

Cultura, literatura ibero-americana e complementação de material didático na formação do professor de espanhol

Maria J. Cahua Riera¹

Resumo: A preocupação acerca da relação entre língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas não é algo novo. Muitos pesquisadores da linguagem já se dedicaram ao assunto, mas ele parece estar sempre nos desafiando, mostrando que sempre há lugar para novas reflexões. Por isso, neste texto, retomamos a questão ao ocuparmo-nos da memória sociocultural quando implementamos currículos multidimensionais (STERN, 1989; SERRANI, 2005) em cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

Assim, para iniciar nossa reflexão, evidenciamos as mudanças nas concepções de cultura ao longo do tempo até as mais recentes contribuições teóricas advindas dos Estudos Culturais. Em seguida, ponderamos sobre os funcionamentos do componente cultural em aulas de espanhol e, a partir disso, nos questionamos: de que forma o trabalho crítico-reflexivo em torno da língua-cultura nos cursos de Letras pode contribuir para a formação dos alunos futuros professores?

Uma resposta a tal questionamento pode ser viável a partir das reflexões da análise e complementação de uma unidade didática de livro de espanhol seguindo um modelo de currículo multidimensional e da sua articulação com os Orientações Curriculares Nacionais.

Palavras chave: espanhol; cultura; formação de professores; currículo multidimensional.

Abstract: The concern about the relationship between language and culture in the language teaching and learning process is not new. Many researchers have focused on the issue but it seems to constantly challenge us, showing us that there is always room for new thinking. Therefore, in this paper, we resume the issue of considering the role of sociocultural memory when implementing

¹ Doutoranda no IEL – Unicamp. Endereço eletrônico maria.riera@gmail.com

multidimensional curricula (STERN, 1989; SERRANI, 2005) in training courses for teachers of Spanish as a foreign language.

Hence, to begin our reflection, we highlight the shifting conceptions of culture over time to the most recent theoretical contributions arising from Cultural Studies. Then, we concentrate on the functioning of the cultural component in Spanish classes and from there we ask ourselves: how may the critical and reflective work around language-culture in training courses contribute to the development of students-teachers to be?

We find an answer to such question may be viable deriving from the reflections on the analysis and supplementation of a teaching unit that follows a multidimensional curriculum model and its articulation with the National Curricular Guidelines.

Key words: Spanish; culture; teacher education; multidimensional curriculum.

Mudanças na concepção: Cultura – culturas

As diversas definições formuladas sobre cultura, ao longo dos anos, parecem ser o resultado dos diferentes discursos que prevaleceram durante um determinado período na história da humanidade. A seguir, realizaremos um breve percurso bibliográfico para demonstrar as transformações que tem sofrido o termo.

A palavra cultura começou a ser utilizada na História e nas Ciências Sociais a meados do século XVIII na Alemanha. Entretanto, de acordo com KROEBER e KLUCKHOHN (1952), na França e na Inglaterra empregava-se o termo civilização, que fazia referência à vida do cidadão em estados urbanos politicamente sofisticados em oposição à vida rural, barbaria e pastoral do homem das tribos. Posteriormente, a meados do século XIX na França e na Inglaterra os usos das palavras cultura e civilização se sobrepuseram, vindo a significar, segundo THOMPSON (1995: 168), “um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se culto ou civilizado”. Cabe ressaltar que por trás dessas formulações estava o discurso do Iluminismo europeu e a crença no caráter progressista da Era Moderna.

Na língua alemã, contudo, os termos *kultur* e *zivilisation* eram frequentemente contrastados, tal como pode ser observado na citação de Kant no trabalho de Grimm (apud KROEBER; KLUCKHOHN 1952: 16): “Tornamo-nos cultos através da arte e das ciências, tornamo-nos civilizados (pela aquisição de) uma

variedade de requintes e refinamentos sociais”².

Segundo ROSSI e O’HIGGINS (1980), foi devido à influência das teorias evolucionistas que algumas das principais escolas antropológicas podem ser classificadas quanto à sua posição em relação ao desenvolvimento e origem de todas as culturas. Uma das principais vertentes que surgiu dessa influência foi o evolucionismo unilinear, segundo o qual as diferentes culturas foram inventadas de forma independente, mas passaram durante o seu desenvolvimento pelos mesmos estágios fixos. Os principais teóricos desse movimento foram Morgan e Tylor e suas ideias eram vistas como o pilar fundamental de uma disciplina emergente que se preocupava com analisar, classificar e comparar cientificamente os elementos constitutivos das diferentes culturas, com a intenção de reconstruir o desenvolvimento da espécie humana, o que seria nos termos dessa concepção, reconstruir os passos que levaram “da selvageria à vida civilizada” (MORGAN 1877 apud ROSSI; O’HIGGINS 1980: 82).

A principal reação contra esse movimento veio da escola norte-americana de Antropologia fundada pelo alemão Franz Boas.³ Segundo BOAS (apud ROSSI; O’HIGGINS 1980: 97), o desenvolvimento de cada grupo humano não pode ser simplificado na estrutura de estágios evolutivos. Uma característica fundamental do pensamento de Boas foi o relativismo cultural, segundo o qual os sistemas de valores das diferentes culturas não são iguais e, portanto, os costumes devem ser julgados de acordo com a cultura à qual pertencem e não segundo os padrões do antropólogo que os estuda.

Outras fissuras mais sérias apareceram com relação às características que eram atribuídas ao conceito de cultura ao longo da Era Moderna, mais especificamente, como afirma VEIGA-NETO (2003), com relação ao seu caráter diferenciador e elitista, único e unificador e idealista. Os questionamentos vieram não só da Antropologia, mas também da Linguística e da Sociologia e mais recentemente dos Estudos Culturais (doravante EC), campo ao qual daremos enfoque a seguir.

As principais rupturas trazidas pelos EC surgiram a partir da publicação de três obras: *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward Thompson; *Culture and Society, 1780-1950* (1958), de Raymond Williams; e *The Uses of Literacy*, de Richard Hoggart (1957). Essas obras inglesas, consideradas a base desse campo de estudos (ESCOSTEGUY, 2001; CEVASCO, 2003), revelam um leque comum de preocupações que abarcam as relações entre cultura, história e sociedade.

² A tradução é nossa. Será o caso sempre que a obra conste em outra língua nas referências bibliográficas.

Segundo ESCOSTEGUY (2001: 29), os EC se constituem na tensão entre demandas teóricas e políticas e sua história entrelaça a trajetória da *New Left*, alguns movimentos sociais (Worker's Educational Association - WEA, Campaign for Nuclear Disarmament, etc.) e algumas publicações que surgiram em torno de respostas políticas à esquerda.

Cabe ressaltar que os três fundadores dos EC foram professores da WEA, cuja crença, segundo CEVASCO (2003: 62), era que uma nova sociedade só podia ser criada de baixo para cima, e a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores. Essa linha de pensamento, de acordo com a autora (CEVASCO 2003: 69) recusava a antiga concepção da educação como imposição de valores da classe dominante e buscava, por meio da "cultura dos de baixo", uma forma de resistência à "cultura capitalista" nos significados, valores e conhecimentos produzidos por aqueles que o sistema exclui e explora.

Dessa forma, as principais mudanças introduzidas pelos EC dizem respeito a uma reorientação na análise cultural no sentido de que, por um lado, "o padrão estético-literário de cultura, ou seja, o que era considerado sério no âmbito da literatura, das artes e da música passa a ser visto como *uma* expressão da cultura", portanto, expande-se o conceito desta, incluindo as práticas e rituais da vida cotidiana; e por outro, "todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história" (ESCOSTEGUY 2001: 26, grifo do autor).

Retomando o desenvolvimento da concepção de cultura, EAGLETON (2005) a delimita como civilidade, como modo de vida característico, como produção artística e como elemento de reafirmação identitária. O próprio autor caracteriza a noção de cultura como: "O complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico" (2005: 54-55). Como se depreende dessa delimitação, não é tarefa fácil chegar a uma definição única do termo. Porém, para nosso propósito, nos apoiaremos na formulação desse autor, pois esta colabora com nossa intenção de entender cultura como lugar de memória discursiva, espaço fundamental para o estudo da relação língua-identidade.

Essas transformações da noção de cultura são de importância capital no campo dos Estudos da Linguagem, já que propiciaram significativos deslocamentos ao não mais considerar a cultura como sendo única, monolítica, mas ao vê-la como algo plural. Um exemplo da repercussão dessas reflexões na pedagogia de línguas se encontra nas Orientações Curriculares Nacionais (doravante OCEM) quando explicitam que "ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural" (BRASIL 2006: 148).

Outras contribuições se referem aos temas fundamentais de investigação dos EC, quais sejam, as culturas populares e os meios de comunicação de massa e, mais recentemente, a temas relacionados com as identidades (sexuais, de gênero, de classe, étnicas, geracionais, etc.). Nesse sentido, como afirma JITRIK (2000: 37) quanto aos EC, um ponto crucial foi considerar que a literatura é uma fonte de dados para examinar aspectos da vida social que têm sido obliterados não por acaso ou por inadvertência, mas por “perversas manipulações na e da realidade em seus valores essenciais”.

Dessa forma, os EC começam a tratar não da literatura que recolhe simbolicamente questões sobre minorias sociais, mas concretamente sobre as minorias presentes nas obras literárias, ou seja, tratam de setores marginados da sociedade, de grupos reprimidos, de sujeitos sociais esquecidos, indígenas, pobres, negros, miseráveis, homossexuais, mulheres, etc. A literatura é dessacralizada para se tornar apenas um ponto de partida para descrever e definir um assunto grave e tomar posição perante ele e seus produtores.

A partir disso, acreditamos ser relevante que ao se discutirem planejamentos curriculares em cursos de formação de professores, se articulem cultura-literatura-ensino de línguas, considerando que, nas palavras de VEIGA-NETO (2003: 9), “qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer (...) o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele”.

A seguir, discutimos essa questão considerando aspectos da concepção de cultura nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

O cultural nas aulas de espanhol como língua estrangeira

O estudo da relação entre língua e cultura não é novo. E é precisamente essa relação que, dentro dos estudos da linguagem em programas de Linguística Aplicada e Letras, por exemplo, tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas que lidam com o ensino-aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras. Essa constatação pode ser facilmente verificada nas bases de dados de revistas indexadas, teses e publicações científicas nacionais e internacionais⁴ que comprovam o interesse crescente nesse campo do saber que investiga os profundos laços entre língua e cultura. No entanto, percebemos que, se por um lado, existe uma trajetória de pesquisa que serve de alicerce a professores e pesquisado-

³ A obra de Boas é *The Mind of Primitive Man*. New York: Macmillan, 1967 (original, 1911).

⁴ Algumas das consultadas são: <http://bdtd.ibict.br/>, <http://cutter.unicamp.br/>, <http://>

res como um ponto crucial dentro de currículos e planejamentos de cursos de línguas, por outro, nos deparamos no cotidiano das práticas docentes com uma realidade muito diferente: ainda que teoricamente se reconheça que língua e cultura fazem parte de um todo indivisível, ambas recebem um tratamento dicotômico, como afirma BRAIT (2000). De fato, a nossa vivência em cursos de Letras entre 2011 e 2012 e no trabalho em cursos de Aprimoramento Profissional para Professores de Espanhol oferecidos pela Escola de Extensão da Unicamp no Centro de Ensino de Línguas entre 2008 e 2010 tem revelado que ainda está vigente o velho ditado que reza “do dito ao feito há um longo trecho”, posto que ainda existe uma enorme brecha entre a teoria e a prática.

O enfoque de língua e cultura dissociadas está presente também em alguns livros didáticos de espanhol usados no Brasil⁵. A concepção de língua que subjaz levaria a crer que o aluno deve aprender primeiro a língua e depois uma “cultura homogênea dos falantes de espanhol”, totalmente imaginária. A cultura, cortada da língua, é apresentada como mera curiosidade que enfeita a aula e serve como instrumento isolado para reforçar a aquisição da língua alvo através da promoção de exercícios de vocabulário, gramática, pronúncia, etc. Acreditamos que esse tipo de enfoque reduz o conceito de língua e, ainda mais, pode promover a criação ou reforço de estereótipos e preconceitos.

Durante a nossa experiência nos cursos de Letras e nos de Aprimoramento, já mencionados, percebemos que muitos desses alunos futuros professores geralmente chegam à sala de aula sem ter tido mais experiência didática que as horas obrigatórias cumpridas no estágio docente e carregados de dúvidas e incertezas acerca do que “ser professor de língua” implica. Por outro lado, a maioria deles provavelmente entrará em sala de aula sabendo, dentre outras coisas, que usará um livro didático que a escola adotou, algumas delas de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático, e lembrando que deverá seguir as orientações advindas dos Parâmetros Curriculares.

Diante desse estado de coisas, nos questionamos de que forma o trabalho crítico-reflexivo em torno à língua-cultura nos cursos de Letras pode contribuir para a formação dos alunos futuros professores. Há muitos caminhos possíveis para abordar essa questão, mas nesse texto propomos mostrar os que permitam uma articulação, precisamente, entre o livro didático de espanhol e as OCEM. A seguir, apresentamos alguns trabalhos que discutem critérios de análise de materiais didáticos.

capesdw.capes.gov.br/capesdw/.

⁵ Alguns desses livros são: *Ven, Planeta, Cumbre, Conexión*. Para uma análise detalhada ver

Sobre critérios de análise de livro didático

Grande parte dos trabalhos acadêmicos sobre livros didáticos (doravante LD) de ensino de línguas discutem critérios sobre seleção, avaliação e análise destes (WILLIAMS, 1983; NUNAN, 1995; ELLIS, 1997; CUNNINGSWORTH, 1988; BROWN e ROGERS, 2002; GARINGER, 2002; LABELLE, 2010). De forma análoga, há estudos que questionam e desconstróem o papel do LD em sala de aula (CORACINI, 1999); e os que concentram esforços em propor maneiras de adaptação ou complementação deles (CUNNINGSWORTH, 1988; SERRANI, 2005).

Dentro dessa grande gama de pesquisas, gostaríamos de ressaltar o trabalho de HALL e RAMIREZ (1990), cujo foco está no conteúdo temático apresentado em livros didáticos de espanhol para alunos do Ensino Médio nos Estados Unidos. Para tanto, o conteúdo foi examinado considerando três perspectivas de análise: a sociocultural, que examina o mundo hispânico com relação a quais países/grupos são representados, como é apresentada a informação cultural e que aspectos da sociedade são enfatizados; a sociolinguística, que examina os usos da língua envolvendo o conteúdo da comunicação e as situações em que ela acontece; e a do desenvolvimento curricular, que se refere às descrições sobre o conteúdo linguístico e cultural no nível da lição/unidade.

Alguns dos resultados mais relevantes do estudo indicam, por exemplo, que México e Espanha (total de 37%) são muito mais representados do que qualquer outro país ou grupo hispânico. Sobre os temas culturais presentes nos LD, o estudo aponta que eles se referem em 34% à esfera social, seguido de necessidades pessoais (25%) e outros assuntos relativos à religião, às artes, ao folclore e à história (25%). Os temas menos representados são os que dizem respeito a assuntos políticos e ambientais (8% cada). Além disso, os autores questionam o fato de que o tópico de população/nacionalidade é representado através de fotografias de pessoas, que na maioria das vezes estão bem vestidas, provenientes das classes média ou alta. De forma análoga, os lugares sociais mais destacados são aqueles mais comumente frequentados pelo reduzido segmento da população dos considerados altamente qualificados e/ou ricos. O estudo revela ainda que apenas 3% de referência explícita é dada à noção de classe social. Uma hipótese lançada, por Hall e Ramirez (1990), é que incluir temas mais polêmicos como pobreza ou conflitos políticos provavelmente ofenderia a alguns americanos consumidores desses livros, o que implicaria a queda nas vendas.

De forma geral, e corroborando o que colocamos anteriormente, os aspectos culturais nesses LDs são apresentados como dados/informações, o que inibe o estudo da cultura como processo.

Outro trabalho relevante é o de SERRANI (2005). Nele a autora apresenta, dentro dos estudos de currículo, uma proposta intercultural e discursiva cujos

componentes e tópicos configuram também critérios relevantes para examinar materiais didáticos. A formulação esquemática desse currículo multidimensional inclui três componentes inter-relacionados: a) Intercultural (cultura de partida – Brasil e alvo – países hispânicos e/ou outros contextos, com foco na consideração da diversidade cultural); b) Língua-discurso; e c) Práticas verbais. Cada componente, de acordo com a formulação da autora (2005: 30-36), tem tópicos específicos que serão detalhados a seguir:

- a) Componente intercultural: deve acontecer antes ou concomitantemente ao componente específico de linguagem. Assim, em vez de partir de elementos do sistema da língua em questão, as reflexões iniciais são: que conteúdos e contextos socioculturais estão previstos? Quais gêneros discursivos estarão em foco? Esse componente se divide em três eixos temáticos:
 - territórios, espaços e momentos: refletir sobre os diferentes contextos sociais, temporais e espaciais;
 - pessoa e grupos sociais: identificação de grupos sociais e distintas perspectivas discursivas de dentro e fora dos grupos considerados;
 - legados socioculturais: realizações artísticas, científicas, ecológicas, e outras práticas culturais.
- b) Componente língua-discurso: concebido com base no princípio de interdependência entre materialidade linguística e processos discursivos. O sujeito-aprendiz terá consciência em relação à:
 - diversidade linguística de uma língua;
 - heterogeneidade que a constitui;
 - diferentes condições de produção do discurso;
 - tomada de palavra pelos falantes e em quais situações são permitidos determinados discursos.
- c) Componente de práticas verbais: referente às atividades mais recorrentes em uma aula de língua – produção oral e escrita, compreensão auditiva, leitura e também tradução.

Retomando nosso questionamento sobre o trabalho crítico-reflexivo em torno à língua-cultura nos cursos de Letras, os desenvolvimentos dessa autora contribuem para possíveis desdobramentos ao ressaltar a necessidade de que o professor proporcione espaços de discussões sobre a cultura, a memória, a identidade, atreladas ao ensino e aprendizagem de língua materna/estrangeira, bem como contribuem para o planejamento de atividades fundamentadas em uma abordagem integrada entre os componentes culturais e os de língua-discurso. Dessa forma, o perfil de um professor de línguas especialmente sensí-

vel aos processos discursivos, requer que esse profissional compreenda os processos de produção/compreensão do discurso, diretamente relacionados, por sua vez, com a construção de identidades socioculturais. Com base nesse raciocínio, SERRANI (2005: 19) pondera que a relação com outras línguas e culturas é uma experiência em direção ao novo, mas, pelo mesmo movimento, são “solicitadas as bases mais antigas da estrutura subjetiva; ou seja, daquilo que de uma história se sedimenta na singularidade do sujeito”⁶.

A contribuição da autora para a construção de currículos de línguas é de enorme valia para os Estudos da Linguagem, em especial para a pedagogia de línguas. A seguir faremos algumas considerações a partir da articulação entre as OCEM e a implementação da proposta intercultural e discursiva para análise de uma unidade didática de livro de espanhol. Mais especificamente, propomos uma reflexão baseada em um exercício de complementação, ilustrando a partir de um livro didático que, embora se destine a profissionais brasileiros em cursos “livres” de idiomas, tem sido usado, na região de Campinas, em colégios particulares, e algumas das suas unidades integram, atualmente, conjuntos de materiais usados na área de espanhol em centros de línguas de ensino superior.

Livro didático de espanhol à luz do currículo multidimensional

Os componentes do currículo multidimensional expostos anteriormente servirão como critérios para examinar uma unidade didática (canal⁷) do livro *Conexión* (GARRIDO et alii 2001)⁸, cujo título é “*Consumistas. Compulsivos*” (sic). Cada canal tem seções fixas, no caso do canal 3, aqui em foco, elas tratam sobre “*Internetgocios: compras*”; “*Cultura: consumidores*” e “*Cha-cha-chá: anuncios de compra-venta*”.

Componente **intercultural**: não há conteúdos culturais do contexto de partida (brasileiro). Nos conteúdos culturais do contexto alvo (hispânico), os territórios aludidos são Argentina e Uruguai por meio de um trecho de artigo da revista *Brecha* sobre o consumo em centros comerciais – “*Los shoppings al asalto*” (GARRIDO et alii 2001: 28). Componente de **língua-discurso**: os conteúdos de língua destinados a “*comprar en diferentes establecimientos*”; “*describir*

RIERA, 2005; SERRANI, 2007 e SOUZA, 2010.

⁶ A autora está citando o texto “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, in: SIGNORINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado da Letras, p. 213-230.

⁷ O livro *Conexión* tem quatro unidades e cada uma delas se divide em três “canais”.

⁸ Uma análise similar à proposta se encontra em SERRANI 2007.

objetos"; *"hablar de la ropa"*; *"expresar gustos y preferencias"*; e *"expresar la opinión"* (GARRIDO et alii 2001: 24) estão presentes em frases (no nível da sentença) e não em textos. As construções enunciativas articulam: a) funções para solicitar um artigo e perguntar pelo preço (*Quería..., ¿Tienen...?, ¿Cuánto cuesta...?*) (GARRIDO et alii, 2001: 25); b) listas de palavras (GARRIDO et alii, 2001: 26); c) funções para apresentar o paradigma dos verbos *gustar*, *encantar* e *parecer* (GARRIDO et alii, 2001: 27); d) funções para expressar opinião (*Creo que..., Pienso que...*) (GARRIDO et alii, 2001: 28). Componente de **práticas verbais**: A proposta de *leitura* no canal 3 é apresentada nos exercícios 16, 20 e 21. No exercício 16, a partir de um texto adaptado do semanário *Brecha* (ene. 2000): *"Los shoppings al asalto"*, o aluno é convidado a responder duas perguntas dando sua opinião. O exercício 20 propõe que o aluno leia e faça um teste (como os encontrados em revistas como *Vanidades* ou *Cosmopolitan*) criado pelos autores do livro para determinar, por meio da pontuação, se o respondente é um consumidor compulsivo, uma pessoa "normal" ou se não é influenciada pelo *"bombardeo publicitario"*. Em seguida, o aluno lê uma carta da seção *"cuéntanos tu problema"*, de uma revista fictícia, para realizar uma tarefa escrita. No tocante a práticas de *escrita*, no exercício 2, os alunos devem ler o que dizem várias pessoas que estão em uma loja para escrever uma lista de itens que devem comprar. A partir da leitura de uma carta (exercício 21), o aluno é convidado a responder por escrito dando sua opinião sobre o problema apresentado (ser um consumidor compulsivo). Ressaltamos que é nos exercícios 20 e 21, destinados à seção sobre cultura, que se faz alusão ao tema da unidade: *"Consumistas.Compulsivos"*. No exercício 20, aparece naturalizada a situação de consumir compulsivamente, já que diante desse tipo de situação, o livro declara: *"¡Eres un consumidor compulsivo! No es un problema grave si tu tarjeta no está en números rojos"*. Ou seja, o problema que se enfatiza neste caso não é o de consumir excessivamente, mas o de endividar-se. Fica a cargo do professor problematizar a situação. Além disso, esses exercícios fazem-nos pensar sobre que tipo de destinatário está pressuposto pelos autores de *Conexión* (lembrando que o livro se define como sendo um curso de espanhol para profissionais brasileiros) e, ao mesmo tempo, que enunciadador se pretende formar (leitor de revistas do tipo *Vanidades* que escreve para seções de ajuda ao leitor?). Finalmente, os alunos devem escrever anúncios para objetos especiais para um leilão (sequência do exercício anterior). As práticas de produção *oral* predominantes são as de conversação entre os alunos sobre: a) compra e venda de objetos em lojas; b) formas de vestir de celebridades no Brasil, colocando-se na posição de estilistas. Nesta atividade, ao se considerar a cultura de origem, aproveitam-se conhecimentos contextuais prévios dos estudantes; c) locais onde costumam fazer compras; d) estilos diferentes – fotos de duas pessoas (alusão a um *nerd* e a um cantor de *hip-hop*) – o que acham deles, de qual gostam mais e por quê; e) modos de apresentação de objetos em leilões (para este exercício os alunos precisam inventar características que tornam especial cada objeto,

por exemplo, para vender uma “*botella de Rioja que se abrió en la primera cita de Leonardo di Caprio y la top model Giselle*”). Outras práticas de expressão oral propiciadas são: ler os anúncios escritos sobre objetos especiais e tentar conseguir algum deles e expressar opinião sobre o texto “*shoppings al asalto*”, a partir de duas questões: os shoppings são mais do que apenas um lugar para comprar?; e você acha que os brasileiros gastam tanto dinheiro quanto os argentinos nos shoppings? Essa última pergunta representa um esboço do trabalho intercultural.

A breve análise da unidade “*Consumistas.Compulsivos*”, do livro *Conexión*, mostrou que o tratamento mais aprofundado de um tema sociocultural tão atual e polêmico como é o do consumo excessivo, bem como a inclusão de conteúdos que permitam trabalhar os funcionamentos discursivos das formas linguísticas ficam a cargo do professor e da complementação curricular.

Complementação: articulando as OCEM a uma proposta ultidimensional discursiva

Os conteúdos e programas de disciplinas da educação brasileira são delimitados de acordo com os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com relação ao ensino de espanhol, as OCEM guiam o trabalho docente em direção a propiciar reflexões acerca de temas envolvendo questões relativas a política, educação, sociedade, economia, línguas e linguagens, a fim de possibilitar o conhecimento do outro como identidade social, e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngue e multicultural. Por tanto, como afirma SERRANI (2007: 64): “é necessário ter em mente essas orientações ao complementar materiais didáticos”. Assim, se temos como base a unidade didática “*Consumistas.Compulsivos*”, em um curso de Ensino Médio, a prática pedagógica poderia se pautar nas reflexões propostas nas OCEM sobre o tópico “*economia*”, assim especificado: “*poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho, etc.*”. Nesse sentido, uma complementação dessa unidade, poderia contribuir para o trabalho com uma das preocupações mais presentes nas OCEM, qual seja, a de trazer para a disciplina de Línguas Estrangeiras questões que possam desenvolver o senso de cidadania, considerando que ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade (BRASIL 2006 : 91).

A ilustração que propomos segue o esquema do currículo multidimensional-discursivo usado para a análise da unidade didática. Os objetivos dela são estabelecer aproximações e afastamentos entre ambas as línguas/culturas através da leitura de textos jornalísticos e contos literários sobre o consumo e promover práticas discursivas que sensibilizem os alunos para a diversidade e

heterogeneidade cultural. Seguindo, dessa forma, as OCEM (BRASIL 2006: 133), que propõem 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.

Os conteúdos propostos são:

- I) Componente intercultural – tópico das OCEM sobre estratégias de publicidade e consumo (excessivo e responsável); locais de consumo (*shoppings centers*) em contextos socioculturais alvo e de partida. Estudo dos territórios e espaços geográfico-sociais concretos, relacionando a língua e as discursividades da cultura-meta aos espaços e *habitats* sociais da língua fonte. Legado literário-cultural da antologia *El cuento hispanoamericano* de Seymour Menton: “*El monopolio de la moda*” de Luis BRITTO GARCÍA (2007).⁹
- II) Componente de língua-discurso – funcionamento e formas do discurso informativo. Formas e funcionamentos discursivos dos imperativos. Efeitos do uso do imperativo na produção de sentidos discursivos na publicidade. A partir da seleção de trechos do conto “*El monopolio de la moda*” (por exemplo, “*Dentro de un instante entrará un vendedor a explicarte que tu televisor está pasado de moda y que debes comprar el nuevo modelo*”) propiciar o trabalho com posições discursivas possíveis em situações de compra-venda (a partir de questões como: *¿Qué podrían decir normalmente los vendedores para convencer un cliente a comprar algo?*; *¿Cómo el cliente podría tener un contra-discurso para rechazar la oferta?*, etc.).
- III) Componente de práticas verbais – oficinas de exposição e debate sobre os textos jornalísticos (consumo excessivo/responsável) com relação aos contextos socioculturais alvo e de partida. Exibição da entrevista ao sociólogo Zygmunt Bauman (*programa Milênio, da Globo News*¹⁰) sobre a sociedade de consumo, seguida de debate e vinculada à leitura do conto “*El monopolio de la moda*”. Algumas questões possíveis para orientar a reflexão seriam formuladas a partir do estudo das hipérboles literárias presentes no conto; alguns exemplos seriam: *¿Por qué el cobrador de ojos babosos dice que el deudor pasará a trabajos forzados perpetuos?*; *¿Qué sentidos quiere producir el autor al usar repetidamente la noción de “nuevo/viejo” y cómo puede ser comparada a*

⁹ Cabe observar que o conto é de 1970.

¹⁰ Entrevista em: <http://www.conjur.com.br/2012-jan-27/ideias-milenio-zygmunt-bauman-sociologo-polones> e <http://baumaneaeducacao.blogspot.com.br/2012/02/video-programa-milenio-entrevista.html>

la idea de saludable-bueno-necesario? ¿Qué ejemplos se encuentran en el cuento sobre necesidades forzadas/impuestas por la moda? Projeto final: elaboração de matéria que funcione como contrapropaganda ao consumismo, para publicação no jornal da escola.

O que pretendemos com esse tipo de complementação é, por meio das práticas em sala de aula, pôr em cena e problematizar o tema do consumo, muito recorrente em livros didáticos de espanhol¹¹, como demonstrado no estudo de HALL e RAMIREZ (1990: 51): “na esfera pessoal, comer e fazer compras recebem maior menção (17%) através de fotografias de famílias comendo, pessoas comprando...”. Assim, a leitura crítica do conto literário “*El monopolio de la moda*” funcionaria como uma fonte de dados para examinar aspectos da vida social que passam inadvertidos e, ao mesmo tempo, levaria na direção de desnaturalizar o consumo como fenômeno social, como afirma VEIGA-NETO (2003: 3), “tomá-lo como algo historicamente construído e não como algo desde sempre dado”. Ao mesmo tempo, essa leitura crítica, em consonância com as OCEM, desenvolveria a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto. Assim, como afirma GRIGOLETTO (1999), em vez do texto ser apreendido como uma fórmula por meio de tarefas de verificação do conteúdo factual e repetido através de exercícios mecanizantes com ênfase no reconhecimento de informações explícitas, na nossa proposta, se tomaria o texto como algo que deve ser construído na relação entre a materialidade linguística e a historicidade.

Dessa forma, a literatura surge como um caminho interessante para estudar o funcionamento do componente cultural em currículos de língua, principalmente por acreditarmos que no ensino de línguas é crucial que se leve em consideração – tanto para a formação linguística e educacional do aluno, como para o desenvolvimento da sua capacidade textual-discursiva – uma série de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), e que não se focalizem apenas textos jornalísticos ou outros não literários. Ao mesmo tempo, o trabalho com a literatura representa um espaço muito valioso para o desenvolvimento da sensibilização à linguagem na sua ampla dimensão social. Ainda mais, se retomarmos a ideia de que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser concebido como uma ação cultural, a inclusão do trabalho com diversos gêneros discursivos oriundos de diferentes povos hispanofalantes favoreceria a construção e o exercício crítico-reflexivo de uma das competências mais impor-

¹¹ Esse tema se encontra, por exemplo, nos livros: *Planeta 1 (unidad 3 - El bienestar: consumidores conscientes)*; *¡Nuevo Arriba! 4 (unidad 3 - ¿consumo o consumismo?)*; *Gente 1 (unidad 4 - gente de compras)*.

tantes para o aluno no contexto social atual, qual seja a competência plurilíngue e pluricultural.

Considerações finais

Muitos professores de línguas reconhecem a crucial importância que desempenham os aspectos socioculturais nas aulas de línguas. Entretanto, vários fatores (falta de tempo, curso de formação inadequado, preocupação com os conteúdos estabelecidos pelo programa, etc.) contribuem para que ainda exista uma enorme brecha entre a teoria e a prática. Por isso, lançamos a questão: de que forma o trabalho crítico-reflexivo em torno à língua-cultura nos cursos de Letras pode contribuir para a formação dos alunos-futuros professores? E, longe de mostrar fórmulas mágicas ou receitas, tentamos respondê-la a partir das reflexões advindas da relação cultura-literatura e ensino de línguas dentro de currículos multidimensionais e a partir da análise e complementação do livro didático.

Concentramo-nos em livros didáticos, porque, como afirma o texto das OCEM, sabe-se da tradição, bastante consolidada, de se contar com o livro didático, muitas vezes, como o único ou o principal material utilizado pelos professores em sala de aula. É a partir disso que se torna essencial outorgar ao livro didático o seu verdadeiro papel, qual seja, o de guia, o de ponto de referência para o trabalho docente, como “um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos” (BRASIL 2006: 154).

Mais ainda, nossa proposta pretendeu focar o livro didático de língua estrangeira como uma “construção da realidade estrangeira”, bem como um “construto educacional culturalmente codificado” (KRAMSCH 1988: 65). Portanto, partimos da análise de uma unidade didática e, em face das lacunas apontadas, propusemos uma possível complementação articulada com as OCEM. Esse trabalho é guiado por nossa convicção de que é precisamente no âmbito dos cursos de formação de professores que a releitura e análise dessas orientações poderá ganhar sentido e produzir efeitos.

Por fim, a complementação permitiu, por um lado, a mobilização de outras perspectivas de sentidos discursivo-culturais sobre o consumo, e por outro, conduziu, através das práticas e textos selecionados, à construção de leitores críticos e escritores que são autores, responsáveis pelo seu dizer, capazes de tomar uma posição em relação a um assunto que lhe diz respeito.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermentina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. *Revista da Anpoll*, 8, 2000, 187-206.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM). Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Consultoras: Neide M. González e Gretel Eres Fernández). Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2013.
- BRITTO GARCÍA, Luis. El monopolio de la moda. In: MENTON, S. *El cuento hispanoamericano: antología crítico-histórica*. 9. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- BROWN, J; RODGERS, T. Course evaluation combining research types. *Doing second language research*. Oxford: OUP, 2002.
- CEVASCO, M. *As dez lições sobre os Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting teaching materials*. Oxford: Heineman, 1988.
- EAGLETON, T. *A idéia de Cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo, Editora da Unesp, 2005.
- ELLIS, R. The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal* 51(1), 1997, 36-42.
- ESCOSTEGUY, A. *Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GARINGER, D. Textbook Selection for the ESL Classroom. *Eric clearinghouse on languages and linguistics*, 2002. Available in: <<http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>>. Access: 17 Jan. 2013.
- GARRIDO, E. et alii. *Conexión – Curso de español para profesionales brasileños*. Cambridge/Madri: CUP, 2001.
- GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 67-77.
- HALL, K; RAMIREZ, A. Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. In: *The Modern Language Journal*, 74(1), 1990, 48-65.

- JITRIK, N. Estudios culturales/estudios literarios. In: M. A. PERREIRA, M.; E. REIS (orgs.). *Literatura e estudos culturais*. Belo Horizonte: Fale-UFMG, 2000.
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of FL textbooks. In: SINGERMAN, A. J. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference, 1988, p. 63-88.
- KROEBER, A; KLUCKHOHN, C. *Culture: A cultural review of concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University, H. Wolff Book, 1952.
- LABELLE, J. Selecting ELL Textbooks: A Content Analysis of L2 Learning Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 2010, 357-369.
- NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Nova York; Londres: Phoenix ELT, 1995.
- RIERA, M. *Currículo Interculturalista e Ensino de Espanhol no Brasil: Lendas Folclóricas, Memória e Escrita*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado). Unicamp, IEL.
- ROSSI, I; O'HIGGINS, E. *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama, 1980.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, A / CAVALCANTI, M (orgs.). *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SOUZA, J. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva. Folclóricas, Memória e Escrita*. Campinas, 2010. Dissertação (Mestrado). Unicamp, IEL.
- STERN, H. Seeing the wood AND the trees: some thoughts on language teaching analysis. In: JOHNSON, R. (ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 207-221.
- THOMPSON, J. O Conceito de Cultura. In: _____. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa*. Petrópolis, Vozes, 1995, 165-215.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, maio-agosto 2003, 5-15.
- WILLIAMS, D. Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 1983, 251-255.