 62, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

As imagens são descritas de acordo com os traços culturais do país ao qual pertencem. A atividade pede que as imagens sejam relacionadas com as respectivas descrições. A primeira pertence ao bairro *La Boca*, um dos mais famosos de Buenos Aires; construído por imigrantes italianos que se destaca pela pintura colorida das suas casas. A segunda imagem retrata a *Casa Batlló*, obra do arquiteto catalão Antonio Gaudí, cuja estrutura remete a um Dragão, e está revestida de vidro e cerâmica de diferentes cores. A terceira imagem é de uma casa inca feita de barro e com teto de palha, em geral, com apenas uma habitação e poucos móveis.

Os aspectos culturais aparecem a partir dos diferentes tipos de moradias construídos com diferentes materiais de acordo com a época e o país. Observamos que esse exercício não está de acordo com a perspectiva sociocultural, pois não é apresentado nenhum tipo de questão ou provocação para que o aluno interaja e reflita, a partir de seu conhecimento prévio, sobre o tema que será trabalhado a seguir.

Apesar de essa primeira atividade introdutória apresentar o tratamento dos aspectos socioculturais, estes são abordados de modo muito superficial. Para um aprofundamento, requereria necessariamente a mediação do professor, até mesmo para identificação dos países a que pertencem às imagens (Argentina, Espanha e Peru). A atividade apresenta algumas

pistas que poderiam ativar o conhecimento prévio do aluno, como por exemplo, bairro *La Boca*, em Buenos Aires; *arquitecto catalán* e *casas Incas*; porém acreditamos que, considerando a realidade dos alunos que estudam nas escolas públicas brasileiras, não seria possível contar que todos os alunos possuam conhecimento prévio a esse respeito, o que reforça o papel e a importância do professor quanto ao uso do livro didático. Vale destacar, conforme aponta Vilaça (2009), que o livro didático é apenas um recurso auxiliar nas atividades do professor, devendo ser selecionado-adaptado-completado conforme as necessidades dos alunos e os objetivos do ensino (TÍLIO, 2008). Por isso, a importância de o professor conhecer o livro didático que utiliza e qual a melhor maneira de aproveitá-lo em sua sala de aula.

Consideramos pertinente a proposta de apresentação de moradias de países de diferentes continentes. Nesse sentido, o livro reforça a importância cultural que representam duas das imagens para os seus países, ao usar os termos *uno de los barrios más famosos de Buenos Aires, La Boca*; também uma das principais obras do *arquitecto catalán Antonio Gaudí*, mas a importância das construções incas não é abordada, sendo que a Cultura Inca é um marco importante para a história da América Latina e do mundo. Em contrapartida, a denominação *La Boca* poderia perfeitamente ser substituída ou ter acrescentado o termo *Caminito*, já que esse é comumente mais utilizado ao referir-se às casas coloridas de Buenos Aires.

Em seguida, no exercício 2 (Figura 7), é solicitado aos alunos que discutam em grupos sobre os diferentes tipos de moradias existentes no Brasil, e como são as casas típicas do lugar onde eles vivem. Com essa atividade, os alunos poderiam pensar sobre quantos tipos de casas existem no Brasil, em quais regiões são predominantes este ou aquele tipo de construção. Desse modo, acreditamos que, apesar de a atividade não se embasar dentro da perspectiva sociocultural, pois traz estereótipos de casas completamente distantes e distintas do contexto em que vivem, poderia levar os alunos a inserirem a descrição da casa onde eles moram, o que poderia aproximá-los da discussão da atividade.

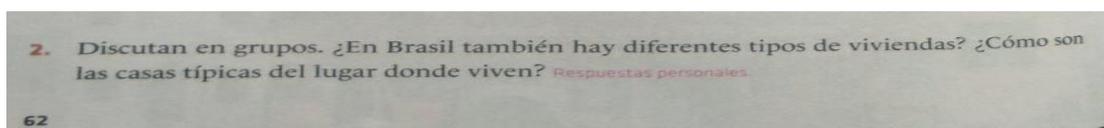


Figura 7, pág. 62, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Além disso, os modelos estereotipados de moradias de outros países apresentado nas imagens, pode levar o aluno a pensar que essas casas são representativas e comuns para a

maioria da população que vive nesses países, o que não é verdade. As construções representadas referem-se a casas de valor histórico; com exceção das moradias do Bairro Boca, no qual se localiza o *Caminito*, porém esse é apenas um bairro de Buenos Aires, e os demais não guardam essas características; trata-se de “uma visão monolítica e pitoresca que, além de ser falsa, reforça os estereótipos e, portanto, impede a compreensão de outras culturas” (AREIZAGA, 2002, p. 162).

O perigo de tratar de aspectos culturais estereotipados e não explorá-los adequadamente contribui para que se mantenham imagens generalizadas da cultura do outro. Com isso, esquece-se que cultura não é por si só um objeto de transmissão; ao contrário é uma ferramenta de apropriação, que auxilia na construção do conhecimento (LEGENDRE, 2010).

Ainda com relação a essa segunda atividade, a proposta da realização em grupo pode permitir a interação a partir das experiências dos colegas, uma vez que, as características da moradia que eles conhecem podem não coincidir entre eles. Conforme aponta Vygotsky (2001), a criança é capaz de realizar muito mais em colaboração que sozinho. Em colaboração a criança resulta muito mais inteligente. Por isso, imaginamos que um colega mais experiente poderia estimular a participação dos outros companheiros; e para acrescentar, o professor poderia provocar os alunos a refletirem sobre classe social, econômica, gênero e etnia dos cidadãos que habitam os diferentes tipos de casas no Brasil. Porém, para que essa atividade pudesse se embasar dentro da perspectiva sociocultural, dependeria da mediação do professor ou de colegas mais experientes, pois, somente com o que é apresentado no livro, não se enquadra dentro dessa perspectiva. É nesse sentido que Legendre (2010) defende a importância do papel do professor para a criação de uma cultura de participação, através de atividades conjuntas que favoreçam o compartilhamento dos conhecimentos.

Na atividade 5 (Figura 8), é proposto um áudio em que duas universitárias, uma espanhola (Ana) e uma mexicana (Merchi), estudantes em Madri, buscam um apartamento para morar na Espanha. Em seguida, é solicitado ao aluno que aponte as diferenças de vocabulário entre as palavras ditas pelas duas universitárias, com nacionalidades distintas, para referirem-se as mesmas palavras, como por exemplo, *renta*, falada pela mexicana, que é retomada como *alquiler* pela espanhola.

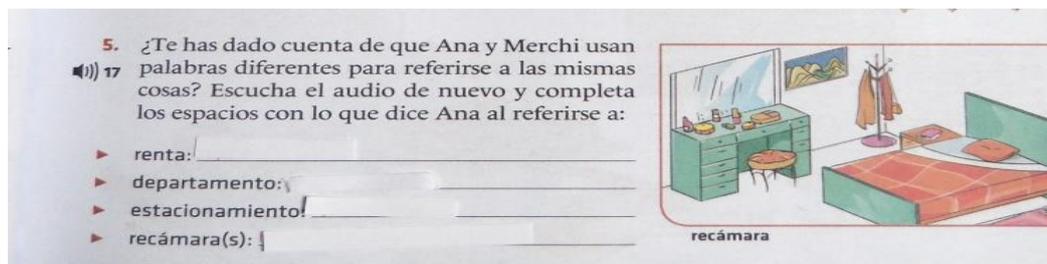


Figura 8, pág. 63, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Na sequência, no exercício 6 (Figura 9), é solicitado aos alunos que marquem o que determina as diferenças de vocabulário entre as duas estudantes: referente ao lugar de onde elas são ou ao lugar onde elas estão.

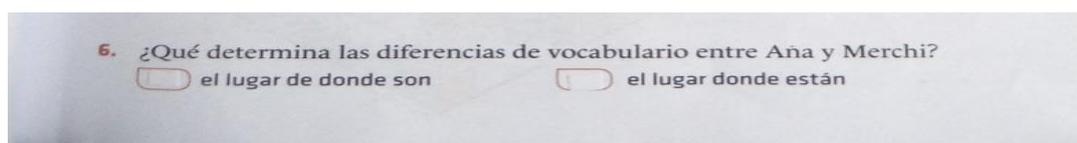


Figura 9, pág. 63, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Identificamos que, nos exercícios 5 e 6, os aspectos culturais estão determinados pela variação lexical em razão do país de origem de cada uma das meninas. Porém, destacamos que, apesar de parecer não ser difícil para que o aluno sozinho perceba que a variação linguística ocorra em função do país de origem das universitárias, a atividade não aproxima o aluno de sua realidade, pois a temática tratada não o aproxima do seu contexto social. O áudio trata sobre o aluguel e sobre a viagem de duas universitárias, notoriamente de classe alta, com possibilidade de estudos na Europa, o que não é compatível com a condição social da maioria dos estudantes de escola pública brasileira. Além disso, observamos que, somente com a materialidade linguística presente nessa seção do livro, os alunos não conseguiriam refletir por si só sobre a amplitude da variedade linguística da língua espanhola porque a unidade não oferece nenhuma informação sobre o fato de o espanhol ser falado em 21 países no mundo, mencionando somente o México e a Espanha.

A atividade 7 (Figura 10) complementa o exercício anterior e também explora a variação linguística, com relação ao significado da palavra. A partir de um pequeno diálogo escrito, o aluno deverá dar um sentido a expressão *hombre* muito comum no discurso oral e informal na Espanha. Essa atividade deveria levar o aluno a pensar que não existe uma única maneira de falar em países hispanofalantes e, assim, como no Brasil são muitos os falares. Isto é, cada falante influenciado pelo contexto que o cerca, fará uso dos diversos recursos da língua para a sua comunicação.

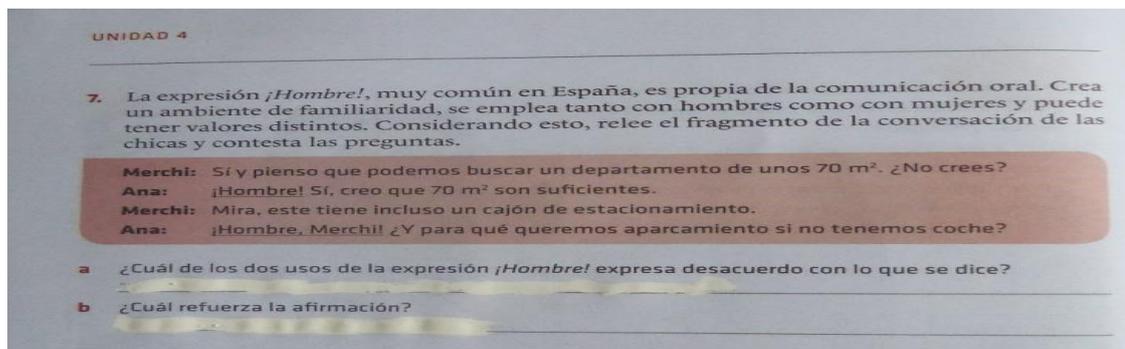


Figura 10, pág. 64, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Desse modo, a partir do conhecimento do funcionamento da variação linguística da sua língua materna, o aluno poderia relacionar e utilizar esse saber para aprendizado da língua estrangeira. Embora não se aprenda a língua materna da mesma maneira que se aprende língua estrangeira na escola, conforme Vygotsky (2001), é possível identificar o importante papel da aprendizagem dessa última para o desenvolvimento do aluno.

Os processos de assimilação da língua materna e de um idioma estrangeiro têm tanto em comum que em essência se referem a uma classe única de processos de desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKY, 2001, p.197). [...] menos evidente e menos conhecida é a outra cara da dependência entre estes dois processos, a influência recíproca que exerce o idioma estrangeiro na língua materna da criança (VYGOTSKY, op. cit, p.198)<sup>38</sup>.

Essa reciprocidade do aprendizado da língua materna e da língua estrangeira para o desenvolvimento do aprendiz auxilia na formação da metacognição, podendo levar o aluno a compreender melhor a sua língua e a língua alvo. Englobando ainda uma conscientização dos aspectos culturais dos países da língua estrangeira e do Brasil, é possível levar os alunos a refletir e questionar sobre si próprios e sobre o ambiente em que estão inseridos e que desejam alcançar/modificar. Essa postura crítico-reflexiva é o que embasa os documentos orientadores para a educação brasileira, que tem como objetivo formar cidadãos conscientes do seu papel social, cidadãos ativos e capazes de promover mudanças. Nesse sentido, Legendre (2010) aponta para a importância de que o aluno seja levado a conectar os conhecimentos que aprende na escola com os do seu cotidiano, no qual podem ser observados e utilizados. No entanto, essa reciprocidade entre a língua materna do aluno com a língua estrangeira aprendida no contexto escolar, não é explorada na seção analisada. Essa temática é abordada

<sup>38</sup> Los procesos de asimilación de la lengua materna y de un idioma extranjero tienen tanto en común que en esencia se refieren a una clase única de procesos de desarrollo del lenguaje (p.197). Menos evidente y menos conocida es la otra cara de la dependencia entre estos dos procesos, la influencia recíproca que ejerce el idioma extranjero en la lengua materna del niño (p.198). No original. (Tradução nossa).

pela seção de forma reducionista, na qual o aluno dificilmente alcançaria o objetivo da atividade. Além disso, observamos que, assim como na maioria das atividades analisadas, há uma elevação da cultura espanhola em detrimento dos aspectos culturais dos demais países hispanofalantes. Em todas as atividades observadas, os aspectos socioculturais da Espanha foram explorados, e os outros países falantes do espanhol que foram mencionados aparecem como coadjuvantes. Nesse sentido, cabe ressaltar que, com exceção de Espanha, México, Peru e Argentina, os demais países de língua espanhola nem sequer foram mencionados. Ainda, constatamos que os aspectos culturais são apresentados nas atividades analisadas sempre a partir da cultura do outro; isto é, com modelos de outros países que não o Brasil.

### **Considerações finais**

Considerando que a língua e cultura são indissociáveis, constituindo a identidade de um povo, e que os documentos oficiais para o ensino de línguas no Brasil priorizam a formação plena do cidadão, este trabalho teve objetivo analisar como são apresentados os aspectos culturais em um livro didático para o ensino de espanhol no Ensino Médio aprovado pelo PNLD.

Na seção *Hablemos de...* de duas unidades analisadas, notamos que o tratamento dos aspectos culturais é quase irrelevante e, portanto, não contempla a proposta didático-pedagógica do livro de que os alunos entendam a língua e a cultura do outro como uma parte importante para o trabalho, o cotidiano e a escola. O inexpressivo tratamento cultural apresentado nas seções analisadas parte de reduzidos aspectos linguísticos e de elementos estereotipados da cultura de países da língua alvo.

Apesar de contemplar aspectos linguísticos e elementos históricos de alguns países, estes são usados para contrastar com o modelo da Espanha, o que evidencia uma preferência pela cultura espanhola em detrimento das dos outros países hispanofalantes. Além disso, consideramos que os aspectos culturais apresentados poderiam ter sido melhor explorados, já que são reducionistas e fazem com que o aluno tenha uma ideia simplificada e estereotipada da cultura dos países de língua espanhola.

Assim, entendemos que o livro não reflete uma perspectiva sociocultural, uma vez que não proporciona ao aprendiz identificar-se socialmente, refletir sobre si e sobre o outro, entender a língua estrangeira como algo que faça sentido a partir da sua língua materna, e

tampouco o coloca em situação de aprendizagem plena para tornar-se um indivíduo crítico e capaz de promover mudanças.

Em um universo de pluralidades, permeado por diversas fontes de informação, e no qual as notícias se atualizam a todo o momento, cada vez mais a sociedade tem acesso a essa diversidade, o processo de ensino-aprendizagem de línguas, norteado por uma perspectiva sociocultural, deve considerar os valores, crenças e conceitos de todos os seus envolvidos de modo a valorizar a cultura de todos.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. P. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AREIZAGA, M. E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación de material didáctico. **Cultura y Educación**. v. 10, n 2, p. 27-46, 2002.

BRAWERMAN-ALBINI, A; WERNER, M; MARTINEZ, C. A importância do ensino de cultura na formação de professores de línguas. **Soletras Revista**. n. 26, jul/dez 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília:2002.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : língua estrangeira moderna : ensino médio**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em:<<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 17-26.

FERRO, J; BERGMAN J.C.F. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba. Ibpe. 2008.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotsky-Mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA. T.B. **Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento**. **Entrevista**. 2011. Disponível em:

<http://www.envolverde.com.br/educacao/entrevista-educacao/materiais-didaticos-sao-mediadores-entre-professor-alunos-e-o-conhecimento/>. Acesso em 30 set de 2015.

IRALA, V.B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v.07, n.2, p.99-120, jul./dez., 2004.

LEGENDRE, M. Lev Vygotsky e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C.TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 425-446, 2010.

LUCENA, M. I. P Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. IX CBLA, 2011, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: IX CBLA. 2011. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#31>. Acesso em: 20 jun. 2015

HALL, E. T. **El lenguaje silencioso**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

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

MEDEIROS, V.S.; VIEIRA, M.M.C.; JENNINGS, A. M.; MILLER, M.M. Doces bárbaros: refletindo sobre alteridade, língua e cultura. In: BRAWERMAN-ALBINI; MEDEIROS. (Orgs.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 19-40.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação. Contribuições de Vygostky. In: CASTORINA, J. A., et al. **Piaget - Vigostky. Novas**. [S.l.]: São Paulo Ática, 2001.

OSMAN, S. et. al. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. 3. ed., V.1. São Paulo: Macmillan, 2013.

PAIVA, V. L. M de O. e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. O aprendizado para além dos muros da escola. Entrevista. **IHU em revista**. N.467. Ano XV. São Leopoldo, junho de 2015.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL**, v. 2, n. 2, março 2004.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. Número XXVI. Jul/Set 2008.

VILAÇA. M.L.C. O material didático no ensino de línguas estrangeiras: definições, modalidades e papéis. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VIII. Número XXX. Jul/Set 2009.

YVOTSKY, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: YVOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001, p. 181-284.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. (português) São Paulo: Martins Fontes, 1998.