



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

ASPECTOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL EM CONTATO COM  
O PORTUGUÊS EM CANÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS

Lucimeiri Maria Schinelo

SÃO CARLOS  
2009



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ASPECTOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL EM  
CONTATO COM O PORTUGUÊS EM CANÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS

Lucimeiri Maria Schinelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S336ai

Schinelo, Lucimeiri Maria.

Aspectos interculturais no ensino de espanhol em contato com o português em canções em livros didáticos / Lucimeiri Maria Schinelo. -- São Carlos : UFSCar, 2009.  
168 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Linguística. 2. Língua espanhola - estudo e ensino. 3. Interculturalidade. 4. Canções. 5. Livros didáticos. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª, Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa

*Lúcia Maria de Assunção Barbosa*

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

*José Carlos Paes de Almeida Filho*

Profª, Dra. Mônica Baltazar Diniz Signori

*Mônica Baltazar Diniz Signori*

*Aos que ainda acreditam, e ,  
a cada dia, acrescentam um tijolo  
na edificação de um ensino alicerçado  
no respeito e compreensão das diferenças.*

**Motivo**

*Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias,  
Não sinto gozo nem tormento.  
Atravesso noites e dias  
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfazo,  
– não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.  
Tem sangue eterno e asa ritmada.  
E um dia sei que estarei mudo:  
– mais nada.*

*(Cecília Meireles)*

## *Agradecimentos*

*Realizar esta pesquisa foi, para mim, um desafio só possível de vencer graças à colaboração de muitas pessoas, as quais gostaria de agradecer imensamente:*

*À professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, por acreditar em meu trabalho, pelo incentivo e ânimo que sempre transmitiu, pela preocupação e paciência, e, sobretudo pelas orientações prestadas.*

*A meus pais, Walter e Almelinda, que nunca mediram esforços e sempre incentivaram os filhos a trilhar novos caminhos em busca de outros horizontes.*

*A meus irmãos, Waltinho e Edmilson, pelos “cuidados com a caçula da casa”, e em especial, a minha irmã Rosimar pelo incentivo acadêmico de sempre e pela presença constante nos diversos momentos de minha vida.*

*Ao Beto, pela assessoria informática e principalmente pela presença companheira e motivadora que me acompanha há vários anos.*

*À Isis, que soube compreender minhas ausências mesmo quando dizia: “a minha mãe está, mas acho que não dá pra te atender agora porque eu não posso ficar conversando com ela e ela não pode brincar comigo. Ela fica lá no computador fazendo um trabalho como o infinito, não acaba nunca”.*

*Ao Igor, pela participação que teve no gestar e nascer desta/nesta pesquisa.*

*A meus avós Hildebrando e Maria e à tia Anícia pelo carinho desde a infância.*

*A meus tios e padrinhos Dionísio e Anésia que, em tempos distantes, tantas vezes ofereceram sua casa, evitando longas caminhadas até a escola.*

*A Yutaka e Harumi pela disponibilidade e ajuda prestada.*

*Aos colegas de curso, que além de estradas, noites em hotel, caronas, cafés e bate-papo no PQ, souberam compartilhar conhecimentos.*

*Aos professores, Nelson Viana, Eva Ucy Miranda Sá Soto, Mônica Baltazar Diniz Signori e José Carlos Paes de Almeida Filho, pela leitura e contribuições apresentadas nas bancas de qualificação e defesa.*

*À coordenação e aos professores do Programa de Pós Graduação em Lingüística da UFSCAR, especialmente a Ademar da Silva, Nelson Viana e Valdemir Miotello, pela contribuição durante as aulas e compreensão em momentos de dificuldade.*

*À Nancira M Ribeiro (Nani), pelo atendimento e trâmites burocráticos da secretaria.*

*À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo incentivo à pesquisa por meio do programa bolsa mestrado.*

*Ao dirigente de ensino Luís Reinaldo Lopes e aos colegas de trabalho da Diretoria de Ensino de José Bonifácio, pela acolhida.*

*À Vera e Rosini que carinhosamente cuidaram das crianças em minha ausência.*

*Às amigas Márcia, Cláudia, Silvana e Simone, a todos os amigos do CEBI e da E.E.Prof. Edmur Neves, pela torcida .*

*E a Deus, que além de permitir que estas pessoas cruzassem meu caminho, caminhou comigo me iluminando e me dando força em todos os momentos.*

## Resumo

Historicamente o ensino de línguas estrangeiras no Brasil esteve ligado a políticas lingüísticas que muitas vezes determinaram as práticas pedagógicas e as condições de produção do mesmo. Apesar da existência dos Parâmetros Curriculares (PCNs) que valorizam o aprendizado holístico e o desenvolvimento da abordagem comunicativa, o componente sócio-cultural, os enfoques interculturais e o pluralismo lingüístico, muitas vezes, ocupam lugares acessórios nas grades curriculares e nas aulas dos cursos de língua estrangeira do país. Propomos-nos, nesta pesquisa, a observar como a visão de ensino, que permeou os diferentes momentos históricos, influenciou no tratamento das questões culturais nas atividades que envolvem canções presentes em quatro livros didáticos de Espanhol Língua Estrangeira indicados pelo MEC. Partimos da perspectiva que tais canções são uma fonte de estudo que pode contribuir para que aspectos históricos e culturais passem a ser valorizados nas aulas de língua espanhola, ressaltando, assim, a importância de promover uma maior aproximação entre os países da América Latina e reconhecendo-nos como sujeitos de nossa história. Buscamos respaldo teórico nas concepções de abordagem comunicativa, e nas definições de cultura e de interculturalidade e suas implicações na área de ensino de línguas. Acreditamos que o ensino de língua estrangeira moderna, a partir da contextualização e reflexão dos textos utilizados, possibilitou uma nova visão sobre língua e cultura, fato que pôde ser constatado na maneira como algumas manifestações históricas, culturais e lingüística dos povos latino-americanos aparecem de forma explícita ou implícita nas letras das canções selecionadas para o *corpus*. Tal estudo propiciou uma reflexão sobre o tema *interculturalidade*, contribuindo no ensino-aprendizagem de línguas (português e espanhol) e gerando caminhos para a formação de um aprendiz crítico e consciente.

Palavras chaves: espanhol, português, ensino de línguas, interculturalidade, livro didático, canções.

## **ABSTRACT**

Historically, foreign language teaching in Brazil has been connected to linguistic politics that may determine pedagogical practices and teaching production. In spite of the existence of PCNS (National curriculum parameters) - which take holistic learning as a value and develop a communicative approach – social cultural component, intercultural focuses and linguistic pluralism may occupy accessory (supplementary) position in curriculum gratings and also in foreign language classes throughout the country. We propose, in this research, to observe the way the view of teaching permeated different historical moments and influenced the treatment of cultural questions in activities that involve songs presented in four didactic books – Spanish as a foreign language – designated by MEC. We consider that such songs are a study source that will contribute to appreciate historical and cultural aspects in Spanish classes. Thus, we highlight the importance of promoting a closer approach to Latin America as a way to recognize us as liable to our own history. We search for theoretical backboard in communicative approach conceptions, culture and intercultural definitions and their implications in language teaching. We believe that contemporary foreign language learning – from the texts contextualization and reflection – made a new view on culture and language possible. We can verify it by the way that some Latin America historical, cultural and linguistic manifestations appear – explicit or implicit – on the selected song lyrics. Such a study propitiates a reflection on intercultural theme. It also contributes to the teaching and learning process (Portuguese and Spanish) and created ways to a critic and conscious learner education.

Key words: portuguese, spanish, language teaching, intercultural, didactic book, songs

## ÍNDICE DAS FIGURAS

- FIGURA 1. Aldeia missionária século XVII ..... 22  
Fonte: Acervo Iconográfico Faculdade de Educação/ UNICAMP  
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconografico.html>
- FIGURA 2. Pátio do Colégio - SP em 1840 .....23  
Fonte: Acervo Iconográfico Faculdade de Educação/ UNICAMP  
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconografico.html>
- FIGURA 3. Foto do colégio Pedro II – São Paulo..... 26  
Fonte: Acervo Iconográfico Faculdade de Educação/ UNICAMP  
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconografico.html>
- FIGURA 4. Capa do livro *Manual de Espanhol* Idel Becker ..... 60  
Fonte:[http://www.estantevirtual.com.br/mod\\_perl/info.cgi?livro=23142779](http://www.estantevirtual.com.br/mod_perl/info.cgi?livro=23142779)
- FIGURA 5. Capa do livro *Síntesis*.....61  
Fonte: MARTIN, Ivan Rodrigues. *Síntesis*: curso de Lengua Espanhola – espanhol volume único. São Paulo: Ática 2005
- FIGURA 6. Capa do livro *Espanhol Ahora*..... 64  
Fonte: BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugênia; FERNANDES, Eres Gretel. *Español Ahora*: volume único. São Paulo: Moderna, 2005.
- FIGURA 7. Capa do livro *Hacia al Español* .....70  
Fonte: BRUNO, Fátima Cabral; MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el Español*: nível básico. São Paulo: Saraiva, 2005.
- FIGURA 8. Capa do livro *El arte de Leer Español*..... 73  
Fonte: VILLALBA, Teresa Koto Bonnet; PIKANÇO, Deise Cristina de Lima. *El arte de leer español*: volume único. Curitiba: Base Editora, 2006.
- FIGURA 09. Representações do negro 1..... 76  
Fonte: BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugênia; FERNANDES, Eres Gretel. *Español Ahora*: volume único. São Paulo: Moderna, 2005. p.262
- FIGURA 10. Representações do negro 2 ..... 76  
Fonte: MARTIN, Ivan Rodrigues. *Síntesis*: curso de Lengua Espanhola – espanhol volume único. São Paulo: Ática 2005 p.152
- FIGURA 11. Representações do negro 3..... 76  
Fonte: MARTIN, Ivan Rodrigues. *Síntesis*: curso de Lengua Espanhola – espanhol volume único. São Paulo: Ática 2005 p.154

- FIGURA 12. Mestiçagem ..... 77  
Fonte: VILLALBA, Teresa Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *El arte de leer español*: volume único. Curitiba: Base Editora, 2006 p.212
- FIGURA 13. Modelo de família.....78  
Fonte: BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugênia; FERNANDES, Eres Gretel. *Español Ahora*: volume único. São Paulo: Moderna, 2005 p. 32
- FIGURA 14. Família ensamblada” .....78  
Fonte: BRUNO, Fátima Cabral; MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el Español*: nível básico. São Paulo: Saraiva, 2005 p.109
- FIGURA 15: Vendedor Ambulante.....79  
Fonte: VILLALBA, Teresa Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *El arte de leer español*: volume único. Curitiba: Base Editora, 2006 p.43

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
Justificativa.....	16
Objetivos e questões de pesquisa.....	17
Metodologia.....	18
Organização da dissertação .....	19
PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	21
1.1. Principais políticas educacionais que influenciaram o ensino de línguas no Brasil.....	21
1.2. A implementação do espanhol no currículo escolar brasileiro.....	34
1.3. O percurso do ensino de Língua Espanhola nas diretrizes oficiais .....	37
1.4. Considerações sobre ensino de línguas próximas: espanhol – português .....	42
CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA E INTERCULTURALIDADE .....	45
2.1. Aspectos e definições do termo cultura.....	45
2.2. Cultura e ensino de línguas.....	49
2.3. Interculturalidade, educação e ensino de línguas .....	53
OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS CONTEMPLAM A PROPOSTA INTERCULTURAL? .....	58
3.1. Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) para o espanhol .....	58
3.2. Apresentando os livros didáticos.....	59
3.2.1. Livro didático <i>Síntesis: curso de lengua espanhola</i> .....	61
3.2.2. Livro didático <i>Español ahora</i> .....	64
3.2.3. Livro didático <i>Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica</i> .....	70
3.2.4. Livro didático <i>El arte de leer español</i> .....	73
3.3. Dimensões interculturais nos livros didáticos de espanhol .....	75
A CANÇÃO COMO MEDIADOR CULTURAL.....	80
4.1. A canção nas aulas de língua estrangeira .....	80
4.2. Subsídios à proposta intercultural.....	82
4.3. A canção nos livros didáticos de espanhol .....	85
4.4. Canção como mediação intercultural: proximidades e distanciamentos entre espanhol e português .....	93

4.4.1. Proposta 1: Recuerdos de Ypacaraí / Garota de Ipanema .....	94
4.4.2. Proposta 2: La Carta/ Desapariciones/ Angélica .....	96
4.4.3. Proposta 3: Como la cigarra/ Vai levando.....	100
4.4.4. Proposta 4: Gracias a la vida/ O que é o que é .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
BIBLIOGRAFIA.....	110
ANEXOS.....	117

## INTRODUÇÃO

*La historia es un profeta con la mirada vuelta  
hacia atrás: por lo que fue, y contra  
lo que fue, anuncia lo que será.  
(Eduardo Galeano)*

Há pouco mais de cinco séculos, o desejo de conquistar novas terras e colonizar novos povos fez com que navegantes europeus cruzassem o oceano rumo às Américas. Provavelmente não imaginavam que, após atravessarem o oceano, encontrariam “lagos repletos de signos”: povos com costumes, falares e culturas muito diferentes das que conheciam. Em terras novas, preocuparam-se em impor seus ideais, sua língua, sua cultura e explorar o continente.

Em pouco tempo, se comparado à história das civilizações, os povos que aqui habitavam há milhares de anos constituíram-se sujeitos de uma nova história, inicia-se um período de opressão que permanece no decorrer dos anos. A América Latina sofre com a colonização: a exploração de mão de obra para a extração de matéria prima, a imposição de crenças e religiões, o contato com doenças até então inexistentes na América e massacres que dizimaram comunidades indígenas inteiras.

No que diz respeito às questões culturais, segundo Todorov (2003, p.48) tais habitantes, no olhar do colonizador, foram caracterizados pela ausência de costumes, ritos e religião, ou seja, desprovidos de qualquer propriedade cultural. Para o autor, Colombo criou, num primeiro momento a imagem e o mito do bom selvagem que era incapaz de fazer mal algum, depois passou a tratá-los como covardes e medrosos e, posteriormente, quando regressa à América pela segunda vez e não encontra nenhum de seus homens, pois todos haviam sido mortos, passa a tratá-los como maus e audaciosos. Porém, se houve dominação, houve também resistência, e nas novas relações entre “eu” (América) e “outro” (colonizadores)<sup>1</sup> novos signos surgiram, como se “águas de lá e de cá”, se misturassem formando um

---

<sup>1</sup> Utilizamos as palavras *eu* e *outro* referindo-se a posição geográfica que ocupamos no continente, pertencemos a América Latina. O colonizador, é representado pelos europeus, mais especificamente Portugal e Espanha.

grande e novo “lago de vozes” querendo ser ouvidas. Conforme afirma Bakhtin,<sup>2</sup> o signo lingüístico é dialético, dinâmico e vivo, não apresenta uma natureza individual, mas social e ideológica que provoca modificações na língua e nas relações entre sujeitos. Assim, mesmo com o domínio do colonizador, não foi possível apagar as vozes que resistiram ao longo da história.

Os conflitos permaneceram e foram percorrendo os diversos momentos históricos. Houve guerras e massacres. Posteriormente, a conduta dos governos ditatoriais fez com que pessoas fossem torturadas e muitas vozes silenciadas. Em tempos mais recentes, verificamos também a exploração por parte dos países política e economicamente mais fortes, além de um imaginário social que vê a América Latina como um espaço inferior, parte do terceiro mundo.

Em relação à linguagem, foco de nosso estudo, Todorov (2003, p.178-179) afirma que por ela não ser “um instrumento unívoco: serve igualmente à integração no seio da comunidade e à manipulação de outrem”. Nesse sentido, a visão dos povos astecas e maias se diferenciava da visão dos espanhóis. Para os primeiros, a língua desempenha a primeira função enquanto que para os colonizadores, a segunda<sup>3</sup>. Por isso, foi a Espanha que se preocupou com a implantação de uma língua indígena nacional no México e, posteriormente (com a ajuda dos frades franciscanos e dominicanos) com o estudo das línguas indígenas e com o ensino do espanhol. Em 1492, juntamente com a descoberta da América, Antonio de Nebrija publicou a primeira gramática de espanhol que não foi um instrumento dedicado apenas à análise da língua, mas que passou a ter uma utilidade política, pois, segundo ele, “a língua sempre foi a companheira do império”. Iniciou-se então um processo de expansão da língua espanhola que se tornou o idioma oficial da maioria dos países da América Latina, desconsiderando as demais línguas que existiam aqui.

---

1 -Segundo Bakhtin (2006) há a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. Ambas se relacionam e uma influencia a outra. Neste caso, o lugar das lutas de classe se dá no discurso, portanto é impossível que um discurso apague ou silencie o outro, eles sempre estarão marcados por uma série de ideologias que nascem do cotidiano e procuram respostas à ideologia oficial.

<sup>3</sup> Ao dizermos que, para os colonizadores, a língua passou a ser um instrumento de manipulação, pensamos no processo de expansão da língua espanhola e portuguesa no continente americano que culminou com a oficialização das mesmas em detrimento das demais línguas que aqui existiam.

A língua é um dos fatores que diferencia o Brasil dos demais países desse continente. Por ter sido colonizado por portugueses, é um dos poucos países da América Latina que não fala espanhol. Por outro lado, sua extensão geográfica e o número de habitantes, faz com que a língua portuguesa tenha uma grande representatividade na América Latina. Nas relações que se estabeleceram entre esses dois idiomas (espanhol e português) ao longo dos anos, é que está inserida nossa proposta de pesquisa. Traçaremos um panorama histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, tendo como foco a língua espanhola, e pretendemos investigar as implicações culturais e pedagógicas que tal ensino provocou.

Tendo como parâmetros as políticas relativas ao ensino de línguas no Brasil, faremos uma análise de aspectos sócio-culturais em livros didáticos focalizando, de forma mais específica, as canções presentes nesses livros e como elas são abordadas em atividades pedagógicas. Escolhemos as canções por acreditarmos que alguns compositores e intérpretes registraram, nas letras, aspectos importantes sobre a América Latina, e nesse sentido, elas passam a ser um texto revelador de sentidos que rompem os silêncios muitas vezes impostos pela história. Por entendermos que as canções podem ser uma fonte de estudo que contribui para que aspectos históricos, culturais e lingüísticos, muitas vezes desconsiderados no ensino de línguas, passem a ser valorizados, propomos-nos realizar uma análise das letras buscando encontrar nelas elementos que contemplem a interculturalidade entre o espanhol e o português e contribuam para modificar uma visão de ensino tradicional que tem se arrastado ao longo dos anos.

A canção, portanto, é tomada por nós como uma das formas de manifestação cultural de um povo. Nessa perspectiva, acreditamos que ela seja um material importante para tal estudo. Ainda que escritas em diferentes épocas, soam atuais porque os textos ganham outros sentidos em novos espaços discursivos. Como ressalta Diniz (2001, p.215) “A voz do intérprete não mais explica nem revela, apenas dialoga com outras instâncias. A voz não mais complementa nem enche lacunas, apenas teima em rasurar silêncios”.

## Justificativa

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>4</sup> de Língua Estrangeira Moderna, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ressaltam a importância do estudo de outros idiomas, valorizando uma abordagem que considere a função comunicativa da linguagem humana e ultrapasse os aspectos gramaticais e lingüísticos, propondo uma abertura para a sensibilização à cultura e à história de outros povos. Em relação ao ensino de Língua Espanhola no Brasil, os PCNs destacam, além de outros fatores, a promoção e o desenvolvimento de uma consciência de latinidade, ou seja, uma maior aproximação entre os países da América Latina dentro de um contexto político, social e cultural, reconhecendo-nos como sujeitos da nossa própria história.

Outro aspecto enfatizado nesses parâmetros é a valorização das diferenças fonéticas, lexicais e culturais dos vários países, não privilegiando a variante peninsular. Há entendimento de que a aprendizagem de uma língua ultrapassa a decodificação de mensagens orais e escritas e pressupõe a aquisição da capacidade de compreender a adequação do discurso em determinadas situações do contexto.

Embora em nível diferente, devido ao papel que os Estados Unidos representam na economia internacional, a mesma vinculação do Inglês com os Estados Unidos é detectada na associação do Espanhol com a Espanha no Brasil. Chamar a atenção por meio de trabalhos de pesquisa para os países que usam o Espanhol tanto como LM e/ou LO<sup>5</sup> nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai etc.) traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma LE, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina<sup>6</sup>. (PCNs Língua Estrangeira: 1997, p.29)

Portanto, nossa proposta é explorar esses aspectos apresentados utilizando letras de canções que, não raras vezes, aparecem como material pedagógico nas aulas de línguas apenas para o trabalho metalingüístico (vocabulário, fonética,

---

<sup>4</sup> Doravante utilizaremos a abreviatura PCNs

<sup>5</sup> LM corresponde a Língua Materna e LO a Língua Oficial.

<sup>6</sup> Grifo nosso.

estruturas gramaticais) e os elementos sócio-histórico-culturais quase sempre são desconsiderados e não discutidos.

Acreditamos que o estudo das letras de canções presentes nos livros didáticos poderá propiciar uma reflexão sobre o tema da interculturalidade podendo, assim, contribuir para o ensino-aprendizagem da língua espanhola e criar caminhos para a real formação de um aprendiz crítico e consciente. Por meio da investigação, também poderão surgir novas propostas de ensino, que contemplem essa mesma visão sócio-cultural e histórica, visto que observar estes aspectos nas letras amplia a visão de mundo tanto do professor como do aprendente.

### **Objetivos e questões de pesquisa**

Com o intuito de contribuir para que haja discussões acerca das questões interculturais nas aulas de espanhol Língua Estrangeira (LE)<sup>7</sup> e fornecer subsídios para tal trabalho, propomo-nos, nesta pesquisa, a observar como as canções são apresentadas nos livros didáticos e destacar os elementos históricos e culturais presentes nas letras. Esperamos que o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira constitua um espaço ampliado no qual o conhecimento de aspectos culturais contribua para a reflexão e abra caminhos para se repensar também conceitos culturais da língua materna, no caso o português.

Consideramos a relevância do estudo de aspectos históricos e culturais no ensino de línguas (espanhol/ português) e propomos duas questões de pesquisa:

1 - Como as questões culturais são apresentadas nos livros didáticos de espanhol LE?

2 - As canções, presentes nos livros didáticos, contribuem para uma abordagem que propicie espaços de exploração da interculturalidade nas aulas?

Gostaríamos de ressaltar que as canções em espanhol, que constituem o corpus de nossa pesquisa, estão inseridas nos livros didáticos. Por isso, será necessário realizar uma análise dos materiais com o intuito de observar se a concepção de linguagem adotada pelo livro didático influencia nas atividades

---

<sup>7</sup> Doravante LE

pedagógicas propostas para as canções. Portanto, as questões de pesquisa propostas, se relacionam.

## Metodologia

A pesquisa insere-se em paradigmas de natureza qualitativa interpretativista considerando a relação entre canções e ensino de línguas no contexto educacional. A lingüística aplicada (LA), por estar inserida no campo de pesquisas das ciências sociais, propõe esse paradigma por entender que ele permite melhor análise dos dados, conforme aponta Moita Lopes:

[...] o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. [...] Assim a investigação nas ciências sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. (Moita Lopes: 1994 p.331).

O corpus de análise é constituído por quatro livros didáticos de espanhol LE, indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>8</sup>: *Síntesis, Español Ahora, Hacia el Español e El Arte de Leer Español*<sup>9</sup>. Pretendemos verificar se esses livros atendem ou não a abordagem comunicativa e se, inseridos em tal abordagem, contemplam princípios interculturais para o ensino de línguas. Para tanto, observaremos os diálogos, textos, atividades e ilustrações presentes nestes materiais. No que diz respeito às ilustrações, gostaríamos de ressaltar que, mesmo

---

<sup>8</sup> Doravante MEC.

<sup>9</sup> BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugênia; FERNANDES, Eres Gretel. *Español Ahora*: volume único. São Paulo: Moderna, 2005.

BRUNO, Fátima Cabral; MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el Español*: nível básico. São Paulo: Saraiva, 2005.

MARTIN, Ivan Rodrigues. *Síntesis*: curso de Lengua Espanhola – espanhol volume único. São Paulo: Ática 2005.

VILLALBA, Teresa Koto Bonnet; PIKANÇO, Deise Cristina de Lima. *El arte de leer Español*: volume único. Curitiba: Base Editora, 2006.

comparecendo de forma colorida nos livros, optamos por colocá-las em escala de cinza na impressão deste trabalho, uma vez que nosso intuito não é a análise de cores e tal opção, no nosso ponto de vista, não compromete o trabalho de pesquisa.

Em relação às canções, após as considerações sobre as atividades pedagógicas propostas pelo livro didático para cada uma delas, apresentaremos uma possibilidade de trabalho intercultural, estabelecendo um paralelo com outras canções brasileiras, uma vez que partimos do princípio do ensino de língua espanhola em um contexto em que o aprendiz é falante de português.

Algumas canções presentes no livro didático não são muito conhecidas nos meios de comunicação de massa, pois fazem parte da chamada “mídia alternativa”, ainda assim, no nosso entendimento, essas letras são representativas para o objetivo que buscamos, observar língua-cultura no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol como LE.

Para a interpretação do corpus selecionado, tomaremos como base o tema geral da canção e a exploração dos aspectos lexicais, buscando nas letras elementos que remetam a fatos históricos sociais e políticos, a aspectos da unidade na diversidade latina e a vocábulos ou expressões que fazem referência a locais e personagens representativos de países da América.

Concordamos com as visões apresentadas por Tatit (1997) e Napolitano (2002) que defendem a idéia de indissociabilidade entre letra e música. Porém, nesta pesquisa, privilegiaremos o estudo das letras, uma vez que não temos conhecimentos musicais suficientes para tratar com propriedade da relação letra-melodia e o intuito maior é explorar os sentidos engendrados nas letras das canções. No entanto, ainda assim, a melodia poderá ser considerada quando houver algo que nos pareça relevante para a análise.

## **Organização da dissertação**

Iniciamos com uma introdução, na qual apresentamos nossa proposta de explorar aspectos histórico-culturais em letras de canções presentes em livros

didáticos, o objetivo de discutir aspectos interculturais nas aulas de espanhol LE e descrevemos, também, os fatores que justificam nossa pesquisa.

Com a finalidade de conhecer as principais políticas lingüísticas que nortearam o ensino de línguas no Brasil, no primeiro capítulo, traçaremos um breve panorama histórico. Pretendemos discutir a questão da inclusão do espanhol no ensino médio e as propostas das diretrizes oficiais (PCNs e Orientações Curriculares) em relação ao ensino de línguas. Para isso nos basearemos em trabalhos de Chagas (1967), Almeida Filho (1993 e 2005), Celada (2002 e 2004), nas Leis de Diretrizes e Base - LDB<sup>10</sup> (1961, 1996), nos PCNs, entre outros.

Posteriormente, apresentaremos algumas considerações sobre os conceitos de “cultura” e “interculturalidade” e suas implicações no ensino de línguas, baseando-nos em pesquisas de Viana (2003), de Guerreiro (2005), Canclini (2006) e em Hall (2006). Em relação à proposta intercultural e as orientações para análise dos livros didáticos, teremos como base Fleuri (2009), Kramsch (2008), Marc (1992), Almeida Filho (2002), Serrani (2005) e Barbosa (2007).

Como já citamos anteriormente, as canções selecionadas para o *corpus* estão inseridas nos livros didáticos que foram indicados pelo MEC. Por isso, dividimos a análise em dois capítulos. Um, que trata especificamente dos livros didáticos, e outro referente às canções. Portanto, na terceira parte da pesquisa, faremos uma descrição do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), apresentaremos as obras a serem analisadas, e veremos o modo como é explorado o tema cultura nesses livros.

As considerações sobre o uso das canções nas aulas de LE serão realizadas no último capítulo, na qual faremos uma análise textual baseada em eixos temáticos propostos por Napolitano (2002), no conceito de lexicultura (Barbosa: 2008) e em alguns aspetos do discurso (Fanjul: 2002). As propostas interculturais serão embasadas em Serrani (2005). Posteriormente, seguirão as considerações finais, bibliografia e anexos.

---

<sup>10</sup> Doravante LDB

## PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

*O passado ajuda a compor as aparências do presente,  
mas é o presente que escolhe na arca  
as roupas velhas ou novas.  
(Alfredo Bosi)*

Pretendemos neste capítulo traçar um breve histórico do ensino de línguas no Brasil com a finalidade de destacar as principais políticas educacionais que surgiram no decorrer dos tempos e como tais políticas influenciaram as atuais condições de produção do ensino de línguas do país, tanto a portuguesa como as estrangeiras. Enfatizamos, entretanto, a posição que a língua espanhola ocupou nesse cenário enquanto LE.

### **1.1. Principais políticas educacionais que influenciaram o ensino de línguas no Brasil**

Durante os primeiros anos da colonização, a maior preocupação de Portugal foi com a exploração das riquezas existentes no Brasil. A visão que os portugueses tinham dos índios que habitavam a colônia não era muito diferente da descrição feita por Colombo ao chegar à América: “Pareceu-me que eram gente muito desprovida de tudo [...] pareceu-me que não pertenciam a nenhuma seita (11.10.1492). Estas gentes são muito pacíficas e medrosas, nuas, como já disse, sem armas e sem leis (4.11.1492)” (Todorov: 2003, p.49). Tal visão, concebida por alguns europeus, influenciou no processo de colonização, pois ao não entender a forma de vida do outro e considerando-os como parte de uma sociedade sem leis, sem religião e sem cultura, os colonizadores passaram a se preocupar com a catequização e conversão dos colonizados e a religião passa a ser parte integrante do projeto de povoamento.

A língua falada pelos portugueses “dividia” espaço com um grande número de línguas indígenas dos povos que aqui habitavam, e nessa mescla, a comunicação

muitas vezes era feita por meio da língua geral.<sup>11</sup> Entre os séculos XVI e XVIII foram trazidos pelos portugueses, na condição de escravizados, um número significativo de negros que, com suas respectivas línguas (apesar de não reconhecidas), também passam a compor o cenário lingüístico brasileiro.

De acordo com Fonseca (2009), os Jesuítas praticamente monopolizaram a educação brasileira desde sua chegada, em 1549, até a expulsão da ordem, em 1749. Utilizando o *Ratio Studiorum*<sup>12</sup> como método de ensino e de uma pedagogia baseada no uso do teatro da música e da dança, expandiram a fé católica encarregando-se da catequização dos indígenas e da educação básica da elite aqui estabelecida. Construíram templos e escolas em diversos pontos da colônia, organizando uma rede de colégios que contava com um projeto pedagógico uniforme e planejado.<sup>13</sup>



Figura 1: Aldeia missionária século XVII

<sup>11</sup> A expressão língua geral é usada genericamente para referir-se àquelas línguas que se tornaram línguas de contato intercultural, de colonização, sendo faladas por índios de diferentes nações, tupi e não-tupi, por portugueses e descendentes, e por negros escravos africanos. Neste sentido língua geral é sinônimo de língua franca. (Definição extraída da Enciclopédia das Línguas no Brasil – ELB: [http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua\\_geral.html](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html)).

<sup>12</sup> Este código de ensino ou estatuto pedagógico era composto de um conjunto de regras, que envolvia desde a organização escolar e orientações pedagógicas até a observância estrita da doutrina católica. O método de estudos contido no *Ratio* compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar, prescrito nas regras do Reitor do Colégio, e como exercícios escolares havia a preleção, lição de cor, composição e desafio, práticas pedagógicas essas que remetem diretamente à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônimo de catequese e evangelização. A educação almejada pelo *Ratio* tinha como meta a formação do homem perfeito, do bom cristão e era centrada em um currículo de educação literária e humanista voltada para a elite colonial. (FONSECA, 2009 p.1)

<sup>13</sup> Na figura 1, que representa uma Aldeia Missionária do século XVII, podemos verificar a preocupação com a expansão do catolicismo: a cruz em posição de destaque e a construção de um templo, caracterizado aqui pela presença do sino. A figura 2 mostra um dos colégios Jesuítas, o da cidade de São Paulo, nela também podemos observar a representatividade do templo católico. Ambos registros foram feitos a partir do ponto de vista do colonizador, uma vez que eram eles que se preocupavam com a catequização. Talvez, se o nativo tivesse a oportunidade de registrar os fatos desta época, não teria feito os mesmos recortes.

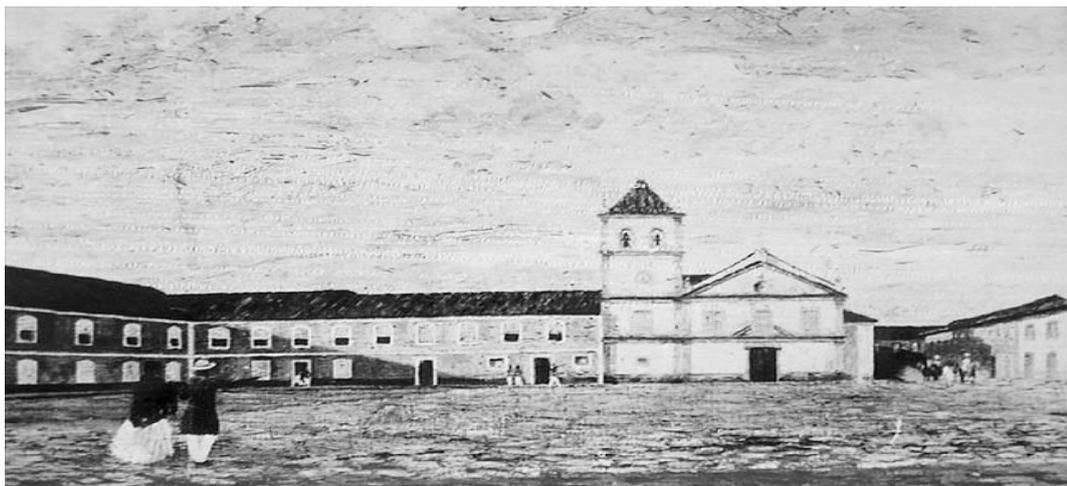


Figura 2: Pátio do Colégio - SP em 1840

Após dois séculos de permanência no Brasil, a expulsão dos padres da Companhia de Jesus deixou uma lacuna, uma vez que foi extinto o único sistema educacional que havia no país. Nesse período, aconteceu a Reforma Pombalina, instituída em 1759. A criação do Diretório Marquês de Pombal<sup>14</sup> é considerada a primeira intervenção do Estado português que assume o controle da educação colonial. Além da implementação das aulas régias (que eram autônomas e isoladas) criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores. Em relação às línguas, tornou-se obrigatório o ensino da língua portuguesa que passa a ocupar o lugar de língua nacional.<sup>15</sup> Apesar da grande quantidade de línguas existente na colônia, não houve a preocupação com a preservação e oficialização de nenhuma delas, fato presente ainda hoje. Embora muitas delas tenham sido extintas, o Ministério da Educação contabiliza 180

---

<sup>14</sup> Anexo A: Diretório dos Índios do Marquês de Pombal (versão reduzida). Além do autoritarismo e das barbaridades cometidas contra a população indígena, destacamos o ítem seis que trata da proibição da língua geral e obrigatoriedade do português, e os itens 7 e 8 que regem sobre as escolas e os professores. (Página 119)

<sup>15</sup> É a língua do povo de uma nação enquanto relacionada com um Estado politicamente constituído. A língua nacional é por isso vista como a língua oficial de um país. Ter uma língua como própria de um país funciona como um elemento de sua identidade política e cultural [...] Cada país pode ter mais de uma língua oficial em virtude de ter na sua história e constituição povos diferentes. (Definição extraída a Enciclopédia das Línguas no Brasil – ELB [http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua\\_geral.html](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html))

línguas distintas distribuídas em 227 povos étnico e socioculturalmente diferenciados, mas apenas a língua portuguesa é considerada oficial.<sup>16</sup>

Contrariando, porém, a lei de Pombal, a instrução nas escolas secundárias se manteve nos moldes jesuítas, seguindo as linhas básicas do século XVI, isso porque o novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios de outras ordens religiosas como a dos Franciscanos e Carmelitas. Nos dizeres de Chagas (1967), nas escolas brasileiras predominou um currículo baseado no humanismo clássico que abrangia cinco classes de estudo, representadas pela retórica, humanidades e gramática. O latim e o grego eram as disciplinas dominantes e as demais como o vernáculo, história e geografia não tinham um estudo autônomo, eram ensinadas concomitantemente, por meio da leitura nos comentários de autores clássicos.

As mudanças que ocorriam na Europa, segundo Vidotti e Dornellas (2006) influenciavam diretamente a colônia brasileira. No início do século XIX, o cenário europeu apresentava-se dividido entre a França Napoleônica, com intenções de expansão continental, e a Inglaterra com a euforia da revolução industrial.

Devido à invasão de Portugal por tropas napoleônicas, em 1808, D. João determinou a mudança da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, elevando a colônia à categoria de Reino. A chegada da família real portuguesa provocou mudanças em parte do cenário cultural do Brasil: a cidade do Rio passou a ser a capital do reino, D. João VI constrói o teatro Real, a biblioteca pública, o museu nacional e cria a imprensa no Brasil, fato que propiciou o avanço da língua portuguesa. Quanto à educação, nessa época, houve pequenas mudanças como a instituição do ensino profissional, militar e artístico. Porém, em relação à escola secundária, que correspondia à educação elementar, não houve muitas alterações.

Segundo Nascimento (2009, p.1), em 1922, o Brasil passa da condição de colônia a Império, pois “com base em acordos políticos de interesse da classe dominante, composta da camada senhorial brasileira, que entrava em sintonia com o capitalismo europeu”, é proclamada a Independência. A partir da constituição de 1824 e a aprovação da lei de 15 de outubro de 1827, a instrução primária passa a ser gratuita e é aprovada a

---

<sup>16</sup> Cofira BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; CRUZ, Ana Cristina; RODRIGUES, Tatiane Consentino; et al. *Educação e diversidade: relações étnico raciais. Educação a distância – UFSCAR virtual/ Coleção UAB – UFSCAR. São Carlos, 2008.*

construção de escolas em todas as cidades. Conforme observa a autora, tais medidas não acarretaram mudanças:

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país. (Nascimento: 2009, p.1)<sup>17</sup>

Referindo-se ao ensino de línguas, a segunda etapa da evolução na escola brasileira acontece em 1837 com a implantação de uma escola considerada modelo do Império: o Colégio Dom Pedro II<sup>18</sup> que oferecia o Diploma de Bacharel, título exigido para cursar o nível superior. De acordo com Chagas (1967), é por meio dele que as línguas modernas entram, pela primeira vez, no currículo oficial das escolas do país e se posicionam em pé de igualdade com as línguas clássicas. Baseando seus programas curriculares no molde francês de educação, esse colégio passa a ser modelo para as demais escolas secundárias do Brasil. O currículo, que se manteve com características da escola quinhentista até 1855, foi reestruturado e o ensino passou a ser ministrado em dois ciclos: estudos da primeira classe (com duração de quatro anos) e estudos da segunda classe (três anos). Além do latim e do grego que eram obrigatórios, as línguas modernas ganharam espaço: foram introduzidos o inglês, o francês e o alemão, de estudo obrigatório e o italiano como facultativo, porém este foi excluído em 1870.

---

<sup>17</sup> Se observamos a história da educação no Brasil, temos a sensação de que, passado muito tempo, a cena referente à época imperial se repete. É atual a discussão em torno da municipalização do ensino, da falta de formação dos professores, do desinteresse por parte dos alunos. Além da questão das verbas destinadas à educação e a distribuição de livro didático.

<sup>18</sup> Na próxima página foto do Colégio Pedro II (figura 3), com uma arquitetura imponente que reflete a ostentação do Império. O colégio atendia a nobreza da época.



Figura 3: foto do colégio Pedro II – São Paulo

Após as reformas Marquês de Olinda (1857) e Sousa Campos (1862),<sup>19</sup> o latim e o grego ocupavam sete e três anos de estudos respectivamente. As línguas modernas foram perdendo espaço e a partir da reforma Cunha Figueiredo (1876) passaram a ocupar em torno de seis anos de estudo. Ao final do Império o número de horas dedicado ao estudo das línguas havia sido reduzido à metade: o latim ocupava somente três anos de estudo e o grego foi retirado totalmente do currículo na reforma de C. Maximiliano (1915).

Mesmo diante da redução no número de horas, em relação às línguas modernas, o governo começou a prescrever, pela implantação de leis (Rivadária – 1911 e Maximiliano - 1915), um ensino de idiomas denominado “prático” e baseado nas habilidades de falar, ler e escrever, o que constituía um desafio para um contexto escolar que ainda se encontrava fixado na seqüência da tradução, gramática, leitura e análise.

Lei Rivadária: “... ao estudo das línguas vivas será dada feição prática. Os exercícios de redação e os de composição versarão sobre assuntos científicos, artísticos e históricos, e as dissertações sobre temas literários. No fim do curso, deverão (os alunos) estar habilitados a falar e escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução literária delas...”

Lei Maximiliano: “O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler em francês, inglês ou alemão sem vacilar nem recorrer freqüentemente ao dicionário” (CHAGAS: 1967, p.106).

<sup>19</sup> As reformas propostas receberam o nome do responsável pelo ministério da educação, de acordo com a época em que foram realizadas.

Com o intuito de adequar a educação brasileira aos diversos projetos políticos do país, houve várias reformas curriculares desde a proclamação da república (1889) até a década de 1925: criação dos grupos escolares, ensino livre, exame de madureza, exames parcelados, etc. No entanto, muitas reformas pelas quais foi passando o ensino primário e secundário brasileiro não obtiveram muito sucesso. Chagas aponta que nessa época a educação secundária se encontrava à beira do caos: “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase certeza das aprovações gratuitas” (CHAGAS: 1967, p.109).<sup>20</sup>

A partir da Revolução de 1930<sup>21</sup>, a nova realidade brasileira passou a exigir profissionais especializados, havendo maior necessidade de investimento na educação. Com o intuito de democratizar a escola houve nova reforma, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos, que reformou toda a estrutura do ensino brasileiro por meio de uma política nacional de educação, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória e a introdução de dois ciclos: o fundamental (cinco anos) que visava à formação integral do adolescente e o complementar (dois anos) que objetivava preparar o aluno para a universidade. A Escola Nova muda o foco do “como ensinar” para o “como aprender” e o processo de aquisição do conhecimento surge da ação da criança. As primeiras alterações no campo das línguas, nessa época, foram:

- a) a predominância das línguas estrangeiras vivas sobre o latim que ainda existia;
- b) a obrigatoriedade do francês e do inglês;
- c) o alemão como optativo.

Foi no regime de 1931 que, pela primeira vez, houve uma orientação didática para o ensino de L.E. Recomendou-se a adoção do método indutivo direto que

---

<sup>20</sup> Mais uma vez gostaríamos de destacar o caráter atual dos problemas apresentados, o programa de progressão continuada, implantado na rede pública do estado de São Paulo, por exemplo, é motivo de controvérsia e discussão, sendo apontado muitas vezes como a causa do caos que se encontra a educação.

<sup>21</sup> A década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período, pelas mudanças que inaugurou e pelos movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937. (Andreotti: 2009, p.1)

consistia, entre outros atributos, em ensinar língua estrangeira na própria língua-alvo, exercícios para habituar o estudante com o sistema fonético estrangeiro e formação de vocabulário, leitura e interpretação de textos.

Decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1º. – O ensino das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático, será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada escrita dessas línguas. (MACHADO: 2006, p.2).

Chagas afirma que, já nessa época, havia um distanciamento entre as propostas pedagógicas e sua efetivação: o número reduzido de horas aulas e a falta de professores bem formados fizeram com que as instruções de 1931 permanecessem apenas na lei, não sendo praticadas nas aulas. Em 1942, houve nova reforma intitulada *Reforma Capanema*, que teve como principal objetivo iniciar a democratização da escola, nessa época dividida em dois ciclos – ginásio (quatro anos) e colégio (três anos)- abrangendo duas modalidades de estudos – clássicos e científico, ambos dando acesso ao ensino superior. Vale lembrar que tal modelo permaneceu na escola pública brasileira por muitos anos, e, com pequenas alterações, segue até os dias atuais.

No que tange às línguas estrangeiras, o latim, o francês e o inglês passaram a ser obrigatórios no ginásio, e o francês, o inglês e o espanhol no colégio. Pela primeira vez houve a implementação da língua espanhola nas escolas brasileiras sob a justificativa de ser uma língua de cultura por sua grande riqueza bibliográfica. A carga horária, porém, era bastante discrepante das demais línguas modernas: duas aulas semanais em proporção as treze dedicadas ao francês e as doze ao inglês. Quanto à metodologia, continuava a indicação do método direto, acrescentado, a partir de 1943, alguns objetivos direcionados ao ensino dos idiomas estrangeiros:

[...] objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), educativos (contribuir para a formação da mentalidade,

desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e finalmente culturais: ministrar ao educando o “conhecimento da civilização estrangeira” e a “capacidade de entender as tradições e ideais de outros povos, incultando-lhe noções da própria unidade do espírito humano” (CHAGAS: 1967, p. 117).

Para atingir tais objetivos era recomendado, por meio das leis, um conjunto de normas pedagógicas com o que havia de mais inovador para a época. Porém, na maioria das escolas, permaneceu o “leia-e-traduza, diante do qual a lei se fez letra morta e vãos se mostraram os esforços dos reformadores”.(CHAGAS: 1967, p.119).

De 1930 a 1945, instalou-se no Brasil o governo populista e ditatorial de Getúlio Vargas que exigia a erradicação do analfabetismo e a preparação do trabalhador urbano para o mercado de trabalho. O objetivo educacional era a formação geral do aluno, valendo-se de um ensino patriótico e de conteúdo nacionalista. Nesse período, houve um crescimento na demanda de alunos, tanto nas escolas como nos cursos universitários, de forma que a educação precisou adequar-se às novas exigências. A partir desta época, improvisou-se, em proporções mais altas que o possível, a oferta de aulas e o número de professores, comprometendo, assim, a qualidade do ensino. Em 1962, por exemplo, havia cursos de Letras Neolatinas que habilitavam em cinco línguas e suas respectivas literaturas.

Não podemos deixar de destacar que nesse período houve duas campanhas buscando a melhoria do ensino (CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, e CAEC – Expansão do Ensino Comercial) que influenciaram a formação de uma consciência pedagógica até então inexistente e proporcionaram um amplo debate no campo da educação. Tais discussões culminaram na aprovação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) que pretendia estabelecer algumas diretrizes básicas para o ensino brasileiro.

Considerada como grande inovação no Brasil, a LDBEN, promulgada em 1961, pretendia substituir um ciclo de políticas educacionais que visavam sempre a “reforma do ensino”. Por um lado, a lei constituiu uma abertura para a educação, uma vez que descentralizou a uniformidade de antes, criando um sistema de ensino deliberado pelos Conselhos Federais e Estaduais de Educação que passaram a atuar apoiados no Plano Nacional de Educação; por outro, a “LDBEN frustrou as

expectativas dos grupos mais progressistas, que esperavam um avanço na legislação educacional, no sentido de ampliar o atendimento das necessidades das classes populares” (NASCIMENTO: 2009, p.1). Tal decepção levou à organização de movimentos como o MEB (Movimento da Educação de Base) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos que foi derrotado pelo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), após o golpe militar de 1964.

Na primeira proposta da lei, publicada em 1961, as línguas estrangeiras foram incluídas no currículo escolar como disciplinas complementares (fato considerado um retrocesso no ensino de LE) e apenas em 1976 recuperaram sua obrigatoriedade. A Resolução CFE (Conselho Federal de Educação) número 58 obrigou o ensino de uma língua estrangeira moderna nos três anos do segundo grau (hoje ensino médio) e recomendou a inclusão para as séries do primeiro grau (ensino fundamental). A dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos contribuiu para que o estudo da língua inglesa entrasse fortemente no âmbito escolar e permanecesse até os dias atuais:

A partir do exposto, podemos melhor compreender como no campo da educação as ações e projetos governamentais também apontam para um alinhamento ao capital internacional. Foi sob os auspícios da ditadura civil-militar que foram assinados os chamados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development), sendo que os técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro: Os acordos deram a USAID um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior). (SILVA: 2009, p.1).

Minto (2009) comenta que o retorno à democracia foi marcado, nos anos 90, pela globalização e pelas políticas neoliberais, segundo ele, as principais diretrizes na área da educação foram o foco no ensino básico e fundamental, o processo de municipalização do ensino fundamental, estímulo à privatização ou terceirização dos serviços educacionais, maior controle por parte do governo a partir dos sistemas nacionais de avaliação, além da implementação de Parâmetros Curriculares Nacionais.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em dezembro de 1996, apresentou algumas novidades no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira moderna:

Art. 26 §5o. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDB: 1996, p.10).

Art. 36 III será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (LDB: 1996, p.12).

À primeira vista podemos pensar que tal proposta contempla um ensino de diferentes línguas estrangeiras, a serem escolhidas de acordo com a necessidade de comunicação de cada comunidade. Porém, apesar de interessante, a implementação da lei esbarra em uma série de fatores que inviabilizaram sua execução: a estrutura das grades curriculares, a falta de professores habilitados para atuar nas diversas áreas, a questão dos materiais didáticos e o apoio do poder público são elementos relevantes na oferta de outros idiomas. Devemos ressaltar que alguns estados brasileiros já possuem o espanhol nas escolas públicas e outros fizeram algo nesse sentido. São Paulo, por exemplo, mantém, desde 1985, os CELs (Centro de Estudos de Línguas) onde são oferecidas, dependendo da localidade, cinco línguas estrangeiras: espanhol, francês, italiano, alemão e japonês. O projeto atende os estudantes da rede estadual, são oferecidas quatro horas aulas semanais, em horário diverso ao freqüentado pelo aluno no ensino fundamental ou médio. Porém os CELs foram implantados em apenas algumas cidades, não atendendo todos os alunos da rede pública estadual que tenham interesse em estudar um outro idioma.

Em relação às metodologias de ensino adotadas nesse período, depois do método áudio-lingual,<sup>22</sup> amplamente divulgado e utilizado na década de 1960, por volta de 1980 as discussões em torno da abordagem<sup>23</sup> comunicativa proporcionaram

---

<sup>22</sup> Almeida Filho (1993, p. 47) esclarece que o método indutivo direto proposto nesta época, passou a servir para o audiolingual: metodologia ortodoxa norte-americana, baseada no estruturalismo linguístico.

<sup>23</sup> Método é visto por Almeida Filho (2001, p.13) como “um conjunto prescrito, generalizado de especificações para a sala de aula de língua visando atingir determinados objetivos”, a abordagem é definida pelo mesmo autor

um avanço para o ensino de LE no Brasil. Entretanto, sem mudanças significativas na prática, conforme assinala Almeida Filho (2005) ao afirmar que

[...] há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de letras e Programas de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem.(ALMEIDA FILHO: 2005, p. 96).

Seguindo os princípios da abordagem comunicativa, Widdowson (1978) mostra que no processo de aquisição de uma língua estrangeira não basta dominar o sistema lingüístico da mesma, é preciso saber usá-la para obter um efeito comunicativo. Isso está relacionado com a distinção entre a forma, aspecto gramatical em que o usuário da língua demonstra o conhecimento de regras lingüísticas, e o uso - aspecto no qual o falante usa o conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação eficaz. Partindo dessa visão, é preciso ter claro que a língua, enquanto uso, envolve contexto lingüístico e função comunicativa. É importante a distinção entre significação (significado das palavras e frases em um sistema lingüístico) e força (significado que as frases assumem quando usadas comunicativamente). Para o autor, o ensino de língua estrangeira deveria preocupar-se com ambas as formas de conhecimento (língua enquanto forma e uso) priorizando o uso comunicativo.

De acordo com Almeida Filho (1993, p.37) o ensino comunicativo se diferencia dos demais métodos por relevar alguns aspectos como:

- a) maior ênfase na produção de significados do que na forma do sistema gramatical;
- b) técnicas de trabalho interativas e materiais que incentivam o aluno a expressar aquilo que deseja ou que precisa;
- c) professor que propicia experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância;

---

como: “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de alunos e de professor de uma outra língua. Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases de operação global de ensino”. (ALMEIDA FILHO: 1993,P.13)

- d) aluno que reconhece as atividades propostas como experiência válida para sua formação e crescimento intelectual;
- e) a língua materna pode servir de apoio e o erro é enxergado como sinal de crescimento na aquisição da língua alvo;
- f) respeita-se a variação individual, tais como motivações, inibições, autoconfiança, etc.
- g) avalia-se o desempenho do aluno em atividades e tarefas comunicativas.

Conforme observamos no panorama apresentado, historicamente, o ensino de línguas no Brasil sempre esteve ligado a políticas educacionais que muitas vezes tentaram determinar as práticas pedagógicas e as condições de produção desse ensino. Percebemos hoje um cenário que, na prática, ainda reflete as metodologias que foram implantadas no decorrer da história. Criou-se um modelo de educação baseado no currículo seriado, na divisão de disciplinas para cada área, no papel centralizador do professor, em métodos tradicionais e na avaliação por meio de provas escritas que influenciou na maneira de ensinar. Por outro lado, desde o Estado Novo, há outras vertentes que, paralelamente, discutem formas de educação mais participativas, com o foco na forma de aprendizagem, no papel facilitador do professor, na participação ativa do aprendiz, em novas abordagens de ensinar-aprender, como exemplo citamos o MEB, as propostas de Paulo Freire e a abordagem comunicativa na área de ensino de línguas. Estes movimentos, apesar de contribuírem e inovar, poucas vezes foram implementados de fato.

Após a contextualização histórica, percebemos as influências que cada época exerceu, tanto na maneira de ensinar, como na produção de materiais didáticos destinados ao ensino de língua materna ou estrangeira. Muitos cursos, ainda hoje, valem-se das técnicas de repetições do método áudio-lingual ou apostam em uma metodologia com ênfase na gramática e no estudo descontextualizado do vocabulário, baseando-se em uma visão fragmentada da língua. Nas aulas, a concepção de língua-comunicação é algo relativamente recente que começa a ser explorada a partir da década de oitenta. A preocupação com as questões culturais não compareceu neste percurso histórico, pelo contrário, percebemos que muitas vezes houve a imposição e supervalorização da língua e da cultura do grupo política

e economicamente mais forte, sendo este, um dos fatores que explica a crescente necessidade de discussões em torno dos aspectos interculturais nas aulas de língua.

A seguir, veremos o lugar que o ensino de língua espanhola ocupou neste cenário, o percurso desta língua nas diretrizes oficiais, além de algumas considerações sobre o ensino de línguas próximas, caso do espanhol - português.

## **1.2. A implementação do espanhol no currículo escolar brasileiro**

Diferente do que ocorreu com o francês e o inglês, a língua espanhola não ocupou um lugar de destaque na grade curricular brasileira. Conforme citado na primeira parte deste capítulo, ela foi implementada na década de quarenta, permanecendo por pouco tempo. Celada e Rodrigues (2004) afirmam que a proximidade geográfica dos países hispanos e muitos fatores sociais, econômicos e históricos em comum com o nosso país não foram suficientes para incentivar a implantação do espanhol nas escolas brasileiras.

Durante muito tempo o ensino deste idioma esteve à margem, visto como desnecessário. O fato de ser considerada uma “língua fácil e parecida com o português”, justificava a não necessidade de estudo, ou ainda porque era vista em alguns setores como a língua da América Latina, língua do terceiro mundo (CELADA: 2002). Tal visão foi defendida, inclusive, por pesquisadores da área. A esse respeito, Valmir Chagas, um dos estudiosos do ensino de línguas no Brasil, ao referir-se à diminuição da oferta de Espanhol, compensada pelo surgimento de outras línguas na vigência da LDB, indaga: “[...] não significará isso que o estudo regular e obrigatório do Espanhol era dispensável em muitos casos para alunos brasileiros, pelo menos dentro de uma escala natural de prioridades?” (CHAGAS: 1967, p.126).

É necessário lembrar que, em determinadas épocas, a língua espanhola esteve presente no Brasil por meio da literatura, do cinema e das músicas como os boleros, os tangos e as canções de protesto. No âmbito universitário, o espanhol também ocupou um lugar de destaque, Celada (2002), afirma que durante os anos de 1940 a

1960 ela foi utilizada como língua auxiliar, língua instrumental, língua de cultura, pois possibilitou a leitura de obras sem tradução para o português conforme aponta Antonio Cândido (citado por CELADA: 2002, p.32):

Língua de cultura, o espanhol se tornou neste século indispensável aos brasileiros, que conheceram boa parte da produção intelectual de que necessitavam através da mediação de editoras da Espanha, Argentina, México, Chile, que nos traziam os textos dos filósofos, economistas, sociólogos, escritores.

O imaginário construído no decorrer da história de que não era necessário o estudo por ser uma língua próxima do português começa a modificar-se a partir da década de noventa<sup>24</sup>. Alguns fatores políticos como a implantação do Mercosul entre o Brasil e os países vizinhos, a chegada de grandes empresas espanholas com fortes investimentos no nosso país e o processo de globalização, influenciaram uma nova política lingüística que passou a valorizar o ensino de espanhol como LE. Conforme destaca Celada (2002), esse idioma passou a formar parte do horizonte de línguas estrangeiras vistas como a língua do trabalho, dos negócios, língua veicular<sup>25</sup> que propiciou a construção de um novo imaginário social: “certa língua se associa à ilusão de que aquele que conseguir conhecê-la e dominá-la terá acesso garantido ao sucesso profissional” (CELADA: 2002, p.24).

Este discurso de que o estudo de mais um idioma, além do inglês, abre as portas para o sucesso influenciou na oferta da língua espanhola nos centros de idiomas públicos e privados e na produção de materiais didáticos. Sedycias (2005), por exemplo, justifica a implementação deste idioma no currículo escolar brasileiro relacionando fatores como o tratado do Mercosul entre o Brasil e os países hispanos vizinhos, o fato de o espanhol ser a segunda língua mais falada no comércio internacional (principalmente no eixo que liga as Américas do Norte, Central e do Sul), o enriquecimento profissional e pessoal possível de ser alcançado ao aprender outro idioma, a importância do turismo, o acesso à literatura e a proximidade das línguas espanholas e portuguesas.

<sup>24</sup> “Salvo iniciativas oficiais localizadas (sobretudo nos estados do Sul e fronteiraços, além do estado do Rio de Janeiro) que o ensino de espanhol está presente nas escolas”. (CELADA: 2002, p.54)

<sup>25</sup> Celada (2002, p.27) define língua veicular como “uma língua urbana, estatal ou mesmo mundial, que é língua de primeira desterritorialização e está ‘em toda parte’. Trata-se de uma língua de sociedade, de troca comercial, de transmissão burocrática.”

A idéia de que estudar espanhol no Brasil se faz necessário foi adquirindo força e, em julho de 2005, foi aprovada uma nova política educacional em relação ao ensino desse idioma. O então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a lei<sup>26</sup> pela qual o espanhol poderá ser a segunda língua estrangeira oferecida no ensino médio, fato que contribui para algumas mudanças como a distribuição de material didático, por exemplo, que será comentada posteriormente.

Conforme citado, a implantação da lei no. 11.161/2005 que trata da oferta obrigatória do espanhol nas escolas repercutiu tanto positiva como negativamente. Amaral (2007) comenta que os meios de comunicação divulgaram o fato de forma animadora, ressaltando que a oferta obrigatória fortaleceria as relações do Brasil com os demais países não só no âmbito econômico, mas também comercial, político e cultural. Porém, em relação à repercussão da lei no âmbito escolar, até o presente momento, pouco foi feito para viabilizar o processo de implantação do espanhol na grade curricular. Pensando na atual política da Secretaria de Educação<sup>27</sup> do Estado de São Paulo, questionamos: as escolas realmente oferecerão o espanhol como facultativo? Ou melhor, será que é possível uma boa organização estrutural que viabilize a lei no atual panorama que as escolas se encontram? Tais questionamentos não significam que somos contra o ensino do espanhol, porém gostaríamos de ressaltar que o cumprimento da lei não se trata de um processo tão simples, caso contrário, mais uma vez à implantação de um idioma moderno cairá no fracasso, como tem acontecido durante todos estes anos em relação ao ensino de língua inglesa, por exemplo.

Se, por um lado, esses problemas aparecem como obstáculos a serem superados, por outro, há vários motivos que justificam a implantação do espanhol, ou outro idioma, nas escolas públicas. Almeida Filho (2005), por exemplo, quando fala da diversidade de oferta de LE nas escolas, aponta dez razões para a inclusão

---

<sup>26</sup> Anexo B: Lei No. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Art. 1º. O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1º. O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2º. É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio. (Página 122)

<sup>27</sup> Durante os anos de 2008 e 2009 a Secretaria de Educação do estado de São Paulo reformulou todas as propostas curriculares e enviou às escolas cadernos de estudo direcionando os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e médio. A proposta de língua estrangeira moderna está destinada ao ensino de inglês, não há referência a outros idiomas.

de determinadas línguas no currículo. Poderíamos dizer que o ensino do espanhol no Brasil atenderia a diversas delas: a) vizinhança, b) terceiro mundismo solidário, c) força econômica, d) interesses específicos, e) internacionalismo, f) quantidade de falantes nativos, g) facilidade de aprendizagem, h) produção de conhecimento, cultura e tecnologia, i) ascendência ética, j) maior atração imediata.

Se observarmos o movimento histórico percorrido pela educação, cada reforma veio acompanhada de novas leis e diretrizes para o trabalho. No próximo item, veremos o caminho percorrido pelas diretrizes oficiais mais atuais, ou seja, dos PCNs em diante. Retomando as questões colocadas anteriormente de que aprender espanhol no Brasil passou a ser visto como uma possibilidade de ascensão, Fanjul (2002) refere-se ao aprendizado da língua do outro como a representação de um diferencial promissor para o mercado do sul. Por isso, hoje em dia, a discursividade construída no decorrer da história, de que aprender espanhol é algo desnecessário, não se sustenta mais.

### **1.3. O percurso do ensino de Língua Espanhola nas diretrizes oficiais**

Os PCNs constituem uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e médio. Foram elaborados por educadores do Ministério da Educação e de acordo com os dizeres contidos na parte introdutória, não pretendem ditar um modelo a ser seguido, mas constituir uma proposta flexível, que deverá ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (PCNs: 1997)

Os parâmetros estão organizados por áreas do conhecimento conforme disposto no artigo 26 da LDB de 1996: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira que, sendo o foco de nossa pesquisa, merece algumas considerações em relação às propostas de ensino que são apresentadas.

Os PCNs de 1998 trazem algumas referências em relação à importância do aprendizado de LEs nas escolas, mas também citam os problemas para a

implementação de uma nova língua como a falta de professores e a dificuldade de inclusão de mais uma disciplina na grade. São comentados, nos PCNs, que fatores históricos e aqueles relativos às comunidades locais e à tradição influenciam na escolha de qual/quais disciplina(s) devem fazer parte do currículo. Porém, quando é justificada a inclusão de uma língua estrangeira moderna, continuam baseando-se nos fatores políticos e comerciais, como sempre aconteceu. No caso da língua inglesa, o poder e a influência que exerceu a economia norte-americana após a Segunda Guerra Mundial fez com que o idioma se tornasse língua universal para o mundo dos negócios. Quanto ao espanhol, também reaparece o critério comercial para justificar sua escolha para o currículo:

Ainda dentro deste critério deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL). Este é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (PCNs de Língua Estrangeira: 1998, p.07).

De acordo com a concepção que temos de ensino/ aprendizagem de línguas que valoriza a abordagem comunicativa e pensa na língua enquanto forma e uso, visando à comunicação, consideramos que a versão dos PCNs de 1998 falha ao priorizar o ensino da leitura. Apesar de ser citada a importância das demais habilidades lingüísticas e de ser relevado o aspecto discursivo da linguagem, em alguns trechos fica evidente que o aprendizado da leitura desempenha o papel social que deverá alcançar o ensino de LE. Essa visão contradiz, de certa forma, as orientações propostas nas demais partes do texto.

[...] é fundamental que o ensino de língua estrangeira seja balizado pela função social deste tipo de conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, primordialmente, relacionada ao uso que se faz da língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas [...] (PCNs de Língua Estrangeira: 1998, p.01).

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LEs no Brasil é negar a relevância social para sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilingüísticas, o uso de uma LE

no Brasil parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. (PCNs de Língua Estrangeira: 1998, p.04).

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a leitura e, por decorrência, a interpretação. (PCN+ de Língua Estrangeira Moderna: 2002, p.97).

Apesar da preocupação com o uso da língua inserido em um ambiente sociointeracional de aprendizagem que leva a percepção da linguagem como fenômeno social e das referências aos aspectos histórico e cultural (“quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura e na instituição, definido nas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças”. - PCNs de Língua Estrangeira: 1998, p.16) há uma visão fragmentada de ensino de língua que se divide entre as habilidades de ler, falar, ouvir e escrever.

Widdowson (1991, p.96) enquadra como habilidades lingüísticas o falar, escutar, compor e compreender, partes integrantes do sistema da língua enquanto forma. Quando tais habilidades aparecem no sistema enquanto uso, são definidas como capacidades comunicativas. Na mesma obra (p.196-197), o autor observa que os cursos e materiais didáticos, destinados ao ensino de línguas, apresentam uma prática pedagógica mais voltada para a segregação (compreensão, gramática, composição) quando o interessante seria uma prática direcionada para a integração. Percebemos que nos PCNs a ênfase maior está no desenvolvimento de habilidades e competências por parte do aprendiz que na integração propiciada pelo desenvolvimento da capacidade comunicativa. Estes aspectos são retomados de forma diferente nos PCNs+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), lançados no ano de 2002.

Nos PCNs+ são apresentadas propostas de trabalhos que consideramos pequenos avanços em relação ao ensino de línguas. Exemplo disso é o tratamento dado às questões socioculturais que são apresentadas no capítulo *Contextualização Sociocultural* (p.100-103):

- a) a língua é um bem cultural coletivo;
- b) as aulas de LE devem proporcionar o estudo de grupos culturais diferentes;

c) a língua influencia e é influenciada pela cultura;

d) o estudo de LE possibilita a reflexão sobre o idioma e a cultura como bem de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.

Nesses parâmetros, é proposto que a concepção curricular seja transdisciplinar, de tal maneira que linguagens, ciências, tecnologias e conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos sejam vistos como partes integrantes da formação do aprendiz e estejam presentes em todos os momentos da prática escolar, a fim de contribuir no processo de produção de uma leitura crítica do mundo. Tal concepção está relacionada com a proposta de educação intercultural que trataremos no capítulo sobre cultura e interculturalidade.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo... Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir. (PCN+ Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: 2002, p. 93).

Nessa perspectiva, nos PCNs+ é mostrado que o ensino de língua estrangeira deva contemplar diversos objetivos:

a) lingüístico - aquisição de conhecimentos lingüísticos necessários à compreensão oral e escrita - não se restringe a itens meramente gramaticais - por meio das habilidades comunicativas, de modo a poder atuar em situações diversas, além de construir uma organização textual, sabendo como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação;

b) cultural - acesso à cultura de outros povos, entendendo cultura como comportamento, dinâmica social e características de um povo;

c) educacional - desenvolvimento do espírito crítico e da livre expressão, com a reflexão sobre as semelhanças e diferenças culturais dos povos estudados e do nosso povo, despertando a consciência crítica para o pluralismo lingüístico.

Apesar de referências à língua espanhola e orientações para que sejam valorizados os aspectos de latinidade e variantes lingüísticas, tanto os PCNs como os PCNs+ de língua estrangeira moderna, apresentam suas orientações voltadas apenas para o ensino de inglês como LE. Ao observar as atividades e bibliografia

apresentadas por eles, além dos livros referentes à área de lingüística e ensino de línguas (que estariam relacionados ao ensino de qualquer idioma) não há nenhuma referência específica relativa ao ensino da língua espanhola ou outras línguas, diferentemente do que ocorre com o inglês.

No ano de 2006, o MEC lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Nessas orientações a língua espanhola aparece inserida entre as disciplinas da área como segunda LE moderna a ser implementada no ensino médio. Estas orientações surgiram após a implementação da lei n. 11.161 (05/08/2005), citada anteriormente, e pretendem sinalizar os rumos que o ensino deste idioma deve seguir:

O presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da Sanção da Lei no. 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio: 2006, p.127).

Em relação à escolha do idioma, a LDB propõe a oferta de mais uma LE na grade curricular, porém sem especificar qual língua deverá ser parte integrante do currículo. Neste caso, a implantação do espanhol, novamente obedeceu a critérios políticos e econômicos por justificar o ensino desse idioma como uma possibilidade de maior aproximação com os países de fala espanhola, principalmente os que participaram do tratado do Mercosul. Referindo-se a esta justificativa, Celada (2002) destaca a posição do Brasil em relação aos demais países da América Latina, como se ele fosse o “grande estrangeiro”, parte não integrante deste continente, que vê no aprendizado do idioma do outro uma maneira de estabelecer laços que verdadeiramente nunca aconteceram<sup>28</sup>. Essa reflexão em torno da escolha da língua, que não comparece na LDB e nos PCNs, comparece nas Orientações Curriculares:

---

<sup>28</sup> Confira Celada (2002, p. 65): “[...] palavras de ordem que apelam a proximidade geográfica, à boa vizinhança, à fraternidade entre os povos da América Latina, quando é preciso defender a importância da Língua Espanhola no Brasil ou do português no mundo hispano-americano. Tais palavras de ordem parecem – se quisermos recorrer a uma metáfora ilustrativa – querer suturar uma ferida que não fecha”.

É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o tratado do Mercosul. Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua.”(Orientações Curriculares para o Ensino Médio: 2006, p.127).

Nas Orientações Curriculares são tratados outros temas importantes relacionados ao ensino de espanhol no Brasil: o papel de reconhecimento e respeito à diversidade e à diferença que o contato com outra língua deve despertar no aluno; a heterogeneidade da língua, que não deve ser reduzida apenas às diferenças lexicais, mas ser contextualizada e vista como diferenças de natureza regional, social ou cultural; considerações sobre, a proximidade entre espanhol e português e algumas orientações pedagógicas sobre metodologia e materiais didáticos.

#### **1.4. Considerações sobre ensino de línguas próximas: espanhol – português**

No histórico apresentado, vimos que durante um período construiu-se um imaginário social de que, por ser uma língua fácil e próxima do português, não havia a necessidade de estudá-la. Não há como negar a questão da proximidade, pois como aponta Almeida Filho (2001: p, 14) ambas pertencem à família das neolatinas e dentre as línguas românicas são as que têm maior proximidade entre si, percebida principalmente na língua formal escrita: a ordem canônica das orações é bastante coincidente, a fonte lexical é a mesma e as bases culturais muitas vezes compartilhadas.

De acordo com Almeida Filho (2001), esses fatos podem desencadear uma facilidade aparente no momento da aprendizagem, pois o aprendiz de espanhol que é falante de português, ou vice-versa, conta com um alto nível de compreensibilidade na nova língua. Por outro lado, tal proximidade poderá provocar um grau de interferência maior no aprendizado da nova língua porque a percepção de elementos definidores claros entre uma e outra é mais difícil.

Essa interferência, manifestada na interlíngua, pode ser passageira, vista como parte integrante do processo de aprendizagem, ou fossilizar, quando estabiliza em um determinado nível de aquisição. O portunhol<sup>29</sup>, por exemplo, pode ser considerado como uma manifestação natural de língua em desenvolvimento (Almeida Filho: 2001, p.18) ou fossilizar-se, neste caso acreditamos que se constituiria uma terceira língua.<sup>30</sup>

Celada (2002) trata a questão do Portunhol sob diferentes aspectos. O primeiro deles, já citado, refere-se ao fator interferência, visto por alguns professores como erro e por outros como interlíngua. O outro é observado sob o ponto de vista histórico e a relação que os brasileiros estabeleceram com a língua. Segundo a autora, um brasileiro se esforçará para falar portunhol na Bolívia, por exemplo, enquanto um boliviano falaria tranqüilamente o castelhano no Brasil. Essa relação foi apontada por Cândido (citado por Celada: 2002, p.49) como fruto da colonização que aponta a favor da Espanha, durante muito tempo potência européia cuja cultura influenciou na colonização do ocidente, o que leva a crer que o falante de espanhol tende a supervalorizar e impor sua cultura e sua língua, enquanto o brasileiro, colonizado por portugueses, teria uma “postura dócil” para aprender a língua dos outros.

O terceiro aspecto, apresentado por Celada, contraria a visão do caráter dócil do brasileiro apresentado por Cândido, segundo ela o “portunhol representa ou representou para o brasileiro uma saída alternativa justamente pela não necessidade” que este sentiu historicamente de ter que aprender espanhol.”(CELADA: 2002, p.51) Assim a produção do portunhol estaria relacionada mais a uma questão de insubordinação à língua do outro que a uma postura dócil. Pensando na posição lingüística confortável que o Brasil ocupa frente aos demais países da América Latina, poderia ser também um gesto de aproximação que busca superar as diferenças e distâncias lingüístico-cultural.

Em relação à proximidade entre as línguas, nas Orientações Curriculares destaca-se o problema da visão simplista, surgida ao longo da história, que reduz as

---

<sup>29</sup> “Língua que a referida apropriação espontânea do espanhol por parte do brasileiro contribui para produzir, língua especialmente conhecida e famosa no Brasil.” (CELADA: 2002, p. 42)

<sup>30</sup> Gostaríamos de ressaltar que há diferença entre portunhol e as línguas de fronteira que são faladas nas regiões de fronteira geográfica entre o Brasil e outros países da América Latina, como na divisa entre Rio Grande do Sul e Uruguay, por exemplo.

diferenças a uma lista de palavras consideradas “falsas amigas”. Fanjul (2002) propõe que haja um deslocamento para o campo discursivo, onde as diferenças são mais perceptíveis. Tais diferenças, que foram muitas vezes marcadas apenas no plano lexical (saber espanhol era uma questão de conhecer uma relação de falsos cognatos), passam a ser vistas por outros ângulos como as representações sobre alteridade e identidade e o contato lingüístico.

Finalmente, ao pensar no ensino destes dois idiomas devemos considerar o fator proximidade e as diferentes visões que foram apresentadas. Conforme aponta Almeida Filho:

“não se trata de uma metodologia específica, mais de diferentes especificidades [...] reconhecemos a necessidade de evitar o passo a passo comum nas metodologias de ensino das línguas mais ensinadas e de experimentar com o ensino significativo por áreas de conhecimento (interdisciplinar)” (ALMEIDA FILHO: 2002, p. 19-20).

È muito provável que uma metodologia baseada na interdisciplinaridade envolva também uma prática intercultural para o ensino de línguas estrangeiras, perspectiva relativamente recente que será abordada a seguir. Pensando na citação de Bosi que abre este capítulo, talvez seja este o momento de continuar a história sob um novo olhar, escolhendo as roupas novas que estão na arca.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA E INTERCULTURALIDADE

*Não basta “compreender” uma cultura para verdadeiramente respeitá-la. Para isso é preciso aceitar que essa cultura lhe opõe algo de irredutível e que você integra esse irredutível na sua relação com essa cultura. (Glissant)<sup>31</sup>*

Falar sobre cultura não é uma tarefa fácil, tanto pela abrangência do tema como pela diversidade de significados referentes a esse conceito. Porém, considerando que atualmente é fundamental pensar o ensino de língua-cultura como algo indissociável, parece-nos pertinente apresentar a visão de alguns autores sobre o tema. Primeiramente, trataremos de algumas definições sobre o termo e sua relação com a área de ensino de línguas. Em seguida, abordaremos o aspecto da interculturalidade e da canção como um instrumento de mediação cultural.

### 2.1. Aspectos e definições do termo cultura

Até o momento, tratamos das influências do processo de colonização no campo da educação e do ensino de línguas, porém, seguindo a etimologia apresentada por Bosi (1996) cultura, culto e colonização são palavras que se relacionam, ambas vem da palavra latina *colo*, cujo particípio passado é *cultus* (campo que já fora plantado por gerações sucessivas de lavradores) e o futuro é *culturus* (que dá a idéia de porvir, de movimento). Este verbo, *colo*, era utilizado para designar “*eu moro, eu ocupo a terra, e por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo... colo* é a matriz da colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar” (BOSI: 1996, p.11). Com base nestas definições percebemos que a colonização aconteceu a partir do encontro/confronto entre o *cultus*, habitantes que já ocupavam e cultivavam o espaço, e o *culturus*, idéias e movimentos trazidos pelos europeus.

---

<sup>31</sup> Frase de Edouard Glissant citada e traduzida por Gilda Vilela Brandão no texto Franceses à mesa: conjeturas culturais na aula de língua estrangeira.

Thompson (1995), também inicia as discussões em torno do significado da palavra cultura pela mesma vertente de Bosi. Segundo ele, originalmente a palavra latina cultura significava o cultivo ou o cuidado de alguma coisa, o conceito foi evoluindo da esfera agrícola para o processo de desenvolvimento humano e, a partir do século XVI, passou a referir-se ao cultivo da mente. O autor também comenta que no final do século XVIII o termo passou a ser utilizado, principalmente na França e na Inglaterra, “para descrever um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se ‘culto’ ou ‘civilizado’, nestes países o uso das palavras ‘cultura’ e ‘civilização’ se sobrepuseram”(THOMPSON: 1995, p.168).

De acordo com Viana, essas considerações sobre os termos cultura e civilização são importantes na história do ensino de LE, pois “a preocupação com o ensino de cultura foi dominada, durante longo período, por sua sinonímia com civilização”(VIANA: 2003, p.59). Em relação a estas concepções, Barbosa (2007) retoma as considerações de De Carlo (1998) que vê a palavra cultura como portadora de reconhecimento e respeito às diferenças, por considerar a pluralidade nos sistemas, países ou pontos de vista. Civilização, ao contrário, pressupõe hierarquia de valores adquiridos e pré-estabelecidos.

Uma outra definição que permaneceu ao longo dos tempos é a visão de cultura ligada à arte que transforma o indivíduo em um ser culto, ou seja, enobrecido na mente e no espírito. Essa concepção, denominada por Thompson de concepção clássica, inicia-se com os filósofos e historiadores alemães no final do século XVIII e é definida como “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna”.(THOMPSON: 1995, p. 170).

Seguindo a visão antropológica de cultura, Thompson apresenta a concepção descritiva de Tylor e a concepção simbólica de Geertz. Na primeira a cultura é vista como:

[...] conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, etc., que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente. Estas crenças, costumes, etc., formam um ‘todo

complexo' que é característico de uma determinada sociedade, diferenciando essa sociedade de outros lugares e épocas diferentes. (THOMPSON: 1995, p.172).

Na segunda concepção, Thompson (1995, p.177) retoma Geertz que define cultura como um padrão de significados historicamente transmitidos, incorporados aos símbolos, ou, um conjunto de mecanismos de controle (receitas, regras, instruções) para governar o comportamento humano uma vez que o homem depende destes mecanismos para ordenar seus pensamentos.

Viana (2003) enfatiza que Thompson recorre à abordagem semiótica de Geertz apresentando alguns aspectos relevantes que não foram considerados pelo semioticista e posteriormente aponta outra concepção de cultura denominada estrutural. Nela, as formas simbólicas são inseridas em contextos e processos socialmente estruturados:

Considerando o uso da língua na interação como forma simbólica, ou seja, como fenômeno cultural, inserido em contextos sócio-históricos, em que é produzido, transmitido e recebido, podemos inferir o papel desempenhado pela cultura na comunicação, e dimensionar a natureza conflitiva da interação em língua estrangeira, em que, por princípio, os integrantes produzem/realizam e recebem/percebem/interpretam manifestações verbais e não verbais, a partir de posições e constituições sócio históricas particulares, na maioria das vezes, não coincidentes. (VIANA: 2003, p.70).

Após apresentar algumas considerações sobre o termo cultura, tomaremos como base para nossa análise a concepção de Geertz, comparando-a com a visão de cultura clássica, que como veremos posteriormente, é mais freqüente nos livros didáticos. As relações entre cultura e identidade, apresentadas por Hall e Canclini também nos ajudarão a situar o conteúdo cultural presente nos livros analisados.

Hall (2006), comenta que as mudanças ocorridas nas sociedades modernas no final do século XX fragmentaram as sólidas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e raça que predominavam no passado, descentralizando os indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos. Portanto, na sociedade pós-moderna, a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”. (HALL: 2006, p. 13).

A cultura nacional, de caráter unificador, que muitas vezes anula as diferenças e une todas as classes, gêneros e raças em nome de uma identidade cultural que possa representar todos como pertencentes à mesma nação, também passa por transformações: “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade (HALL: 2006, p. 62)”.

De acordo com o autor, na era da globalização, o fluxo cultural entre as nações e o consumismo global podem reduzir as diferenças e distinções culturais a uma espécie de língua franca internacional, fenômeno que ele chama de homogeneização cultural. Em contrapartida à homogeneização, há uma tendência à valorização do diferente e do local. Pode-se pensar em uma nova articulação que fortaleça as identidades locais ou produza novas identidades.

Compartilhando da visão de Hall, Canclini (2006) pontua que a globalização possibilita, ou impõe, canais de comunicação e associação transnacionais que desagregam ou reorganizam as identidades culturais. Nesse sentido, o autor refere-se à cultura como uma instância em que cada grupo (re) organiza sua identidade, mas que, na pós-modernidade, rompe fronteiras promovendo a produção, o consumo e a troca cultural com outros grupos, em escala local ou planetária, no âmbito da interculturalidade. O autor propõe também outras vertentes ao definir o termo cultura: a) cultura relacionada com a identificação e incorporação de bens simbólicos e materiais da sociedade no processo de formação e realização do indivíduo; b) cultura como instância de conformação de consenso e da hegemonia - tem a ver com a auto-representação e com a delegação da representação no jogo do poder (cultura política e legitimidade), c) cultura envolvendo a arte (teatro, cinema, artes plásticas, canções), seria a dramatização dos conflitos sociais.

Outra tendência moderna apontada por Canclini (2008) é o fenômeno da hibridação que ocorre graças aos processos migratórios, turísticos e aos intercâmbios econômicos ou comunicacionais, possibilitando encontros interculturais e contribuindo para a inexistência de fronteiras rígidas. A mestiçagem, iniciada com a mistura de colonizadores espanhóis, portugueses e ingleses com os indígenas, somados aos grupos africanos, tornou-se um processo fundacional na sociedade do Novo Mundo. Além da mistura de raças no sentido biológico, houve os intercâmbios culturais com a mistura de hábitos, crenças ou maneiras de pensar e ver o mundo. Segundo o autor, hibridação são os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar

novas estruturas, objetos e práticas”. (CANCLINI: 2008, XIX). Este conceito deve ser abordado sob dois aspectos, por um lado pode sugerir uma fácil integração e fusão de culturas diante da industrialização e da massificação globalizada, por outro, ajuda a trabalhar democraticamente com as divergências, evitando a guerra entre culturas. Por isso é interessante que o conceito de hibridação seja útil para interpretar as relações de sentido que se reconstróem nas misturas, “como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que tem de segregação e se converta em *interculturalidade*”.(CANCLINI: 2008, p. XXVI).

De acordo com Viana, em tempos de globalização, é natural a necessidade de comunicação entre pessoas de línguas e culturas diferentes:

“o momento sócio-histórico contemporâneo (caracterizado pela era global) [...] impõe, de maneira quase ditatorial, contextos políticos econômicos e educacionais bem como científicos e culturais, em que a comunicação (interação) entre pessoas de diferentes línguas/culturas é inerente”.(VIANA: 2003, p. 25).

Inserido neste cenário atual, não podemos pensar o ensino de línguas sem transitar por essa nova concepção de mundo e cultura. É necessário, portanto, contemplar o componente cultural durante aulas.

## 2.2. Cultura e ensino de línguas

Como vimos no primeiro capítulo, nos atuais documentos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras, a questão língua-cultura está presente. Entretanto, o componente sócio-cultural, os enfoques interculturais e o pluralismo lingüístico quase sempre ocupam lugares acessórios nas grades curriculares ou ementas dos programas de cursos de língua estrangeira. Conforme afirma Serrani: “O componente sócio-cultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de língua” (SERRANI: 2005, p.15). Diante dessa afirmação, cabe-nos repensar qual é o lugar que o aspecto cultural deve ocupar nas aulas de LE.

Seguindo a visão de Kramsch (1998 - citada por GUERREIRO: 2005, p.32-36), língua e cultura interagem de várias formas: a) pela linguagem, que pode expressar uma realidade

cultural compartilhada por um mesmo grupo; b) pelo modo como as pessoas criam significados compreensíveis ao se expressarem no meio visual, falado ou escrito; c) ou pela forma como as pessoas identificam-se ou identificam os outros, linguagem que passa a ser símbolo da identidade social. Nesse sentido, os significados são adotados pelos discursos comunitários de seus membros, que os aceitam como convenções, as chamadas convenções culturais. O “contexto sociocultural” acontece, sob o ponto de vista de Kramersch, a partir da combinação entre dois planos. Um deles é o social, onde aparece a comunidade de fala, pessoas que utilizam os mesmos códigos lingüísticos. Associado a esta idéia surge o conceito de comunidades discursivas: membros de um grupo social que utilizam a linguagem para resolver suas necessidades de comunicação. O outro, plano histórico, refere-se à tradição e a cultura que se desenvolveu e se solidificou ao longo do tempo e passa a ser tomada como um aspecto natural.

De acordo com Kramersch (1995), a conexão entre cultura e ensino de línguas é um fator de grande importância, pois, segundo ela, a língua desempenha um papel crucial na elaboração e na evolução das culturas: “a cultura material e o compartilhamento de conhecimento não são aquisições naturais. Ambos exigem uma mediação lingüística constante e devem, entre outras coisas, ser percebidos e interpretados por intermédio da língua” (KRAMSCH: 1995, p.117). Segundo a autora, é pela linguagem que as tradições da humanidade são transmitidas, está ligada à diacronia por meio da história e da memória do povo, porém nem sempre este eixo consegue explicar porque alguns valores são reconhecidos e se solidificam e outros não. O eixo sincrônico acontece por meio das realidades e experiências presentes no espaço em que vivemos. Há também um terceiro espaço, chamado de metafórico onde se encontram os pensamentos, ideologias e idéias que são transmitidos pela linguagem.

Kramersch (1995) afirma ainda que a relação entre ensino de língua e cultura apresenta-se dividida em três momentos no decorrer da história. O primeiro refere-se às relações universais; as línguas admitidas entre os intelectuais eram o latim e o grego clássicos e a justificativa para a inclusão de outras línguas modernas no currículo (por exemplo, o alemão, visto como a língua dos filósofos na França) era o acesso à literatura universal. A universalização se dá pela literatura. O segundo é o das relações nacionais: a lingüística cresceu no campo da pesquisa e aprender línguas estava relacionado a aprender habilidades orais ou escritas que posteriormente possibilitariam o acesso à literatura nacional da língua

alvo, rica em aportes culturais. Nesta fase, a segregação entre língua e cultura foi inevitável e perdeu-se “a função mediadora da língua na elaboração social de uma cultura”. ( KRAMSCH: 1995, p.120).

O último momento refere-se às relações locais; apesar do ensino de cultura ficar à margem nas dimensões universal e nacional, alguns professores tentavam buscar, nos livros didáticos ou prática pedagógica, a interação dos aspectos socioculturais da língua. Este fato teve sua importância no desenvolvimento da concepção de cultura como um conjunto de palavras e ações produzidas no cotidiano de uma língua. Porém esta visão ainda estava ligada ao caráter de universalidade, “ou seja, de necessidades humanas comuns a todos, facilmente expressas, interpretadas e negociadas graças a funções languageiras universais” (KRAMSCH: 1995, p.121). A partir de então, os lingüistas que sempre se interessaram pelas diversidades e variações culturais da língua do dia-a-dia, se conscientizaram dessa visão ilusória da universalidade.

Segundo Kramsch, atualmente o ensino de línguas está dominado por duas palavras - o intercultural e o multicultural. Ambos possuem um componente fixo, o cultural, porém se diferenciam pela proposta pedagógica:

“Uma vez aplicado a uma abordagem pedagógica, a um currículo ou a um programa de estudos e de pesquisas, o termo ‘intercultural’ caracteriza qualquer iniciativa destinada a ensinar algo mais sobre as pessoas de um outro estado nação, e/ou a viver como elas. Na pedagogia, a palavra ‘intercultural’ significa aquisição de informações relativas a costumes, a instituições, a história de uma sociedade que não seja aquela de origem dos aprendentes”.(KRAMSCH: 1995, p. 122).

“o conceito do ensino multicultural visa a enriquecer o currículo tradicional com a inserção de conceitos de raça, gênero, classe [...] o multiculturalismo tem como objetivo diminuir as diferenças nacionais e mostrar a diversidade social, o pluralismo cultural existente no seio de uma mesma nação ou de um grupo de estudantes”.(KRAMSCH: 1995, p. 123).

Optamos, em nossa pesquisa, por utilizar o conceito de interculturalidade que sugere uma melhor convivência entre culturas diferentes, de uma mesma nação ou não, buscando a integração entre elas sem anular a sua diversidade. Diferente do multiculturalismo, que indica a coexistência de diversos grupos culturais numa mesma sociedade e mostra a diversidade e o pluralismo cultural, mas não propõe uma integração.

Guerreiro (2005), em sua pesquisa sobre *Cultura, Linguagem e Ensino de LE* apresenta alguns conceitos que envolvem a relação cultura-linguagem. Dentre os autores, citados por ela, gostaríamos de destacar a visão de Lo Bianco (2003) por trazer algumas contribuições ao nosso trabalho ao tocar em temas como supervalorização de culturas, mundo globalizado e interculturalidade.

O autor enfatiza que ainda há uma preocupação maior com o ensino gramatical, porém nas últimas décadas o papel da cultura nas aulas tem adquirido maior importância, e, ao apresentar as diferentes concepções de cultura que surgiram ao longo da história, busca relacioná-las com a área de ensino de línguas. Segundo ele, o conceito que associa cultura à beleza, perfeição e inteligência (dado por Arnold) estaria ligado à literatura, como a adoção de um bom livro, por exemplo, para aprender normas corretas de linguagem. O uso de listas que continham práticas e comportamentos dos povos, como os propostos por Tylor, é considerado negativo porque podem supervalorizar determinada cultura em relação à outra, propiciando a divisão entre os povos. Lo Bianco acredita que a proposta de Williams, que define cultura como algo que acontece no cotidiano dos povos, é interessante na área de ensino de línguas por propiciar possibilidades de encontros interculturais. De acordo com o autor, o mundo globalizado promove maior número de encontro entre diferenças. Ele acrescenta que na área de ensino de línguas, visões como a de Clifford (1992), de que a cultura é algo que nasce constantemente das interações humanas e por isso se movimenta, pode ser útil em atividades que trabalham as mudanças culturais surgidas desses encontros.

Lo Bianco também afirma que há diferentes concepções de cultura e diversos tipos de metodologias que poderão ser adotadas no ensino de línguas, ainda assim, muitas vezes não há conexão entre a área da lingüística e dos estudos culturais. O autor procura, portanto, fazer isto em seu trabalho, segundo ele, existem crenças que são vividas e sentidas pelos nativos que podem ser transmitidas por meio da linguagem para aqueles que estão aprendendo uma nova língua. Em todos os encontros, interculturais ou não, existe uma estrutura social e convenções comunicativas que influenciam na interação. Essas convenções, ligadas a aspectos culturais e seu ensino, contribuem para uma comunicação mais efetiva em LE.

Almeida Filho (2002) ressalta que normalmente, no ensino de LE, a língua aparece como foco e as questões culturais como franja<sup>32</sup>, ou, algumas vezes, a cultura é o cerne e a língua é apresentada depois. Para esse autor, o componente cultural não deveria constituir

---

<sup>32</sup> Expressão utilizada pelo autor para dizer que as questões culturais ocupam um lugar acessório nas aulas de línguas.

uma outra faceta no ensino de idiomas nem se restringir a curiosidades, exotismos ou linguagem verbalizada, ele pode também ser “realizado com gestos, expressões e ruídos específicos, aproximação física, tom e altura de voz, contornos entoacionais dos enunciados orais, uso do riso ou sorriso”.(ALMEIDA FILHO: 2002, p.210).

De acordo com Lameiras (2006, p. 34), o ensino de línguas, pautado no diálogo em torno de questões culturais, poderá alargar horizontes promovendo o encontro de culturas via linguagem e o redirecionamento da prática para uma escola que adote novas abordagens e atitudes que contribuirão na formação de um aprendiz autônomo.

### **2.3. Interculturalidade, educação e ensino de línguas**

Sabemos que a coexistência de pessoas de diferentes origens e culturas em nossa sociedade permanece ao longo da história, porém a consciência e o reconhecimento dessa multiculturalidade é algo relativamente recente que passou a ser definido pelo vocábulo intercultural:

A interculturalidade refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. (FLEURI: 2003, p.1).

Segundo Fleuri (2003), as discussões em torno de educação intercultural passou a ser relevante desde que os PCNs elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais. Com as atuais propostas políticas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, políticas afirmativas de minorias étnicas, valorização dos grupos de terceira idade, etc, o tema foi, cada vez mais, incorporado na área educacional. Como já citamos anteriormente, a globalização da economia e o avanço tecnológico dos meios de comunicação são outros fatores que também contribuíram para os estudos nessa área.

Percebemos que a criação de uma identidade cultural nacional, reforçada pelas políticas do Estado-nação, procurou durante muito tempo anular as diferenças

internas como os regionalismos, ou as diferenças étnicas, religiosas e lingüísticas, a partir do discurso da homogeneização. Tal discurso, muitas vezes forte na esfera escolar, contribuiu para manter uma pedagogia mecânica, burocrática e não dialógica, capaz de reforçar preconceitos e “agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados, mundo ocidental x mundo oriental, saber formal escolar x saber formal cotidiano, cultura nacional x cultura local)” (FLEURI; 2003, p.3).

Silva (2004: p.2-5) pontua que este discurso criou uma comunidade/nação imaginada que compôs elementos de uma cultura nacional como as datas comemorativas, as super realizações dos heróis do passado e o folclore. Segundo ele, a problemática do multiculturalismo não é o reconhecimento da existência de diversas culturas no mesmo espaço. Ela situa-se no entendimento das relações que são produzidas por esta diversidade.

Na área de ensino de línguas, vários autores, entre eles Almeida Filho (2002) e Godoy (2008), lembram que normalmente o que predomina é a visão de “língua-objetivo” e “cultura-meio”, relacionando inclusive aspectos culturais com curiosidades ou exotismo na língua-alvo, que poderão criar estereótipos ou até mesmo preconceitos, podendo provocar insucessos comunicativos e conflitos interculturais.

Para minimizar tal problema, é importante que o ambiente de aprendizagem tenha como foco experiências sóciointerativas “envolventes e provocadoras de ação lingüística comunicativa na língua alvo” (ALMEIDA FILHO: 2002, p.212). Assim, não ocorrerá o que o autor denomina de estrangeirizamento<sup>33</sup> em LE, em que se sobressai à curiosidade por fatores culturais, a diversão com o diferente ou a supervalorização da cultura do outro.

Uma proposta comunicativa no ensino de LE poderá evitar os desencontros culturais. Godoy (2008) ressalta que uma comunicação eficaz depende do conhecimento do mundo compartilhado: “coisas simples como telefonar, pegar um ônibus, fazer compras [...] sem o conhecimento dos componentes culturais adequados podem provocar conflitos e situações desagradáveis”. (GODOY: 2008, p.4) Segundo a autora, despertar e desenvolver a empatia pela comunidade

---

<sup>33</sup> Expressão utilizada pelo autor: “o fenômeno do gramaticalismo pode ser uma expressão generalizada de estrangeirizamento da LE-alvo.” (ALMEIDA FILHO: 2002, p. 211)

linguístico-cultural da língua alvo, além de estabelecer relações com a língua materna, é um dos objetivos de um ensino intercultural:

De tudo que disse aqui, decorre uma conclusão óbvia de que a comunicação intercultural adequada é impossível sem o conhecimento da base cultural da comunidade, cuja língua se usa para a comunicação. Para aprender uma língua é necessário entender como seus falantes “vêem” o mundo, o estruturam, classificam e avaliam [...] Ao mesmo tempo, é necessário aprender a ver a “organização lingüística do mundo” da sua língua materna não como unicamente possível e natural, mas como um dos pontos de vista possíveis sobre o mundo. (GODOY: 2008, p. 5).

Marc (1992) comenta que além do fator “nacionalidade”, outros como “meio social”, “sexo”, “idade”, “origem étnica”, “moradia”, etc, também influenciam nas relações interculturais. Outros aspectos, que por não serem verbalizados, muitas vezes passam despercebidos, são os “códigos culturais” referentes à entonação, ritmo, gestos, posturas e rituais cujo desconhecimento pode gerar mal entendidos na comunicação. De acordo com o autor “a comunicação intercultural mistura intimamente o passado e o presente, o real e o imaginário, a objetividade dos códigos e a subjetividade do olhar“. (MARC: 1992, p.29)<sup>34</sup>

As reflexões em torno de uma educação intercultural refletiram na área de ensino de línguas. De acordo com Rozenfeld (2008), houve mudanças na concepção do que seria ensinar culturas e começou-se a questionar a validade da “mera transmissão de informações quanto à geografia, lugares turísticos ou gastronomia” (op. cit. p.72). Surgiu um novo olhar, o da interculturalidade, que deverá propiciar a reflexão, sensibilização e compreensão de aspectos da cultura-alvo e da própria cultura:

[...] o ensino de línguas com base intercultural possui seus pilares no desenvolvimento da competência e da comunicação intercultural, no desenvolvimento do outro, na reflexão acerca do próprio, no entendimento e diálogo entre culturas e na aceitação das diferenças.”(ROSENFELD: 2008, p. 85)”.

---

<sup>34</sup> Tradução livre de Barbosa, L.M.A. : “ C’est en ce sens que la communication interculturelle mêle intimement le passé et le présent, le réel et l’imaginaire, l’objectivité des codes et la subjectivité des regards. “

Conforme observamos, diversos autores ressaltam a importância de um ensino de línguas com bases interculturais. Lameira (2006, p.31) salienta que a aprendizagem não visa apenas objetivos instrumentais, mas é necessário conceber o aprendizado de uma língua como uma maneira de revelar “universos, princípios, forças, diversidades, adversidades, maravilhas, a história em geral”, capaz de propiciar a formação integral do aprendiz.

Barbosa (2007) enfatiza que o conceito de interculturalidade tem se desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, uma espécie de mediação que faz com que os aprendentes participem refletindo sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo.

“Do conceito de competência comunicativa, chegamos ao de competência cultural. Ambas propõem um olhar sobre o ensino aprendizagem de língua estrangeira, em que língua e cultura não são mais vistos como duas modalidades distintas, mas como elementos indissociáveis” (BARBOSA: 2007, 111).

A mesma autora (2009) observa também que apenas o domínio de conteúdos lingüísticos e o estudo de itens gramaticais não são suficientes para a aquisição da competência cultural, que é definida por Porcher (1986) como “a capacidade que o aprendiz tem de antecipar, em uma dada situação, o que vai se passar, ou seja, quais comportamentos convêm ter para estabelecer uma relação adequada com os protagonistas da situação”. (BARBOSA: 2009, p.6).

Em relação às propostas de ensino intercultural, Abdallah – Pretceille (citada por Barbosa 2009, p.2-5) considera que a interculturalidade deve complementar a competência lingüística e a cultural que professor e aprendiz tem e encaminhar para reflexões que o levem a perceber a expressão de uma cultura por meio de pessoas, costumes, comportamentos e hábitos. Assim, o ato de comunicação se caracterizará por processos dialógicos que envolvem muito mais a compreensão que o mero conhecimento do outro.

Neste capítulo, além de tratarmos das diferentes concepções de cultura, ressaltamos sua importância no ensino de línguas e também verificamos que apesar das crescentes discussões em torno das propostas interculturais, os estudiosos dessa

temática apontam que ainda há um distanciamento entre teoria e prática. Porém a educação intercultural nos oferece subsídios para refletir sobre a educação tradicional, repensando, assim, a escola, o currículo, os materiais didáticos e a prática pedagógica.

No próximo capítulo utilizaremos os conceitos aqui relacionados para observar como são apresentadas as questões culturais em livros didáticos de Espanhol LE. Após algumas considerações sobre o plano nacional do livro didático, analisaremos o componente cultural nos materiais que constituem o corpus de nossa pesquisa e posteriormente veremos quais são as propostas de atividades pedagógicas, utilizando canções que os livros apresentam.

## OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS CONTEMPLAM A PROPOSTA INTERCULTURAL?

*Se o livro didático insiste mais em descrever do que em compreender a cultura, fica evidente o objetivo de mostrar uma cultura enquanto norma não explicitada, e isso, observa a autora, só é possível em contextos nos quais as desigualdades não eram questionadas. (Abdallah-Preteceille)<sup>35</sup>*

Vimos no panorama histórico apresentado no primeiro capítulo que no governo populista de Getúlio Vargas, o ingresso de alunos nas escolas brasileiras foi maior que o sistema educacional comportava. De acordo com Gatti (2004), foi a partir dessa época que os livros didáticos (utilizados há muito tempo) surgiram como uma forma de suprir a ausência de professores qualificados e a inadequação dos espaços escolares. Hoje, pode-se dizer que os livros didáticos desempenham um papel central no cotidiano dos alunos e no exercício profissional dos professores, além de ser um dos produtos mais vendidos pelas editoras nacionais, também é um produto capaz de estabelecer as condições de produção de ensino/aprendizagem nas salas de aula. Caberia aqui uma outra discussão em torno do papel que ocupam os livros didáticos nas escolas brasileiras hoje, porém não é esse o objetivo de nossa pesquisa. Por isso, após situar os materiais didáticos de espanhol no PNLD, nos limitaremos a analisar como são apresentados os conteúdos culturais nos livros didáticos indicados, para posteriormente tratar das atividades relativas às canções presentes nestes livros.

### 3.1. Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) para o espanhol

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) consiste em um programa do governo federal por meio do qual se fornece livro didático para os alunos das escolas públicas brasileiras. Inicialmente eram oferecidos, para os alunos do ensino fundamental, materiais apenas para as disciplinas de português e matemática. O programa foi se expandindo e hoje abrange as demais disciplinas da grade curricular,<sup>36</sup> exceto Educação Artística, Educação

---

<sup>35</sup> Tradução de Barbosa (2009) em artigo apresentado no XII Congresso da ARIC.

<sup>36</sup> Anexo C: histórico do PNLD (página 123)

Física e Inglês<sup>37</sup>. A partir de 2004, é instituído o PNLEM (Programa Nacional do Livro Ensino Médio) que amplia a distribuição de material didático também para alunos do ensino médio. Inserido nesse programa, em 2005, a Secretaria de Educação Básica informou, por meio da portaria número 28 de 1º. de dezembro 2005, sobre a aquisição e distribuição de material didático de espanhol, destinado aos professores das escolas de ensino médio que implantaram a língua espanhola no currículo. Foram indicados quatro livros didáticos, gramática e dicionário.<sup>38</sup>

Os materiais didáticos distribuídos (livro, dicionário e gramática) trazem na contracapa uma carta, destinada ao professor, que fala sobre a implantação do espanhol e os objetivos da distribuição.<sup>39</sup> Esta carta comprova a visão da qual falamos nos itens que trataram da implantação do espanhol no currículo escolar e do caminho percorrido por esse idioma nas diretrizes oficiais, visão que considera o aprendizado de uma nova língua como possibilidade de ascensão social.

Gostaríamos de ressaltar que, diferente das demais disciplinas, os materiais didáticos de espanhol foram enviados apenas aos professores como uma forma de contribuir ao trabalho docente. Por um lado, o fato de os alunos não possuírem o livro em mãos, confere maior liberdade em relação à utilização de materiais diversificados nas aulas de línguas, o que exige também um melhor preparo profissional para a seleção de conteúdos e de atividades. Por outro, diante da realidade da escola pública brasileira, que muitas vezes não disponibiliza recursos para que o professor elabore as atividades a serem utilizadas nas aulas, da falta de tempo (devido a grande jornada de trabalho) e da condição financeira de muitos alunos, não é raro ocorrer a reprodução, na lousa, do conteúdo do livro didático.

### **3.2. Apresentando os livros didáticos**

Durante o percurso do ensino de LE no Brasil, a língua espanhola apareceu pela primeira vez no currículo escolar na década de 40, permanecendo por um curto período, sendo retomada apenas na década de 90 como já foi observado. O imaginário do qual falamos no

---

35 No estado de São Paulo não é enviado livro didático para estas disciplinas porém, a partir de 2008 os alunos passaram a receber um caderno de atividades editado pela Secretaria de Estado da Educação. Este caderno foi elaborado para todas as disciplinas a fim de contemplar os conteúdos da nova proposta curricular do estado.

<sup>38</sup> Anexo D: Portaria do MEC no. 28 . Página 126.

<sup>39</sup> Anexo E: Carta de apresentação . Página 127.

primeiro capítulo, de que por ser uma língua próxima era de estudo desnecessário, influenciou também na produção de materiais específicos destinados ao ensino/aprendizagem de LE. Segundo Celada (2002), na década em que o ensino de espanhol passou a ser obrigatório, apesar de políticas pedagógicas que sugeriam a utilização do método direto, o material utilizado era o *Manual de Espanhol* de Idel Becker, baseado no método de “gramática-tradução”. O manual diferenciava espanhol e português com base nas divisões clássicas da gramática (fonética, morfologia e sintaxe) e registrava, como maior dificuldade para um falante de português dominar a língua espanhola com precisão, as divergências léxicas de certos vocábulos presentes em ambos idiomas, relacionando as semelhanças como facilidade e as diferenças como dificuldade.<sup>40</sup>



FIGURA 4. Capa do livro *Manual de Espanhol* Idel Becker

De acordo com Celada (2002, p.122), o *Manual de Espanhol* sobreviveu até a década de 70. Nos anos 80, os primeiros materiais produzidos no Brasil começaram a substituir o manual de Becker, porém, no início da década de 90, quando há uma explosão na demanda do ensino de espanhol, grande parte dos materiais didáticos era importada da Espanha e destinada a falantes de qualquer língua estrangeira. A partir de 2001, com a expectativa de um mercado promissor em relação à língua espanhola e ao comércio de livros, começam a ser produzidos (na Espanha e no Brasil) materiais pensados para o público brasileiro, falante de português. Lembramos aqui que a visão de proximidade entre as línguas influenciou na produção destes materiais. Outro fator interessante é que os materiais produzidos na América Hispânica circulam muito pouco no país.<sup>41</sup> Os livros didáticos que serão observados nesta pesquisa são todos de editoras brasileiras e indicados pelo MEC no Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

Pensando que, muitas vezes, é o livro didático que direciona a prática do professor em sala de aula, parece-nos pertinente tecer algumas considerações sobre a maneira como é apresentado o conteúdo cultural nas obras que foram indicadas pelo PNLEM. Guiraldelo (2003) destaca a importância do papel reflexivo do professor ao utilizar um material didático.

<sup>40</sup> “[...] praticavam operações que pretendiam cristalizar uma relação unívoca entre significante e significado, administrando esse real e determinando a existência de pares ligados por relações de heterografia (cresce/crecer), heteroprosódia (cerebro/cérebro), heterossemântica (exquisito/esquisito) e todos aqueles “hetero” que de alguma forma pressupõem que há homografia, homofonia, homossemia e tudo o que suporta uma dimensão de não identidade em cada uma dessas línguas com relação à outra.” (CELADA: 2002, p. 113)

<sup>41</sup> Confira González (citado por Celada: 2002, p.123)

É ele o responsável por problematizar questões importantes como os aspectos culturais, a representação do estrangeiro, os estereótipos, os textos selecionados, etc. Para tanto, o professor, sempre deverá analisar o material utilizado e propor atividades que levem o sujeito aprendiz à reflexão sobre as diferentes culturas visando à compreensão do outro e de si próprio e preparando-se para conviver em sociedades em constante transformação.

No artigo *Maneiras de avaliar o índice cultural nos livros didático*<sup>42</sup>, Hurst (2006), com base nos estudos efetuados por Byran (1993), cita alguns critérios que poderão ser úteis para observar se o material faz referências diretas ou indiretas a valores sociais e culturais: a) identidade e grupo social (classe social, identidade regional, minorias étnicas); b) diferentes níveis de formalidade; c) crenças e comportamentos moral e religioso. Segundo o autor, também é necessário observar como são apresentadas as instituições sociais e políticas, a história e a geografia nacional, os estereótipos e a identidade nacional.

Além dos critérios retomados por Hurst, seguiremos também a proposta de análise sugerida por Bolognini (1991), nela são observados como foram feitas a seleção dos tópicos, se os escolhidos garantem o mínimo necessário para a comunicação, a que público o livro se destina e se o aspecto língua-cultura aparece dissociado ou não.

### 3.2.1. Livro didático *Síntesis: curso de lengua espanhola*

*Síntesis* faz parte do Programa Nacional do Livro Ensino Médio de 2006 (Ministério da Educação – Brasil). Na apresentação do material, o autor esclarece que o livro destina-se a estudantes brasileiros, de nível médio ou universitário. De acordo com ele, o objetivo é que o material sirva de apoio a professores e estudantes de espanhol, pensando que a aprendizagem ultrapassa os conteúdos gramaticais e comunicativos, a intenção é despertar no aluno o interesse pelo mundo hispânico e pelas várias manifestações culturais. Propõe-se o aprendizado da língua baseando-se na crença de que o contato entre o aluno e o idioma estrangeiro deve ser mediado por produções

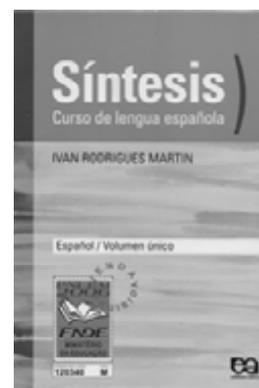


Figura 5: Capa do livro *Síntesis*

<sup>42</sup> Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks

artístico-culturais, e por isso há uma preocupação em selecionar materiais como diálogos, textos literários, jornalísticos, publicitários e quadrinhos para que o aluno possa observar o uso da língua em suas diferentes manifestações. O autor enfatiza ainda, que para a elaboração das atividades, levou-se em conta a proximidade lingüística português-espanhol e a variedade cultural dos países de fala hispânica.

Antes de iniciar a unidade I há um quadro em que se mostram os países onde o espanhol é a língua oficial<sup>43</sup>. Em todos, aparece o nome do país, a capital, a moeda e o número de habitantes, além de uma foto e uma pequena descrição sobre lugares, personagens, folclore ou festas que caracterizam os países no âmbito mundial, essas descrições muitas vezes reforçam o estereótipo que é apresentado do país. Por exemplo, associar a Argentina à foto do jogador de futebol Maradona seguida da descrição: “Don Dieguito, como es llamado cariñosamente Maradona, es uno de los símbolos del fútbol argentino, dos veces campeón del mundo (SÍNTESIS: 2006, p. 6)”, ou apresentar duas moças tipicamente vestidas para referir-se a população da República Dominicana. Conforme aponta Bolognini (1991), as figuras são verdadeiras representações de cartões postais onde se fala a língua-alvo, pois apresentam apenas locais turísticos, pessoas tipicamente vestidas ou personagens internacionalmente conhecidos.

Cada unidade é iniciada com um diálogo produzido com o intuito de enfatizar um tópico comunicativo: apresentação, rotina, refeições, viagens, esportes, arte, família, etc, seguido de algumas perguntas de compreensão. Muitas vezes é utilizada uma linguagem artificial que se distancia da língua falada e as figuras que acompanham os diálogos são meramente ilustrativas. Após cada diálogo, é exposto o conteúdo gramatical referente à unidade, e, posteriormente, os exercícios. O livro tem vinte e cinco unidades que se dividem em: diálogo que introduz o tema, *gramática básica, para leer e interpretar, de todo un poco* (traz informações sobre vocabulário, pronuncia, ortografia, diferenças lexicais), *para oír y comprender, conversamos un rato* (relação de frases prontas que poderão ser utilizadas em um diálogo com o companheiro da sala), *y ahora la redacción e diviértete*. Ao final de cinco unidades, há também um teste com exercícios retirados de exames vestibulares de diversas faculdades do Brasil ou do DELE (Diploma de

---

<sup>43</sup> Anexo F : Países en que el español es la lengua oficial - livro Síntesis (Página 128)

Español Lengua Extranjera). O livro do professor tem, também, um apêndice com algumas sugestões de jogos referentes ao conteúdo de cada unidade que poderão ser utilizados em sala pelo professor.

Conforme afirmamos na apresentação, há também vários textos autênticos, porém superados pelo número de diálogos construídos com fins didáticos e pelos tópicos gramaticais. Tais textos não são explorados culturalmente, servindo antes como referência a algum aspecto gramatical ou trabalho com vocabulário. Caberá ao professor, neste caso, aproveitá-los melhor. A seção “Para Leer e Interpretar” traz textos normalmente literários, acompanhados de uma pequena biografia do autor e seguida de alguns exercícios com algumas palavras ou expressões para serem traduzidas e as tradicionais perguntas de compreensão. O que nos parece importante ressaltar é que, às vezes, é proposta alguma reflexão pessoal relacionada ao tema lido, como por exemplo: “¿Ya has elegido una carrera? ¿Qué has tenido en cuenta para hacerlo?”, “Te acuerdas de escenas cinematográficas que te hizo llorar? ¿Serías capaz de describir tal escena?”. Perguntas como estas permitem uma reflexão pessoal por parte do aluno e respostas que não ficam “amarradas” ao texto lido.

A parte destinada à compreensão de linguagem oral “Para oír y comprender”, está constituída por dois exercícios bastante estruturalistas: no primeiro, o aluno responde algumas perguntas depois de ouvir o diálogo e, no segundo, completa os espaços que faltam. No quadro a seguir mostramos um modelo de exercício que se repete em praticamente todas as unidades:

<p>1. Oye el diálogo y contesta a las preguntas:  a) ¿Qué le pregunta María al peatón?  b) ¿Qué le contesta María?  c) ¿Qué le pregunta José a María?  d) ¿Que le contesta María?</p>	<p>2. Escucha otra vez el diálogo y completa los espacios em blanco:  a) María: Por favor, ¿hay.....estanco en esta calle?  Peatón: No, no hay ....., pero hay uno en la plaza mayor.  María: Muchas gracias.  b) José: ¿Qué te dijo el hombre?  María: Me dijo que no hay ..... estanco en esta calle. Hay uno en la plaza mayor.  José: ¿Tienes algún cigarrillo, todavía?  María: Sí, pienso que tengo .....</p> <p style="text-align: right;">(Síntesis: 2006, p.118).</p>
---	--

	OBS: os espaços deveriam ser completados com: algún/alguno, ningún/ninguno
--	--

A última parte de cada unidade é intitulada “¡Diviértete!”, e, de acordo com o manual do professor, traz atividades lúdicas relacionadas a temas ou estruturas gramaticais da unidade podendo auxiliar na reflexão sobre recursos lingüísticos e questões culturais. Porém, se não forem trabalhadas pelo professor, podem reforçar estereótipos e preconceitos, como por exemplo, a tira intitulada *Mujeres Alteradas*, da cartunista argentina Maitena. O livro do aluno traz somente a tira para leitura, nas sugestões para o professor é que há o comentário de que os quadrinhos apontam várias situações representativas do universo feminino com base em estereótipos, e, sugere atividades que trabalhem a inversão de papéis, mulher-homem, entre outras. Por ser a última parte de cada unidade e vir intitulada como *¡ Diviértete!*, é muito provável que não seja explorada nas aulas<sup>44</sup>.

Ao observar o material, percebemos que o conteúdo difere da apresentação inicial. O livro enfatiza bastante os aspectos gramaticais, seguindo uma abordagem estruturalista, e os conteúdos culturais e comunicativos são pouco explorados.

### 3.2.2. Livro didático *Español ahora*

O material didático *Español Ahora* é apresentado em volume único e destina-se às três séries do ensino médio. No suplemento do professor (acrescentado ao final do livro) há uma pequena introdução ressaltando que o material foi produzido especificamente para estudantes e professores de espanhol no Brasil e que busca atender a diversidade da realidade escolar brasileira apresentando propostas e soluções pedagógicas para suprir as diferentes necessidades no processo de ensino aprendizagem. Caracteriza-se como um material autêntico, comunicativo e destinado ao público jovem.



FIGURA 6. Capa do livro Espanhol Ahora

<sup>44</sup> Anexo G: *Mujeres Alteradas*. (Página 130).

Após a introdução, o suplemento do professor traz informações sobre as características gerais da obra. A seguir resumiremos como é apresentada cada uma delas:

a) *duração do curso* - variável de acordo com as situações específicas de cada turma, os autores esclarecem que é o professor que deverá adaptar a carga horária e trabalhar as unidades de acordo com o nível e o número de alunos.

b) *concepção lingüística* - as autoras, além de ressaltarem a importância das variantes lingüísticas do espanhol, criticam concepções lingüísticas tradicionais que oferecem uma visão estritamente gramatical, centrada na norma culta e na modalidade escrita da linguagem. Os autores ainda justificam que o material concebe a língua como veículo de comunicação e como instrumento que facilita a interação humana.

c) *concepção metodológica* - as autoras dizem seguir os princípios gerais do enfoque comunicativo e propõem explorar as quatro habilidades lingüísticas (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita). Porém, elas também consideram relevantes as contribuições de correntes anteriores à comunicativa e por isso justificam a inclusão de exercícios mais tradicionais e mecanicistas:

Se han tenido en cuenta las contribuciones metodológicas anteriores al Enfoque Comunicativo. Así, en una misma Unidad Didáctica, Ud. encontrará actividades que exigen la interacción entre los estudiantes y otras consideradas más mecanicistas o tradicionales dosificadas de forma equilibradas. Esto se debe al hecho de que, en la actualidad, hay consenso entre gran parte de los investigadores del área de la enseñanza de idiomas sobre la validez e importancia de ciertas prácticas [...] hoy día no se discute la eficacia de la repetición en los ejercicios fonéticos, por ejemplo [...] (ESPAÑOL AHORA, Suplemento do professor: 2005, p. 4)

d) *adequação ao estudante brasileiro* – segundo as autoras, a proximidade lingüística espanhol-português, levou-os a explorar aspectos de difícil assimilação por parte de estudantes falantes de português. Por isso foram incluídos alguns quadros comparativos e breves exercícios de tradução. A similaridade também permitiu a inclusão de elementos lingüísticos mais complexos, presentes em textos autênticos, desde as unidades iniciais, sem prejudicar a compreensão do contexto lingüístico.

e) *exposição à variedade lingüística-cultural* - segundo as autoras, no livro procurou-se refletir a diversidade e riqueza da língua e cultura hispânica, tanto nos textos como nas atividades propostas.

As autoras também deixam claro que o livro atende as propostas dos PCNs e do Plano Curricular do Instituto Cervantes<sup>45</sup>, procurando assim seguir as diretrizes traçadas por instituições brasileiras e espanholas, valorizando as variantes sociais e geográficas mais gerais, abrindo espaço ao patrimônio cultural hispânico e integrando conteúdos comunicativos, socioculturais, discursivos e estratégicos.

No início do livro, são apresentados os conteúdos referentes a cada unidade. Esses estão distribuídos em: conteúdo comunicativo, conteúdo gramatical, conteúdo lexical e conteúdos fonéticos e ortográficos, e mostram uma visão fragmentada da língua.

Percebemos também que a visão de proximidade/distância entre as línguas continua pautada nas diferenças lexicais e a influência que o método gramática tradução, presente no *Manual de Becker*, exerce ainda hoje na produção desse livro didático. Comparações como as exemplificadas nos quadros a seguir são bastante frequentes:

Al contrario del portugués, las formas “señor/señora” no se pueden usar como pronombres de tratamiento:	
<u>Portugués</u> A senhora fala espanhol? Como vai o senhor?	<u>Español</u> ¿Habla usted español? ¿Cómo está usted? (Español Ahora: 2005, p.24).

<sup>45</sup> Parece haver a intenção de legitimar a qualidade do livro didático em questão baseando-se nos PCNs e nas diretrizes do Plano Curricular do Instituto Cervantes. É mantida a visão de que o espanhol falado na Espanha é o ‘oficial’ e que o referido Instituto pode regulamentar o ensino da língua espanhola nas diversas partes do mundo.

No siempre coincide el género de las palabras en portugués y en español. Se llaman “heterogénicos”. Observa:			
<u>Portugués</u> a ponte a cor o mel o sangue o nariz o leite	<u>Español</u> el puente el color la miel la sangre la nariz la leche	<u>Portugués</u> a segunda- feira a terça –feira a quarta-feira a quinta-feira a sexta-feira	<u>Español</u> el lunes el martes el miércoles el jueves el viernes (Español Ahora: 2005, p.38).

Quando o assunto é variação lingüística, algumas vezes há preocupação em especificar os locais onde as variantes são faladas e em outras ocorre uma generalização, diferenciando apenas Espanha e América. Nesse caso a impressão que se tem é que existem apenas dois blocos lingüísticos diferentes, e que em cada um deles não ocorrem variações, conforme demonstramos nos exemplos seguintes.

O primeiro quadro traz uma relação de palavras referentes ao vestuário e suas correspondentes em diversas regiões da América, o segundo, após trazer o início de uma narrativa do escritor Juan José Millás, solicita-se aos alunos que inventem um final para a história do caracol, junto com a proposta de atividade o livro mostra um quadro com diferenças lexicais entre Espanha e América:

[...] conviene saber que hay varias formas para expresar algunas cosas. Observe algunas diferencias relacionadas con el vestuario:
<u>1.En América, en general</u>
la chaqueta ----- se llama saco el jersey----- se llama suéter o pullóver el chándal----- se llama jogging o abrigo
<u>2.En Argentina, Uruguay</u>
el abrigo -----se llama tapado la falda ----- se llama pollera los pendientes ----- se llaman aros

las bragas ----- se llaman bombacha  
 el sujetador ----- se llama corpiño  
 la cazadora ----- se llama camperal  
 la camiseta ----- se llama remera

### 3.En América Central, parte de Colombia y Cuba

la cazadora ----- se llama chumpa o chompa  
 el sujetador ----- se llama sostén  
 las bragas ----- se llaman calzón, blúmer  
 los pendientes ----- se llaman aretes

(Español Ahora: 2005, p.48).

Inventa un final para la historia del caracol. Un caracol muy limpio:

#### Ese “caracol” en España

Está alojado en el cuarto de baño.  
 Abre el grifo de lavabo para remojarse un poco.  
 Se baña en la bañera.  
 Tira la cadena del váter.  
 Finalmente, va a nadar en la piscina.

#### El mismo “caracol” en América

Está alojado en el baño.  
 Abre la canilla del lavamanos para remojarse un poco.  
 Se baña en la bañadera.  
 Tira la cadena del inodoro.  
 Finalmente, va a nadar en la pileta.  
 (Español Ahora: 2005, p.181)

Ao final de cada unidade, há um item destinado exclusivamente ao aspecto cultural. Intitulado *Textos e contextos: ampliación cultural*. Esta parte traz textos diversos: literários, jornalísticos, publicitários, entre outros. São propostas algumas perguntas de interpretação, exercícios de tradução, ou referência a conteúdos gramaticais, mas não há discussões sobre os temas que possam tratar de interculturalidade. Utilizando a expressão de Almeida Filho, o ítem cultural funciona como “franja”, colocado no final da unidade para tratar de assuntos diversos, literatura ou curiosidades.

A unidade 1, por exemplo, que tem como tema *Una clase distinta*<sup>46</sup>, inicia-se com uma foto na qual são representados diferentes grupos étnicos, porém os dizeres

<sup>46</sup> Anexo H: Lección 1 - livro Español Ahora. (Página 132)

que acompanham a foto, antecedem que a questão das diferenças étnicas presentes em nossa sociedade e as implicações que acarretam não serão consideradas na unidade: “En esta lección aprenderás a: saludar y despedirse, presentar y presentar a alguien, dar y pedir información personal”. (Español Ahora: 2005, p.11). No diálogo que segue a abertura da unidade, uma professora, juntamente com seus alunos, faz uma visita ao *Museo del Prado*, são ditos os nomes de alguns quadros de pintores espanhóis enquanto outros alunos conversam entre si e se apresentam.

Outro aspecto cultural que poderia ser melhor explorado no livro refere-se à influência que diversas línguas indígenas exerceram no vocabulário espanhol falado hoje na América. Na *Ampliación Cultural* presente na unidade sete, após a apresentação da *La leyenda de los tres hijos perezosos*, no exercício número 4, são citados diversos idiomas indígenas e se pede para que se escreva o país correspondente. O exercício aparece completamente descontextualizado e não há outra informação, no livro do aluno ou no manual do professor, sobre os idiomas apresentados. Também estão descontextualizadas algumas fotos de mulheres indígenas que ilustram o exercício.<sup>47</sup>

4. En Hispanoamérica se hablan diversos idiomas indígenas, además de muchos dialectos amerindios. ¿En que países?

- a) Quechua: \_\_\_\_\_ (en Bolivia y Perú)
- b) Aymará: \_\_\_\_\_ ( en Bolivia)
- c) Araucano: \_\_\_\_\_ ( sur de Chile y de Argentina)
- d) Guaraní: \_\_\_\_\_ ( Paraguay)
- e) Maya-quiché: \_\_\_\_\_ (sur de México, Guatemala y El Salvador)
- f) Náhuath: \_\_\_\_\_ ( México)

OBS: as respostas são oferecidas ao professor. (Español Ahora: 2005, p.147)

Ao observarmos o material, percebemos que o conteúdo não difere do exposto no manual do professor, uma vez que ficou esclarecida a presença de um modelo de ensino mais tradicional. O livro atende muito mais a uma abordagem

<sup>47</sup> Anexo I: mulheres indígenas – livro Español Ahora. (Página 131)

estrutural que comunicativa, o que parece justificar o fato das autoras se referirem à eficácia de tais métodos.

### 3.2.3. Livro didático *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*

*Hacia el Español*, assim como os demais materiais, também faz partes do material indicado pelo PNLEN. Também se apresenta como um material comunicativo que busca um contexto de ensino aprendizagem em que o aluno se sinta motivado a comunicar-se em espanhol, participando do processo de aquisição/ aprendizagem de língua estrangeira.

Da mesma forma que *Español Ahora*, o conteúdo apresentado nas unidades está dividido em áreas temáticas e em cada unidade são trabalhados aspectos comunicativos, gramaticais, lexicais e fonéticos. Não difere dos outros dois livros que analisamos anteriormente ao mesclar atividades que possuem um enfoque mais comunicativo com outras de caráter bastante gramatical e estrutural.

O livro não possui uma parte específica para o tratamento das questões culturais, mas há nas unidades algumas referências a lugares, comidas, objetos, personagens históricos ou costumes, normalmente seguidos de uma explicação para que o professor explore tal aspecto em sala. Essa não segregação leva-nos a crer, ainda que de forma muito tímida, houve um avanço no tratamento língua-cultura, se pensarmos na definição de cultura proposta por Geertz que a vê como um padrão de significados historicamente transmitidos e incorporados aos símbolos capaz de governar o comportamento humano. Um exemplo é como se constroem os nomes e sobrenomes em determinadas culturas (o livro explica sobre a cultura hispânica e traz informações sobre nomes familiares “hipocorísticos” e apelidos) ou ainda os costumes em relação a horários, esses aspectos podem ser verificados nos dois quadros que seguem:



FIGURA 7. Capa do livro *Hacia el Español*

## LOS APELLIDOS Y LOS NOMBRES

Apellidos son los nombres de familia (Sánchez, Díaz, Venturini, Hernández, etc.)  
 En la cultura hispánica el apellido paterno va primero y, después, va el materno.  
 padre: José Francisco Hernandez Gonzalez  
 madre: Maria del Pilar Rojas García  
 hija: Rosa Helena Hernández Rojas

Fíjate: En caso de abreviación de apellidos, se abrevia el último, el de la madre:  
 Rosa Helena Hernández R.

Actualmente, al casarse, la mujer ya no recibe el apellido del marido como antes. La costumbre era *de + el apellido del marido* al nombre completo. Por ejemplo:  
 María del Pilar Rojas de Hernández.  
 [...] Suele usarse también nombre de pila por nombre a causa del influjo del catolicismo en la cultura hispánica, ya que, al bautizar al niño, se impone el mismo nombre que lo distingue en la familia.  
 Existen también los nombres familiares (hipocorísticos), que son formas del nombre en diminutivos, apocopados o variantes del nombre de la persona. En español, están normalmente formados por dos sílabas:  
 Familiares: Sole ----- Nombre: Soledad  
 Sebas----- Sebastián  
 (OBS: segue uma relação de nomes e seus hipocorísticos correspondentes)

Apodo (mote o sobrenombre) es un nombre que se da a una persona en sustitución del propio y que, a veces, alude a alguna condición o característica suya. Generalmente, no es tomado como ofensivo.

el/la Gafotas (por las gafas)  
 el/la Batata (por la nariz)

(Hacia el español: 2005, p.30)

## LA HORA

[...] Les presentamos algunas variantes para expresar la hora. En algunos países se utilizan más unas que otras y em otros, coexisten.  
 Para expresar 14:40h:  
En España y Uruguay: Son las tres menos veinte

En Colombia: Son las tres menos veinte/ Son veinte para las tres/ Faltan veinte para las tres.

En Chile: Faltan veinte para las tres./ Son veinte para las tres.

La palabra madrugada enfatiza una acción ocurrida en horario impreciso y avanzado de la noche. Para expresar las horas de ese período, hay una tendencia de emplear la expresión “de la mañana”.

- ¿A qué hora llegaste? ¿De madrugada?  
– ¡ Qué sé yo! Como a las dos (de la mañana).

Fíjate! : Según el país en donde se esté, el concepto de los períodos del día varía. En España, “la tarde” se extiende hasta las diez, aproximadamente.

*El museo está abierto hasta las ocho de la tarde.*

(Hacia el español: 2005, p.123)

Pareceu-nos relevante que ao tratar das variantes lingüísticas e fonéticas, este material, em diferentes momentos, procura situá-las de acordo com a região onde tal variante ocorre e não restringem a questão lexical, há referências à pronúncia e à entonação. Na unidade sete, que trata de conversas ao telefone, depois que são apresentados alguns diálogos e diferentes expressões utilizadas ao telefone em quatro países distintos, segue o exercício:

### HACIA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Vas a escuchar en la grabación algunas conversaciones telefónicas. Relaciona las columnas e identifica los elementos (vocabulario, pronunciación, entonación de las hablas) que te ayudaron a caracterizar los países.

Conversación 1                    (   ) Argentina

Conversación 2                    (   ) Chile

Conversación 3                    (   ) Cuba

Conversación 4                    (   ) España

(Hacia el español: 2005, p.120)

Outro aspecto que difere esse livro dos analisados anteriormente é a quantidade de canções presentes no material, quase todas as unidades possuem uma parte intitulada *Hacia la Canción*. Além do exercício proposto, o livro traz alguma informação sobre os compositores, intérpretes ou a época em que foi gravada. Estas informações serão melhor exploradas no capítulo referente a canção no livro didático.

### 3.2.4. Livro didático *El arte de leer español*

*El arte de leer español* possui uma proposta que se diferencia dos demais materiais apresentados aqui uma vez que o enfoque está centrado na leitura. Segundo as autoras, dentre as atividades desenvolvidas no cotidiano do estudo e do trabalho, a prática da leitura é a mais solicitada, sendo também a finalidade da disciplina LE no ensino médio, justificativa utilizada inclusive pelos PCNs, da qual já discordamos anteriormente. As autoras também esclarecem que o fato do

livro apresentar uma proposta centrada na leitura, não significa esquecer a importância das demais formas de comunicação. O objetivo é propiciar a leitura de diversos tipos de textos, levando para a vida do aluno a diversidade cultural e discursiva das diversas práticas sócio-verbais. Em relação ao título do livro, pensamos que seria interessante o acréscimo da preposição *en*: *El arte de leer en español*, uma vez que não lemos uma língua, mas os textos que foram escritos nela.

De acordo com os objetivos do livro, percebemos que a concepção de linguagem também se difere dos demais títulos analisados e se aproxima de um ensino de línguas voltado para a interculturalidade e seguindo, principalmente, as propostas de Kramsch à qual fizemos referência quando tratamos de cultura e ensino de LE:

Por no comprender el lenguaje de esa manera estática, lo concebemos como práctica social, o sea, como una realidad en proceso, en cambio permanente, condicionada por los aspectos no solamente lingüísticos. Así, nuestra concepción de lenguaje constituye un conjunto abierto y múltiple de prácticas sociointeraccionales, realizadas y actualizadas por sujetos sociohistóricamente situados. (*El arte de leer español*: 2006, p.6)

Outro fator que aproxima o material da proposta intercultural refere-se à escolha dos tópicos de cada unidade e à maneira como são desenvolvidos. O livro está dividido em doze unidades que trazem textos, em sua maioria autênticos, discutindo temas atuais e sociais e contemplam diferentes gêneros textuais: “identidad, la lengua española, la escuela de la vida, el cuerpo y la calidad de vida,



FIGURA 8. Capa do livro *El arte de Leer Español*

trabajo y sociedad, el mundo urbano, salud y relaciones humanas, información y medio ambiente, América... América, ciencias y tecnología, la vida en la poesía es música para los oídos, fiestas y tradiciones”. Nesse sentido, os conteúdos culturais são tratados ao longo de todas as unidades sem que haja uma delimitação entre língua e cultura, além de assuntos que envolvem conteúdos de outras disciplinas como Sociologia, Biología, Geografía, Historia e Literatura. O material destinado ao professor também traz orientações metodológicas e informações complementares sobre os temas, fato que contribui para o trabalho em sala de aula.

Apesar do enfoque na leitura, além das perguntas de interpretação, as atividades propostas após cada texto contemplam o desenvolvimento de outras competências comunicativas como a fala e a escrita. A unidade quatro, que discute o tema corpo e qualidade de vida, constitui um bom exemplo:

¡ DALE !
<p>En equipo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observen la obra de Edward Munch llamada la “Puberdad” que ilustra el texto. Ahora observa que otros artistas también pintaron fases del desarrollo humano: infancia, adolescencia, juventud, madurez (o fase adulta y vejes). Expliquen como cada artista retrató estas fases de la vida. ¿De qué épocas deben ser? Por qué?</li> </ol> <p style="text-align: right;">(El arte de leer español: 2006, p.59)</p>
<p>La cortisol también es responsable por impedir que el organismo reaccione de manera excesiva a las lesiones o inflamaciones. [...]</p> <p>En grupos, discute con tus colegas, relacionando estas informaciones con las de los textos anteriores. ¿Qué posibles conexiones podemos hacer entre ellas?</p> <p style="text-align: right;">(El arte de leer español: 2006, p.63)</p>

Diferente dos demais, este livro não possui um material áudio que o acompanhe (cd com gravações de diálogos, canções), porém em todas as unidades há indicação de *sites*, filmes ou canções, para que professores e alunos complementem o conteúdo estudado em sala ou em casa. Se as propostas realmente forem efetivadas, a possibilidade de contato com materiais autênticos na língua

alvo é bem maior em relação às atividades dos materiais que produzem didaticamente os diálogos para abordarem a compreensão auditiva. Consideramos que *El arte de leer español*, contempla também as outras habilidades de compreensão e produção oral e escrita ao propor atividades que envolvem a reflexão e incentivam a participação efetiva do aprendiz na língua-alvo, atendendo assim, alguns dos pressupostos da abordagem comunicativa.

### **3.3. Dimensões interculturais nos livros didáticos de espanhol**

Seguindo o referencial de ensino intercultural, como aquele que contempla aspectos das diversidades culturais, das minorias étnicas e das diferenças sociais, evitando, assim, a homogeneização, o preconceito e os estereótipos criados em relação ao outro, percebemos que, de maneira geral, a maioria dos livros de espanhol indicados pelo PNLEM, pouco ou quase nada trazem para atender esta proposta.

Conforme observamos no capítulo anterior, a concepção de ensino de LE pautada na abordagem comunicativa deveria favorecer o tratamento das questões culturais nas aulas e contribuir para a formação da competência cultural do aprendiz. Assim, o fato dos materiais contemplarem mais ao método estruturalista, dificulta a reflexão em torno das questões interculturais.

Gostaríamos de ressaltar que os tópicos abordados nas unidades são bastante coincidentes nos quatro materiais, pois os temas escolhidos para cada unidade estão presentes em quase todos. As preocupações globais do mundo atual em relação à ecologia, trabalho, saúde, esportes, artes, tecnologia e o futuro comparecem, porém, com exceção de *El arte de leer español*, os textos referentes aos temas são apresentados mais como apoio ao estudo de vocabulário ou conteúdo gramatical, não há uma relativização que leve a reflexões sobre tais questões no mundo atual.

Os três primeiros livros observados, ao contemplarem mais o método estruturalista, praticamente anunciam que as questões culturais serão pouco enfatizadas. Porém é preciso atentar-se ao conteúdo, pois todos se apresentam como comunicativo (ou parcialmente comunicativo) e trazem temas e ilustrações que levam a crer que o intercultural está presente.

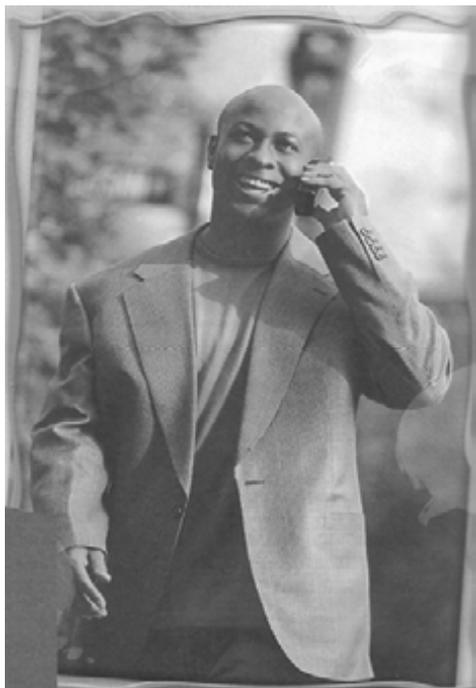


Figura 9: Representações do negro 1.

As fotos de pessoas negras, mais frequentes no livro *Español Ahora*, o representam com um certo nível de ascensão social (traja terno, portando celular), ou destaque no mundo do esporte. Fogem do imaginário social que relaciona a raça negra à pobreza ou a “falta de cultura” mas não encaminham para discussões sobre as questões raciais no Brasil ou na América e suas implicações sociais.



Figura 10: Representações do negro 2.

A terceira imagem acompanha o texto *El deporte ayuda a cerrar muchas heridas* (livro Síntesis, p.154) que fala de uma campanha de material esportivo realizada pela UNIFEC para as crianças de Serra Leoa. O texto vem acompanhado de cinco questões mas em nenhuma delas se faz alusão a este mesmo problema em relação a América Latina, distanciando-o para o continente africano.

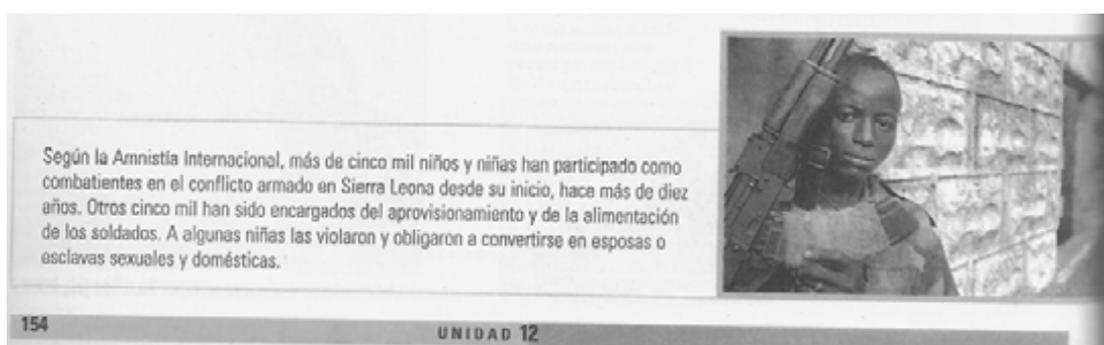


Figura 11: Representações do negro 3.

O índio, primeiro elemento que constituiu a sociedade americana, praticamente não aparece representado nos livros, salvo algumas referências. Uma delas é em um diálogo, uma garota espanhola conversa com um amigo e conta que morou uma época no Peru, fala que este país era centro do Império Inca e que ainda hoje há muitos indígenas que vivem ali (*Español Ahora*: 2005,p.129). A outra, aparece em um exercício que comentamos anteriormente na análise dos livros, em que citam os dialetos ameríndios de hispanoamérica. (*Español Ahora*: 2005, p147). Uma terceira alusão está no material *Hacia el español* (2005: p.126-127) que traz um texto sobre o modo de vida de uma família indígena na Guatemala.

Ao referir-se as culturas indígenas, o livro *El arte de leer español* traz na unidade *América...América* duas alusões ao tema, uma proposta para que a sala seja dividida em grupos e realizem uma pesquisa sobre as civilizações Asteca, Maia, Inca e outros grupos indígenas americanos e posteriormente discutam como o legado cultural dessas civilizações se manifesta hoje em dia. A outra, intitulada *Para curiosear* apresenta um quadro com as palavras indígenas que foram incorporadas no vocabulário castelhano, ainda que tratado como curiosidades, o livro apresenta vários vocábulos utilizados no espanhol atual e sua respectiva língua de origem.

O fenômeno da hibridação e da mestiçagem entre povos e culturas, apontados por Canclini (2008) e ao qual referimos no capítulo sobre cultura, também não é relevado nos livros didáticos analisados, a não ser em *El arte de leer español* em que o assunto é sugerido por meio de algum texto ou figura. O depoimento do brasileiro Paulinho Sena sobre como será o natal junto com a esposa Angie, argentina, é um exemplo. No texto é falado, um pouco, sobre a comemoração do Natal em Ilhéus, na Bahia (origem de Paulinho) e as festividades em Buenos Aires. A foto que acompanha o texto representa de forma bem sugestiva, principalmente com a criança que irá nascer, essa mistura que constituiu a sociedade do Novo Mundo.



Paulinho Sena con su mujer Angie.

Figura 12: Mestiçagem

Um outro fator que merece destaque é a forma como são tratados alguns assuntos. O tema família, por exemplo, está presente em todos os livros, porém enfatizando um modelo familiar tradicional. Ainda que falem sobre a participação dos homens nas atividades domésticas e educação dos filhos, e da participação da mulher no mercado de trabalho



Figura 13: Modelo de Família

(*Español Ahora: 2005, p.421/ El arte de leer español: 2006, p.17*) os modelos apresentados nas árvores genealógicas e fotos seguem a estrutura das famílias compostas por avós, pai, mãe e filhos. Quando há referência a outro modelo familiar, mesmo que haja uma reflexão sobre o tema, o livro parece reforçar preconceitos, o que pode ser visto na figura 14 (*Familia ensamblada*) pelo olhar espantado da professora que deixa transparecer uma certa indignação em relação as famílias que se diferem da estrutura tradicional. Outro fator é a comparação do modelo familiar a um bosque: “El árbol genealógico de muchos chicos parece hoy un bosque. Las nuevas familias (o ‘familias ensambladas’,

como se llama a la que suceden al naufragio de uno o más matrimonios) dan lugar a formas novedosas de convivencia y parentesco. Que están lejos de constituir una excepción: para el 2000, la mitad de los niños nacerán ‘ensamblados’”(*Hacia el español: 2005, p.109*). A cena da sala de aula, reproduzida nesta figura, lembra também um modelo tradicional de educação: a professora de pé, em frente ao quadro negro, fazendo os comentários referentes à família que foi desenhada pelo aluno.



Figura 14: família ensamblada

Profissão é outro tema frequente nos materiais, normalmente vem acompanhado de um diálogo relacionado ao mundo do trabalho e de uma lista de nomes das profissões oficialmente reconhecidas. Os livros normalmente não problematizam questões como o desemprego e o trabalho informal, com exceção de *El arte de leer español* que na unidade *La escuela de la vida* (p.38-52) discute por meio da interpretação de fotos e textos essas questões.



Figura 15: Vendedor ambulante

Retomando o conceito de Abdallah – Pretceille de que o ensino intercultural deve encaminhar para reflexões que levem o aprendiz a perceber a expressão de uma cultura por meio de pessoas, costumes, comportamentos e hábitos, podemos dizer que nos materiais analisados isso não ocorre, ainda há uma preocupação maior em descrever uma cultura clássica como a definida por Tompson (1995) que relaciona os aspectos culturais à arte. Com exceção do material *El arte de leer español* que se aproxima de uma proposta intercultural para o ensino de LE, os demais ainda seguem um modelo de ensino bastante estruturalista com ênfase nos conteúdos gramaticais e no estudo do vocabulário.

No próximo capítulo, veremos como as atividades que envolvem canção são apresentadas nos livros didáticos analisados, e, por considerá-las portadoras de elementos culturais de uma sociedade, ofereceremos algumas propostas de atividades que envolvem o conceito de interculturalidade utilizando essas canções.

## A CANÇÃO COMO MEDIADOR CULTURAL

*Si se calla el cantor calla la vida  
porque la vida, la vida misma es todo un canto  
si se calla el cantor, muere de espanto  
la esperanza, la luz y la alegría.  
(Mercedes Sosa/ Horacio Guarany)*

Se considerarmos a arte como expressão cultural, a canção, por ser uma forma de manifestação artística, também o é. De acordo com Barbosa (2007-b) a música tem forte presença no cotidiano da sociedade e, “em função dessa inserção, ela pode ser portadora de elementos culturais compartilhados pelo conjunto da coletividade e mostra-se, portanto, como um instrumento interessante para o acesso à língua e à cultura do país” (BARBOSA: 2007-b, p.131). De acordo com a autora (2001) a utilização da canção em sala de aula, além de privilegiar o lado da criatividade e das percepções pode ser considerada uma fonte autêntica e inesgotável de aspectos culturais. Neste capítulo final, além de algumas considerações sobre a utilização da canção nas aulas de língua estrangeira, veremos de que forma ela comparece nos livros de espanhol indicados pelo PNLD e faremos uma proposta que envolva aspectos de interculturalidade a partir da observação de canções em espanhol e português.

### 4.1. A canção nas aulas de língua estrangeira

Iniciaremos pela definição do termo canção. De acordo com Tatit (1998: p. 87) a canção popular produz-se pela intercecção da música com a língua natural. Podemos, portanto, dizer que se trata de um gênero textual híbrido resultado da combinação de materialidades verbais e musicais (ritmo e melodia).

Segundo Arleo (2000, citado por Dutra, 2002) a canção desperta o lado afetivo, podendo criar um ambiente descontraído de aprendizagem. Linguisticamente pode-se aproveitá-la para o estudo de compreensão, pronúncia, vocabulário e gramática, além da facilidade de memorização. Em relação ao trabalho com canções em sala de aula, o autor considera que a melodia auxilia no

dinamismo das aulas e na motivação dos alunos, as letras podem propiciar atividades que ajudam o desenvolvimento de capacidades auditivas. Porém, o que acontece na maioria das aulas, é que ela é tocada apenas durante alguns minutos e utilizada como material complementar. Gostaríamos de ressaltar que é preciso bastante cuidado ao propor as atividades para que não ocorra a morte do gênero canção.

Se, por um lado, a canção é bastante utilizada nas aulas de língua estrangeira, por outro, as atividades realizadas com elas não apresentam muitas variações, pois normalmente apenas a compreensão oral é explorada e ignoram-se outros aspectos da linguagem. Na maioria das vezes, o trabalho com canções nas aulas apóia-se em técnicas simples como as apresentadas por Flowers (citado por LIMA, 2004) que fora de um contexto sugerem a repetição de práticas mecanicistas. Tais técnicas consistem em distribuir a canção para o preenchimento de lacunas, recorte em tiras para a montagem da música, fundo musical suave que servirá como relaxamento e atividades de expressão, como, por exemplo, fechar os olhos, ouvir a letra e expressar o que imaginaram.

Lima (2004), ressalta que uma canção só pode ser compreendida em seu contexto cultural porque incorpora diversos aspectos da noção de textualidade, intertextualidade e interdiscursividade, ligados à questão cultural. Ele sugere que no trabalho com canções nas aulas de LE haja uma escolha prévia dos objetivos culturais a serem explorados e que se faça uma contextualização valendo-se de materiais informativos que sirvam como suporte aos aspectos culturais que são abordados na letra. Tais objetivos poderão estar associados aos objetivos lingüísticos e visar à compreensão da diversidade/diferença cultural por meio das canções escolhidas.

Compartilhando da visão de Lima, Griffe (citado por GOBBI: 2001, p.12) enfatiza que a canção é considerada o reflexo de uma cultura, pois pode contar a história de uma nação por meio de representações das crenças, valores, hábitos e tradições de um povo. Outro fator relevante é que a canção trata também de assuntos universais como amor, mágoa, esperança, ódio etc.

Pensando nas diversas vantagens que o uso de canções poderá propiciar nas aulas de LE, como o tratamento de aspectos culturais e a possibilidade de

desenvolver atividades que envolvam as habilidades de leitura, compreensão e expressão oral e escrita, acreditamos ser ela um material autêntico relevante do qual o professor poderá valer-se nas aulas. Assim, para justificar seu uso no ensino de LE, nos apoiamos (além dos autores já citados) na afirmação de Fernandes (2008):

Durante o nosso trajeto como professores e pesquisadores, sempre trabalhando com textos musicados, pudemos observar que todo ser humano dotado de alguma sensibilidade musical está ciente do magnetismo que ela exerce sobre as coisas e pessoas ao seu redor. A música age na esfera dos sentimentos. É um dos veículos de maior importância para que o homem possa manifestar, introduzir e exteriorizar emoções. Sendo assim, não é falho dizer que o poder da música no homem e sobre o homem é singular. (FERNANDES: 2008, P.2).

#### **4.2. Subsídios à proposta intercultural**

Para tratar dos aspectos interculturais nas letras de canções, seguiremos as orientações de análise temática feita por Napolitano (2002) e o conceito de lexicultura proposto por Robert Galisson e retomado por Barbosa (2008), além de algumas considerações sobre aspectos das discursividades argentina e brasileira levantadas por Fanjul (2002). Para as propostas de interculturalidade com canções brasileiras que poderão ser utilizadas nas aulas de LE nos apoiaremos em Serrani 2005.

Sobre a história da música nas sociedades ocidentais, Napolitano (2002) destaca três momentos: a) o da revolução burguesa, por volta de 1850, com o predomínio de formas musicais sinfônicas e valores culturais consagrados; b) a forma canção de gêneros dançantes que se inicia com o nascimento da cultura de massa e se consolidou entre 1920 e 1940; c) o rock'roll, BeBop e Free Jazz que surge após a segunda guerra mundial com o advento da cultura pop. De acordo com o autor, esta linearidade atende ao modelo europeu, e deve ser repensada para a realidade Latino Americana, continente, conforme aponta Canclini, formado por contextos culturais híbridos em que “os planos culto e popular, hegemônico e vanguardista, folclórico e comercial, freqüentemente interagem de uma maneira diferente em relação à história européia” (NAPOLITANO: 2002, p. 14). Não nos atentaremos aqui para as várias definições em torno da música popular, as críticas que relacionam o crescimento deste tipo de música com a indústria cultural, e a forma como estas canções contituíram-se. No

entanto, gostaríamos de ressaltar que na América tal gênero musical foi se constituindo por meio da contribuição de outros povos como a dos afro-americanos no jazz norte-americano, no *son* e rumba cubana e no samba brasileiro, as formas musicais indígenas, na *cuenca* chilena e o bolero mexicano ou o tango argentino que são síntese de algumas formas musicais européias, ou seja, a música popular nasceu do entrecruzamento de culturas.

Segundo Napolitano, ao utilizar o documento ‘canção’ como recurso didático é necessário respeitar alguns procedimentos, primeiro é preciso lembrar que o texto canção é composto por parâmetros poéticos (letra) e musicais (música) e “mesmo que durante a análise, para efeito didático e comunicativo, tenhamos que separar essas duas instâncias, não podemos esquecer de pensá-las em conjunto e complemento”. (NAPOLITANO: 2002, P.97). Os parâmetros poéticos englobam o tema geral da canção, a identificação do eu poético e de seus interlocutores, o desenvolvimento (o que é narrado) a forma, ocorrência de figuras e gêneros literários e intertextualidade. Os musicais envolvem melodia, arranjo, andamento, vocalização, gênero musical, efeitos e intertextualidade musical. Em nossa pesquisa nos atentaremos mais aos parâmetros poéticos, comentando os musicais quando nos parecer relevante.

Outro elemento de análise que Napolitano considera importante é o contexto de criação, a canção não é um produto isolado e os artistas pensam sua obra dentro de um grupo social e um campo sociocultural determinado. A participação do intérprete na produção da canção, o meio de circulação e escuta e as formas de recepção da canção (grupo social, faixa etária, preferências ideológicas e culturais, etc) também são destacados pelo autor.

De acordo com Barbosa (2008, p.130), o léxico também desempenha um papel importante nas letras de canções. Apoiada nos conceitos de lexicultura e carga cultural compartilhada proposto por Robert Galisson, a autora argumenta que as palavras vão incorporando significados de acordo com o uso que se faz delas em determinadas comunidades linguísticas. Tais usos nem sempre estão presentes nos dicionários e seus sentidos muitas vezes não são evidenciados para falantes de outras línguas, ou, acrescentando nossa opinião, até mesmo para falantes da mesma língua que não compartilham da mesma comunidade linguística. Quanto aos nomes de marcas de produto, eles podem passar a desempenhar um papel importante na memória coletiva de determinados grupos, deslocando-se assim da sua função inicial, a de vender. Em relação à carga cultural compartilhada, a autora acrescenta que:

“é o produto de julgamentos veiculados por [a] locuções figuradas, [b] locuções figuradas associando animais a defeitos ou qualidades humanas, [c] inanimados culturais (objetos fabricados pelo homem ou coisa da natureza aos quais são creditadas cargas que qualquer nativo reconhece ao contato - visual ou auditivo - com a palavra que se refere ao objeto ou coisa.” (BARBOSA: 2008, p.130)

Para a realização das propostas interculturais, nos apoiaremos no trabalho apresentado por Serrani (2005, p.31-32), a autora enfatiza a importância da presença do elemento cultural nas aulas de LE a fim de garantir a heterogeneidade social e linguística. Para tanto, são apresentadas algumas atividades de exploração textual que estão baseadas em três eixos:

- a) territórios, espaços e momentos - ressalta a importância do espaço que se define por sua história, pelos conflitos, alianças e acordos sociais.
- b) pessoa e grupos sociais - reflexão em torno das diferenças étnicas, raciais, de classe sócio-econômica, atividade profissional, etc.
- c) legados socioculturais - seleção de materiais linguísticos discursivos correspondentes a territórios, momentos e grupos sociais que permitam um enfoque cultural heterogêneo e que propicie a reflexão na língua alvo e na língua materna.

Seguindo um viés discursivo, gostaríamos de ressaltar também um elemento presente na discursividade de brasileiros e argentinos (Fanjul, 2002) que contribuirá para a análise das canções: as representações criadas ao longo da história em relação às sociedades brasileira e argentina. Enquanto a representação do brasileiro girou em torno da figura do homem cordial, cuja discursividade se relaciona à representação da pessoa a partir de sua sociabilidade, o argentino é caracterizado por um discurso centrado na pessoa, muitas vezes visto como individualista e orgulhoso. Outro aspecto diferente são as marcas históricas dos regimes políticos ditatoriais, segundo Fanjul dificilmente um argentino diria que “a violência política, sobretudo o terrorismo de estado de 1976-1983, não tenha deixado ‘grandes feridas que sangrassem pelo país todo’” (FANJUL: 2002, p.173). Pensando na sociedade de maneira geral (e não nos grupos que sofreram diretamente a repressão militar), a violência política não deixou marcas tão fortes no imaginário social de brasileiros como na Argentina, onde a repressão aconteceu de maneira mais direta e explícita.

Acreditamos que a observação dos elementos apresentados acima ajudará a identificar os aspectos culturais presente nas letras. O intuito não é transformar a canção apenas em um objeto de análise, provocando a morte do gênero musical, mas aproveitar a riqueza deste gênero que no que se refere ao componente cultural.

### 4.3. A canção nos livros didáticos de espanhol

As observações que fizemos em relação aos livros didáticos ajudaram - nos a situar melhor as canções. Percebemos que se o livro atende a uma abordagem mais comunicativa, as atividades com canções refletem tal abordagem, ao contrário, os que apoiam-se em um método mais estruturalista, as canções prestam-se ao trabalho gramatical ou ao estudo do vocabulário.

Com o intuito de demonstrar o trabalho realizado com as canções nos materiais analisados, no quadro que segue, relacionamos as canções presentes em cada livro didático e seus respectivos intérpretes e autores, a atividade pedagógica que é proposta e o anexo referente a cada uma delas. A canção *Gracias a la vida* está presente em dois materiais, porém foi anexada uma única vez porque o exercício em um deles era apenas cantá-la. Nos anexos, não demonstraremos todas as atividades propostas em *El arte de leer español* porque elas compreendem uma unidade inteira, por isso tais atividades serão exemplificadas em duas canções: *Puente Alsina e Monte Castelo*. Os intérpretes citados correspondem aos do livro didático. Algumas letras não foram colocadas na íntegra no próprio livro e aparecem identificadas como fragmentos.

CANÇÃO	LIVRO	PROPOSTA PEDAGÓGICA	ANEXO
1- Recuerdos de Ypacaraí (Zulema de Mirkin e Demetrio Ortiz/ Intérprete Caetano Veloso)	Síntesis	- Ouvir e completar lacunas - traduzir palavras	Anexo J p.133
2 - Guantanamera (José Fernandez Díaz/ José Martí Intéprete Raíces de América)	Síntesis  Hacia el Español	- Ouvir e completar lacunas - Informações sobre o compositor e significado do título - Indicação do filme Guantanamera - Perguntas de	Anexo K p.134  Anexo L p.135

		compreensão	
3 - Desapariciones (Los Fabulosos Cadillacs)	Síntesis	- Ouvir e prestar atenção na descrição dos personagens - Utilizar a imaginação e ampliar a caracterização dos personagens	Anexo M p.136
4 - Fúria de color (Rosana Arbelo)	Síntesis	- Ouvir e completar lacunas - Informação sobre Intérprete	Anexo N p.137
5- Resistiré (Manuel de la Calba / Ramón Arcusa Intérprete Duo Dinámico)	Síntesis	- Ouvir e completar os espaços com os verbos em presente de subjuntivo. - Pequena biografia da dupla <i>Duo Dinámico</i>	Anexo P p.138
6 - Quién va a cantar? (Ruben Rada)	Síntesis	- Ler a canção e responder as perguntas de interpretação	Anexo O p.137
7 - Volver a los diecisiete (fragmentos) (Violeta Parra Interprete Mercedes Sosa)	Español Ahora	- Informação sobre Violeta Parra. - Perguntas de compreensão	Anexo Q p.139
8 - Ciega sordomuda (estribilho) (Shakira)	Español Ahora	- Exemplo de descrição	Anexo R p.140
9 - La casita (Manuel J. Othón/ Felipe Llera)	Español Ahora	- Observar o uso do diminutivo nas versões de uma canção popular. - Responder em que se diferem as duas casinhas	Anexo S p.140
10 - Estoy aquí (fragmentos) (Shakira)	Español Ahora	- Ler e observar a pronúncia correta	Anexo T p.141

11 - Yira, Yira (Enrique Discépolo)	Español Ahora	- Referência ao “lunfarfo” e os significados dos vocábulos presentes na letra. - transcrever os versos do tango al castellano corriente - resumir a mensagem do poeta	Anexo U p.142
12 - Marcha de la conquista/ “Canción de amor” (fragmento) ( Les Luthiers)	Español Ahora	- Grifar os diminutivos e observar se tem valor afetivo - Quais tempos verbais aparecem e que função desempenham na canção - Responder o motivo da ofensa e se a canção é de amor ou não	Anexo V p.143
13 - Eres tú (Juan Carlos Calderón)	Hacia el Español	- Ouvir e completar as lacunas com artigos - Informação sobre o compositor	Anexo X p.144
14 - La mar estaba serena (Canción popular hispánica)	Hacia el Español	- Ouvir e cantar substituindo as vogais	Anexo Y p.145
15 - El farolero (Canción tradicional)	Hacia el Español	- Completar a canção com os números	Anexo Z p.145
16 - Como la cigarra ( Maria Elena Walsh)	Hacia el Español	-Ouvir e completar lacunas com os verbos no gerúndio - Informações sobre o compositor	Anexo AA p.146
17 - Cumpleaños Feliz	Hacia el Español	- Cantar	- Anexo AB p.146
18 - Casa de locos (Ricardo Arjona)	Hacia el Español	- Ouvir a canção e completar com verbos	- Anexo AC p.147

19 - La Carta (Violeta Parra)	Hacia el Español	- Ouvir e corrigir as palavras que foram trocadas. - Buscar o significado das palavras grifadas - Escrever uma carta resposta	Anexo AD p.148
20- Unicornio (Sílvio Rodrigues)	Hacia el Español	- Completar com verbos no passado - Opinar sobre o que poderia ser unicórnio.	Anexo AE p.149
21 - Gracias a la Vida (Violeta Parra/ Mercedes Sosa)	Hacia el Español  El arte de leer español	-Ouvir e completar lacunas com verbos - Buscar o significado das palavras grifadas - Cantar	Anexo AF p.150
22 - Receta (Ricardo Arjona)	Hacia el Español	- Completar Lacunas - Perguntas de interpretação - Escrever diálogos formal e informal	Anexo AG p.151
23 - Puente Alsina (Benjamín Tagle Lara/ Rosita Quiroga)	El arte de leer español	- Texto: <i>Historia del Puente Alsina (1926)</i> - Informação sobre a origem do tango - buscar significado das palavras no dicionário - perguntas de compreensão - gramática: verbos no passado - pesquisar outras letras de tango	Anexo AH p.152
24 - Monte Castelo (Renato Russo/ Legião Urbana)	El arte de leer español	- Poema de Camões, biografia e informações sobre a obra do autor - Referência ao texto	Anexo A I p.156

		<p>bíblico Coríntios 13</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proposta de análise comparativa do poema, do texto bíblico e da canção.</li> <li>- pesquisa sobre poesia épica</li> <li>- gramática: uso de verbos em passado no texto bibliográfico.</li> <li>- discografia de Legião Urbana.</li> <li>- indicações de sites sobre a banda</li> </ul>	
<p>25 - Go back (versión en español) (Fito Paez/ Sérgio Brito/ Titãs)</p>	<p>El arte de leer español</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Informações sobre a canção: composição, banda, versos de Pablo Neruda.</li> <li>- perguntas de interpretação</li> <li>- poema Farewell de Pablo Neruda</li> <li>- proposta de análise da letra da canção e do poema</li> <li>- texto informativo sobre a banda Titãs</li> <li>- indicação de sites sobre a banda</li> <li>- biografia de Pablo Neruda</li> </ul>	<p>Anexo AJ p.163</p>
<p>26 - Un vestido y un amor (Fito Paez/ Caetano Veloso)</p>	<p>El arte de leer español</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biografía e discografia de Fito Paez</li> <li>- letra da canção</li> <li>- Breve biografia de Caetano Veloso</li> <li>- proposta de análise da letra</li> <li>- comparar a canção e o poema de Neruda</li> </ul>	<p>Anexo AK p.164</p>
<p>27 - Vivir sin aire (Maná)</p>	<p>El arte de leer español</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- letra da canção</li> <li>- historia e discografia da banda</li> </ul>	<p>Anexo AL p.165</p>

		- encontrar referências à paixão, solidão e ecologia na letra. - produção de texto biográfico ou poético - indicação de sites sobre a banda	
--	--	---	--

Dividimos as atividades pedagógicas em: completar lacunas, estudo gramatical (artigos, verbos, diminutivos, etc), estudo de vocabulário (busca de significados e tradução), compreensão (quando as perguntas remetem a respostas diretas no texto), interpretação (quando as perguntas provocam uma reflexão sobre o tema), pronúncia e produção escrita. Quanto à ocorrência, nas vinte e sete canções presentes nos livros didáticos, as atividades compareceram na seguinte proporção:

completar lacunas 11	vocabulário 07	compreensão 04
interpretação 05	produção escrita/oral 07	gramática 11
pronúncia 03	referências a outros textos 06	referências históricas 08

Comprovamos, por meio da observação das atividades propostas, um predomínio de exercícios para completar lacunas, estudo de algum item gramatical ou do vocabulário. Os materiais, que alegam seguir a abordagem comunicativa, não mantem a mesma proposta ao apresentarem as atividades. Com exceção dos textos que acompanham as letras no livro *El arte de leer español*, ainda que apareçam várias referências históricas, elas se restringem praticamente em trazer informações sobre o compositor ou intérprete, tais informações, algumas vezes, são superficiais e descontextualizadas, pois não há uma proposta de análise das canções em que estes elementos sejam relevados. Em relação às atividades de produção oral/escrita, há o predomínio de textos descritivos. Também é possível observar que as indicações de atividades intertextuais e de análise das canções, além de propostas de pesquisa, ocorrem com maior frequência em um único material que contempla uma abordagem mais comunicativa da linguagem.

Quanto à temática, ainda que uma mesma canção possa contemplar vários temas, é possível separá-las pela relevância de algum deles. As canções que se referem à temática amorosa consistem a maioria, porém outros assuntos também são contemplados:

- a) locais representativos - Recuerdos de Ypacaraí, Guantanamera, Puente Alsina;
- b) elementos históricos e políticos - Desapariciones, Como La Cigarra, La Carta, Quien va a cantar;
- c) Canções tradicionais - La casita, La mar estaba serena, El farolero, Cumpleaños feliz;
- d) Relações familiares - Casa de locos;
- e) Amor - Furia del color, Volver a los diecisiete, Ciega sordomuda, Estoy aquí, Yira – Yira, Marcha de la conquista, Eres tú, Go back, Un vestido y un amor; Receta;
- f) Questões existenciais - Resistiré, Gracias a la vida, Monte Castelo;
- g) Mitologia - Unicornio.

Consideramos o *corpus* de vinte e sete canções (presente nos materiais didáticos) extenso para a proposta de trabalho intercultural que pretendemos realizar nesta pesquisa, por isso, analisaremos cinco das canções que compõem o *corpus*, cujo critério de escolha será justificado posteriormente, no item que fala especificamente da proposta intercultural. Em relação às demais, teceremos alguns comentários que, ao tratar de um ensino de línguas que pensa em questões interculturais, nos parece pertinente.

Nas atividades com a canção *Guantanamera* (anexo K – p. 134 e L – p. 135), por exemplo, além das referências ao compositor e a José Martí, escritor do poema que deu origem à canção, poderiam ser melhor explorados alguns fatos históricos que marcaram a sociedade cubana.

A canção trata de uma guajira, gênero musical popular que surgiu nos campos de Cuba pela mistura de ritmos indígena e branco dos criollos, filhos de espanhóis nascidos na América, durante o processo de colonização. O nome *Guajira* vem da época dos conquistadores que, após dizimar a população indígena local, recorreram aos índios da região de *La Guajira* para trabalhar no campo. O ritmo musical foi difundido pelo trovador Joseíto Fernandes em um programa de rádio da década de quarenta. Outro fator histórico que marcou a canção foi a construção, em 1898, de uma base naval norte-americana em Guantánamo que abrigou durante muitos anos diversos prisioneiros. A canção tornou-se um “hino” de protesto contra a influência dos Estados Unidos e do regime capitalista.

Ao utilizar uma canção nas aulas é preciso também observar se ela não reforça algum tipo de preconceito. O refrão de *Ciega Sordomuda* (anexo R – p.140), apresentado como um bom exemplo de descrição, não nos pareceu uma boa escolha. Os vocábulos utilizados para descrever uma pessoa remetem a características negativas ou algum traço físico marcante, muitas vezes concebido socialmente como defeitos: com olheiras, magra (flaco pode referir-se também a alguém com defeito moral), feia, despenteada, desajeitado ou inábil, idiota, boba, lenta e desequilibrada (*ojerosa, flaca, fea, desgreñada, torpe, tonta, lenta, necia, desquiciada, completamente descontrolada, tú te das cuentas y no me dices nada* SÍNTESIS: 2005, p.231). Ainda que estas características comparecem em algumas pessoas, acreditamos que não devem ser exaltadas e outros exemplos relacionados às qualidades poderiam ser utilizados para descrever alguém.

Relembramos que o livro *El arte de leer español* foi o que mais atendeu à abordagem intercultural. Ele traz apenas duas canções distribuídas ao longo das unidades, *Gracias a la vida*, cuja atividade proposta é apenas cantá-la, e *Puente Alsina*, com uma proposta histórica e intertextual que pode ser comprovada no anexo AH – p.152. Além das questões de compreensão e estudo lexical, o livro procura explorar algum conteúdo gramatical, neste caso o Pretérito Perfeito Composto e o Pretérito Indefinido. Apesar de não apresentar muitas canções ao longo das unidades, o livro dedica uma ao tema poesia e música: “A vida na poesia é música para os ouvidos (*La vida en la poesía es música para los oídos*). Nem todas as canções proposta são de compositores ou intérpretes falantes de espanhol, mas há atividades intertextuais que buscam contextualizar os temas e as canções e provocam reflexões em torno da vida, do amor e de problemas atuais como os relacionados à ecologia, exemplificamos estas atividades no anexo AI – p.156, com as atividades referentes à canção *Monte Castelo*.

Alguns aspectos referentes às relações sociais em determinadas culturas poderiam ser tratados nas atividades propostas a partir das canções. Tendo como ponto de partida *Cumpleaños Feliz* (Anexo AB – p.146) pode-se discutir como são celebradas as comemorações de aniversário em diferentes países. Ou, na canção *Casa de Locos* (Anexo AC – p. 147), em que o eu lírico reclama do comportamento da família da namorada e da dificuldade de relacionamento, propor uma investigação do comportamento familiar nas diversas sociedades. Ou ainda, explicar de que forma os brasileiros, os espanhóis ou outros povos, resistem às dificuldades pessoais ou sociais (formas de resistência) valendo-se da

canção *Resistiré* (Anexo P – p. 138) em que o eu lírico se mostra forte para superar as diversas dificuldades da vida (*Resistiré, erguido frente a todo, me volveré de hierro para endurecer la piel*).

Apesar de referir-se a temática amorosa, com a canção *Receta* (Anexo AG – p. 151), poderiam ser tratados assuntos atuais e referentes a questões culturais como a automedicação, provocada nesta canção por uma simples desilusão amorosa. Pode-se, inclusive, propor uma análise intertextual com a canção *O pulso ainda pulsa* (Anexo AM – p. 166), composta por Arnaldo Antunes e gravada pela banda Titãs, que também fala de problemas relacionados à saúde mental e psicológica.

Conforme observamos, são muitas as possibilidades de um trabalho que envolva aspectos da interculturalidade, mas que praticamente não foram exploradas nos livros didáticos. A seguir apresentaremos algumas sugestões que esperamos ser uma contribuição ao trabalho na sala de aula.

#### **4.4. Canção como mediação intercultural: proximidades e distanciamentos entre espanhol e português**

Por necessidade de delimitação do corpus de pesquisa, escolhemos cinco canções presentes nos materiais didáticos analisados para demonstrar uma proposta de trabalho intercultural, tendo como ponto de partida as línguas espanhola e portuguesa. Pensando no Brasil como o único país da América Latina cujo idioma oficial é o português, mas que historicamente se aproxima em vários aspectos dos demais países vizinhos optamos pelas canções de compositores e intérpretes sul – americanos presentes nos livros didáticos. Procuramos também observar se nas letras era possível identificar algum dos referenciais teóricos apresentados em nossa pesquisa, além de considerar a possibilidade de uma canção em língua portuguesa que contemplasse a mesma temática. Gostaríamos de ressaltar que em relação às canções em português seguimos o critério temático, porém outras canções também poderiam ser escolhidas. Apresentaremos a seguir quatro propostas em que, no nosso entendimento, a canção funciona como elemento de mediação intercultural entre as duas línguas.

#### 4.4.1. Proposta 1: Recuerdos de Ypacaraí / Garota de Ipanema

Título	Recuerdos de Ypacaraí	Garota de Ipanema
Composição	Zulema de Mirkin / Demetrio Ortiz	Vinício Moraes/ Antonio Carlos Jobim
Intérprete	Zulema de Mirkin / Demetrio Ortiz	Antonio Carlos Jobim

<p>Una noche tibia nos conocimos          Junto al agua azul de ypacaraí          Tú cantabas triste por el camino          Viejas melodías en guaraní.</p> <p>Y con el embrujo de tus canciones          Iba renaciendo tu amor en mí          Y en la noche hermosa de plenilunio          De tus blancas manos sentí el calor          Que con tus caricias me dio el amor.</p> <p>Donde estás ahora cuñataí          Que tu suave canto no llega a mí          Donde estás ahora mi ser te añora          Con frenesí.</p> <p>Todo te recuerda mi dulce amor          Junto al lago azul de ypacaraí          Vuelve para siempre mi amor te espera          Cuñataí.</p>	<p>Olha que coisa mais linda          Mais cheia de graça          É ela menina          Que vem e que passa          Num doce balanço, a caminho do mar</p> <p>Moça do corpo dourado          Do sol de Ipanema          O seu balançado é mais que um poema          É a coisa mais linda que eu já vi passar</p> <p>Ah, porque estou tão sozinho          Ah, porque tudo é tão triste          Ah, a beleza que existe          A beleza que não é só minha          E também passa sozinha</p> <p>Ah, se ela soubesse          Que quando ela passa          O mundo inteirinho se enche de graça          E fica mais lindo          Por causa do amor.</p>
---	---

Iniciaremos nossas considerações comentando a representatividade dessas duas canções que cruzaram fronteiras, ganharam um reconhecimento internacional e são cantadas ainda hoje. *Recuerdos de Ypacaraí*, uma guarânia (gênero musical paraguaio de andamento lento) composta em 1953, e interpretada ao longo dos anos por diversos cantores paraguaios e brasileiros como Cláudio Fontana e Caetano Veloso cuja gravação é de 1994 (quarenta anos depois da data de sua composição). *Garota de Ipanema*, gravada em 1962 é uma das canções que marcou o movimento Bossa Nova no Brasil que, segundo Napolitano (2002), rompe com os padrões musicais do momento e propõe uma sutileza interpretativa e novas harmonias que deixam de ser vistas como um apoio à voz e passam a integrar a canção.

Em ambas canções, o eu lírico se sente enfeitado pela beleza feminina (Y con el embrujo de tus canciones, iba renaciendo el amor en mi/ É a coisa mais linda que eu já vi passar) e reclamam a ausência deste amor, representado pela figura de duas garotas (Donde estás ahora cuñataí<sup>48</sup>/ É ela menina). Ambos se sentem tristes e sozinhos e se alegram na espera de um amor que seja correspondido (Vuelve para siempre mi amor te espera, cuñataí/ O mundo inteirinho se enche de graça e fica mais lindo por causa do amor).

Os títulos das canções ultrapassam a temática amorosa e remetem a dois locais representativos desses países: o *Lago de Ypacaraí* próximo à capital Asunción no Paraguai e a praia de *Ipanema*, no Rio de Janeiro que, até o ano de 1960, foi a capital do Brasil. Ambos locais reconhecidos pelo turismo e pelas atividades culturais e artísticas realizadas nos arredores. A proximidade dos títulos também se dá pela entrada lingüística em que se destaca a influência de línguas indígenas nos nomes de diversos locais de ambos países, neste caso *Ipanema e Ypacaraí*. Outro fator de importância lingüística é a oficialidade da língua guarani no Paraguai: a garota, de origem indígena canta em sua língua materna (Tu cantabas triste por el camino viejas melodias en guaraní).

O léxico presente nas canções marca algumas diferenças quanto à posição geográfica dos dois países. O Paraguai não é banhado pelo mar, e no verão são as margens do lago que servem de praia aos banhistas, assim é possível que os vocábulos *praia/ sol/ mar* adquiram diferentes conotações para os habitantes destes países. Em *Recuerdos de Ypacaraí* o encontro amoroso acontece durante a noite e palavras como branca (de tus blancas manos sentí el calor) e lua cheia (Y en la noche hermosa de plenilunio) são utilizadas para descrever o encontro. *Garota de Ipanema*, ao contrário, faz referência ao sol e ao bronzeado (Moça do corpo dourado, do sol de Ipanema), léxico freqüente em um país como o Brasil que possui uma longa extensão territorial banhada pelo mar.

Com base nessas considerações, é possível tomar tais canções como contexto de partida para propor, nas aulas de língua, tópicos de pesquisa que explorem melhor os conteúdos referentes ao território e aos grupos sociais: Quais legados culturais ou lingüísticos dos povos indígenas estão presentes em nosso país?/ No Paraguai o guarani é reconhecido como língua oficial, isto garante a preservação e utilização da língua? E no Brasil, as línguas indígenas são reconhecidas oficialmente? / O que representou o gênero musical guarânia no

---

<sup>48</sup> Do guaraní Kuñataí, vocábulo utilizado para referir-se a menina, garota.

Paraguay e o movimento Bossa Nova no Brasil?/ O que sabemos da situação atual dos dois locais (Lago de Ypacaraí e Praia de Ipanema) citados nas canções?

#### 4.4.2. Proposta 2: La Carta/ Desapariciones/ Angélica

Titulo	Desapariciones	La Carta
Composição	Ruben Blades	Violeta Parra
Intérpretes	Los Fabulosos Cadillacs	Mercedez Sosa

<p>Que alguien me diga si han visto a mi esposo preguntaba la Doña Se llama Ernesto X, tiene cuarenta años trabaja de celador, en un negocio de carros llevaba camisa oscura y pantalón claro Salió anoche y no ha regresado y no sé ya qué pensar Pues esto, antes no me había pasado ooo...</p> <p>Llevo tres días buscando a mi hermana se llama Altagracia igual que la abuela salió del trabajo pa' la escuela llevaba unos jeans y una camisa clara no ha sido el novio, el tipo está en su casa no saben de ella en la PSN ni en el hospital ooo...</p> <p>Que alguien me diga si han visto a mi hijo es estudiante de pre-medicina se llama Agustín y es un buen muchacho a veces es terco cuando opina lo han detenido, no sé que fuerza pantalón claro, camisa a rayas pasó anteayer</p> <p>CORO A dónde van los desaparecidos busca en el agua y en los matorrales y por qué es que se desaparecen por qué no todos somos iguales y cuándo vuelve el desaparecido cada vez que lo trae el pensamiento</p>	<p>Me mandaron una carta, por el correo templano, y en esta carta me dice, que cayó preso mi hermano, y sin compasión con grillos, por las calles lo arrastraron, si.</p> <p>La carta dice el motivo, que ha cometido Roberto, haber apoyado el paro, que ya se habia resuelto, si caso esto és el motivo, presa también voy sargiento, si.</p> <p>Yo que me encuentro tán lejos, esperando una noticia, me viene a decir la carta, que en mi patria no hay justicia, los hambrientos piden pan, los molestan la milicia, si.</p> <p>De esta manera pomposa, queren conservar su asiento, los de abanico y de frac, si tener merecimiento, van y vienen de la iglesia, y olvidan los mandamientos, si.</p> <p>Habrased visto insolecia, barbárie y alevosía, de presentar el trabuco, y matar a sangre fría, a quién defenda no tiene, con las dos manos vacías, si</p> <p>La carta que me mandaron,</p>
--	--

<p>cómo se le habla al desaparecido con la emoción apretando por dentro oh...</p> <p>Clara, Clara, Clara Quiñones se llama mi madre ella es, ella es un alma de Dios no se mete con nadie Y se la han llevado de testigo por un asunto que es nada más conmigo y fui a entregarme hoy por la tarde y ahora dicen que no saben quién se la llevó del cuartel Anoche escuche varias explosiones patún pata patún pete tiro de escopeta y de revolver carros acelerados freno gritos eco de botas en la calle toque de puertas por dioses platos rotos estaban dando la telenovela por eso nadie miró pa' fuera</p>	<p>me piden contestación, yo pido que se propague, por toda la población, que León es un sanguinario, en toda la generación, si.</p> <p>Por suerte tengo guitarra, y también tengo mi voz, también tengo siete hermanos, fuera del que se engrilló, todos revolucionarios, con el favor de mí Diós, si</p> <p>(ou em uma outra versão) Por suerte tengo guitarra para llorar mi dolor, también tengo nueve hermanos fuera del que se engrilló, los nueve son comunistas con el favor de mí Diós, si.</p>
Titulo	Angélica
Compositor	Miltinho / Chico Buarque
Intérpretes	Chico Buarque
<p>Quem é essa mulher Que canta sempre esse estribilho? Só queria embalar meu filho Que mora na escuridão do mar Quem é essa mulher Que canta sempre esse lamento? Só queria lembrar o tormento Que fez o meu filho suspirar Quem é essa mulher Que canta sempre o mesmo arranjo? Só queria agasalhar meu anjo E deixar seu corpo descansar</p>	<p>Quem é essa mulher Que canta como dobra um sino? Queria cantar por meu menino Que ele já não pode mais cantar Quem é essa mulher Que canta sempre esse estribilho? Só queria embalar meu filho Que mora na escuridão do mar</p>

Essas canções remetem a um momento histórico difícil vivido em vários países da América Latina, a época dos governos ditatoriais. *La carta*, composta por Violeta Parra entre os anos de 1960 e 1963, quando esteve exilada em Paris, conta a prisão de seu irmão Roberto

que foi algemado, arrastado pelas ruas e preso porque havia apoiado uma greve. Além de funcionar como denúncia, expressa também um sentimento de solidariedade e identificação.

Segundo Duarte e Gonzalez (2004) Violeta é uma das principais representantes da música popular chilena, possui canções de raiz folclórica e suas letras referem-se a questões sociais e políticas. Em *La carta* há referências ao governo chileno, Leon (El Leon es un sanguinario) refere-se “especificamente ao presidente Jorge Alessandri, filho do ex-presidente Arturo Alessandri, o qual era chamado de *El León de Taparacá*” (DUARTE E GONZALES: 2004, p.6). Este presidente, eleito em 1958, derrotou o Partido Nacional Salvador Allende que apresentava possibilidades de mudanças pela via socialista. Neste contexto, o movimento da *Nueva Canción Chilena* ganhou visibilidade e se valiam das canções para a conscientização popular. A Nueva Canción se juntou a outros artistas e grupos que apoiavam as propostas da Unidade Popular e em 1970 elegeram ao socialista Salvador Allende, que foi deposto em 1973 pelo general Augusto Pinochet, ocasião em que muitos dos artistas ligados a este movimento foram presos, torturados ou exilados.

Ainda segundo Duarte e Dornelas, em 1971, *La Carta* foi gravada pela argentina Mercedes Sosa. Nesta época, enquanto o Chile mantinha suas esperanças com a vitória de Allende, vários países da América Latina viviam sob a ditadura militar. A canção transcendeu as fronteiras chilenas e passou a referir-se às prisões feitas aos adversários das forças militares que detinham o poder. O *León* adquire uma outra historicidade e passa a representar todos os ditadores, neste sentido, esta palavra adquire o que Robert Galisson, citado por Barbosa (2008), denomina de carga cultural compartilhada.

A canção *Angélica*, composta por Chico Buarque e Miltoninho no ano de 1977 (porém gravada no disco Almanaque de 1981) não conta um fato muito distinto de *La Carta*, narrativas diferentes, mas que pertencem às mesmas páginas da história, a época das perseguições políticas. Nesta canção os compositores homenageiam a estilista Zuleika Angel Jones (Zuzu Angel) e seu filho Stuart Angel que, por ser militante de uma organização de esquerda socialista, foi preso, torturado e dado como desaparecido político no governo do General Emílio Garrastazu Médici, em 1971. Zuzu, inconformada com o desaparecimento do filho, começou a utilizar as passarelas como forma de protesto. Devido ao sobrenome, tinha os anjos como logotipo de suas confecções e passou a utilizá-los em seus desfiles políticos. As manequins, vestidas com estampas de anjos feridos e sangrando, desfilavam com vendas nos olhos e mordaças na boca. Zuzu morreu em 1976 em um acidente de carro que até hoje

não foi esclarecido. A canção que conta esta história foi, recentemente, regravada por Chico, em 2006, na ocasião do lançamento do filme *Zuzu Ángel*, do diretor Sérgio Rezende.

As metáforas utilizadas na canção, poderão ser compreendidas após a contextualização histórica: a referência ao sobrenome que remetem a mãe e ao filho, presentes no título *Angélica* e no verso *só queria agasalhar meu anjo*; a dor da tortura (*só queria lembrar o tormento que fez meu filho suspirar*); a morte (que mora na escuridão do mar/ deixar seu corpo descansar/ que já não pode mais cantar) e a saudade (*só queria embalar /lembrar / agasalhar/ cantar por meu menino*). O mecanismo de reiteração presente em toda a canção (*Quem é essa mulher que canta*) é importante para a memorização que funciona como um apelo para que ninguém se esqueça desse acontecimento.

O canto, nas duas canções, desempenha uma importante função social, a da denúncia e do protesto. O inconformismo capaz de transformar o que era individual em uma voz geral que pode agregar mais vozes e interpretar a sua experiência como parte de um problema comum (por suerte tengo guitarra y también tengo mi voz/ quem é essa mulher que canta sempre...). É interessante observar que nestas canções o discurso musical aparece como um espaço de manifestação de conflitos sociais, lugar em que a comunicação verbal representa as relações de dominação e resistência.

A canção *Desapariciones*, presente no livro didático *Síntesis* e que também acompanha esta proposta, foi gravada em 1992, no CD *Obra Cumbres*, por *Los fabulosos Cadillacs*, uma banda de rock argentina formada no ano de 1985. A banda utiliza um estilo musical diferente das duas canções que são interpretadas por figuras renomadas da música popular brasileira e chilena. Apesar de gravada após o período de grande repressão militar, também se refere à busca de diversos desaparecidos políticos.

Seguindo a teoria de Fanjul (2002), pelas letras das canções, podemos dizer que o período político em questão ainda se mantém vivo na memória do povo argentino de maneira muito mais explícita que na memória do povo brasileiro, enquanto Chico vale-se das metáforas para referir-se a perseguição do governo ditador, Violeta Parra utiliza um discurso bastante direto (*se cayó preso mi hermano/ presentar el trabuco y matar a sangre fría*). Blades (na voz dos Cadillacs) vale-se do mesmo estilo discursivo de Violeta (*y por que es que se desaparecen/ y se la han llevado de testigo/ anoche escuché varias explosiones/ tiro de escopetas y revolver*). Outro ponto relevante na canção *Desapariciones* é a denunciada da

alienação popular diante dos fatos que estavam acontecendo naquele momento (estaban dando la telenovela/ por eso nadie miró pa' fuera).

Devemos nos atentar também para a representação das figuras femininas presentes nestas canções, mulheres que desempenham o papel de esposa (se han visto a mi esposo), mãe (se han visto a mi hijo/ só queria embalar meu filho), irmã (que cayó preso mi hermano) que se engajam em assuntos políticos e se destacam nos movimentos de protesto e passam também a integrar o mercado de trabalho. Um universo feminino que adquire força a partir da década de sessenta e que é bem diferente do representado nas canções *Amélia*, interpretada por Roberto Carlos e *Mulheres de Atenas* do próprio Chico Buarque.<sup>49</sup> A primeira refere-se ao conformismo e a submissão feminina, enquanto a segunda, apesar de aparentemente valorizar o comportamento submisso das mulheres atenienses, pode sugerir, pelo pronome reflexivo se, o contrário: “Olhem o exemplo dessas mulheres e não façam o mesmo” (Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas).

Pelos vários aspectos aqui demonstrados, consideramos que estas canções propiciam um debate histórico interessante nas aulas de línguas. Além de um estudo sobre os governos militares nos diversos países, outros aspectos poderão ser explorados como as mudanças nos meios de comunicação, influenciadas pelas novas tecnologias (carta /telefone/email/etc) e a intertextualidade com outras mídias, como o cinema no caso da canção *Angélica*.

#### 4.4.3. Proposta 3: Como la cigarra/ Vai levando

Título	Como la cigarra	Vai levando
Composição	Maria Elena Walsh	Chico Buarque/ Caetano Veloso
Intérpretes	Pedro Aznar	Chico Buarque

Tantas veces me mataron, tantas veces me morí, sin embargo estoy aquí resucitando Gracias doy a la desgracia y a la mano con puñal porque me mató tan mal y seguí cantando  Cantando al sol como la cigarra después de un año bajo la tierra	Mesmo com toda a fama, com toda a brahma Com toda a cama, com toda a lama A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando A gente vai levando essa chama Mesmo com todo o emblema, todo o problema Todo o sistema, todo Ipanema
--	--

<sup>49</sup> Anexo AN – Letra das canções *Amélia* / *Mulheres de Atenas*. Página 167

<p>igual que sobreviviente que vuelve de la guerra</p> <p>Tantas veces me borraron, tantas desaparecí a mi propio entierro fui solo y llorando Hice un nudo en el pañuelo pero me olvidé después que no era la única vez y seguí cantando</p> <p>Cantando al sol...</p> <p>Tantas veces te mataron, tantas resucitarás cuántas noches pasarás desesperando Y a la hora del naufragio y la de la oscuridad alguien te rescatará para ir cantando</p> <p>Cantando al sol...</p>	<p>A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando A gente vai levando essa gema Mesmo com o nada feito, com a sala escura Com um nó no peito, com a cara dura Não tem mais jeito, a gente não tem cura Mesmo com o todavia, com todo dia Com todo ia, todo não ia A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando A gente vai levando essa guia Mesmo com todo rock, com todo pop Com todo estoque, com todo Ibope A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando A gente vai levando esse toque Mesmo com toda sanha, toda façanha Toda picanha, toda campanha A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando A gente vai levando essa manha Mesmo com toda estima, com toda esgrima Com todo clima, com tudo em cima A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando A gente vai levando essa rima Mesmo com toda cédula, com toda célula Com toda súmula, com toda sílaba A gente vai levando, a gente vai tocando, a gente vai tomando, a gente vai dourando essa pílula !</p>
---	---

Por pertencerem ao mesmo movimento histórico das canções analisadas anteriormente, época da ditadura militar, muito do que seria exposto aqui já foi tratado.

*Como la cigarra* foi composta em 1959 por Maria Helena Walsh e interpretada por Pedro Aznar no álbum *A Roar of Southern Clouds* e posteriormente foi sucesso também na voz de Mercedes Sosa. Começaremos observando os aspectos referentes à diferença entre as discursividades argentina e brasileira. Como já citamos, de acordo com Fanjul (2002) o discurso argentino, centrado mais na pessoa que na coletividade, foi muitas vezes concebido com um discurso orgulhoso. A afirmação pode ser comprovada nas canções quando observamos a recorrência do pronome pessoal de primeira pessoa do singular eu (me mataron,

me morí, estoy aquí, me borraron, desaparecí, a mí propio entierro fui) que marca a construção textual em *Como la cigarra*, contrapondo-se à marca de plural nós, representada pela expressão de uso mais corrente na linguagem coloquial, *a gente*, presente em todo o texto de *Vai levando*, gravada por Chico Buarque em 1975. Podemos pressupor que a representatividade do brasileiro se confirma pela sociabilidade.

Quando um sujeito tem sua voz, sua história e sua identidade apagadas, têm-se os silenciamentos discursivos: os sentidos existem, porém não podem ou não devem ser manifestados. Podemos, então, fazer uma analogia da palavra cigarra que remete-nos a um canto forte, estridente, capaz de incomodar e ser ouvido a uma longa distância, com o próprio canto da intérprete. Se pensamos no ciclo de vida do próprio inseto, ele canta quando sai da terra para reproduzir, na letra desta canção percebemos a necessidade do cantar como forma de recuperar a história para que a mesma não se apague.

Ricas na construção textual, ambas canções apoiam-se no jogo metafórico para referir-se à opressão da época. A prisão, por exemplo, é representada pela escuridão (cantando al sol como la cigarra después de un año bajo la tierra/ mesmo com nada feito, com a sala oscura). Ainda assim, as metáforas empregadas em *Como la cigarra* são bem mais explícitas (a la mano con puñal que me mató tan mal/ tantas veces me borraron, tanta desaparecí), confirmando novamente que a repressão política foi mais explicitada na Argentina que no Brasil.

Diferente do eu lírico presente, na canção argentina, que se sente vitorioso por vencer e superar as dificuldades, o eu lírico na canção brasileira aqui citada é representado por um grupo de pessoas que apesar de todos acontecimentos, continua a vida normalmente. *A gente vai levando* é uma expressão bastante popular para referir-se a vida e aos afazeres cotidianos, uma resposta comum no Brasil quando alguém diz: “\_ Oi, tudo bem? Como vai? / \_ A gente vai levando”. Conforme afirma Barbosa (2007), o “jeitinho brasileiro” de conseguir contornar as situações de injustiça e violência social ultrapassa o estereótipo e adquire nesta canção uma nova conotação, a da resistência.

*Vai levando* se constrói também por um texto poético, rico em rimas internas e externas (fama, brahma, cama, lama, chama/ emblema, problema, Ipanema/ feito, peito, jeito/ etc) que contribuem para a construção melódica da canção.

Outro aspecto cultural observado nas letras remete, a teoria de carga cultural compartilhada de Galisson que pode ser observada na expressão *hice un nudo en el pañuelo*

*pero me olvidé después* (fiz um nó no lenço) que corresponde na cultura brasileira a amarrar uma fitinha no dedo para não esquecer algo importante. Outra ocorrência dessa carga cultural compartilhada pode ser observada na marca do produto *Brahma* (mesmo com toda brahma, com toda fama) que deixa de cumprir sua função inicial, vender uma cerveja brasileira, e pode simbolizar, neste texto, o encontro de amigos, o bar. O mesmo acontece com a palavra IBOPE -Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - que existe desde 1942 e que muitas vezes exerceu influência na opinião pública, principalmente em relação às eleições, e que pode ser utilizado também como sinônimo de fama, de algo que está em destaque (com todo estoque, com todo Ibope).

Pensando nas atividades a serem desenvolvidas em aulas, além das que já propomos em relação ao estudo lexical, discursivo e poético, a expressão *cantando al sol como la cigarra, después de un año bajo la tierra*, se tomada em seu sentido literal, também pode remeter a um estudo interdisciplinar onde é possível estudar o ciclo de vida dos insetos, no caso a cigarra, para entender que durante um ciclo da sua vida ela se aloja embaixo da terra e se alimenta da seiva presente nas raízes das plantas, sai à superfície na época do verão e o canto do macho é que atrai a fêmea para o acasalamento, as larvas voltam a terra e se inicia um novo processo.

#### 4.4.4. Proposta 4: Gracias a la vida/ O que é o que é

Titulo	Gracias a la vida	O que é o que é
Composição	Violeta Parra	Gonzaguinha
Intérprete	Mercedez Sosa	Gonzaguinha

<p>Gracias a la vida, que me ha dado tanto          Me dió dos luceros que cuando los abro          Perfecto distingo lo negro del blanco          Y en alto cielo su fondo estrellado          Y en las multitudes el hombre que yo amo</p> <p>Gracias a la vida, que me ha dado tanto          Me ha dado el oído, que en todo su ancho          Graba noche y día grillos y canarios          Martillos, turbinas, ladridos, chubascos          Y la voz tan tierna de mi bien amado</p> <p>Gracias a la vida, que me ha dado tanto</p>	<p>Viver!          E não ter a vergonha          De ser feliz          Cantar e cantar e cantar          A beleza de ser          Um eterno aprendiz...</p> <p>Ah meu Deus!          Eu sei, eu sei          Que a vida devia ser          Bem melhor e será          Mas isso não impede          Que eu repita          É bonita, é bonita</p>
--	--

<p>Me ha dado el sonido y el abecedario  Con él las palabras que pienso y declaro  Madre, amigo, hermano y luz alumbrando  La ruta del alma del que estoy amando</p> <p>Gracias a la vida, que me ha dado tanto  Me ha dado la marcha de mis pies cansados  Con ellos anduve ciudades y charcos  Playas y desiertos, montañas y llanos  Y la casa tuya, tu calle y tu patio</p> <p>Gracias a la vida, que me ha dado tanto  Me dió el corazón que agita su marco  Cuando miro el fruto del cerebro humano  Cuando miro el bueno tan lejos del malo  Cuando miro el fondo de tus ojos claros</p> <p>Gracias a la vida, que me ha dado tanto  Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  Así yo distingo dicha de quebranto  Los dos materiales que forman mi canto  Y el canto de ustedes que es el mismo canto  Y el canto de todos que es mi propio canto  Gracias a la vida</p>	<p>E é bonita...  E a vida!  E a vida o que é?  Diga lá, meu irmão  Ela é a batida  De um coração  Ela é uma doce ilusão  Hê! Hô!...  E a vida  Ela é maravilha  Ou é sofrimento?  Ela é alegria  Ou lamento?  O que é? O que é?  Meu irmão...  Há quem fale  Que a vida da gente  É um nada no mundo  É uma gota, é um tempo  Que nem dá um segundo...  Há quem fale  Que é um divino  Mistério profundo  É o sopro do criador  Numa atitude repleta de amor...  Você diz que é luxo e prazer  Ele diz que a vida é viver  Ela diz que melhor é morrer  Pois amada não é  E o verbo é sofrer...  Eu só sei que confio na moça  E na moça eu ponho a força da fé  Somos nós que fazemos a vida  Como der, ou puder, ou quiser...  Sempre desejada  Por mais que esteja errada  Ninguém quer a morte  Só saúde e sorte...  E a pergunta roda  E a cabeça agita  Eu fico com a pureza  Da resposta das crianças  É a vida, é bonita  E é bonita...</p>
---	--

*Gracias a la vida* composta por Violeta Parra em 1966, pertence ao último álbum da cantora, antes de suicidar-se em 1967. Sua vida foi marcada pela preocupação com as questões folclóricas chilenas que fizeram parte dos primeiros temas musicais, pelas lutas sociais e pela influência em *La nueva Canción*, canção de protesto chilena comprometida com a luta dos oprimidos e explorados. Além de compositora e intérprete, dedicou-se também a outras artes, poesia, pintura e escultura, morou em diferentes países e conheceu culturas de diferentes partes do mundo.

Essa canção transpôs fronteiras da América Latina e foi cantada por outros intérpretes como Mercedes Sosa (1971), Joan Baez (1974) e Elis Regina (1975). Ela discute a existência exaltando o ser humano e seus órgãos sensitivos, mostra a capacidade que temos de distinguir as coisas, ouvir múltiplos sons, caminhar por diversos espaços, criar palavras e expressá-las, distinguir a felicidade e o pranto. Um hino de agradecimento a vida em seus diversos momentos, *Gracias a la vida*, passou a representar a luta de um povo que reconhece sua força e sua riqueza e por isso busca seus direitos.

*O que é o que é*, composta em 1982, por Gonzaguinha também faz uma exaltação à vida. Com uma melodia bem mais animada que na canção de Violeta, a letra transmite uma mensagem bastante otimista em relação ao viver. O samba, consagrado como ritmo tipicamente brasileiro, contagia e envolve, além de fazer desta canção uma referência nacional.

As duas canções se constituem por uma estrutura poética bastante rica. O eu lírico que fala em ambas, se difere pela visão em relação à vida. Percebemos que em *Gracias a la Vida* sobressai a voz da experiência de alguém que já viveu e conhece bem o mundo e as relações humanas (me ha dado la marcha de mis pies cansados), muito mais uma resposta que um questionamento em relação à existência, diferente da outra canção em português, em que o questionamento está expresso no próprio título *O que é o que é* e em outros versos (E a vida o que é? / Ela é maravilha ou sofrimento? / Ela é alegria ou lamento?). Em *O que é o que é*, quando o eu lírico expressa a sua escolha de resposta diante do que é a vida, expressa também sua visão de aprendiz, presente no vocábulo criança (Eu fico com a pureza da resposta das crianças/ é a vida, é bonita e é bonita).

As sugestões feitas por nós, são uma pequena amostragem de reflexões em torno de questões históricas e culturais que poderão ser exploradas tendo como ponto de partida as canções. As atividades a serem desenvolvidas objetivam contemplar diversas áreas do

conhecimento a fim de facilitar um trabalho interdisciplinar nas aulas. Tais propostas contemplam também a visão de Widdowson em relação aos cursos de línguas:

O tipo de curso de língua que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados das outras disciplinas do elenco escolar: experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e animais, traçado de mapas, descrições de fenômenos geológicos, etc. (WIDDOWSON: 1991, p.33)

Trabalhamos nesta pesquisa com as canções presentes nos livros didáticos, porém podemos apontar outras que poderão ser estudadas com tais finalidades. Retomando Barbosa (2001 e 2007), no Brasil a canção desempenha um papel de grande importância por ser uma manifestação cultural marcante que circula em todas as camadas sociais e uma fonte inesgotável para o tratamento da língua e da cultura.

A título de sugestão para futuros trabalhos, acrescentamos outros tópicos que, a nosso ver, podem ser possíveis discutir o conceito de interculturalidade:

a) discutir os conceitos de latinidade e identidade a partir de *Canción con todos* (Tejada Gomez / Mercedes Sosa) e *Fruto do Suor* (Tony Osanah e Enrique Bergen / Raíces de América);

b) pensar as questões da globalização e as mudanças de comportamento social em relação aos espaços comerciais de compra e venda, feira/ shopping, valéndose de *Feria* de Tristán Narvaja ( Roberto Bianco) que fala da feira de Tristán Narvaja em Montevideú (Uruguay) e *Feira de Mangaio* (Sivuca / Glorinha Gadella) ou *Feira de Troca* (Renato Teixeira) que retratam feiras brasileiras;

c) refletir sobre os movimentos de estudantes e as relações e amizade que se estabelecem nesta época da vida com *Me gustan los estudiantes* (Violeta Parra) e *Coração de Estudante* (Milton Nascimento).

No texto, materializado na canção, estão “escondidas/reveladas” imensas possibilidades de interpretação. Desse modo, concordamos com as palavras que abrem este último capítulo, o cantor não pode calar, pois se cala o cantor, cala a vida. As propostas aqui apresentadas não pretendem fazer com que o gênero canção se transforme em pretexto para discutir questões referentes às diversas áreas do conhecimento, nem direcionar a leitura e interpretação, mas a partir de uma contextualização, provocar novas leituras intertextuais e interculturais geradoras de novos sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todo pasa y todo queda  
Pero lo nuestro es pasar,  
Pasar haciendo caminos,  
Caminos sobre la mar.*

*Hace algún tiempo en ese lugar  
Donde hoy los bosques se visten de espinos  
Se oyó la voz de un poeta gritar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar...  
(Joan Manuel Serrat)*

Emprestamos os versos do poeta espanhol Antônio Machado, musicados por Juan Manuel Serrat, para iniciar nossas considerações finais, pois percebemos nesta pesquisa que quando o assunto refere-se ao ensinar/ aprender não há caminhos, o caminho se faz ao andar.

Na introdução de nosso trabalho vimos que o processo de colonização afetou o sujeito latino americano, e novas relações culturais se estabeleceram. Em relação à língua, percebemos que houve uma imposição de maneira tão determinada que muitas outras aqui existentes foram silenciadas ou, mesmo resistindo, desconsideradas. O português e o espanhol, trazidos pelos colonizadores, praticamente dominam oficialmente a América Latina.

Após introduzir o tema de nossa pesquisa, fizemos duas perguntas e gostaríamos de retomá-las neste momento:

1 - Como as questões culturais são apresentadas nos livros didáticos de espanhol LE?

2 - As canções, presentes nos livros didáticos, contribuem para uma abordagem que propicie espaços de exploração da interculturalidade nas aulas?

Para respondê-las, iniciamos traçando um panorama histórico do ensino de línguas no Brasil e percebemos que as políticas adotadas, as leis implementadas, as reformas realizadas e as metodologias propostas exerceram, e ainda exercem, influência direta na maneira como o ensino de língua espanhola foi se constituindo no país. Como vimos, esse conjunto de elementos primeiro contribuiu com a visão da não necessidade de estudar espanhol, e, posteriormente, com as possibilidades de ascensão social e aproximação dos povos da América Latina que, por sua vez, foram associadas ao domínio desse idioma. Essa última visão desencadeou novas reformas políticas, uma delas aconteceu por meio da lei Nº 11.161

de 05 de agosto de 2005 que trata da obrigatoriedade de oferta do espanhol nas escolas públicas.

Com a possibilidade de oferta obrigatória desse idioma no currículo, pensou-se também, dentro do programa PNLD (que oferece livros didáticos às escolas públicas do país), quais seriam os materiais necessários para viabilizar o ensino. Por isso, os responsáveis pelo referido programa no MEC, encarregaram-se de cuidar do processo de licitação e selecionar os materiais a serem enviados para as escolas que implantassem o espanhol na grade curricular. Selecionamos, dos materiais que foram enviados, os livros didáticos, devido à importância que eles exercem no ensino brasileiro. Nosso intuito foi verificar o tratamento dado às canções nestes livros e observar como compareciam as questões interculturais.

Para a análise fez-se necessário um estudo teórico sobre os conceitos de cultura, interculturalidade e suas implicações na área de ensino de língua e cultura. Dos quatro livros analisados percebemos que apenas um contempla uma abordagem comunicativa de ensino e que propõe atividades que abordam aspectos interculturais. Nos demais, ainda prevalece uma visão de ensino tradicional (influenciada pelo processo histórico e por outros manuais de ensino), centrada no estudo léxico - gramatical e na dissociação de língua e cultura, que é concebida sob uma visão clássica ligada à arte e a literatura.

Em relação à segunda pergunta, observamos que a concepção de linguagem presente nos livros didáticos é transferida para as atividades que envolvem o uso da canção nas aulas. O levantamento das atividades pedagógicas com canções confirmou nossa hipótese que, na maioria das vezes, elas se prestam ao estudo da gramática e do vocabulário. Por isso, propusemos a fazer um levantamento de aspectos históricos e culturais presentes nas letras, e pelos resultados obtidos acreditamos que elas (as canções) contribuem para uma abordagem que propicia a exploração de questões interculturais nas aulas.

Segundo Almeida Filho (2001, p.20), no ensino de línguas próximas há uma necessidade de evitar o passo a passo comum nas metodologias gramaticais e “experimentar com o ensino significativo por áreas do conhecimento (interdisciplinar)”. Foi esta a experiência que tentamos realizar em nossas propostas interculturais e que acreditamos ter sido contemplada com a utilização das canções.

É preciso ressaltar que as propostas interculturais só foram possíveis porque o caminho não é único. Se, por um lado, as visões mais tradicionais influenciam até hoje; por outro, no caminhar, novas visões em relação ao ensino/aprendizagem de línguas no Brasil

foram se constituindo. Tais visões nos ajudaram a tratar das questões que envolvem o ensino comunicativo, a proximidade/distância entre português e espanhol, os aspectos da discursividade nas duas línguas e o tratamento de língua – cultura.

Percebemos que mesmo que haja um distanciamento entre teoria e prática, é possível minimizar essa distância por meio de uma proposta intercultural de educação inserida em uma sociedade pós-moderna, que busca manter o equilíbrio entre cultura local e cultura universal. Isso talvez seja possível pelo resgate da unidade entre história e sujeito que foi perdido no processo de operação modernizador.

Entendemos que, ao contrário das imposições dos colonizadores ou dos governos ditatoriais, hoje devemos batalhar para uma “educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo”.(GADOTTI, p.311).

Com essa perspectiva, esperamos ter contribuído para ampliar as discussões em torno de um ensino de línguas pautado na interculturalidade, embora estejamos convictos de que o caminho não se encerra aqui. Valendo-nos novamente da canção, concluímos que é necessário seguir *Tocando em frente* e tomamos a liberdade de apropriar-nos das palavras de Almir Sater e Renato Teixeira para dizer que:

*Ando devagar porque já tive pressa.  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Eu nada sei.*

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? IN: \_\_\_\_\_ *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Língua além da Cultura ou além da cultura língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. IN: CUNHA, M.J.C. & SANTOS, P. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002 p. 209- 215.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

AMARAL, Eduardo Tadeu; MAZZARO, Daniel. *Repercussões da lei no. 11.161/2005: reflexões sobre o ensino do espanhol no Brasil*. LLJournal. Vol.2 No.2 Disponível em: <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/viewArticle/239/256> Acesso em 23/04/2008.

ANDREOTTI, Azilde de L. *O Governo Vargas e o Equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova*. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html) Acesso em: 20/07/2009

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* 12°. ed. Trad. Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Apontamentos sobre a utilização da música popular brasileira na aula de português para estrangeiros. IN: ANAIS DO CONGRESSO DA SIPLE, IV, 2001. Rio de Janeiro, p.1-5.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Concepção de língua e de cultura no ensino aprendizagem de língua estrangeira IN: *Década, dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos, Pedro e João editores, 2007.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Transparência e opacidade do léxico culturalmente marcado, no contexto da aprendizagem de português língua

estrangeira. IN: *O que são línguas para os linguistas*. Araraquara, Cultura Acadêmica, 2007.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os Brasileiros nos livros didáticos de Português para estrangeiros. IN: ANAIS DO CONGRESSO DA ARIC - Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder, XII. 2009. Florianópolis. p. 1-14. Disponível em : <http://www.aric2009.ufsc.br/publicacoes.htm>

BOLOGNINI, Carmen. Zink. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua alvo? IN: *Trabalho em Lingüística Aplicada*. Campinas. V.17, p. 43-56, jan/jun, 1991

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BRASIL, LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei no.9.394 de 20-12-1996

BRASIL. Lei No. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol I: Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Secretaria da Educação, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugênia; FERNANDES, Eres Gretel. *Español Ahora*: volume único. São Paulo: Moderna, 2005.

BRUNO, Fátima Cabral; MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el Español*: nível básico. São Paulo: Saraiva, 2005.

CELADA, Maria Teresa. *O Espanhol para o Brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2002.

CELADA, Maria Teresa.; RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *El Español en Brasil: actualidad y memoria*. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonas analisis.asp>

CHAGAS, Valnir. Evolução do Ensino das Línguas no Brasil. IN: \_\_\_\_\_ *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. p.103-155.

CANCLINI, Nestor Garcia. Estudos sobre cultura: uma alternativa latino-americana ao cultural studies. IN: Revista Famecos, no. 30 Porto Alegre, agosto 2006. Disponível em: [www.pucrs/famecos/pos/revfamecos/30/canclini](http://www.pucrs/famecos/pos/revfamecos/30/canclini)  
Acesso em 20/10/2008

CANCLINI, Nestor García. As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização. IN: \_\_\_\_\_. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DINIZ, Júlio. A voz como construção identitária. In: Cláudia Neiva de Matos et al. (orgs.) *Ao encontro da palavra cantada: poesia música e voz*. Rio de Janeiro: 2001, 207-216.

DUARTE, Geni Rosa; GONZALES, Emílio. La Carta, de Violeta Parra – música e história para pensar a América Latina. IN: *Jornal Bolando Aula de História*. n.44, abril/maio 2004, p.6-8 Disponível em: [www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/bolando\\_aula\\_historia\\_2004\\_44.pdf](http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/bolando_aula_historia_2004_44.pdf) Acesso em: 10/08/2009

DUTRA, Patrícia Bértoli. *Explorando a lingüística de corpus e letras de música na produção de atividades pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FANJUL, Adrián Pablo. *Português e espanhol: línguas próximas sob um olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

FERNANDES, Jaci Correia. A música desatando nós no ensino de línguas. IN: Congresso Internacional da ABRALIC: tessituras, interações, convergências. XI, 2008. São Paulo, p. 1-7. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/011/JACI\\_FERNANDES.pdf](http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/011/JACI_FERNANDES.pdf). Acesso em: 20/05/2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, no. 23, p.1-17, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> Acesso em 25/06/2009

FONSECA, Sônia Maria. IN: *A Hegemonia Jesuítica (1549-1759)* Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_jesuítico\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html) Acesso em: 20/07/2009

GADOTTI, Moacir. Desafios da Educação Pós-moderna. IN: \_\_\_\_\_ *História das idéias Pedagógicas*.

GATTI, Décio Júnior. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru: Edusc, 2004.

GOBBI, Denise. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001

GODOY, Elena. *Pragmática: a cultura no ensino de línguas*. [www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm](http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm). Acesso em: 28/09/2008.

GHIRALDELO, C. M. As representações do estrangeiro em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. IN: SERRANI, S. (Org.) *Fragmentos: línguas e processos discursivos*. Florianópolis, v.22, p. 61-78, 2002.

GUERREIRO, Glorinha Mendonça. *Cultura. Linguagem e ensino de Língua: um estudo acerca desta inter-relação*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos/ área de concentração Lingüística Aplicada.) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José Rio Preto, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução de TOMAZ, Tadeu Silva. e LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HURST, Nicolas Robert. Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks In : BIZARRO, R. (Org.) *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Lisboa : Areal Editores. 2006, p. 241-248.

KRAMSCH, Claire. *O componente cultural na linguística aplicada*. Tradução de BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. IN: *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, no. 15, 2009, p. 115-134.

LAMEIRAS, Maria Stela T. Barros. Ensino de língua x cultura: em busca de um aprendiz artesão, autônomo e cidadão. IN: TAVARES, Roseanne Rocha (org). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006. p.29-39

LIMA, Luciano Rodrigues. O uso de canção no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. IN: MOTA, Kátia.; SCHEYERL, Denise. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador, BA: EDUFBA, 2004. p. 173-191

MACHADO, Rachel ; CAMPOS, Ticiania R.; SAUNDERS, Maria do Carmo. *Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos*. Revista Helb. Ano I. Número 1, agosto 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/> Acesso em: 08/05/2008

MARC, Edmond. *Les dessous de la communication interculturelle*. IN: *Sciences Humaines*. no.16, Avril 1992, p. 26-30.

MARTIN, Ivan Rodrigues. *Síntesis: curso de Lengua Espanhola – espanhol volume único*. São Paulo: Ática 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. *Globalização, Transição Democrática e Educação (Inter)Nacional (1984...)* Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_transicao\\_democratica\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html) Acesso em: 21/07/2009

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA Vol 10, no.2, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. *Educação e Nacional-Desenvolvimento no Brasil*. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_nacional\\_desenvolvimentista\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_nacional_desenvolvimentista_intro.html) Acesso em: 20/07/2009

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura . *O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional (1922-1989)*. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html) Acesso em: 20/07/2009

ROZENFELD, Cibele Cecílio Faria. *Crenças sobre uma língua e cultura alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de LE. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos/ área de concentração Lingüística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2008*

SEDYCIAS, João.[org.] Por que os brasileiros devem aprender espanhol? IN: *O ensino do espanhol no Brasil: presente passado e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na aula de língua- currículo – leitura- escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, Mozart Linhares. História e Interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil. IN: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: a questão social no novo milênio, VII. Setembro 2004. Coimbra. Disponível em : <http://www.ces.uc.pt/lab2004/apresenta.html> Acesso em: 17/10/2008

SILVA, Romeu Adriano da. *Golpe Militar e Adequação Nacional á Internacionalização Capitalista(1964–1984)* Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_militar\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_militar_intro.html) Acesso em: 20/07/2009.

SOARES, Simone; SCHMALTZ, Márcia. Aspectos culturais em livro didático de ensino de LE. IN: TAVARES, Roseanne Rocha (org). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 41-60

TATIT, Luiz. *Musicando a Semiótica: ensaios*. São Paulo: Annablume, 1997.

THOMPSON, John B. O Conceito de Cultura. IN:\_\_\_\_\_. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.p.164 – 215.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Trad. PERRONE, Beatriz Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução á pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas,1987.

VIANA, Nelson. *Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos/ área de concentração Lingüística Aplicada.) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2003.

VIDOTTI, Joselita J Viegas; DORNELAS, Rívia. *O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil – Período de 1808 a 1930*. Revista Helb. Ano I. Número 1, agosto 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/> Acesso em: 08/05/2008

VILLALBA, Teresa Koto Bonnet; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *El arte de leer Español: volume único*. Curitiba: Base Editora, 2006.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

ZUZU, Algel. Biografia. Disponível em: <http://www.educacao.uol.com.br/biografias>. Acesso em: 15/07/2009

## **ANEXOS<sup>50</sup>**

---

50

Gostaríamos de esclarecer que as reproduções realizadas no material anexado não têm fins comerciais, elas comparecem na pesquisa como forma de comprovar o que foi escrito. As atividades relativas às canções foram extraídas dos livros didáticos analisados que constam na bibliografia.

## RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXOS		PÁGINA
A	Diretório dos Índios do Marquês de Pombal	119
B	Lei no. 11.161, de 05 de agosto de 2005	122
C	Histórico do Pnld	123
D	Portaria no. 28, de 1º. de dezembro de 2005	126
E	Carta de apresentação do livro didático	127
F	Países en que el español es la lengua oficial	128
G	Mujeres Alteradas	130
H	Lección 1 – Español Ahora	132
I	Mulheres Indígenas	131
J	Recuerdos de Ypacaraí	133
K	Guantanamera (Síntesis)	134
L	Guantanamera (Hacia el español)	135
M	Desapariciones	136
N	Furia de color	137
O	Quien va a cantar	137
P	Resistiré	138
Q	Volver a los diecisiete	139
R	Ciega Sordomuda	140
S	La casita	140
T	Estoy Aquí	141
U	Yira, Yira	142
V	Marcha de la conquista	143
X	Eres Tú	144
Y	La mar estaba serena	145
Z	El farolero	145
AA	Como la cigarra	146
AB	Cumpleaños feliz	146
AC	Casa de locos	147
AD	La carta	148
AE	Unicornio	149
AF	Gracias a la vida	150
AG	Receta	151
AH	Puente Alsina	152
AI	Monte Castelo	156
AJ	Go back	163
AK	Un vestido y un amor	164
AL	Vivir sin aire	165
AM	O pulso	166
AN	Amélia / Mulheres de Atenas	167

## Anexo A: Diretório dos Índios do Marquês de Pombal

Arbeitsmaterial für den Interdisziplinären Lehrgang für Höhere Lateinamerika-Studien – Österreichisches Lateinamerika-Institut – SoSe 2005

### Diretório dos Índios do Marquês de Pombal

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística  
Rua Lauro Linhares, 2123 - Torre A - Sala 713  
Trindade 88036-970 - Florianópolis/SC - Brasil  
Fone/Fax: + 55 48 234 8056  
e-mail: ipol@ipol.org.br

Quelle: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=187>

### Diretório dos Índios do Marquês de Pombal (versão reduzida)

(11 05 2004)

ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos Índios: Um Projeto de "Civilização" no Brasil do Século XVIII*. Brasília, UnB, 1997.

DIRECTORIO, que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario.

1 - SENDO Sua Magestade servido pelo alvará com força de Ley de 7 de Junho de 1755. abolir a administração Temporal, \* que os Regulares exercitavaõ nos Índios das Aldeas deste Estado; \* mandando-as governar pelos seus respectivos Principaes, \* como estes pela lastimosa rusticidade, e ignorancia, com que até agora foraõ educados, \* não tenhaõ a necessaria aptidaõ, \* que se requer para o Governo, \* sem que haja \* quem os possa dirigir, \* propondo-lhes não só os meios da civilidade, mas da conveniencia, \* e persuadindo-lhes os proprios dictames da racionalidade, \* de que viviaõ privados, \* para que o referido Alvará tenha a sua devida execuçaõ, \* e se verifiquem as Reaes, e piissimas intençoens do dito Senhor, \* haverá em cada huma das sobreditas Povoacoens, \* em quanto os Índios não tiverem capacidade \* para se governarem, \* hum Director, \* que nomeará o Governador, e Capitaõ General do Estado, \* o qual deve ser dotado de bons costumes, zelo, prudencia, verdade, sciencia da lingua, e de todos os mais requisitos necessarios \* para poder dirigir com acerto os referidos Índios debaixo das ordens, e determinaçoens seguintes, \* que inviolavelmente se observarãõ em quanto Sua Magestade o houver assim por bem, \* e não mandar o contrario.

2 - Havendo o dito Senhor declarado no mencionado Alvará, \* que os Índios existentes nas Aldeas, que passarem a ser Villas, \* sejaõ governados no Temporal pelos Juizes Ordinarios, Vereadores, e mais Officiaes de Justiça; e das Aldeas independentes das ditas Villas pelos seus respectivos Principaes: \* Como só ao Alto, e soberano arbitrio do dito Senhor compete o dar jurisdicçaõ \* ampliando-a, \* ou limitando-a \* como lhe parecer justo, \* não poderãõ os sobreditos Directores em caso algum exercitar jurisdicçaõ coactiva nos Índios, \* mas unicamente a que pertence ao seu ministerio, \* que he a directiva; \* advertindo aos Juizes Ordinários, e aos Principaes, no caso de haver nelles alguma negligencia, ou descuido, a indispensavel obrigaçaõ, que tem por conta dos seus empregos, castigar os delitos públicos com a severidade, que pedir a deformidade do insulto, e a circumstancia do escandalo; \* persuadindo-lhes, \* que na igualdade do premio, e do castigo, consiste o equilibrio da Justiça, e bom governo das Republicas. \* Vendo porém os Directores, \* que saõ infructuosas as suas advertencias, \* e que não basta a efficacia da sua direcçaõ \* para que os ditos Juizes Ordinários, e Principaes, castiguem exemplarmente os culpados; \* para que não aconteça, \* como regularmente succede, \* que a dissimulaçaõ dos delictos pequenos seja a causa \* de se cometerem culpas mayores, \* o participarãõ logo ao Governador do Estado, e Ministros de Justicia. \* que procederãõ nesta materia na fôrma das Reaes Leys de S.

Magestade, \* nas quaes recômdenda o mesmo Senhor, \* que nos castigos das referidas culpas se pratique toda aquella suavidade, e brandura, \* que as mesmas Leys permittirem, \* para que o horror do castigo os não obrigue a desamparar as suas Povoaçoes, \* tornando para os escandalosos erros da Gentilidade.

3 - Não se podendo negar, \* que os Índios deste Estado se conserváraõ até agora na mesma barbaridade, \* como se vivessem nos incultos Sertoens, \* em que nascêraõ, \* praticando os pessimos, e abominaveis costumes do Paganismo, \* não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoraveis mysterios da nossa Sagrada Religiãõ, \* mas até das mesmas conveniencias Temporâes, \* que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Commercio: \* E sendo evidente, \* que as paternâes providencias do Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a christianizar, e civilizar estes até agora infelices, e miseraveis Póvos, \* para que sahindo da ignorancia, e rusticidade, \* a que se achaõ reduzidos, \* possaõ ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado: \* Estes dous virtuosos, e importantes fins, \* que sempre foi a heroica empreza do incomparavel zelo dos nossos Catholicos, e Fidelissimos Monarcas, \* serãõ o principal objecto da reflexãõ, e cuidado dos Directores.

4 - Para se conseguir pois o primeiro fim, \* qual he o christianizar os Índios, \* deixando esta materia, por ser meramente espirital, á exemplar vigilancia do Prelado desta Diecese; \* recômdendo unicamente aos Directores, \* que da sua parte dem todo o favor, e auxilio, para que as determinaçoens do dito Prelado respectivas á direcçãõ das Almas, \* tenhaõ a sua devida execuçaõ; \* e que os Índios tratem aos seus Parocos com aquella veneraçãõ, e respeito, \* que se deve ao seu alto character, \* sendo os mesmos Directores os primeiros, que com as exemplares aççoens da sua vida lhes persuadaõ a observancia deste Paragrafo \*

5 - Em quanto porêm á civilidade dos Índios, \* a que se reduz a principal obrigaçaõ dos Directores, \* por ser propria do seu ministerio; empregaráõ estes hum especialissimo cuidado \* em lhes persuadir todos aquelles meios, \* que possaõ ser conducentes a taõ util, e interessante fim, \* quaes saõ \* os que vou a referir.

6 - Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, \* que conquistáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idioma, \* por ser indisputavel, \* que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; \* e ter mostrado a experiencia, \* que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da lingua do Principe, \* que os conquistou, \* se lhes radica tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mesmo Principe. \* Observando pois todas as Naçoens polidas do Mundo este prudente, e solido systema, \* nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, \* que só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, \* que chamarãõ geral; \* invençaõ verdadeiramente abominavel, e diabólica, para que privados os Índios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, \* permanecessem na rustica, e barbara sujeiçaõ, \* em que até agora se conservávaõ. \* Para desterrar este perniciosissimo abuso, \* será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçoes o uso da Lingua Portugueza, \* não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, \* que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Índios, \* que forem capazes de instrucçaõ nesta materia, \* usem da Lingua propria das suas Naçoens, ou da chamada geral; \* mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recômdado em repetidas ordens, \* que até agora se não observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado.\*

7 - E como esta determinaçaõ he base fundamental da Civilidade, \* que se pertende, \* haverá em todas as Povoaçoes duas Escólas públicas. \* huma para os Meninos, na qual se lhes ensine a

Doutrina Christãa, a ler, escrever, e contar na forma, \* que se pratica em todas as Escólas das Naçoens civilizadas; \* e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruidas na Doutrina Christãa, \* se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura, e todos os mais ministérios propios daquelle sexo. \*

8 - Para subsistencia das sobreditas Escólas, e de hum Mestre, e huma Mestra. \* que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudencia, e capacidade, \* de sorte, que possaõ desempenhar as importantes obrigaçoens de seus empregos; se destinarãõ ordenados suficientes, pagos pelos Pays dos mesmos Indios, ou pelas Pessoas, \* em cujo poder elles viverem, \* concorrendo cada hum delles com a porçaõ, \* que se lhes arbitrar, \* ou em dinheiro, ou em effeitos, que será sempre com atençaõ á grande miseria, e pobreza, \* a que elles presentemente se achãõ reduzidos. \* No caso porém de naõ haver nas Povoaçõens Pessoa alguma, \* que possu ser Mestra de Meninas, \* poderãõ estas até á idade de dez annos serem instruidas na Escóla dos Meninos, \* onde aprederãõ a Doutrina Christãa, a ler, e escrever, \* para que juntamente com as infalliveis verdades da nossa Sagrada Religiaõ adquireãõ com maior facilidade o uso da Lingua Portugueza. \*

9 - Concorrendo muito para a rusticidade dos Indios a vileza, e o abatimento, \* em que tem sido educados, \* pois até os mesmos Principaes, Sargentos maiores, Capitaens, e mais Officiaes das Povoaçõens, (1) \* sem embargo dos honrados empregos que exercitavaõ, \* muitas vezes eraõ obrigados a remar as Canoas, (1) ou a ser Jacumáhuas, e Pilótos dellas, com escandalosa desobediencia ás Reaes Leys de Sua Magestade, \* que foi servido \* recõmmendar aos Padres Missionários por Cartas do 1., e 3. de Fevereiro de 1701. (2) \* firmadas pela sua Real Maõ, \* o grande cuidado (2) \* que deviaõ ter \* em guardar aos Indios as honras, e os privilegios competentes aos seus póstos: \* E tendo consideraçaõ a que nas Povoaçõens civis \* deve precisamente haver diversa gradaçaõ de Pessõas \* á proporçaõ dos ministérios que exercitaõ, \* as quaes pede a razaõ, \* que sejaõ tratadas com aquellas honras, \* que se devem aos seus empregos: \* Recõmmendo aos Directores, que assim em público, como em particular, \* honrem, \* e estimem a todos aquelles Indios, \* que forem Juizes Ordinários, Vereadores, Principaes, \* ou occuparem outro qualquer ponto honorifico; e tambem as suas familias; \* dando-lhes assento na sua presença; \* e tratando-os com aquella distincçaõ, \* que lhes for devida, conforme as suas respectivas gradaçoens, empregos, e cabedaes; \* para que, vendo-se os ditos Indios estimados pública, e particularmente, \* cuidem em merecer com o seu bom procedimento as distinctas honras, \* com que saõ tratados; \* separando-se daquelles vicios, \* e desterrando aquellas baixas imaginaçoens, \* que insensivelmente os reduziraõ ao presente abatimento, e vileza. \*

10 - Entre os lastimosos principios, e perniciosos abusos, de que tem resultado nos Indios o abatimento ponderado, \* he sem duvida hum delles a injusta, e escandalosa introducçaõ \* de lhes chamarem *NEGROS*; \* querendo talvez com a infamia, e vileza deste nome, \* persuadir-lhes, \* que a natureza os tinha destinado para escravos dos Brancos, \* como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa de Africa. \* E porque, além de ser prejudicialissimo á civilidade dos mesmos Indios este abominavel abúso, \* seria indecoroso ás Reaes Leys de Sua Magestade \* chamar *NEGROS* a hums homens, \* que o mesmo Senhor foi servido nobilitar, \* e declarar por isentos de toda, e qualquer infamia, \* habilitando-os para todo o emprego honorifico: \* Naõ consentiraõ os Directores daqui por diante, \* que pessoa alguma chame *NEGROS* aos Indios, \* nem que elles mesmos usem entre si deste nome \* como até agora praticavaõ; \* para que comprehendendo elles, \* que lhes naõ compete a vileza do mesmo nome, \* possaõ conceber aquellas nobres idéas, \* que naturalmente infundem nos homens a estimaçaõ, e a honra. \*

**Anexo B: LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

## Anexo C: Histórico do PNLD

**1929** - O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.

**1938** - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

**1945** - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

**1966** - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade.

**1970** - A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

**1971** - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

**1976** - Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

**1983** - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

**1985** - Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- . Indicação do livro didático pelos professores;
- . Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- . Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- . Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

**1992** - A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.

124

**1993** - A Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

**1995** - De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

**1996** - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

**1997** - Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

**2000** - É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

**2001** - O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille.

**2002** - Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série.

**2003** - O PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. É distribuído, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular.

**2004** - É feita distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª a 4ª série; de dicionários aos alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. Também são entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família.

**2005** - São distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série, 2ª a 4ª série reposição e complementação e a todos os alunos de 5ª a 8ª série.

A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, da seguinte forma:

- . Dicionários do tipo 1 - com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra.
- . Dicionários do tipo 2 - com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
- . Dicionários do tipo 3 - com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita.

As turmas de 1ª e 2ª série recebem dicionários do tipo 1 e do tipo 2, enquanto as de 3ª e 4ª série recebem os do tipo 2 e 3. Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental de nove anos, o primeiro grupo é formado pelos alunos de 1ª a 3ª série e o segundo grupo, pelos de 4ª e 5ª série

**2006** - Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série; a segunda complementação do PNLD/2004 aos alunos de 2ª a 8ª série e a primeira reposição e complementação do PNLD 2005 aos alunos de 5ª a 8ª série. Foram adquiridos dicionários destinados às bibliotecas das escolas. Distribuição na escola de 1ª a 4ª série, dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa aos alunos que tem surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

**2007** - O FNDE adquire 110,2 milhões de livros para reposição e complementação de matrículas para 2ª a 4ª série (3º ao 5º ano) e a grade completa para alunos de 1ª e 5ª a 8ª série (1º e 2º e 6º ao 9º ano) para beneficiar, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Também compra dicionários trilingues português, inglês e libras para fornecer aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio. Os alunos com surdez de 1ª a 4ª série também recebem cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-Rom.

São adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do livro para o ensino médio, o atendimento do livro didático amplia-se com a aquisição de livros didáticos de história e de química. A grade é completada em 2008, com a compra de livros de física e geografia

**2008** - Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares, alfabetização, língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências de 1ª, 5ª a 8ª série e reposição e complementação aos alunos de 2ª a 4ª série.

Fonte: [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html) Acesso em 24/07/2009

## Anexo D: Portaria No. 28, de 1º. Dezembro de 2005

**Ministério da Educação****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****<PORTARIA No- 28, DE 1o- DE DEZEMBRO DE 2005**

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso de suas atribuições e, consoante delegação de competência que lhe foi atribuída pela Portaria nº 1.089, de 04/04/2005, publicada no Diário Oficial da União de 06/04/2005, página 9, seção II, e Portaria nº 3,771, de 25 de outubro de 2005, publicada no DOU 27,10,2005, páginas 131 e 132, seção I, que dispõe sobre a aquisição distribuição de material didático de Língua Espanhola, destinados aos Professores do Ensino Médio, resolve:

Art. 1o. Divulgar o material selecionado pela Comissão para Avaliação das Obras Inscritas para o Processo de Seleção de Material Didático de Língua Espanhola para Professores do Ensino Médio, constituída pela Portaria nº 27, de 28 de novembro de 2005:

Livro para o Professor:

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet; PIKANÇO, Deise Cristina de Lima. El arte de leer español. Curitiba: Base Editora, 2005.

MARTIN, Ivan Rodrigues. Síntesis: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2005.

BRIONES, Ana Isabel et alii. Español ahora. São Paulo: Moderna, 2005.

BRUNO, Fátima Cabral; MENDONZA, Maria Angélica Costa Lacerda. Hacia el español. São Paulo: Saraiva, 2005.

Gramática:

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. Gramática didáctica del español. São Paulo: Edições SM, 2005.

FANJUL, Adrián. Gramática de español paso a paso. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

Dicionário Monolíngüe:

SANTILLANA. Nuevo Diccionario Esencial de la Lengua Española. São Paulo: Moderna, 2005.

SANTILLANA EDUCACIÓN, S. L. Diccionario Salamanca de la Lengua Española. São Paulo: Moderna, 2005.

LAROUSSE. Gran Diccionario Usual de la Lengua Española. Barcelona: Larousse, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (org.). Diccionario del Estudiante. São Paulo: Moderna, 2005.

MALDONADO GONZÁLEZ, Concepción (coord.). Diccionario de Español para Extranjeros. São Paulo: SM, 2005.

Dicionário Bilíngüe:

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. Señas. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Dicionário Larousse Espanhol-Português - Português-Espanhol: essencial. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

(Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria28.pdf>)

## Anexo E: Carta de apresentação

Caro Professor,

Como é de seu conhecimento, por iniciativa do Presidente da República, a partir de agosto de 2005 a Língua Espanhola passa a ser componente curricular de oferta obrigatória pelas escolas brasileiras.

A inclusão da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio responde à necessidade de assegurar melhores condições de inserção dos jovens na sociedade atual.

Neste sentido, o Ministério da Educação, por intermédio da sua Secretaria de Educação Básica, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, integrando o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, oferece aos professor das escolas públicas, material composto de: um dicionário bilíngüe, um dicionário monolíngüe, um livro didático para o Professor e uma Gramática que servirão como apoio ao trabalho docente.

Trata-se de iniciativa que tem como objetivo principal garantir melhores condições de trabalho ao professor e, conseqüentemente, melhoria da qualidade de ensino.

Esperamos que este material possa auxiliar de forma efetiva na sua prática.

Conserve-o e devolva-o para utilização contínua na escola.

## Anexo F: Países en que el español es la lengua oficial

### ¿Conoces los países en que el español es la lengua oficial?

#### ARGENTINA

Capital: Buenos Aires  
Moneda: peso argentino  
Población: 37 millones

*Don Dieguito, como es llamado cariñosamente Maradona, es uno de los símbolos del fútbol argentino, dos veces campeón del mundo.*



APF/COBIS

#### BOLIVIA

Capital: La Paz/ Sucre  
Moneda: boliviano  
Población: 8,3 millones

*El lago Titicaca está en uno de los lugares más altos del mundo. Parte de él está en Bolivia.*



#### COSTA RICA

Capital: San José  
Moneda: colón costarricense  
Población: 4 millones

*En el Museo Nacional de Costa Rica se preservan huellas de la vida en América desde 12 000 años antes de la colonización de los españoles.*



MUSEO NACIONAL DE COSTA RICA, SAN JOSÉ

#### CUBA

Capital: La Habana  
Moneda: peso cubano  
Población: 11,2 millones

*Commemoración del Primero de Mayo en Cuba, que, desde la Revolución de 1959, es el único país comunista de Latinoamérica.*



#### ESPAÑA

Capital: Madrid  
Moneda: euro  
Población: 39,6 millones

*La Sagrada Familia es una de las postales de Barcelona, ciudad antigua y moderna a la vez, ubicada en Cataluña.*



JAMES STRADLIN/TIM STONE

#### GUATEMALA

Capital: Guatemala  
Moneda: quetzal  
Población: 11,4 millones

*Victima de la represión militar en los años 70 y 80, la líder indígena Rigoberta Menchú ganó en 1992 el Nobel de la Paz por defender a los pueblos indígenas de Guatemala.*



#### NICARAGUA

Capital: Managua  
Moneda: córdoba oro  
Población: 5,1 millones

*El baile folklórico nicaragüense se caracteriza por el sonido de las marimbas y se baila en parejas o grupos.*



APF/COBIS

#### PANAMÁ

Capital: Ciudad de Panamá  
Moneda: balboa  
Población: 2,9 millones

*Esta "mola" panameña fue manufacturada por un indio kuna y vino de las telas de San Blas en Panamá. En ella, se puede observar a Katimán luchando contra un pulpo.*



#### PUERTO RICO

Capital: San Juan  
Moneda: dólar estadounidense  
Población: 3,8 millones

*Ubicado en el Caribe, Puerto Rico es actualmente territorio estadounidense.*



BL/DE ALAMOS/PT/UBUNTUDAY/COBIS

#### REPÚBLICA DOMINICANA

Capital: Santo Domingo  
Moneda: peso dominicano  
Población: 8,5 millones

*La mayoría de la población dominicana es mestiza, formada por descendientes de colonizadores europeos y de esclavos africanos.*



## Para que sepas, son estos:

### CHILE

Capital: Santiago  
Moneda: peso chileno  
Población: 15,2 millones

*La cordillera de los Andes domina todo el paisaje chileno y alcanza casi 7 000 metros de altitud.*



ATV/S SCANVIEW THE IMAGE BANK

### COLOMBIA

Capital: Bogotá  
Moneda: peso colombiano  
Población: 42,3 millones

*El pintor y escultor colombiano Fernando Botero es conocido mundialmente por las mujeres singulares y graciosas que retrata en sus cuadros.*



JULIO © SHIRAZ DIBRIS SYGMA

### ECUADOR

Capital: Quito  
Moneda: sucre  
Población: 12,6 millones

*Son ecuatorianas las islas Galápagos donde Charles Darwin elaboró la teoría de la evolución de las especies.*



EMIRY ALBERTO PIRESEN, THE IMAGE BANK

### EL SALVADOR

Capital: San Salvador  
Moneda: colón salvadoreño  
Población: 6,3 millones

*En su arte naïf, el pintor salvadoreño Fernando Llort representa momentos cotidianos de su país.*



FRANÇOIS LUYKENS/SHUTTER

### HONDURAS

Capital: Tegucigalpa  
Moneda: lempira  
Población: 6,5 millones

*En Honduras están las ruinas de Copán, una antigua ciudad maya abandonada en el siglo IX.*



ARCHIVO/AGENCIARIO S.A./CORBIS

### MÉXICO

Capital: Ciudad de México  
Moneda: peso nuevo mexicano  
Población: 98,9 millones

*La capital de México es una de las ciudades más grandes del mundo.*



REUTERS/AGENCIARIO S.A./CORBIS

### PARAGUAY

Capital: Asunción  
Moneda: guaraní  
Población: 5,5 millones

*En Paraguay, además del español, el guaraní también es lengua oficial.*



PAUL ALMAGYI/CORBIS

### PERÚ

Capital: Lima  
Moneda: sol nuevo  
Población: 25,7 millones

*Machu Picchu, sitio arqueológico compuesto por las ruinas de una antigua ciudad inca, está en Perú, a 90 km de la ciudad de Cuzco.*



BRUNO ALVES/AGENCIARIO S.A./CORBIS

### URUGUAY

Capital: Montevideo  
Moneda: peso uruguayo  
Población: 3,3 millones

*Casi el 50% de la población uruguayo vive en Montevideo.*



THOMAS SCHMITT

### VENEZUELA

Capital: Caracas  
Moneda: bolívar  
Población: 24,2 millones

*El litoral venezolano, bañado por el mar Caribe, está recortado por penínsulas e islas.*



JUAN SELVA, THE IMAGE BANK

Anexo G: Mujeres Alteradas

**¡DIVIÉRTETE!**

*ser flaca.*

¿HAY ALGO MEJOR QUE SER LINDA...?	¿HAY ALGO MEJOR QUE SER JOVEN...?	¿HAY ALGO MEJOR QUE SER ELEGANTE...?
		
¿HAY ALGO MÁS LINDO QUE SER EXITOSA...?	¿HAY ALGO MÁS LINDO QUE SER FAMOSA...?	¿HAY ALGO MÁS LINDO QUE SER MILLONARIA...?
		
¿HAY ALGO MÁS IMPORTANTE QUE ENCONTRAR AL HOMBRE DE TU VIDA?	¿HAY ALGO MÁS IMPORTANTE QUE SER FELIZ...?	¿HAY ALGO MÁS IMPORTANTE QUE SER FLACA...?
		

(Maitena, Mujeres Alteradas 3, Buenos Aires, Atlántida, 1997, p. 39.)

**UNIDAD 6**

## Anexo I: Mulheres indígenas

En Hispanoamérica se hablan diversos idiomas indígenas, además de muchos dialectos merindios. ¿En qué países?

Quechua: en Bolivia y Perú.

Aymará: en Bolivia.

Araucano: sur de Chile y de Argentina.

Guaraní: Paraguay.

Maya-quiché: sur de México, Guatemala y El Salvador.

Náhuatl: México.



Indias quechua.



India guaraní.



Indias mayas.



India aymará.

## Anexo H: Lección 1 – Español Ahora

STEFANO ORVINO/GETTY IMAGES

DAVE HANAUCCI/GETTY IMAGES

OLIVER HANAUCCI/GETTY IMAGES

AVEL SKELLER/GETTY IMAGES

# Lección 1

## Una clase distinta

En esta lección aprenderás a:

- saludar y despedirte
- presentarte y presentar a alguien
- dar y pedir información personal

## Anexo J: Recuerdos de Ypacaraí

### PARA OÍR Y COMPRENDER

Profesor, la canción corresponde a la banda 12 del CD. Sería didácticamente más productivo si los alumnos la escuchasen algunas veces antes de hacer el ejercicio siguiente.

- 1 Escucha esta canción paraguaya de 1953, rellena los huecos y, enseguida, busca en el diccionario las palabras que no conozcas:

#### Recuerdos de Ypacaraí

- Una noche \_\_\_\_\_ tibia nos conocimos  
 Junto al lago azul de Ypacaraí.  
 Tú cantabas \_\_\_\_\_ triste por el camino  
 Veías \_\_\_\_\_ melodías en guaraní.  
 Y con el embrujo de tus canciones \_\_\_\_\_  
 Iba renaciendo tu amor en mí.  
 Y en la noche hermosa de plenilunio  
 De tus blancas manos sentí el calor  
 Que con sus caricias \_\_\_\_\_ me dio el amor.  
 ¿Dónde estás ahora \_\_\_\_\_, cuñataí,  
 Que tu suave \_\_\_\_\_ canto no llega a mí?  
 ¿Dónde estás ahora?  
 Mi ser te adora, con frenesí,  
 Todo te recuerda mi dulce amor  
 Junto al lago azul \_\_\_\_\_ de Ypacaraí.  
 Todo te recuerda,  
 Mi amor te llama, cuñataí.

(Zulema de Mirkin y Demetrio Ortiz, en Caetano Veloso,  
*Fina estampa*, Polygran, 1994.)

En el disco *Fina estampa*, grabado por Caetano Veloso, hay muchas otras canciones en español, como "Un vestido y un amor" y "María La O". Vale la pena oírlo todo. Es posible encontrarlo en las tiendas de discos.

REPRODUCCIÓN



- 2 Intenta traducir libremente:

a. tibia (l. 1) morna

b. embrujo (l. 5) feitiço, encantamento

## Anexo K : Guantanamera (Síntesis)

### PARA OÍR Y COMPRENDER

Profesor, la canción corresponde a la banda 15 del CD. Sería didácticamente más productivo si los alumnos la escuchasen algunas veces antes de hacer el ejercicio siguiente.

Escucha la canción y completa los espacios vacíos:

#### Guantanamera

Yo soy un hombre \_\_\_\_\_ sincero que busca en el monte amparo.  
 de donde crece la palma Guantanamera, guajira guantanamera.  
 y antes de morirme quiero Con los pobres de la tierra \_\_\_\_\_  
 echar mis versos del alma. quiero mis versos dejar  
 Guantanamera, guajira \_\_\_\_\_ guantanamera. porque el arroyo de la sierra  
 Mi verso es de un verde \_\_\_\_\_ claro me complace mucho más que el mar.  
 y de un carmín encendido,  
 mi verso es un ciervo herido \_\_\_\_\_

(Raíces de América, *Seleção de ouro*,  
Estúdio Eldorado.)

Esos versos del poeta cubano José Martí (1853-1895) fueron cantados por muchas personas y se transformaron en un himno contra las dictaduras latinoamericanas. En la canción fue introducido un estribillo entre las estrofas, "Guantanamera, guajira guantanamera", que se refiere a los campesinos de la región de Guantánamo, en Cuba. Hay una película también llamada *Guantanamera*, de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, en que se puede observar un poco de los problemas de ese país. Si puedes, ve la película y oye la canción. La película, de 1995, está disponible en algunos videoclubes en Brasil.



Reproducción de la cubierta de DVD de la película Guantanamera.

## Anexo L: Guantanamera (Hacia el Español)



### Hacia la canción

1. Escucha la canción e intenta rellenar los huecos con las palabras que faltan:

#### Guantanamera

Música: Joseíto Fernández / Letra: José Martí (Cuba)

Yo soy un hombre sincero  
de donde crece la palma. (2x)  
y antes de morir me quiero  
echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira, guantanamera (2x)

Mi verso es de un verde claro  
y de un carmín encendido (2x)  
mi verso es un ciervo herido  
que busca en el monte amparo

Con los pobres de la tierra  
quiero yo mi suerte echar. (2x)  
porque el arroyo de la sierra  
me complace más que el mar.

**José Julián Martí Pérez** (La Habana, Cuba, 1853 – Dos Ríos, Cuba, 1895): político y escritor, es considerado un héroe de la Independencia cubana. Hijo de padres españoles, desde muy joven se dedicó a la poesía. Entre 1871 y 1874 vivió en España, deportado a raíz de sus ideas políticas. Estudió Derecho, Filosofía y Letras en la Universidad de Zaragoza. Residió en Méjico, en Guatemala, en Caracas (Venezuela) y en Nueva York. En 1892 fundó el Partido Revolucionario Cubano. Poeta, ensayista, periodista y crítico, Martí representó en la literatura la transición americana entre el romanticismo y el modernismo literario. Murió en un enfrentamiento con tropas españolas durante las luchas por la independencia.

**José Fernández Díaz** (La Habana, Cuba, 1908 – 1979): trovador, fue zapatero y vendedor de periódicos. Vendía billetes y maní para sobrevivir. Llamado "el Rey de la Melodía", fue el autor de canciones conocidas, como *Elige tú, que canto yo*, *Amor de madre*, *Demuéstrame tú y Así son, boncó*. En 1928 compuso *Guantanamera* (aunque esa autoría ha sido peleada por otros autores). Joseíto Fernández tenía un programa diario en una emisora de radio habanera.

**Guantanamero(a)**: es el gentilicio de quien nace en Guantánamo, en Cuba.

**Guajiro(a)**: es como llaman al campesino en Cuba. En la canción, el refrán hace una interpelación a una campesina de Guantánamo.



La Habana, capital cubana

## Anexo M: Desapariciones

### Y, AHORA, LA REDACCIÓN

Profesor, la canción corresponde a la banda 18 del CD.

1 Oye la canción y presta atención a la descripción de los personajes:

#### Desapariciones

Que alguien me diga  
Si ha visto a mi esposo,  
Preguntaba la doña.  
Se llama Ernesto y tiene cuarenta años,  
Trabaja de peón  
En un negocio de autos,  
Llevaba camisa oscura  
Y pantalón claro.  
Salió de noche y no ha regresado,  
Y yo no sé ya qué pensar,  
Pues esto antes  
No había pasado.  
No me había pasado, no.

Llevo tres días  
Buscando a mi hermana,  
Se llama Altagracia  
Igual que la abuela.  
Salió del trabajo para la escuela,  
Llevaba puestos jeans  
Y una camisa blanca.  
No ha sido el novio...  
El tipo está en su casa.  
No saben de ella en la policía  
Ni en el hospital.

Ay, por favor,  
Que alguien me diga  
Si ha visto a mi hijo.  
Es estudiante de medicina,  
Se llama Agustín  
Y es un buen muchacho.  
Y a veces es terco cuando opina.  
Lo han detenido...  
No sé qué fuerza.  
Pantalón blanco, camisa a rayas.  
Pasó anteayer.

Clara Quiñones  
Se llama mi madre.  
Ella es un alma de Dios  
Y no se mete con nadie.  
Se la han llevado de testigo  
Por un asunto que es nada más conmigo.  
Y yo fui a entregarme  
Hoy por la tarde,  
Y ahora vi que no saben  
Quién se la llevó  
Del cuartel.

Anoche escuché  
Varias explosiones,  
Tiros de escopeta y de revólver,  
Autos acelerados, frenos, gritos,  
Ecos de botas en las calles,  
Toques de puertas,  
Quejas, por dioses, platos rotos.  
Estaban dando la telenovela,  
Por eso nadie miró *pá'fuera*.  
¡Avestruz!

¿Adónde van los desaparecidos?  
Busca en el agua y en los matorrales.  
¿Y por qué es que se desaparecen?  
Porque no todos somos iguales.  
¿Y cuándo vuelve el desaparecido?  
Cada vez que lo trae el pensamiento.  
¿Cómo se llama el desaparecido?  
Una emoción apretando por dentro.

(Los Fabulosos Cadillacs, *El León*, Argentina, Sony Music, 1992.)

2 Ahora, parte de los relatos de la canción, utiliza tu imaginación y amplía la caracterización de los personajes Ernesto, Altagracia, Agustín y Clara.

## Anexo N: Furia del color

1 Oye esta canción de la canaria Rosana Arbelo y completa los espacios:  
Profesor, la canción corresponde a la banda 21 del CD.

**Furia de color**

Siempre estás al final \_\_\_\_\_ de mis pasos al llegar \_\_\_\_\_ ,

No eres de la forma que te quiera dar,

Si te pinto, he de hacer estrategias de pincel \_\_\_\_\_ ,

Eres para el viento riendas de corcel \_\_\_\_\_ .

Tú... furia \_\_\_\_\_ de color \_\_\_\_\_ , te cueles en mi voz.

Tú... juegas al pasar, sonríes y después te vas.

Es impermeable el cielo de tu reino

Cuando a solas te dedicas a pintar mi lienzo \_\_\_\_\_ ,

## Anexo O: Quien va a cantar


PARA LEER E INTERPRETAR

Profesor, la canción corresponde a la banda 57 del CD.

**Después de escuchar, lee esta canción del uruguayo Ruben Rada y contesta a las preguntas que están a continuación.**

**¿Quién va a cantar?**

<p>Cuando se pierda toda la poesía, cuando la gente sólo sobreviva, cuando el cansancio mate la alegría, seremos una máquina de trabajar.</p> <p>5 Si globalizan nuestro pensamiento, sólo habrá un libro con el mismo cuento. Sin esa magia de la fantasía, la música del mundo no tendrá lugar.</p> <p>Pregunto yo:</p> <p>10 ¿Quién va a cantar? ¿Quién va a soñar? ¿Quién va a tocar la melodía del amor?</p>	<p>¿Quién va a cantar? ¿Quién va a soñar? ¿Quién va a pedir para que no calle el cantor?</p> <p>15 Si cada pueblo tiene un presidente, que por lo menos rima con la gente. Cuando el reparto sea más coherente, tendremos un planeta con identidad.</p> <p>20 Cuando el amor sea lo más urgente, no tendrá caso la guerra de oriente. Cuando el racismo no tenga parientes, me sentiré orgulloso de la humanidad.</p>
---	---

(Ruben Rada, Música Popular Argentina & Rioplatense, Tierra del Fuego, Perfil, Semanario, s/f)

1 Intenta traducir libremente:

a. cuando el reparto sea más coherente (l. 18) quando a divisão das riquezas for mais justa

b. cuando el racismo no tenga parientes (l. 22) quando o racismo não tiver adeptos

**316** **UNIDAD 24**

## Anexo P: Resistiré

### PARA OÍR Y COMPRENDER

Profesor, la canción corresponde a la banda 45 del CD.

Escucha la canción del Dúo Dinámico y rellena los espacios con los verbos en presente de subjuntivo:

Cuando pierda todas las partidas,  
 cuando duerma con la soledad,  
 cuando se me cierren las salidas,  
 y la noche no me deje en paz,  
 cuando sienta miedo del silencio,  
 cuando cuente mantenerme en pie,  
 cuando se rebelen los recuerdos  
 y me cojan contra la pared,  
 resistiré, erguido frente a todo,  
 me volveré de hierro para endurecer la piel,  
 y aunque los vientos de la vida soplen fuerte,  
 soy como el junco que se dobla  
 pero siempre sigue en pie.  
 Resistiré, para seguir viviendo,

### Resistiré

soportaré los golpes y jamás me rendiré,  
 y aunque los sueños se me rompan en pedazos,  
 resistiré, resistiré.  
 Cuando el mundo pierda toda magia,  
 cuando mi enemigo sea yo,  
 cuando me acofale la nostalgia,  
 y no reconozca ni mi voz,  
 cuando me amenace la locura,  
 cuando en mi moneda salga cruz,  
 cuando el diablo pasa la factura,  
 o si alguna vez me faltas tú,  
 resistiré...

(M. de la Calva y C. Toro, *Las canciones de Almodóvar*, Madrid, EMI Music/ Spavox S/A, 1997.)

La historia del Dúo Dinámico es fascinante y sin duda atípica. Hijos de humildes emigrantes vascos y aragoneses, respectivamente, los cantantes Manuel de la Calva y Ramón Arcusa encontraron en su Barcelona natal todo lo necesario para el éxito, que llevaron inmediatamente a toda España y Sudamérica. Muchas de sus obras interpretadas por otros artistas han sido grandes éxitos desde Suecia a Australia, o desde Francia a Japón.



## Anexo Q: Volver a los diecisiete

Estos versos son de la canción "Volver a los diecisiete", una de las más conocidas.

### Volver a los diecisiete (fragmentos)

Volver a los diecisiete  
después de vivir un siglo,  
es como descifrar signos  
sin ser sabio competente.  
Volver a ser de repente  
tan frágil como un segundo,  
volver a sentir profundo,  
como un niño frente a Dios.  
Eso es lo que siento yo  
en este instante fecundo.

Lo que puede el sentimiento  
no lo ha podido el saber  
ni el más claro proceder,  
ni el más ancho pensamiento.  
Todo lo cambia al momento  
cual mago condescendiente,  
nos aleja dulcemente  
de rencores y violencias;  
sólo el amor con su ciencia  
nos vuelve tan inocentes.

El amor es torbellino  
de pureza original:  
hasta el feroz animal  
susurra su dulce trino;  
detiene a los peregrinos,  
libera a los prisioneros.  
El amor con sus esmeros  
al viejo lo vuelve niño,  
y al malo sólo el cariño  
lo vuelve puro y sincero.



Mercedes Sosa

### 7.3. De palabra en palabra

Responde a las preguntas.

- a) ¿De cuántos años se compone un siglo? Cien.
- b) Según la poetisa, el sentimiento y el amor nos alejan de la violencia. ¿Qué nos aleja de la pereza? ¿Y del mal humor? El estudio, el trabajo, la actividad, etc. Hacer cosas que nos gustan, encontramos con personas agradables y simpáticas, etc.
- c) La canción dice que el amor es torbellino. Pero en realidad, la causa del torbellino es el viento fuerte, el vendaval.
- d) ¿Qué animales se caracterizan por su trino? Los pájaros.

### 7.4. Manos a la obra

1. Localiza en el texto los verbos con diptongo y anota el infinitivo correspondiente, según el modelo.

Verbo	infinitivo
siento	sentir
puede	poder
vuelve	volver
detiene	detener

2. Subraya las rimas de la poesía.

Ver nota en el Manual

## Anexo R: Ciega Sordomuda

El estribillo de la canción "Ciega sordomuda", de la cantante colombiana Shakira, es un buen ejemplo de descripción:

Ojerosa, flaca, fea, desgreñada,  
torpe, tonta, lenta, necia, desquiciada,  
completamente descontrolada  
tú te das cuenta y no me dices nada  
ves que se me ha vuelto  
la cabeza un nido  
donde solamente tú tienes asilo  
y no me escuchas lo que te digo  
mira bien lo que vas a hacer conmigo.

doscientos treinta y uno **231**

## Anexo S: La casita

**7.3. Mundo hispanico** Ver nota en el Manual

En Hispanoamérica el uso del diminutivo es muy frecuente. Por ejemplo, se usa en determinadas zonas con adverbios y locuciones de tiempo y lugar ("ahorita", "dentro de un ratito", "aquicito"), en oraciones exclamativas ("¡diosito santo!", "¡m'hijito!") y otros contextos en los que es poco usual en España.



*Mujer con fruta. Fernando Botero. Escultura en bronce. Colección Banco de la República, Colombia.*

1. Observa las dos versiones de una famosa canción popular mexicana, "La casita". Ver nota en el Manual

Versión original	Versión parodiada
<p>Que ¿de dónde amigo vengo? De una casita que tengo Más abajo del trigal, De una casita chiquita Para la mujer bonita Que me quiera acompañar.</p> <p style="text-align: right;">Manuel J. Othón y Felipe Llera</p>	<p>Que ¿de dónde amigo vengo? De una casita que tengo Por allá en el Pedregal, De una casita chiquita Con jardines, alberquitas Y calefacción central.</p> <p style="text-align: right;">Oscar Chávez</p>

2. ¿En qué se distinguen esas dos "casitas"?

**Respuesta:** La original es una casita sencilla, de un campesino. La segunda no es una "casita" sino un caserón de lujo de un millonario. En este caso el diminutivo tiene un valor irónico.

## Anexo T: Estoy Aquí

Fonética y ortografía

8- Arremángate



### 8.1. Disco rayado

Escucha y repite las palabras siguientes.

café  
abierto

complejo  
reflejo

llego  
llegó

manzana  
banana

### 8.2. No te confundas

En español, la diferencia de sonido entre vocales abiertas y cerradas es mínima. Por eso podría hacer distinción, como en portugués, entre *avô* y *avó*. Recuerda también que el acento sólo indica la sílaba tónica, es decir, no es señal de apertura de vocal (como en la palabra “e

**He aquí los conocidos versos de la canción “Estoy aquí” de Shakira. Léelos prestando atención a la pronunciación correcta.**

Estoy aquí queriéndote,  
ahogándome  
entre fotos y cuadernos,  
entre cosas y recuerdos  
que no puedo comprender.

Estoy enloqueciéndome  
cambiándome  
un pie por la cara mía,  
esta noche por el día,  
y nada le puedo yo hacer.



Shakira

### 8.3. De boca en boca

## Anexo U: Yira – Yira



### 7- Dale que dale

Ampliación  
lingüística

#### 7.1. Échale un vistazo

##### El lunfardo

El lunfardo es una jerga propia de Buenos Aires y sus alrededores. Se formó a principios del siglo XX, entre ladrones y delincuentes, pero se popularizó y actualmente los vocablos en lunfardo están presentes en el lenguaje de todas las capas sociales urbanas en Argentina. Su mayor expresión han sido las letras de los tangos.

##### Yira, yira,

(Enrique Discépolo)

Quando la suerte que es *grela*,  
fallando y fallando, *te largue parao*,  
Quando estés triste en la vida,  
sin rumbo, desesperado.  
Quando no tengas ni fe, ni *yerba* de ayer  
secándose al sol...

Quando *rajés los tamangos*  
buscando ese *mango*  
que te haga *morfar*,  
la indiferencia del mundo  
que es sordo y es mudo,  
recién sentirás.



##### A ver si con esa ayuda entiendes la letra:

yirar = girar, dar vueltas  
grela = dudosa, incierta  
largar parao = abandonar a su propia suerte  
yerba = hierba mate, un tipo de infusión

rajar = 1. romper. 2. huir, escapar, correr  
tamango = zapato rústico  
rajar los tamangos = gastar los zapatos  
mango = dinero, plata  
morfar = comer

#### 7.2. Nos entendemos

##### Y... nos entendemos más o menos

Además del lunfardo, en Argentina hay un lenguaje de los gauchos que también tiene características peculiares. Pero lo vamos a dejar para otro momento.

1. Si un día vas a "Mi Buenos Aires querido", vas a escuchar éstas y muchas otras expresiones en lunfardo. Ahora, intenta transcribir en castellano corriente los versos de ese tango.
2. En parejas, intenten resumir en pocas palabras el mensaje del poeta.

Ver nota en  
el Manual

## Anexo V: Marcha de la conquista

Ampliación  
lingüística

### 7- Dale que dale



#### 7.1. Échale un vistazo

*Les Luthiers* es un conjunto argentino que fabrica unos instrumentos insólitos y compone músicas más insólitas aún. Por ejemplo, observa este fragmento de una "canción de amor":

Siempre guardo el recuerdo de aquel día,  
aunque nunca comprendí lo que ocurrió.

Mi amor le declaré a María.  
y ella entonces, se ofendió.

Caminábamos por un bosquecillo,  
alegres cantaban los pajarillos

Pío, pío...

Saltamontes, abejas y cigarras

Gusanillos, luciérnagas y grillos,

Abejorros, libélulas, mariposas

revoloteaban en torno a nuestro afecto.

Yo le dije con voz temblorosa:

— ¡Este sitio está lleno de insectos!

Les Luthiers. "Marcha de la conquista".  
Volumen Siete, RCA - Sucursal Argentina, 1983.

#### 7.2. Nos entendemos

En parejas, cuando hayan terminado de reírse, hagan lo que se pide:

Ver nota en  
el Manual

- Subrayen los diminutivos de la canción. ¿Les parece que esos diminutivos asumen el valor afectivo que suelen tener? ¿Por qué?
- Observen que los autores usan básicamente dos tiempos verbales. ¿Cuáles son y qué función cumple cada uno de los tiempos?
- ¿Por qué creen que María se ofendió?
- ¿Es esta una canción de amor? ¿Por qué?

## Anexo X : Eres TU

2. Completa los huecos con los artículos **el, la, un o una** que faltan en la canción, después escúchala y comprueba tus respuestas:

Consulta el Manual, p. 16.

### Eres tú

(Juan Carlos Calderón/España)

Como una promesa, eres tú, eres tú.

Como una mañana de verano.

Como una sonrisa, eres tú, eres tú.

Así, así, eres tú.

Toda mi esperanza, eres tú, eres tú.

Como el agua fresca en mis manos.

Como fuerte brisa, eres tú, eres tú.

Así, así, eres tú.

#### Refrón:

Eres tú, como el agua de mi fuente.

Eres tú, el fuego de mi hogar.

Eres tú, como el fuego de mi hoguera.

Eres tú, el trigo de mi pan.

Como un poema, eres tú, eres tú.

Como una guitarra en la noche.

Todo mi horizonte, eres tú, eres tú.

Así, así, eres tú.



Monumento a Cristóbal Colón -  
Barcelona (España)

Copyright by Ed. Musicales Polygram S.A./Mercury.

**Juan Carlos Calderón** (Santander, España, 1936): forma en 1960 su primer cuarteto de jazz. En 1963 se traslada a Madrid donde completa su formación musical. En esta época formó una Big Band y acompañó a personalidades de relieve dentro del jazz internacional. A partir de 1968 compone y produce discos para varios artistas españoles (Ana Belén, Cecilia, Mari Trini, Serrat, Nino Bravo y Mocedades). *Amor de medianoche*, *Eres tú*, *Route 101* y *Cartas amarillas* se han convertido en las composiciones más celebradas de Juan Carlos Calderón.

## Anexo Y: La mar estaba serena

2. Escucha la canción y después cántala, reemplazando las vocales de las palabras por a, e, i, o y u.

**La mar estaba serena**  
Canción popular hispánica

La mar estaba serena,  
Serena estaba la mar;  
La mar estaba serena,  
Serena estaba la mar;  
Con la...



44  
cuarenta y cuatro

## Anexo Z: El farolero

**Hacia la canción**

Completa los huecos con el resultado de las operaciones matemáticas y entreténte con la canción tradicional:

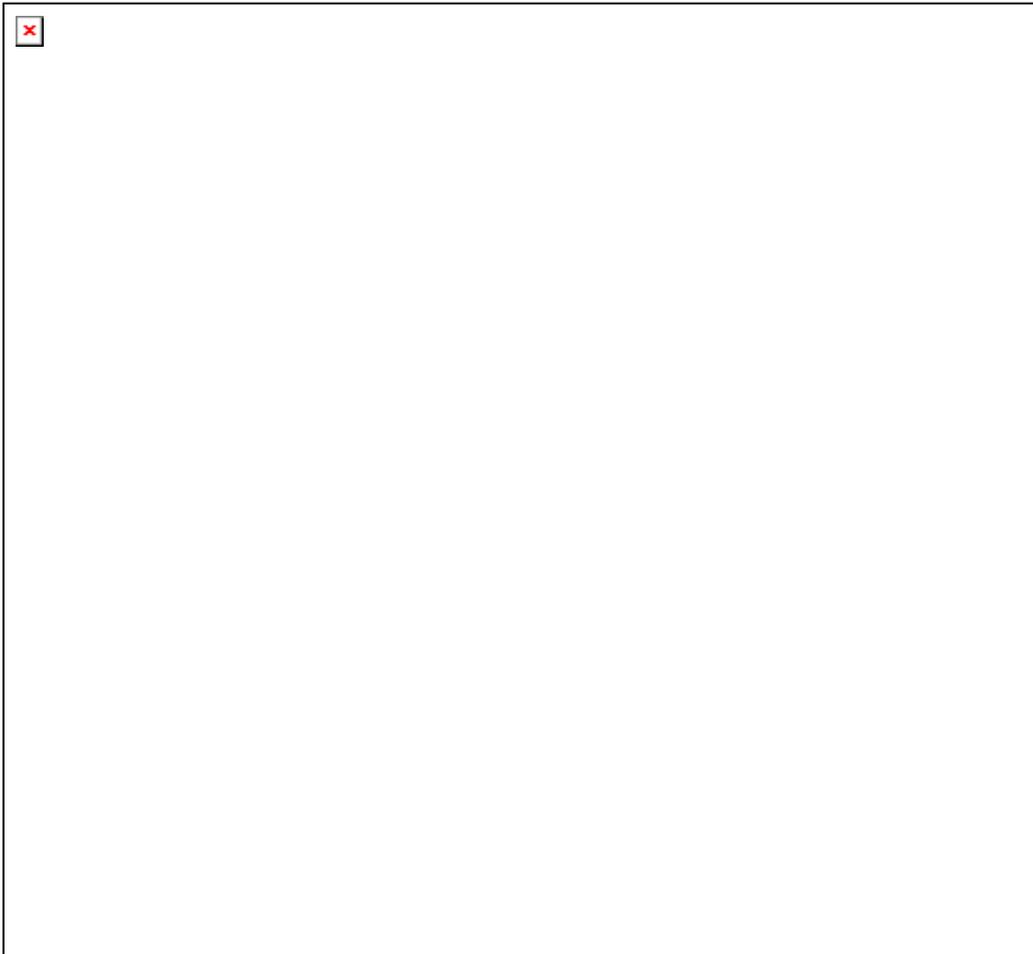
**El farolero**  
(Canción tradicional)

La farolera tropezó, y en la calle se cayó y al pasar por un cuartel se enamoró del coronel.	A la medianoche me puse a contar y todas las cuentas me salieron mal.	y ocho, <u>dieciséis</u> y ocho, <u>veinticuatro</u> y ocho, <u>treinta y dos</u> ¡ánimas benditas!
Soy el farolero de la Puerta 'el Sol, subo la escalera y enciendo el farol.	Das y dos son <u>cuatro</u> cuatro y dos son <u>seis</u> seis y dos son <u>ocho</u>	me amodillo ya.

**Puerta 'el Sol:** Puerta del Sol.  
**Ánimas:** almas del purgatorio; aquí es una interjección.

56  
cincuenta y seis

## Anexo AA: Como la Cigarra



## Anexo AB: Cumpleaños Feliz

 **Hacia la canción**

Entona la canción con tus compañeros:

**Cumpleaños feliz**

Cumpleaños feliz te deseamos a ti, cumpleaños felices te deseamos a ti!	Cumpleaños feliz te deseamos a ti, cumpleaños felices que los cumplas feliz.
--	---

En el mundo hispánico, se canta cumpleaños feliz de varias maneras. Te ofrecemos una de las versiones que se entona en Chile.

 Milena Osoy Producciones/ Getty Images

## Anexo AC: Casa de locos



### Hacia la canción



1. Escucha la canción y rellena los vacíos:

#### Casa de locos

Ricardo Arjona / Guatemala

Ya no puedo seguir aguantando tanto  
a la infame de tu abuela y a tu viejo que  
\_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_ un espanto,

a tu madre y su comida francesa que en  
vez de hambre \_\_\_\_\_ me da \_\_\_\_\_ tristeza.

Ya no puedo seguir, realmente estoy  
harto.

Darte un beso o acariciante en casa  
\_\_\_\_\_ resulta \_\_\_\_\_ más difícil que un parto.

Y mi economía ya no soporta tanto  
soborno para el idiota de tu  
hermanito.

Y tu tía que \_\_\_\_\_ presume de \_\_\_\_\_ para  
no hace más que enseñarme las piernas y  
guiñarme el ojo.

Tu casa \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_ casa de locos y tú  
también otro poco  
por seguir allí y no venirte aquí conmigo.  
Tu casa \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_ casa de locos.

Tu perro no \_\_\_\_\_ me deja \_\_\_\_\_ en paz ni un rato.  
En plena reunión familiar \_\_\_\_\_ le hace el amor \_\_\_\_\_  
a mi zapato.

Y los arañazos en mi espalda son culpa  
de tu malito gato.

Por eso \_\_\_\_\_ me vine a \_\_\_\_\_ mi casa  
y prefiero extrañarte a poner un pie en  
la tuya.

Ayer \_\_\_\_\_ tocaron \_\_\_\_\_ mi puerta y eras tú  
con tu maleta.

Bajo el brazo y, en francés, un viejo libro  
de recetas.

Y \_\_\_\_\_ te abracé \_\_\_\_\_ aunque comprendí  
que \_\_\_\_\_ se repetiría \_\_\_\_\_ la misma historia  
ahora en mi banqueta.

#### Edgardo Ricardo Arjona Morales

(Antigua, Guatemala, 1964): la  
temática de sus canciones son la  
combinación de amor y protesta.  
Actualmente vive en Méjico.

## Anexo AD: La Carta



### Hacia la canción

1. Corrige los equívocos en la canción *La carta*, de acuerdo con lo que vas a oír en la grabación. Después busca en un diccionario monolingüe el significado apropiado para las palabras subrayadas para este contexto.

#### La carta

(Violeta Parra/Chile)

Me envían una carta <sup>mandaron</sup>  
por el correo temprano.  
en esta carta me dicen  
que caló preso mi hermano <sup>cayó</sup>  
y sin compasión, con grillos  
por las calles lo empujan <sup>arrastraron</sup>  
S.L.

La carta dijo el motivo <sup>dice</sup>  
que ha cometido Roberto:  
de haber apoyado el paro  
que ya se había resuelto.  
Si acaso hay un motivo, <sup>es</sup>  
preso soy también, sargenta <sup>voy</sup>  
S.L.

Yo que me pienso tan lejos, <sup>encuentro</sup>  
queriendo una noticia, <sup>esperando</sup>  
me quiere a decir en la carta <sup>viene</sup>  
que en mi patria no hacen justicia, <sup>huy</sup>  
Los hambrientos ruegan pan, <sup>piden</sup>  
los jobos la milicia, <sup>motesta</sup>  
S.L.  
S.L.

Habránse visto insolencia,  
barbarie y olevosía,  
de presentar el trabuco  
y matar a sangre fría.

Hay quien defensa no quiere <sup>tiene</sup>  
con las dos manos vacías.  
S.L.

La carta que me envían <sup>mandaron</sup>  
me solicita contestación, <sup>piden</sup>  
yo digo que se propale! <sup>piden</sup>  
por toda la población  
que el león tiene un sanguinario <sup>es</sup>  
en toda generación.  
S.L.

Por suerte laco guitarra <sup>tengo</sup>  
y también uso mi voz, <sup>tengo</sup>  
también viven siete hermanos <sup>tengo</sup>  
fuera del que se murió, <sup>ingrito</sup>  
todos revolucionarios, con el favor de  
mi Dios.  
S.L.



**Violeta Parra:** Compositora chilena que, además de componer canciones, se dedicó al folclore y a hacer tejidos de arpillera. En 1955, obtuvo el premio Caupolicán como mejor folclorista.

1. El intérprete grabó con el sinónimo: **propagar** (= propagar)

Puedes poner la grabación una vez y pedir que destaquen solamente el error, luego, en una segunda audición, pedirles que lo corrijan y que pongan lo correcto encima de lo tachado.

**151**  
ciento cincuenta y uno

**grillos:** conjunto de grilletes que se emplea en los pies de los presos

**paro:** interrupción del trabajo en una empresa

**lejos:** distante

**hambrientos:** los que tienen hambre, ganas de comer

**insolencia:** falta de respeto

**olevosía:** tracción

**propale:** (v.: propalar) divulgar

2. Lee la letra de la canción y escribe una carta al hermano de Roberto. Cuenta con detalles lo que le sucedió. Imagina informaciones sobre horarios, locales y otras circunstancias, de acuerdo con tu creatividad, pero mantén fidelidad al contenido de la canción. Utiliza un lenguaje adecuado al contexto (la relación que tienes con Roberto).

## Anexo AE: Unicornio



### Hacia la canción



1. Escucha la canción y rellena los vacíos; Consulta el Manual, p. 28.

#### Unicornio

(Silvio Rodríguez / Cuba)

Mi unicornio azul ayer se me perdió \_\_\_\_\_;  
pastando lo dejé y desapareció \_\_\_\_\_.  
Cualquier información bien la voy a pagar:  
las flores que dejó no me han querido hablar.

Mi unicornio azul ayer se me perdió \_\_\_\_\_;  
No sé si se me fue, no sé si se extravió \_\_\_\_\_,  
y yo no tengo más que un unicornio azul.  
Si alguien sabe de él, le ruego información:  
cien mil o un millón yo pagaré.  
Mi unicornio azul se me ha perdido ayer: se fue \_\_\_\_\_.

Mi unicornio y yo hicimos \_\_\_\_\_ amistad,  
un poco con amor, un poco con verdad.  
Con su cuerno de añil, pescaba una canción;  
saberla compartir era su vocación.

Mi unicornio azul ayer se me perdió \_\_\_\_\_,  
y puede parecer acaso una obsesión.  
Pero no tengo más que un unicornio azul,  
y aunque tuviera dos, yo sólo quiero aquél:  
cien mil o un millón yo pagaré.  
Mi unicornio azul se me ha perdido ayer: se fue \_\_\_\_\_.

(T.A.: BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula: Histórias de deuses e heróis*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Ediouro, 1999, p. 366-367.)



**Unicornio:** animal mitológico que, hasta un determinado momento de su aparición, los cazadores no sabían cómo cazarlo a causa de su cuerno que funcionaba como una especie de espada. Al final se descubrió una manera de atraparlo. El unicornio admiraba la pureza y la inocencia de las jóvenes vírgenes. Al ver a una virgen, el simpón unicornio le rendía reverencias y se arrojaba delante de ella. Así los cazadores utilizaban a las vírgenes traicioneras para aproximarse y capturarlo.

2. En la canción, el **unicornio** es un símbolo. Representa algo precioso que el poeta perdió. En tu opinión, ¿qué podría ser? Respuestas individuales.

164

ciento sesenta y cuatro

Anexo AF: Gracias a la vida



Hacia la canción

1. Completa los huecos con las palabras que faltan, de acuerdo con la grabación. Busca también el significado de las palabras indicadas en un diccionario monolingüe:

Gracias a la vida

(Violeta Parra/Chile)

Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me dio dos luceros que cuando los abro,  
perfecto distingo lo negro del blanco,  
y en el alto cielo su fondo estrellado,  
y en las multitudes el hombre que yo amo.



Cordillera de los Andes (Chile)

Gracias a la vida que me ha dado tanta.  
Me ha dado el oído, que en todo su ancho  
graba noche y día grillos y canarios,  
mantillos, turbinas, luchidos, chubascos  
y la voz tan tierna de mi bien amado.



Sur de Chile

Gracias a la vida que me ha dado tanta.  
Me ha dado el sonido y el abecedario,  
con él las palabras que pienso y declaro:  
"madre, amigo, hermano y luz", alumbrando  
la ruta del alma del que estoy amando.



Artesanía chilena

Gracias a la vida que me ha dado tanta.  
Me ha dado la mancha de mis pies cansados,  
con ellos anduve ciudades y charcos,  
playas y desiertos, montañas y llanos,  
y la casa tuya, tu calle y tu patio<sup>1</sup>.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
así yo distingo dicha de quebranto,  
los dos materiales que forman mi canto,  
y el canto de ustedes que es el mismo canto  
y el canto de todos que es mi propio canto.

Gracias a la vida que me ha dado tanta.  
Me dio el corazón que agita su marco,  
cuando miro el fruto del cerebro humano,  
cuando miro el bueno tan lejos del malo,  
cuando miro el fondo de tus ojos claros.

Gracias a la vida...

Copyright by Warner Chappell Music Argentina/Direitos cedidos para o Brasil a WARNER CHAPPELL EDIÇÕES MUSICAIS LTDA. R. Gel. Rabelo, 43, R.J./Brasil (Todos os direitos reservados.)

1. Aunque en la grabación se escuche del intérprete "mi patio", la letra original de Violeta Parra dice "tu patio".

## Anexo AG: Receta



### Hacia la canción

1. Escucha la canción y rellena los vacíos:

#### Receta

(Ricardo Arjona/Guatemala)

Déme un Tylenol pa'l mal de cuerpo  
y un Diasepán para olvidar  
un galón de suero está perfecto  
y un Lexotan para volar:

Déme un Valium mil pa' estar bien muerto  
y que no me dé por recordar:  
Un Tagamet para lo incierto  
y un Prozac pa'exorcizar:

Ese fantasma tuyo que es una Hepatitis C  
que no la cura ni un trasplante  
Déme un Dormicum para privarme  
y un Vivarin pa'despertar:

Ya sé que no traigo receta  
que es pura automedicación  
mas no hay doctor anaoreta  
que cure tan rara aflicción:

Agregue allí un par de laxantes  
para expulsar esta ilusión  
de que seas tú lo que eras antes  
y se me alivie el corazón:

Y un Pepto Bismol se me olvidaba  
por aquello de la indigestión  
Disculpe usted la analogía,  
busco una cura a mi aflicción.  
No pudo la psicología reanimarme  
el corazón.

Y déme un Demerol pa' que no duela  
y Cortizona pa' la hinchazón de esto,  
que es peor que un mal de muela  
y que no entiendo de razón.

Dicen que la Morfina es muy buena  
pa' olvidar,  
aunque sería mejor que vuelvas  
pues el Ativán ya no resulta  
y la Aspirina me hace mal.

Una receta pa' olvidar:

Una vacuna contra el llanto.  
Le juro a usted que no tengo la receta  
se me quedó metida en la gaveta.

Una receta pa' olvidar:

una vacuna contra el llanto.  
Déme una pomada para el corazón  
y un jarabe para el alma.

Una receta pa' olvidar:

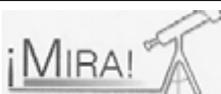
Una vacuna contra el llanto.  
Por eso busco en la farmacia  
el remedio pa' olvidar:

Una receta pa' olvidar:

Una vacuna contra el llanto  
y si algo sirve esta receta  
mándele una copia a ella.



## Anexo AH: Puente Alsina



¿Ya te has dado cuenta de que así como las personas y las naciones, las ciudades también tienen historia, así como sus barrios, calles, puentes, paseos, etc?

### *Puente Alsina* 1926



Vista del Puente General José Félix Uriburu

Puente Alsina, un lugar que era conocido antiguamente como el Paso de Burgos, porque éste era el apellido del botero que cruzaba los transeúntes de una orilla del Riachuelo a la otra.

En 1855, un hacendado y saladerista español, don Enrique Ochoa y Zauzola, construyó el primer puente de madera con fines de lucro, para cobrar peaje. Dos veces, Ochoa y Zauzola debió reconstruir el puente, al ser derrumbado por las periódicas inundaciones que afectaban a la zona. En 1859 construyó un tercer puente, al que se llamó Alsina como homenaje al gobernador Valentín Alsina.

En 1910 ocupó su lugar uno de hierro, hasta que en 1938 éste fue reemplazado por el actual Puente General José Félix Uriburu, de arquitectura colonial.

Es un lugar con reminiscencias históricas: por allí cruzaron el Riachuelo las tropas inglesas del brigadier Levinson Gower, el 1ro. de julio de 1807.

Fue con motivo de la segunda invasión inglesa; Gower comandaba 2150 hombres, la vanguardia de las tropas invasoras. Y en junio de 1880 lucharon por la posesión del puente las fuerzas nacionales del presidente Avellaneda, contra las porteñas del gobernador Carlos Tejedor.

En sus alrededores fue creciendo una populosa barrida, que en sus inicios albergó a los personajes más característicos delineados en las letras de los viejos tangos. Estos barrios dieron origen luego a los actuales de Nueva Pompeya y Valentín Alsina.

Revista Nueva , ADI, n330, 09/11/1997, p. 54

## ¡ACÉRCATE!



1. Reescribe las alternativas incorrectas haciéndoles la corrección:
  - El puente fue llamado de *Paso de Burgos* porque ése era el nombre de familia del barquero que hacía el transporte de la gente en el Riachuelo.
  - El puente fue llamado de *Paso de Burgos* porque ése era el nombre dado por los amigos del barquero que hacía el transporte de la gente en el Riachuelo.
  - El dueño de hacienda y de saladeros, don Enrique, contruyó el primer puente y cobraba de las personas que pasaban por ahí.
  - El puente fue destruido dos veces por las inundaciones.
  - El puente fue reemplazado por uno de hierro en la primera década del siglo veinte.
  - El puente fue escenario de las batallas por ocasión de la primera invasión inglesa en el siglo XIX.
2. ¿Qué tipo de gente vivía cerca del puente?
3. ¿Qué entiendes por "barriada"?
4. ¿Qué barrios surgieron de la población que vivía cercana al puente?

## ¡MIRA!



*La población que creció alrededor del puente es la gente que figura en las letras de los viejos tangos (música argentina que se originó, así como la samba en Brasil, en el inicio del siglo veinte en los bordeles y casas nocturnas frecuentados por la gente simple de los barrios). En 1926, el tango con el nombre Puente Alsina fue grabado por Rosita Quiroga, compuesto por Benjamín Tagle Lara.*

## Puente Alsina

1926

¿Dónde está mi barrio, mi cuna querida?  
 ¿Dónde la guarida, refugio de ayer?  
 Borró el asfaltado, de una manotada,  
 la vieja barriada que me vio nacer...

En la sospechosa quietud del suburbio,  
 la noche de un triste drama pasional  
 y, huérfano entonces, yo, el hijo de todos,  
 rodé por el lodo de aquel arrabal.



Puente Alsina, que ayer fuera mi regazo,  
de un zarpazo la avenida te alcanzó...  
Viejo puente, solitario y confidente,  
sos la marca que, en la frente,  
el progreso le ha dejado  
al suburbio rebelado  
que a su paso sucumbió.

Yo no he conocido caricias de madre...  
Tuve un solo padre que fuera el rigor  
y llevo en mis venas, de sangre matrera,  
gritando una gleba su crudo rencor.

Porque me lo llevan, mi barrio, mi todo,  
yo, el hijo del lodo lo vengo a llorar...  
Mi barrio es mi madre que ya no responde...  
¡Qué digan adónde lo han ido a enterrar!



*Letra y música de Benjamín Tagle Lara.*

*Esta conmovedora elegía fue grabada por Rosita Quiroga al morir en el año 1926.  
Lamentablemente, no perteneció al repertorio de Carlos Gardel.*

Revista Nueva, ADI, n330, 09/11/1997, p. 54

### Glosario

**Matrero:** Gaucho fugitivo de la autoridad.

## ¡ACÉRCATE!



1. Busca en el diccionario y explica el significado de las palabras en la letra del tango:
  - mi cuna querida;
  - manotada;
  - aquel;
  - arrabal;
  - una gleba.
2. ¿Qué reclama el poeta?
3. ¿Qué dice sobre el progreso y su barrio antiguo?
4. ¿Por qué se siente huérfano?



En los dos últimos textos hemos visto la historia del Puente Alsina. Como ya debes haber visto, podemos hablar del pasado usando los verbos en presente o en los tiempos del pasado, que son varios:

En 1859 **construyó** un tercer puente, al que se **llamó** Alsina en homenaje al gobernador Valentín Alsina.

**pretérito indefinido** = usado para hablar de hechos/ actividades acabados en el pasado.

Puente Alsina, un lugar que **era** conocido antiguamente como el *Paso de Burgos*, porque éste **era** el apellido del botero que **cruzaba** los transeúntes de una orilla del Riachuelo a la otra.

**pretérito imperfecto** = usado para hablar de hechos/ actividades que eran frecuentes o cotidianos en el pasado.

Yo no **he conocido** caricias de madre...

¡Que digan adónde lo **han ido** a enterrar!

**pretérito perfecto compuesto** = usado para hablar de hechos/ actividades ocurridos en un tiempo que todavía sigue, como cuando hablamos de esta semana, mi vida, este mes, etc.

## AHORA TÚ... ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

1. Reescribe las frases en tu cuaderno con la forma verbal más adecuada a la situación. Usa tu experiencia e intuición:

completó - era - he ido - fue - he ido  
- he encontrado - tiene - he estado

- a) Cuando yo  niño, pensaba en ser músico.  
b) Ayer  su cumpleaños,  43 años.  
c) Hoy por la mañana  a la biblioteca pero no  el libro.  
d) A veces ella  ganas de volver a casa de sus padres.  
e) Este año  pocas veces al cine, pero  en la playa muchos fines de semana.

## Anexo AI: Monte Castelo

# La vida en la poesía es música para los oídos

*¿Te gusta escribir poemas? ¿Sobre qué escribes? Y leer poemas, ¿te gusta? Sin duda, te gusta algún tipo de música...¿pero qué sabes tú de los cantantes y de los músicos? ¿Y de los compositores? ¿Quién escribe es siempre el que canta sus versos?*



¿Conoces estos versos?

Amor é fogo que arde sem se ver,  
 é ferida que dói e não se sente,  
 é um contentamento descontente;  
 é dor que desatina sem doer,  
 é um não querer mais que bem querer,  
 é solitário andar por entre a gente;  
 é nunca contentar-se de contente;  
 é cuidar que se ganha em se perder;  
 é querer estar preso por vontade;  
 é servir a quem vence o vencedor,  
 é ter com quem nos mata lealdade;  
 Mas como causar pode seu favor  
 Nos corações humanos amizade,  
 Se tão contrário a si é o mesmo Amor?



G. Braccioni



Algunos de estos versos son de la letra de la canción Monte Castelo de una banda de rock/pop muy exitosa durante los años 1980 y 1990. Esta música pertenece al álbum *Las Cuatro Estaciones* de Legión Urbana. Sin embargo, los versos que ves arriba son originalmente de Luis Vaz de Camões, de seu *Soneto 11*.

Los poemas de Camões contienen muchas antítesis (ideas contrarias). ¿Podemos decir que las hay también en la letra de Renato Russo?

Identificalas.



## Monte Castelo

Letra: Renato Russo

Música: Renato Russo

Inc. Adap. "I Coríntios 13" e "Soneto 11" de Luís de Camões



LEGIÃO URBANA  
AS QUATRO ESTAÇÕES

Ainda que eu falasse a língua dos homens  
E falasse a língua do anjos,  
Sem amor eu nada seria.

É só o amor,  
É só o amor.  
Que conhece o que é verdade.  
O amor é bom, não quer o mal.  
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é o fogo que arde sem se ver.  
É ferida que dói e não se sente.  
É um contentamento descontente.  
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.  
E falasse a língua do anjos,  
Sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer.  
É um solitário andar por entre a gente.  
É um não contentar-se de contente.  
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade.  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata a lealdade.  
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem  
Todos dormem, todos dormem.  
Agora vejo em parte.  
Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor.  
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.  
E falasse a língua do anjos,  
Sem amor eu nada seria.



## ¡ACÉRCATE!



En la letra también aparecen partes del Corintios 13 de la Biblia.

Busca encontrar la parte mencionada de la Biblia en la letra de la música. ¿Te parece que combinan?

## ¡DALE!



En grupos, hagan un análisis del sentido de la letra de la música de Legião Urbana, del poema de Camões y del pasaje de la Biblia:

- ¿De qué tipo de amor cada uno de los textos está tratando: amor como solidaridad por todos los hombres, amor como pasión entre dos amantes, amor como sufrimiento por la humanidad? Expliquen sus respuestas.
- ¿La unión de los textos produjo una combinación armónica, o sea, hace sentido la letra de la música? Expliquen sus respuestas.

## ¡MIRA!



### Luis Vaz de Camões

(Portugal, 1524 – 1580)

Uno de los más grandes poetas portugueses, cuya obra principal, *Os Lusíadas* (1572), se considera el poema épico nacional portugués. Camões, cuya vida estuvo llena de aventuras, nació probablemente en Lisboa. Al parecer estudió en la Universidad de Coimbra. Posteriormente formó parte de la corte de Juan III, de la que tuvo que exiliarse en 1546, debido a una aventura amorosa con una de las damas de la reina, Catarina de Ataíde; probablemente sea

ella la fuente de inspiración de sus poemas de amor. Virtualmente un exiliado, Camões emprendió la carrera militar en 1557 y perdió un ojo en Marruecos. En 1550, regresó a Lisboa, donde fue encarcelado por una reyerta callejera, y, una vez perdonado en 1553, embarcó para la India. Se cree que por entonces ya había empezado a trabajar en *Os Lusíadas*, pero en cualquier caso el argumento central del poema es el descubrimiento de la ruta marítima a la India por el explorador portugués Vasco da Gama. Después de combatir en la India, Camões fue destinado a Macao, pero en 1558 le acusaron de extorsión y lo enviaron de vuelta a la India. Sobrevivió a un naufragio y regresó a Portugal, vía Mozambique, en 1570, con el manuscrito de su poema épico intacto. Se publicó dos años más tarde. A pesar de



G. Imagery

una pequeña pensión real y los comienzos de su fama mundial, los últimos años de Camões transcurrieron en la oscuridad, y murió en la pobreza en Lisboa, el 10 de junio de 1580. *Os Lusíadas*, escrito en diez cantos en octava rima, se inspira tanto en la *Eneida*, el poema épico de Virgilio, como en *Orlando furioso*, del poeta italiano Ludovico Ariosto. Enlazadas con la historia del viaje de Vasco da Gama aparecen intensas referencias narrativas y proféticas a otros acontecimientos de la historia de Portugal, y también a determinadas ideas cristianas y humanistas. Aunque la obra ensalza las hazañas de los hijos de Lusú, esto es, los lusíadas, o portugueses, también refleja la amargura con respecto a los aspectos más crueles del colonialismo portugués. El mismo tono de pesimismo impregna mucha de su lírica y las pocas cartas que nos han llegado. La fama de Camões también se debe a los numerosos poemas suyos más cortos que se publicaron póstumamente: odas y sonetos, elegías y canciones. También escribió tres obras de teatro, dos de ellas basadas en modelos clásicos. El tema principal de su poesía es el conflicto entre el amor apasionado y sensual y el ideal neoplatónico de amor espiritual. Es notable su perfección y simplicidad formal, la expresión de un sentimiento profundo y la introducción de un nuevo tema en la literatura portuguesa, la *saudade*-soledade (añoranza cargada de soledad).

Fonte: <http://www.epdlp.com/escritores.php?id=1536>

## ¡ACÉRCATE!

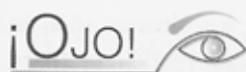


1. Explica qué es un poema épico. ¿Hay alguna obra como esa en la literatura brasileña? ¿Cuál?
2. La biografía de Camões está llena de incertidumbres pues poco quedó registrado de su vida. Vuelve al texto y copia las expresiones o pasajes del texto que nos pasan esa sensación.
3. ¿Qué tipos de aventuras tuvo Camões en su vida? Apunta por lo menos unas tres. Después compáralas con las que señalaron sus colegas.
4. ¿Por qué la obra prima de Camões se llama *Os Lusíadas*? ¿Quiénes son los hijos de LUSUS?
5. ¿Cuáles son los temas y los géneros literarios en que escribió el autor portugués?
6. Según el texto, ¿quién fue su fuente de inspiración en sus poemas líricos?
7. Busca ayuda en un diccionario y explica qué es una *reyerta callejera* según el sentido del texto.

## ¡DALE!



1. ¿Crees que es necesario amar o estar amando para escribir poemas de amor? ¿Por qué?
2. Busca más informaciones sobre la poesía épica. Investiga, en grupos, sobre la poesía épica de la literatura española, brasileña, hispanoamericana, griega, etc...



A. La biografía casi siempre se escribe en pasado: nació, estudió, formó, sobrevivió, etc. Algunas formas verbales, como ya hemos visto, cambian mucho, principalmente en la tercera persona del singular, como estar/estuvo. A ver si encontramos algunos verbos así en el texto.

## AHORA TÚ...

- En los fragmentos de abajo, ¿qué verbos se están usando? Explica el sentido de la frase:
  - ... formó parte de la corte de Juan III...
  - ... tuvo que exiliarse..
  - ... Camões emprendió la carrera militar...
  - ... lo enviaron de vuelta a la India...
- La biografía es un tipo de narrativa, como una historia ficcional, pero basada en los hechos y registros (documentos) que se consideran más auténticos y probables. Como es una narrativa, el texto conecta los hechos o partes de la vida del biografado usando conectores. Algunos ya los debes conocer, como los adverbios *posteriormente, después de...* Otras expresiones también cumplen el mismo papel, como *En 1550..., los últimos años...* Otras veces el nombre o apellido, o el pronombre que los sustituye, hace las conexiones como en: *Camoes, cuya vida..., ... sus poemas de amor...*

## AHORA TÚ...

- Encuentra otros cuatro ejemplos de conectores en el texto y explica de qué están conectando.



## Legião Urbana

**Legión Urbana** (*Legião Urbana* en portugués) es considerada una de las mayores bandas de rock brasileño de la historia.

Formada a inicios de los años 1980, luego de la desintegración de Aborto Eléctrico, banda seminal de la escena punk de Brasilia (y que también diera origen al grupo

Capital Inicial), la banda tenía como figura principal al compositor y vocalista Renato Manfredini Jr., de nombre artístico Renato Russo (1960-1996). Russo adoptó su nombre artístico como homenaje a sus admiradores Jean-Jacques Rousseau y Bertrand Russel. Además estaban el guitarrista Dado Villa-Lobos y el baterista Marcelo Bonfá. El bajista Renato Rocha tocó con el trio durante los tres primeros álbumes.

El primer disco se llamó *Legião Urbana* y fue lanzado en enero de 1985. Algunos de los éxitos de este álbum quedaron grabados en la lista de canciones clásicas de la música brasileña, que años después tuvieron nombres de otros cantantes brasileños, como Simone con "Será", Marina Lima con "Ainda é cedo", Cássia Eller con "Por enquanto" y "Geração Coca-Cola", y la banda paulistana Ira! con "Teorema".

## Alineación

- Renato Russo – vocales, bajo, guitarra, teclados.
- Dado Villa-Lobos – backing vocal, guitarra, bajo
- Marcelo Bonfá – backing vocal, batería, teclado
- Renato Rocha (hasta 1989) – bajo

## Discografía

- *Legião Urbana* (1985)
- *Dois* (1986)
- *Que país é este 1978/1987* (1987)
- *As quatro estações* (1989)
- *V* (1991)
- *Música p/acampamentos* (1992) (colección/en vivo)
- *O descobrimento do Brasil* (1993)
- *A tempestade ou O livro dos dias* (1996)
- *Uma outra estação* (1997)
- *Mais do mesmo* (1998) (colección)
- *Acústico MTV* (1999) (en vivo, grabado en 1994)
- *As quatro estações ao vivo* (2004) (en vivo, grabado en 1990)

Después de la muerte de Russo, han lanzados tres álbumes que fueron grabados con anterioridad, como el éxito *Acústico MTV*.

Fonte: [http://es.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o\\_Urbana](http://es.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o_Urbana)

## ¡ACÉRCATE!



1. ¿Cuántos años, más o menos, tendría la banda Legião Urbana hoy día?
2. ¿Qué significa decir que Aborto Elétrico fue "la *banda seminal* de la escena punk de Brasilia"?
3. ¿Cómo se llamaba Renato Russo antes? ¿Por qué eligió este apellido?
4. ¿Cuántos años tenía cuando se murió a causa del SIDA?
5. ¿Qué significa la palabra *covers* y por qué está destacada en el texto?
6. ¿Cuántos discos fueron lanzados antes de la muerte de Renato Russo?
7. ¿Cuántas alineaciones distintas, según el texto, tuvo la banda? ¿Sabes sobre otras más?

## ¡DALE!



Renato Russo cantó en inglés y en italiano varias canciones de otros compositores. Algunas canciones en italiano son de Laura Pausini, una cantante que también grababa sus canciones en otras lenguas, como el español. Busca más informaciones sobre sus CDs y quizá sobre Laura Pausini y sus canciones en español.

## PARA CURIOSAR



Legião Urbana (<http://www.legiaourbana.com.br/legiao-urbana/index.htm>) – entrevistas, letras, cifras y más.

Letras de canciones de la Legião Urbana (<http://www.vagalume.com.br/artistas/l/legiao-urbana.html>)

O Sopro do Dragão (<http://www.osoprododragao.com.br/>) – excelente site sobre la banda.

## Anexo AJ: Go back

Aunque me llames  
 Aunque vayamos al cine  
 Aunque reclames  
 Aunque ese amor no camine  
 Aunque eran planes y hoy yo lo siento  
 Si casi nada quedó  
 Ha sido un cuento  
 Fue nuestra historia de amor  
 Y no te voy a decir si fue lo mejor  
 Pues  
 Sólo quiero saber lo que puede dar cierto  
 No tengo tiempo a perder  
 Ya no se encantarán mis ojos en tus ojos.  
 Ya no se endulzará junto a ti mi dolor  
 Pero hacia donde camines llevarás mi dolor  
 Fue tuyo, fuiste mía. Qué más? Juntos hicimos  
 Un recodo en la ruta donde el amor pasó  
 Fue tuyo, fuiste mía. Tú serás del que te ame  
 Del que corte en tu huerto lo que he sembrado yo  
 Yo me voy. Estoy triste. Pero siempre estoy triste.  
 Vengo desde tus brazos. No sé hacia dónde voy  
 Desde tu corazón me dice adiós un niño y yo le digo adiós.

G. Izaguirre

### ¡ACÉRCATE!



1. Estos versos son de la letra de la canción Go Back, en una versión en español, de una banda de rock/pop muy exitosa durante los años 1980 y 1990. Esta música pertenece al álbum *Acústico* (1) de Titãs y fue interpretada por Fito Páez (cantante argentino) y Sergio Brito. Sin embargo, algunos versos que ves arriba son originalmente del poeta chileno Pablo Neruda, del cual ya hemos hablado, sacados de su poema llamado *Farewell*, escrito en 1923.
2. De "Aunque me llames" hasta "No tengo tiempo a perder" son versos de la versión en español de la letra original de Go Back. En esa letra original hay versos en inglés. ¿Conoces esa versión original?
3. ¿Que tiene que ver la primera parte de la canción con la segunda? ¿De qué momento de una relación de amor hablan? ¿De qué tipo de amor están hablando las dos partes? Son distintos?

## Anexo AK: Un vestido y un amor



¿Conoces a ese cantante?

### Un vestido y un amor

Fito Páez



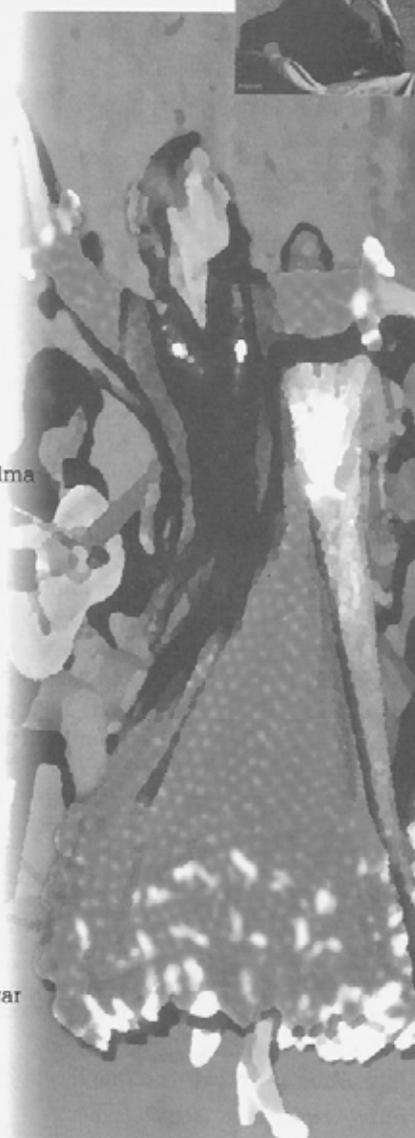
Te vi  
Juntabas margaritas del mantel  
Ya sé que te traté bastante mal  
No sé si eras un ángel o un rubí  
O simplemente te vi

Te vi  
Saliste entre la gente a saludar  
Los astros se rieron otra vez  
La llave de Mandala se quebró  
O simplemente te vi

Todo lo que diga está de más  
Las luces siempre encienden en el alma  
Y cuando me pierdo en la ciudad  
Vos ya sabés comprender  
Es solo un rato no más  
Tendría que llorar o salir a matar  
Te vi, te vi, te vi  
Yo no buscaba a nadie y te vi

Te vi  
Fumabas unos chinos en Madrid  
Hay cosas que te ayudan a vivir  
No hacías otra cosa que escribir  
Y yo simplemente te vi

Me fui  
Me voy de vez en cuando a algún lugar  
Ya sé, no te hace gracia este país  
Tenías un vestido y un amor  
Yo simplemente te vi



Coral Stock Photos

## Anexo AL: Vivir sin aire



Maná: ¿Ya has oído a hablar de estos muchachos? Y estos versos, ¿los conoces?

### Vivir sin aire

(Dónde jugarán los niños, 1992)

Cómo quisiera poder vivir sin aire  
 Cómo quisiera poder vivir sin agua  
 Me encantaría quererte un poco menos  
 Cómo quisiera poder vivir sin ti.

Pero no puedo, siento que muero  
 Me estoy ahogando sin tu amor.

Cómo quisiera poder vivir sin aire  
 Cómo quisiera calmar mi aflicción  
 Cómo quisiera poder vivir sin agua  
 Me encantaría robar tu corazón.

Cómo pudiera un pez nadar sin agua  
 Cómo pudiera un ave volar sin alas  
 Cómo pudiera la flor crecer sin tierra  
 Cómo quisiera poder vivir sin ti.

Ohhhhh nooooo

Pero no puedo, siento que muero  
 Me estoy sin tu amor

Cómo quisiera poder vivir sin aire  
 Cómo quisiera calmar mi aflicción  
 Cómo quisiera poder vivir sin agua  
 Me encantaría robar tu corazón

Cómo quisiera lanzarte al olvido  
 Cómo quisiera guardarte en un cajón  
 Cómo quisiera borrarte de un soplo  
 Me encantaría matar esta canción.



..... 190

## Anexo AM: O pulso

Título: O pulso
Composição: Arnaldo Antunes
Intérprete: Titãs
<p>O pulso ainda pulsa  O pulso ainda pulsa...  Peste bubônica  Câncer, pneumonia  Raiva, rubéola  Tuberculose e anemia  Rancor, cisticircose  Caxumba, difteria  Encefalite, faringite  Gripe e leucemia...  E o pulso ainda pulsa  E o pulso ainda pulsa  Hepatite, escarlatina  Estupidez, paralisia  Toxoplasmose, sarampo  Esquizofrenia  Úlcera, trombose  Coqueluche, hipocondria  Sífilis, ciúmes  Asma, cleptomania...  E o corpo ainda é pouco  E o corpo ainda é pouco  Assim...  Reumatismo, raquitismo  Cistite, disritmia  Hérnia, pediculose  Tétano, hipocrisia  Brucelose, febre tifóide  Arteriosclerose, miopia  Catapora, culpa, cárie  Câimba, lepra, afasia...  O pulso ainda pulsa  E o corpo ainda é pouco  Ainda pulsa  Ainda é pouco  Pulso (4x)  Assim...</p>

### Anexo AN: Amélia / Mulheres de Atenas

Título:	Ai que saudades da Amélia	Mulheres de Atenas
Composição:	Ataulfo Alves – Mario Lago	Chico Buarque
Intérprete:	Roberto Carlos	Chico Buarque
	<p>Nunca vi fazer tanta exigência  Nem fazer o que você me faz  Você não sabe o que é consciência  Nem vê que eu sou um pobre rapaz  Você só pensa em luxo e riqueza  Tudo que você vê você quer  Ai, meu Deus, que saudade da Amélia  Aquilo sim é que era mulher  Às vezes passava fome ao meu lado  E achava bonito não ter o que comer  E quando me via contrariado  Dizia: Meu filho, que se há de fazer  Amélia não tinha a menor vaidade  Amélia é que era mulher de verdade  Amélia não tinha a menor vaidade  Amélia é que era mulher de verdade  Às vezes passava fome ao meu lado  E achava bonito não ter o que comer  E quando me via contrariado  Dizia: Meu filho, que se há de fazer  Amélia não tinha a menor vaidade  Amélia é que era mulher de verdade  Amélia não tinha a menor vaidade  Amélia é que era mulher de verdade</p>	<p>Mirem-se no exemplo  Daquelas mulheres de Atenas  Vivem pros seus maridos  Orgulho e raça de Atenas  Quando amadas se perfumam  Se banham com leite, se arrumam  Suas melenas  Quando fustigadas não choram  Se ajoelham, pedem imploram  Mais duras penas, cadenas  Mirem-se no exemplo  Daquelas mulheres de Atenas  Sofrem pros seus maridos  Poder e força de Atenas  Quando eles embarcam soldados  Elas tecem longos bordados  Mil quarentenas  E quando eles voltam, sedentos  Querem arrancar, violentos  Carícias plenas, obscenas  Mirem-se no exemplo  Daquelas mulheres de Atenas  Despem-se pros maridos  Bravos guerreiros de Atenas  Quando eles se entopem de vinho  Costumam buscar um carinho  De outras falenas  Mas no fim da noite, aos pedaços  Quase sempre voltam pros braços  De suas pequenas, Helenas  Mirem-se no exemplo  Daquelas mulheres de Atenas  Geram pros seus maridos  Os novos filhos de Atenas  Elas não têm gosto ou vontade  Nem defeito, nem qualidade  Têm medo apenas  Não tem sonhos, só tem presságios  O seu homem, mares, naufrágios  Lindas sirenas, morenas  Mirem-se no exemplo  Daquelas mulheres de Atenas  Temem por seus maridos</p>

		<p>Heróis e amantes de Atenas As jovens viúvas marcadas E as gestantes abandonadas, não fazem cenas Vestem-se de negro, se encolhem Se conformam e se recolhem As suas novenas Serenas Mirem-se no exemplo Daquelas mulheres de Atenas Secam por seus maridos Orgulho e raça de Atenas</p>
--	--	--