

Diversidade linguístico-cultural da Argentina nos livros didáticos de língua espanhola no Brasil

Samaria Santos Araujoⁱ
Bruno Rafael Costa Venâncio da Silvaⁱⁱ

Resumo: O objetivo deste trabalho foi investigar como os conteúdos culturais da Argentina são representados nos primeiros volumes das três coleções de livros didáticos de Espanhol (LD) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para adoção pelas escolas públicas de Ensino Médio brasileiras. Apoiados na concepção, defendida por Serrani (2005) e Laraia (2008), de que a língua e a cultura de um povo estão intrinsecamente ligadas e de que aprender uma língua estrangeira deve permitir a interação com o outro e sua cultura, investigamos se os materiais incluem conteúdos que valorizam aspectos culturais da Argentina, em conformidade com as orientações dos documentos norteadores da Educação Básica. Para isso, foi utilizado como método para coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise dos livros, segundo uma abordagem quanti-qualitativa. A seleção e categorização dos dados seguiu o roteiro proposto por Byram (1993 apud Batista, 2010) para avaliação de conteúdos culturais em livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras. A análise permitiu concluir que somente o primeiro do *Cercanía joven* dá espaço considerável a diversos aspectos da cultura argentina.

Palavras-chave: Espanhol como Língua Estrangeira. Cultura argentina. Livro Didático. Variação linguística. Ensino brasileiro.

Diversidad lingüística-cultural de Argentina en los libros de texto de lengua española en Brasil

Resumen: El objetivo de este trabajo ha sido investigar cómo los contenidos culturales de Argentina son representados en los primeros volúmenes de las tres colecciones de manuales didácticos (LD) de Español aprobados por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) para que sean adoptados por las escuelas públicas de *Ensino Médio* brasileiras. Nos apoyamos en la concepción, defendida por Serrani (2005) y Laraia (2008), de que la lengua y la cultura de un pueblo están intrínsecamente relacionadas y de que aprender una lengua extranjera debe permitir la interacción con el otro y su cultura, investigamos si los materiales incluyen contenidos que valoran aspectos culturales de Argentina, de acuerdo con las orientaciones de los documentos que nortean la Educación Básica. Para ello, hemos utilizado como método de recogida de datos la investigación bibliográfica y documental, por medio del análisis de los manuales, a partir de un tratamiento cuantitativo. La selección y categorización de los datos ha seguido la propuesta Byram (1993 apud Batista, 2010) para evaluar contenidos culturales en manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras. El análisis ha permitido concluir que solamente el primer volumen de *Cercanía joven* trata diversos aspectos de la cultura argentina.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera. Cultura Argentina. Manual didáctico. Variación lingüística. Enseñanza brasileña.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Compartilha Igual 4.0 Internacional

DLCV – Língua, Linguística & Literatura

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

ⁱ Jornalista, Especialista em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: samaria.sa@uol.com.br.

ⁱⁱ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Brasil. E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br.

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei nº. 11.161 (BRASIL, 2005), que determinava a oferta obrigatória do ensino de Espanhol no Ensino Médio e facultava no Ensino Fundamental, que o aprendizado desta língua vinha ganhando espaço no nosso país. Primeiramente, este fato ocorreu pela língua espanhola ser o idioma oficial de 21 países e, por ser a segunda língua mundial, tanto em número de falantes nativos quanto no cômputo global de falantes – cerca de 580 milhões de pessoas, entre nativos, usuários com competência limitada e estudantes da língua (INSTITUTO CERVANTES, 2019).

Além disso, há no mundo uma crescente globalização e interesses econômicos – sobretudo em termos regionais, em função do Mercado Comum do Sul (Mercosul), organização intergovernamental formada em 1991, que reúne, atualmente, todos os países da América do Sul¹.

Com a reforma do Ensino Médio pela Lei nº. 13.415 (BRASIL, 2017b) – que, entre muitas alterações na educação brasileira, extinguiu a Lei nº. 11.161/2005. Desse modo, a língua espanhola deixou de ser obrigatória, mas os sistemas de ensino poderão ofertá-la, se assim desejarem. Esse é um novo cenário que se apresenta, todavia, está obscuro, embora seja consenso dos professores dessa língua a sua importância. Considera-se um retrocesso retirá-la do currículo, visto que o Brasil é o único país lusófono de todo o continente latino-americano onde o espanhol é a língua da grande maioria das nações, além de ser uma política linguística que de encontro com plurilinguismo, especialmente para a escola pública brasileira.

Apesar dessa importância da integração regional, outra política linguística contra a diversidade é o eurocentrismo no ensino de espanhol do Brasil, já que normalmente a variedade linguística (castelhana) e a cultura da Espanha são privilegiadas em diversos âmbitos, especialmente na produção de materiais didáticos e na formação de professores.

Venâncio da Silva (2021) afirma que 40% dos textos orais e escritos dos livros didáticos oferecidos pelo último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em que o espanhol foi contemplado é da Espanha, enquanto os demais 60% se dividem de maneira bastante desigual entre os demais 20 países hispanófonos. Em todos os livros didáticos, a Argentina foi o segundo

¹ Segundo informações do portal brasileiro do Mercosul na *internet*, todos os países da América do Sul participam do bloco, como Estado Parte (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Bolívia – este último em processo de adesão) ou como Estado Associado (Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname). Ademais do foco na integração econômica, um dos seus alvos principais é o estabelecimento de uma cidadania regional, que inclui o desenvolvimento de iniciativas para estimular o aprendizado de Português e de Espanhol.

país com mais textos escritos e orais no livro didático, mas com um número sempre muito inferior ao da Espanha.

Assim, este trabalho tem como objetivo investigar a presença da cultura e da variedade linguística da Argentina nos livros didáticos de língua espanhola selecionados PNLD², em sua edição do ano de 2018. Consideramos que a Argentina é um país que deveria ter um presença superior à Espanha nos livros didáticos por algumas razões: integração regional a partir do fluxo de brasileiros e argentinos em ambos países, intenso intercâmbio econômico e cultural, história comum, entre outras.

Ao analisar as questões relativas à sua variedade linguística e a sua cultura, esperamos contribuir na compreensão do lugar que a Argentina ocupa na produção de materiais didáticos elaborados no Brasil, já que normalmente a Espanha tem esse lugar privilegiado no ensino de espanhol³.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da concepção de cultura como produto coletivo da vida humana, que “diz respeito a todos os aspectos da vida social” (SANTOS, 2009), defendemos a teoria da indissociabilidade entre língua e cultura (BROWN, 1994 apud CARMONA, 2006; KRAMSCH, 2017; LARAIA, 2005; SERRANI, 2005, SERRAGIOTTO, 2008 apud BATISTA, 2010), que nos leva a defender de que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) não deveria ser centrado unicamente na transmissão de conhecimentos sobre estruturas gramaticais e no desenvolvimento das habilidades linguísticas⁴, mas também sensibilizar para o respeito às diversidades culturais do outro.

Mais que o aprendizado de um novo idioma, o contato com uma LE em seus diversos contextos de uso, com foco também na ampliação do conhecimento de mundo e no fortalecimento da visão crítica dos alunos como cidadãos é, principalmente, destacar o caráter social do ensino e da aprendizagem. Em harmonia com tal concepção, as Orientações

² Esses manuais são distribuídos gratuitamente para as escolas de educação básica pública do nosso país e costumam ser um guia para o professor na sala de aula.

³ Gostaríamos de esclarecer que a Argentina não deve o país mais privilegiado no ensino de espanhol no Brasil, nem muito menos o único. Consideramos que é relevante estudar a variedade linguística e a cultura deste país específico porque segundo Venâncio da Silva (2021) foi o primeiro país hispano-americano que mais se fez presente no livro didático, atrás somente da Espanha que é um país europeu. Como a frequência de textos oriundos da Argentina foram superior aos demais países do continente, temos uma amostra maior para ser analisada. Entretanto, acreditamos que a presença de textos escritos e orais de diferentes países deve ser mais equilibrada apesar de sermos conscientes de que nem sempre isso é possível por fatores editoriais.

⁴ Para Sánchez Pérez (2004), esse paradigma de ensino de E/LE, tido como tradicional, continua sendo um dos mais utilizados pelos professores na escola regular.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) sugerem que o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) deve propiciar ao estudante “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (BRASIL, 2006, p. 133).

Entendendo, então, a aula de LE como “um espaço adequado para essa abertura ao contato linguístico e cultural, por parte do discente, com outras formas de conhecer e interpretar a realidade” (CARMONA, 2006, p. 2), decidimos investigar como os diversos aspectos culturais da Argentina são apresentados nos primeiros volumes das três coleções de livros didáticos (LD) de Espanhol selecionadas pelo PNL D, já que

[...] ressaltamos o papel do livro didático, enquanto elemento/suporte norteador na sala de aula, a responsabilidade de que precisa e, logo, deve oportunizar, e a diversidade linguística e cultural das línguas metas de seus aprendizes. (VENÂNCIO DA SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2015, p. 419).

Nossos objetivos específicos são: filtrar e categorizar as manifestações da diversidade linguístico-cultural do país presentes no *corpus*; verificar que aspectos dessa diversidade foram abordados nos materiais; e analisar se o tratamento dado aos conteúdos atende aos critérios estabelecidos pelo PNL D e às orientações dos documentos norteadores.

Serrani (2005) afirma que a aprendizagem de qualquer idioma não pode estar reduzida a seus elementos linguísticos, já que afirma que a língua é a matéria prima da constituição identitária. Deste modo, não podemos dissociar língua de cultura, nem reduzi-la a um mero instrumento de comunicação. Além disso,

Na díade ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura. (KRAMSCH, 2017, p. 139).

Como comentamos anteriormente, o espanhol peninsular parece ser seu lugar garantido e privilegiado no ensino de espanhol no Brasil, tal como afirma Zolin-Vesz (2013) em sua pesquisa sobre a crença da Espanha como único lugar onde se fala espanhol, problematizando inclusive a imagem de que essa língua é uma “língua de encontro”.

[O]u seja, um instrumento de comunicação que possibilita o diálogo e a convivência harmônica próprios de uma pátria comum. Dessa forma, o espanhol é considerado a língua comum do mundo hispânico, em que a

Espanha desempenha papel central, servindo como modelo de expressão de múltiplas culturas. Simboliza o espírito de concórdia e democracia. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 55).

Esse autor percebeu que a construção da crença da Espanha como “central” ou “superior” por meio do discurso de uma professora de espanhol. A docente relatou que no começo da sua aprendizagem da língua espanhola, seu professor sempre mencionava exemplos sobre Madri, o que evidencia que os professores são responsáveis pelo imaginário que os estudantes tem dos países hispanófonos.

O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença de superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter 'comprado a ideia' da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola. (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 59-60).

Desse modo, é necessário privilegiar outros países no ensino e também na pesquisa que se faz nos estudos de Linguística Aplicada relacionados ao espanhol no Brasil. Assim, justificamos o recorte sobre a Argentina do nosso artigo, além é claro do fato de tratar-se do quarto maior país em número de hispanófonos nativos (INSTITUTO CERVANTES, 2019) e o maior país hispânico em extensão territorial, bem como em razão de sua proximidade com o Brasil, com quem possui sólidas relações históricas nas mais diversas áreas, como a socioeconômica e a cultural.

A riqueza geográfica (zonas áridas, campos de gelo, montanhas, planícies, rios e oceanos, com conseqüente variedade de fauna e flora), o “caldeirão de raças” e sua história – que inclui colonizações, expressiva imigração e alternância de momentos áureos e de graves crises políticas e socioeconômicas – ajudam a explicar a grande diversidade cultural argentina.

Pode-se afirmar que o espanhol da Argentina foi formado por três fenômenos principais: a colonização espanhola, a influência das línguas indígenas e as ondas de imigração no final do século XIX e início do século XX, em sua grande maioria de italianos. Lipski (2009) comenta que, em função dimensões geográficas do país, é de se esperar que o espanhol lá falado não seja o mesmo em todas as partes. Nesse sentido, consideramos que a variedade linguística está totalmente associada à cultura de um país, como afirma Byram (1989):

[...] language, and language variety – dialect or sociolect – is one of the overt signs of cultural identity which people meet daily in their lives. Individuals

use language varieties with varying degrees of self-awareness to signal their socio identity. (BYRAM, 1989, p. 40).

Assim, evidenciamos ainda mais que língua e cultura são componentes indissociáveis. A partir de como a pessoa se expressa na sua variedade linguística, possivelmente poderemos saber a origem dela, seu estrato social e até mesmo questões ideológicas. Em outras palavras, sua identidade é delatada por sua forma de falar, pelo seu sotaque, pelos elementos morfosintáticos que utiliza, pela escolha das palavras e também pela sua linguagem corporal. Todos esses aspectos delatam a identidade argentina de maneira quase automática no mundo hispano, pois a personalidade dos argentinos está muito relacionada a sua forma de falar que é considerada muito marcante e peculiar.

Em termos gerais, pode-se declarar que o espanhol falado na Argentina possui características muito particulares e que chamam bastante a atenção em todos os níveis: no plano fônico (yeísmo rehilado, por exemplo), plano morfosintático (o voseo como marca maior) e no plano lexical herança do patrimonial de origem peninsular, italianismos introduzidos pela imigração e o lunfardo⁵ (LIPSKI, 2009), além de indigenismos americanos e os afronegrismos (MORENO FERNÁNDEZ, 2010).

Sobre o voseo no ensino de espanhol no Brasil, Venâncio da Silva e Alves (2007) afirmam que poucos LD de espanhol tratavam este fenômeno, e quando o faziam, normalmente estavam relegados como uma “curiosidade” ou como um “regionalismo”. Os autores criticam ambas as formas de tratar este conteúdo porque o pronome “vos” deveria ocupar um papel de destaque no ensino, especialmente em território brasileiro, já que diversos países, sobretudo do entorno geográfico, utilizam-no. O pronome “vosotros/as”, utilizado somente na Espanha, não é tratado como regionalismo apesar de seu restrito alcance geográfico e distante da nossa realidade.

A proposta de Gassó (2009) para abordar essa variante gramatical é adequada para o contexto brasileiro, visto que se centra na produção das formas verbais do presente do indicativo (*cantás, comés, vivís*) e no imperativo afirmativo (*cantá, comé, viví*) e somente na compreensão no presente do subjuntivo ou no imperativo negativo (*cantés, comás, vivás*).

Finalmente, em uma pesquisa com professores de espanhol de dois institutos federais, Venâncio da Silva e Andión (2019) verificaram que a variedade rio-platense é a segunda mais

⁵ Espécie de gíria empregada originariamente, segundo o *Diccionario de la lengua española* (2014), em Buenos Aires e em seus arredores, por pessoas das classes sociais mais baixas; ao longo do tempo, parte de seus vocábulos e locuções foram sendo introduzidos à língua popular e, atualmente, está relativamente difundida no Espanhol falado na Argentina e no Uruguai.

adotada pelos professores, ficando atrás apenas da variedade castelhana, em virtude de que diversos professores nativos são dessa região. Assim, acreditamos que essa é uma razão a mais para que os LD abordem de maneira adequada este tema⁶.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TIPOLOGIA DA PESQUISA

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. Segundo Triviños (1987), esse tipo de estudo propõe-se a descrever os fatos e fenômenos de uma dada realidade. No nosso caso, trata-se da descrição e posterior análise das informações verificadas e coletadas no *corpus*.

Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, mas que conta, também, com alguns procedimentos quantitativos. Para Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p. 68), questões com alto grau de complexidade e com universos heterogêneos, como julgamos ser o objeto deste trabalho, “requerem observações em diferentes escalas de análise, bem como desenhos metodológicos que combinam diferentes estratégias de amostragem”.

No que tange aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em função da coleta e análise de referencial para fundamentar o trabalho, e documental, haja vista que o *corpus* é composto por LD de Espanhol aprovados pelo PNLD 2018 (BRASIL, 2017a). De acordo com Prodanov e Freitas (2013), documento é qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação crítica dos dados; leitura crítica; reflexão do seu conteúdo e crítica ou juízo de valor sobre a obra.

DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

A seleção do *corpus* se justifica, primeiro, por conta da importância atribuída ao LD, que, para Coracini (2011 apud OLIVEIRA, 2014), atua como orientador e, em muitos casos, delimitador dos conteúdos e práticas didáticas nas aulas de LE. Ademais, trata-se dos primeiros volumes das coleções aprovadas pelo PNLD para escolha e adoção como material didático nas escolas públicas de Ensino Médio do Brasil atualmente e que são os livros mais utilizados pelos

⁶ Moreno Fernández (2010) afirma que muitos brasileiros receberam formação com professores e materiais provenientes da Espanha. A preferência pela variedade castelhana é notada por Andión (2013) como um fato curioso devido à proximidade entre países. Para a autora, o mais comum seria que professores brasileiros adotassem variedades hispano-americanas, assim como professores italianos e portugueses adotassem a castelhana.

professores e também a porta de entrada para a maioria dos alunos que nunca tiveram contato com a língua espanhola.

A seguir, apresentamos um quadro com os três volumes selecionados e uma breve descrição sobre suas respectivas coleções.

Quadro 1 – Quadro com coleções de Espanhol aprovadas pelo PNLD 2018

Livro selecionado	Autores	Cidade de publicação	Editora	Ano de publicação
<i>Cercanía Joven: español, 1º ano : ensino médio</i>	Ludmila Coimbra Luiza Santana Chaves	São Paulo	Edições SM	2016
<i>Confluencia vol 1</i>	Paulo Pinheiro Correa et al	São Paulo	Moderna	2016
<i>Sentidos en lengua española vol 1</i>	Luciana Maria A. de Freitas e Elzimar G. de Martins Costa	São Paulo	Richmond	2016

Fonte: PNLD (2018).

Segundo o Guia do PNLD 2018, *Cercanía joven* tem como base teórica “o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades.” (BRASIL, 2017a, p. 33). No que se refere à presença do componente cultural no material, a avaliação do PNLD 2018 é a de que seus textos e ilustrações representam a diversidade cultural das comunidades hispanófonas.

Confluencia tem como proposta didático-pedagógica uma visão sociointeracionista da língua. Nesse sentido, o PNLD concluiu em sua análise que: o material presente na obra oportuniza aos alunos o contato com aspectos da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero “de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é constitutiva da linguagem e que a língua espanhola se manifesta de modo diverso em inúmeras comunidades linguísticas.” (BRASIL, 2017a, p. 43).

Assim como a anterior, *Sentidos en lengua española* também afirma trabalhar segundo uma perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista. Para o PNLD 2018, apresenta diversidade de textos de diferentes esferas, suportes e variedades linguísticas “que retratam a pluralidade sociocultural brasileira e das comunidades hispanofalantes, assim como promovem o respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero.” (BRASIL, 2017a, p. 38).

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DO *CORPUS*

Para proceder com a seleção e análise das representações da cultura argentina no *corpus*, baseamo-nos no roteiro proposto por Byram⁷ para avaliação de conteúdos culturais em LD (1993 apud BATISTA, 2010). Tal opção metodológica justifica-se pela sua abrangência e organização em categorias – que facilita a coleta dos dados e a análise.

Como se verifica no quadro a seguir, o roteiro de Byram (1993 apud BATISTA, 2010) é composto de oito categorias, cada qual desdobrada em filtros.

Quadro 2 – Quadro com roteiro para avaliação de conteúdos culturais em LD

Categoria	Filtro
Identidade social e grupos sociais	Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas.
Interação social	Níveis de linguagem; Variações linguísticas diversas; Interação em geral.
Crença e comportamento	Crenças morais; Crenças religiosas; Rotinas diárias; Comportamento em geral.
Instituições políticas e sociais	Instituições políticas; Instituições privadas; Saúde; Justiça; Ordem.
Socialização e ciclo de vida	Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem.
História nacional	Eventos históricos; Política; Manifestação popular.
Geografia nacional	Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia.
Estereótipos e identidade nacional	Estereótipos; Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e lazer; Trânsito; Outras informações.

Fonte: Batista (2010).

A seguir, apresentamos os resultados e discussões obtidos com a partir dessas categorias de análise.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira etapa do trabalho foi fazer a leitura de cada volume para identificar e selecionar os conteúdos, independentemente de tipologia ou gênero, que incluíam componentes

⁷ Mike Byram é professor emérito da Universidade de Durham, na Inglaterra e estudioso das áreas de estudos interculturais e ensino de LE. A proposta citada foi desenvolvida durante pesquisa realizada sobre as representações da cultura germânica em livros de Alemão como LE produzidos na Grã-Bretanha.

da cultura argentina. Em seguida, aplicou-se cada bloco de categorias e filtros propostos por Byram (1993 apud BATISTA, 2010) nas ocorrências encontradas.

O passo seguinte foi separá-las em categorias e filtros para proceder com a tabulação, para, por meio de tabelas e gráficos, demonstrar a frequência dos dados culturais. A análise quantitativa foi feita por meio da contagem numérica de frequência das categorias encontradas em cada volume selecionado no *corpus*. Entende-se como frequência o número de páginas em que os aspectos culturais apareceram nos manuais.

Por fim, procedeu-se com uma análise qualitativa, na qual os parâmetros propostos por Byram (1993 apud BATISTA, 2010) foram utilizados seguindo a sequência definida pelo autor.

Abaixo, é apresentado um quadro com quantidade geral do *corpus* da pesquisa em cada um dos livros selecionados, de acordo com a classificação utilizada.

Quadro 3 – Quadro com frequência dos parâmetros culturais por categoria e LD

Categorias	Livros didáticos analisados ⁸		
	CCJ1	CON1	SLE1
Identidade social e grupos sociais	2	0	4
Interação social	10	2	2
Crença e comportamento	0	3	0
Instituições políticas e sociais	4	1	0
Socialização e ciclo de vida	0	0	3
História nacional	44	1	0
Geografia nacional	14	0	0
Estereótipos e identidade nacional	53	15	4
TOTAL DE FREQUÊNCIA	127	22	13

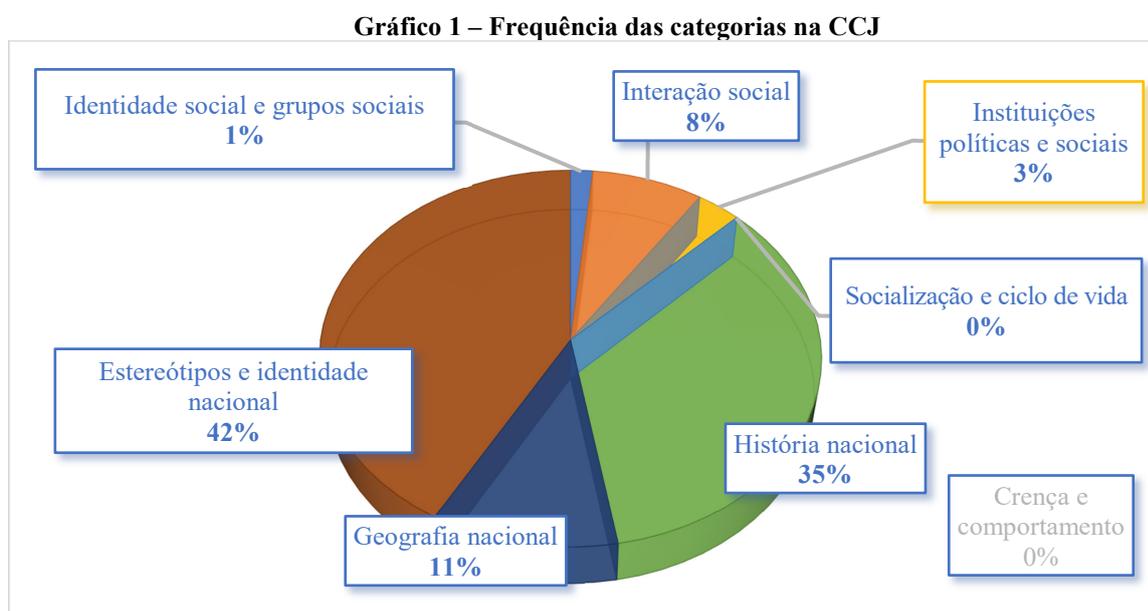
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com o quadro 3, observa-se disparidade nos resultados encontrados entre a CCJ1 e os demais LD. Enquanto a CCJ1 apresentou 127 ocorrências, a SLE1 teve somente 24 e a CON1 um número ainda menor (13).

⁸ CCJ1. CON1 e SLE1 referem-se, respectivamente, aos primeiros volumes das coleções *Cercanía joven*, *Confluncia* e *Sentidos en Lengua Española*.

As únicas categorias em que os todos os LD analisados apresentaram ocorrências foram: “Estereótipos e identidade nacional” e “Interação Social”. Por sua vez, a CCJ1 teve alto número de ocorrências em “História Nacional”, enquanto CON1 só apresentou uma e SLE1 nenhuma.

O gráfico 1 mostra a frequência das categorias encontradas na CCJ. Percebe-se que a categoria “Estereótipos e identidade nacional” foi a que obteve maior porcentagem, com 42 %, seguido por “História nacional” com 35 % e “Geografia Nacional” com 11 %. Duas categorias não apresentaram ocorrências: “Crença e comportamento” e “Socialização e ciclo de vida”. Destacamos aqui a CCJ1 por apresentar maior número de ocorrências.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para melhor organização do trabalho e pela limitação de espaço, decidimos analisar qualitativamente somente as categorias que tiveram maior destaque.

INTERAÇÃO SOCIAL

Os aspectos da língua, como os diversos níveis de formalidade empregados nas situações cotidianas, compõem esta categoria. Seus filtros são: “Níveis de linguagem”, “Variações linguísticas diversas” e “Interações em geral”.

Quanto ao filtro “Níveis de linguagem”, a CCJ1 apresenta o voseo e a sua utilização na Argentina como registro informal. A CON1 dá a indicação de leitura de dois textos que abordam a variedade de formas de tratamento na Argentina, deixando a cargo do professor trabalhar e aprofundar o assunto.

Pode-se afirmar que diversos aspectos da variação linguística argentina estão retratados na CCJ1, pois os três níveis de variação – fonético-fonológico, morfossintático e lexical – foram, de alguma forma, abordados:

- a) A seção “*Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*” é responsável por mostrar as características do plano fônico. Os alunos poderão perceber o uso do yeísmo rehilado e seseo por meio de uma entrevista com o jogador Lionel Messi com notícias sobre manifestações na Argentina;
- b) Sintaticamente, é apresentado o paradigma verbal do voseo. Importante destacar que o pronome e sua conjugação aparecem em todas as tabelas de conjugação ao longo do livro e também nos exercícios propostos;
- c) Também há exemplos de variação lexical em todo o manual.

O mesmo não foi verificado nas outras coleções no filtro “Variações linguísticas diversas”. Enquanto a CON1 não apresentou ocorrências, a SLE1 teve somente duas, que trataram de variação lexical.

Diante do exposto, conclui-se que, no *corpus* selecionado, somente o CCJ1 oferece ao seu aluno uma visão geral da variação linguística da Argentina.

HISTÓRIA NACIONAL

Os acontecimentos históricos do país em estudo ficam elencados nesta categoria que tem como subitens: eventos históricos, política e manifestações populares.

No SLE1, não foi detectada nenhuma ocorrência nessa categoria.

A única ocorrência observada na CON1 foi em “Política”, onde é mostrada uma nota jornalística com a ex-presidente Cristina Kirchner, com o objetivo de trabalhar o tema do capítulo que é a legenda fotográfica.

Por sua vez, quanto à CCJ1, essa foi a segunda categoria com mais ocorrências. Observou-se que o principal período tratado foi o da história recente da Argentina – sobretudo os eventos relacionados à ditadura vivenciada no país. Em “Eventos históricos”, o tema central foi o regime ditatorial argentino; para ilustrar essa época, os autores se valeram de vários gêneros e ferramentas, como infográficos, canções, mostras fotográficas, filmes etc. Além dos relatos sobre o passado argentino, foi proporcionado aos alunos entrar em contato com artistas que se expressaram naquela época.

Em linhas gerais, no que se refere à presença dessa categoria na CCJ1, entendemos os alunos têm à disposição conteúdos que possibilitam refletir sobre momentos históricos e situações compartilhadas entre o Brasil e a Argentina. Além disso, como afirma o historiador

argentino Amézola (2011), estudar e entender as ditaduras que aconteceram na América Latina é importante para fazer com que os jovens tenham uma maior compreensão do mundo em que vivem e promover neles uma concepção democrática de cidadania. A afirmação acima vai ao encontro da ideia de que o ensino médio deve formar indivíduos completos e ativos na sociedade, levando em consideração a questão da cidadania. Ainda nessa temática, na categoria “Manifestação popular” é apresentado aos alunos o tema das *Madres de Plaza de Mayo*, organização de direitos humanos que tem como finalidade localizar as crianças sequestradas pela ditadura militar argentina.

GEOGRAFIA NACIONAL

Categoria que diz respeito às informações sobre fatores geográficos significativos em uma comunidade. Engloba os filtros “Turismo”, “Localidades”, “Clima”, “Diversidade geográfica” e “Economia”.

Somente a CCJ1 apresentou ocorrências nessa categoria. O filtro com mais frequência foi o “Localidades” e a única cidade que teve destaque foi a capital do país, Buenos Aires. Em “Turismo” as ocorrências também trataram da capital, mas de maneira discreta. Segundo Argentina (2015), o país possui grande variedade geográfica:

La gran extensión territorial de la Argentina determina una diversidad de paisajes, en los que alternan campos de hielos con zonas áridas, relieves montañosos con mesetas o llanuras, cursos fluviales o áreas lacustres con la amplitud oceánica y vegetación esteparia con bosques y selvas. (ARGENTINA, 2015).

Entendemos que a categoria foi pouco explorada no CCJ1, tanto na quantidade de ocorrências como na qualidade dos conteúdos apresentados, não sendo oferecidos aos estudantes subsídios suficientes para conhecer a geografia nacional argentina.

ESTEREÓTIPOS E IDENTIDADE NACIONAL

O que é típico de um país e os símbolos de estereótipos nacionais, segundo Batista (2010), é o que norteia essa categoria. Os filtros são: “Estereótipos”, “Culinária”, “Folclore”, “Vestuário”, “Expressão artística”, “Esporte e lazer”, “Trânsito” e “Outras informações”.

Essa foi a categoria que teve maior número de registros encontrados, mas nem todos os filtros foram contemplados. As ocorrências nas três coleções se mostraram centradas em “Expressão artística”. Somente a CCJ1 apresentou ocorrências em outro filtro: “Esporte e lazer”.

A literatura foi um dos pontos com destaque na CCJ1. São sugeridas, ao longo de sete páginas, atividades com aspectos do livro *Historias de Cronopios y Famas*, do escritor Julio Cortázar – o conteúdo está presente na seção *Proyecto* do livro, a qual, segundo o Guia 2015 (BRASIL, 2014a), propõe um trabalho interdisciplinar e estabelece relações entre textos literários e o tema de cada unidade. Segundo nossa análise, a proposta é efetivamente realizada no material. Silva e Pinheiro-Mariz (2016) já haviam verificado uma grande presença de textos literários de autores argentinos e uruguaios em LD das duas edições anteriores do PNLD.

Outro exemplo interessante encontrado foi a recomendação de se trabalhar em sala o tema da ditadura a partir da exposição *Ausencias*, do fotógrafo argentino Gustavo Germano. Além de abordar o tema, a atividade fornece informações sobre o autor e o projeto que deu origem à exposição.

A CON1 optou por apresentar vários tipos de manifestações argentinas, como cinema, teatro, pintura, escultura, literatura, quadrinhos, entre outros, mas de forma a que estes conteúdos estivessem a serviço de atividades linguísticas.

As poucas ocorrências encontradas na SLE1 nessa categoria se enquadraram no filtro “Expressão artística” e se centralizaram na apresentação da imagem do ator argentino Ricardo Darín e de um dos filmes em que atuou – *Un cuento chino*.

No filtro “Esporte e lazer”, utilizado pela CCJ1, o futebol argentino foi o destaque. Outros esportes em que o país se destaca, como o rúgbi e o tênis, entretanto, foram ignorados. O manual fez uso de entrevistas com os ídolos Diego Maradona e Lionel Messi em suas atividades.

Foi possível observar diversas referências a manifestações artísticas argentinas, bem como atividades que puseram em relevo a cultura argentina, como as atividades citadas da CCJ1. Contudo, principalmente na CON1 e SLE1, verificou-se que muitas dessas referências são usadas para compor atividades com outros fins, basicamente de forma ilustrativa – isso é, sem a contextualização cultural. O problema decorrente dessa abordagem descontextualizada é que a percepção dessas referências pode passar despercebida caso o professor ou os alunos não as conheçam, uma vez que não há direcionamento por parte do livro.

Em resumo, nessa categoria, entendemos que muitos dos conteúdos da cultura argentina abordados na CCJ1 permitem o conhecimento de diversos aspectos de sua identidade nacional; entretanto, para que houvesse melhor representatividade, seria importante uma divisão mais igualitária entre as frequências dos filtros. Já os outros materiais não mostraram conteúdo suficiente para que o público-alvo possa, por meio dele, conhecer a diversidade das expressões artísticas da Argentina.

CONCLUSÃO

Com base nos pressupostos teóricos em que nos apoiamos e com a metodologia usada para a seleção e a categorização das representações da Argentina no *corpus*, pudemos avaliar que somente um dos livros, o CCJ1, dá espaço considerável à Argentina. Avaliamos que ele, de um modo geral, atingiu seu objetivo de desenvolver uma proposta de ensino multicultural, fomentando a integração entre língua e cultura.

A ausência e o tratamento superficial de determinados aspectos da diversidade linguístico-cultural argentina nos permitem concluir, em definitiva, que os livros CON1 e SLE1 não atendem integralmente ao que definem o PNLD e as orientações presentes nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira – ao menos no que se refere ao nosso objeto de estudo.

Entretanto, faz-se importante aclarar que tratamos do idioma oficial de outros 20 países, cada qual com sua própria diversidade linguístico-cultural – merecedores, também, de espaço nos livros de E/LE. Nesse sentido, a ocorrência aspectos da cultura argentina, ainda que com as ressalvas apresentadas, podem indicar que os materiais reconhecem a importância do trabalho com a cultura do país nas aulas para alunos brasileiros.

A categoria que mais apresentou conteúdos em todos os manuais foi “Estereótipos e identidade nacional”. Nela, pôde-se observar que houve a centralização nos filtros “Expressão artística” e “Esporte e lazer”, mostrando que no ensino de línguas ainda se recorre à estereótipos quando se trata abordar as manifestações culturais. Constatou-se, também, que principalmente a CON1 e a SLE1 se valeram de referências a manifestações artísticas argentinas para atividades com outros objetivos linguísticos, que não o de trabalho com a cultura.

Reconhecemos que o recorte da análise sobre um único país, por mais que devidamente fundamentado, pode ensejar uma avaliação superficial das obras como um todo. Por tal razão, como desdobramento deste trabalho, sugerimos ampliar a pesquisa para todos os volumes das coleções, como também fazer um estudo sobre os aspectos nos outros 20 países hispânicos. Outro caminho a ser percorrido pode ser analisar de que forma os conteúdos culturais apresentados nesses LD contribuem para a criação, para a manutenção e/ou para a quebra de estereótipos culturais.

REFERÊNCIAS

- AMÉZOLA, Gonzalo de. La última dictadura militar en la escuela argentina: entre la historia reciente y la memoria colectiva. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, v. 17, n. 1, p.29-56, jan. 2011.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile, v. 46, n. 82, p. 155-189, 2013.
- BATISTA, Marcos dos Reis. *O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.ºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017b.
- BYRAM, M. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- CARMONA, Andréia Cristina Roder. *Estudo sobre a variável voseo da língua espanhola no cenário escolar*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. *Cercanía joven: espanhol, 1º. ano: ensino médio: livro do professor*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.
- GASSÓ, María José. El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos MarcoELE*. n. 9, p. 1-26, 2009.

- INSTITUTO CERVANTES. El español: una lengua viva. *Informe 2019*. Madrid, 2019.
- KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 18. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LIPSKI, John M. *El español de América*. 6. ed. Madrid: Cátedra Lingüística, 2009.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.
- OLIVEIRA, Bárbara Caroline de. *Representações culturais no livro didático de Língua Estrangeira (Espanhol)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- PINHEIRO-CORREA, Paulo (org.). *Confluencia*, vol. 1. São Paulo: Moderna, 2016.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo-leitura-escrita*. Campinas, SP. Pontes: 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael Costa; ALVES, Rosemary da Silva. El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil. *Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español*, n. 25, nov./dic. 2007.
- VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael Costa; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Entre a língua e a literatura: variação lingüística e ensino de espanhol. *Signum*, n. 18/2, p. 404-422, 2015.
- VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael Costa. PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Variação lingüística em textos literários: por um diálogo entre língua e literatura no ensino do espanhol no Brasil. *Ideas*, v. 2, n. 2, p. 131-151, 2016.
- VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael Costa. ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 14, p. 29-43, 2019.

VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael Costa. *Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños*. 2021. Tesis (Doctorado) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola: a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2013.