

AUGUSTO MORETTI DE BARROS

**REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS E CULTURAIS DA AMÉRICA
HISPÂNICA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE
ESPAÑHOL/LE**

ASSIS

2018

AUGUSTO MORETTI DE BARROS

**REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS E CULTURAIS DA AMÉRICA
HISPÂNICA EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE
ESPANHOL/LE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Esteves

Bolsista: CAPES

ASSIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

B277r	Barros, Augusto Moretti de Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE / Augusto Moretti de Barros. Assis, 2018. 325 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientador: Dr. Antonio Roberto Esteves 1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Literatura hispa- no-americana. 3. Material didático. 4. América Latina - Civi- lização. I. Título. CDD 460.7
-------	---

AUGUSTO MORETTI DE BARROS

**REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS E CULTURAIS DA
AMÉRICA HISPÂNICA EM MATERIAIS PARA O ENSINO DE
ESPANHOL/LE**

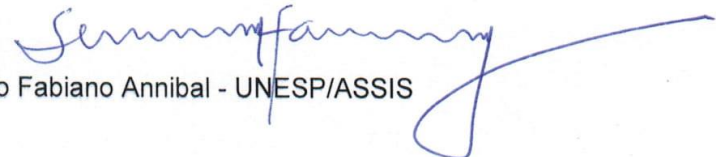
Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em LETRAS (Área de Conhecimento: LITERATURA E VIDA SOCIAL)

Data da Aprovação: 02/02/2018

COMISSÃO EXAMINADORA


Presidente: Prof. Dr. Antonio Roberto Esteves - UNESP/ASSIS


Membros: Profa. Dra. Valdirene Zorzo-Veloso - UEL/LONDRINA


Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal - UNESP/ASSIS

*À minha mãe, Vanuza Sueli,
meu maior incentivo e inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele, nada é possível.

Ao meu orientador e querido mestre, Prof. Dr. Antonio Roberto Esteves, por toda a dedicação, paciência e disponibilidade para me orientar nesta pesquisa, contribuindo para a minha formação como pesquisador.

À minha querida amiga, Dra. Kátia Rodrigues Mello Miranda, por fazer parte da minha trajetória acadêmica desde as aulas na Graduação até a ideia inicial para a elaboração do pré-projeto de pesquisa e também pelas belas contribuições à minha dissertação no Exame de Qualificação.

Aos professores Dr. Sérgio Fabiano Annibal e Dra. Valdirene Zorzo-Veloso pelas exposições e contribuições ao meu texto na Defesa; e à Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias pelos apontamentos dados no Exame de Qualificação.

A toda a minha família pelo apoio e pela compreensão nesses anos de distância física: à minha mãe, Vanuza Sueli, que, além de me colocar no mundo, fez de mim o homem que eu sou, sempre me incentivando a crescer; à minha avó, Vanuza, que nunca deixou faltar uma palavra de apoio e incentivo; aos meus irmãos, Michel e Wanderson por todo o esforço que me impulsiona; à minha sobrinha Yasmim, à minha tia Mirian e ao meu primo José Guilherme, por todo o carinho.

Aos meus melhores amigos por todo o apoio e palavras de amizade durante o processo do Mestrado: Rafaela Maldonado e Mariana Asbahr, por terem sido não somente minhas amigas mas também companheiras do dia-a-dia, confidentes e conselheiras, e também por me salvarem quando a tecnologia insistia em me virar as costas; Natália Piccolo, Miquéias Sartorelli e Romeu Teixeira, por me ampararem em momentos não apenas de amizade como também de reflexões acadêmicas; Samanta Kasper, Dandara Alves, Matheus Cerdeira e André Cirino, por me proporcionarem ótimos momentos de amizade e de alegria, que me ajudaram a enfrentar inúmeros percalços; e Rafaela Reginato, Larissa Corte, Vanessa Sakotani e Ariel Colaço, por me lembrarem que a amizade verdadeira resiste à distância.

Aos meus alunos pelo constante aprendizado e pela troca de energia.

À Unesp Assis por me possibilitar a Graduação pela qual eu me apaixonei e o Mestrado com o qual estive em um relacionamento sério nos últimos anos.

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento e incentivo a esta pesquisa.

“Descobri que minha obsessão por cada coisa em seu lugar, cada assunto em seu tempo, cada palavra em seu estilo, não era o prêmio merecido de uma mente em ordem, mas, pelo contrário, todo um sistema de simulação inventado por mim para ocultar a desordem da minha natureza.”

Gabriel García Márquez, *Memória de minhas putas tristes*

BARROS, Augusto Moretti de. **Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE**. 2018. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

O estudo da língua espanhola e de suas literaturas tem aumentado significativamente no Brasil, seja por motivos comerciais ou acadêmicos. Assim, para acompanhar este processo, cresce também o número de materiais didáticos produzidos com a finalidade de servir de apoio a tal estudo. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem o objetivo de avaliar diversos livros didáticos e eleger aqueles que melhor preenchem os requisitos para auxiliarem os aprendizes. Nesse contexto, procuramos identificar, nesta pesquisa, como a América Hispânica é representada em duas dessas coleções de livros didáticos, no que tange à sua heterogeneidade cultural e literária. Para nossas análises, escolhemos as coleções *Síntesis* (2012), de Ivan Martin, e *Enlaces* (2010), de Soraia Osman *et al*, ambas produzidas em três volumes, voltados para o Ensino Médio. Consideramos as tendências mais recentes de estudos da cultura hispano-americana, que privilegiam a diversidade e a convivência entre as mais distintas manifestações culturais, observando como os países da América Hispânica são apresentados aos brasileiros aprendizes de sua cultura. Assim, conscientes da multiplicidade cultural que concebe os países hispano-americanos, direcionamos nossa investigação sobre as representações dessas culturas e literaturas selecionadas pelos autores dos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. Observamos, dentre outros aspectos, que os textos literários e culturais ainda são pretextos para atividades que visam ao estudo da língua.

Palavras-chave: América Hispânica. Literaturas e culturas hispano-americanas. Literatura e ensino. Livros didáticos. Ensino de espanhol/LE.

BARROS, Augusto Moretti de. **Hispanic-American literary and cultural representations in didactic books to Spanish teaching/FL**. 2018. 325 f. Dissertation (Masters in Languages). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

ABSTRACT

The study of the Spanish language and its literatures has increased significantly in Brazil, either for commercial or academic reasons. Therefore, to accompany this process, the number of didactic material produced in order to support such study also rises. The Didactic Book National Program (PNLD) aims to evaluate several didactic books and elect those which best meet the requirements to assist the apprentices. In view of this context, in this research, the aim is to identify how Hispanic America is represented in two of those didactic book collections, regarding its cultural and literary heterogeneity. For the analyses, the collections *Síntesis* (2012), by Ivan Martín, and *Enlaces* (2010), by Soraia Osman *et al*, both produced in three volumes targeted at High School were selected. We sought to consider the most recent tendencies in Hispanic-American culture studies, which favor diversity and coexistence between the most diverse cultural manifestations, observing how countries from Hispanic America are presented to Brazilian apprentices of their culture. This way, aware of the cultural multiplicity that conceives Hispanic-American countries, we directed our investigation towards the representations of those cultures and literatures selected by the authors of the didactic books of Spanish as a foreign language. We observed, amongst other aspects, that the literary and cultural texts are still pretexts to activities that focus on studying the language.

Key-words: Hispanic America. Hispanic-American literatures and cultures. Literature and teaching. Didactic books. Spanish teaching/FL.

BARROS, Augusto Moretti de. **Representaciones literarias y culturales de América Hispánica en libros didácticos para la enseñanza de español/LE**. 2018. 325 f. Disertación (Maestría en Letras). – Universidad Estatal Paulista (UNESP), Facultad de Ciencias y Letras, Assis, 2018.

RESUMEN

El aprendizaje de lengua española y de sus literaturas ha aumentado significativamente en Brasil, sea por motivos comerciales o académicos. Así, para acompañar este proceso, crece también el número de materiales didácticos producidos con la finalidad de ser apoyo a este estudio. El Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) tiene el objetivo de evaluar diversos libros didácticos y elegir aquellos que mejor llenen los requisitos para ayudar al aprendiz. En ese contexto, buscamos identificar, en esta investigación, cómo América Hispánica es representada en dos de estas colecciones de libros didácticos, en lo que toca a su heterogeneidad cultural y literaria. Para nuestros análisis, elegimos las colecciones *Síntesis* (2012), de Ivan Martín, y *Enlaces* (2010), de Soraia Osman *et al*, ambas producidas en tres volúmenes, referentes a la Enseñanza Secundaria. Consideramos las tendencias más recientes de estudios de la cultura hispanoamericana, que privilegian la diversidad y la convivencia entre las más distintas manifestaciones culturales, observando cómo los países de América Hispánica son presentados a los brasileños aprendices de su cultura. Así, conscientes de la multiplicidad cultural que concibe los países hispanoamericanos, direccionamos nuestra investigación sobre las representaciones de esas culturas y literaturas seleccionadas por los autores de los libros didácticos de español como lengua extranjera. Observamos, además de otros aspectos, que los textos literarios y culturales todavía son pretextos para actividades que visan al estudio de la lengua.

Palabras-clave: América Hispánica. Literaturas y culturas hispanoamericanas. Literatura y enseñanza. Libros didácticos. Enseñanza de español/LE.

SUMÁRIO

Palavras iniciais	12
1. Representar a América Hispânica em livros didáticos de E/LE	20
1.1 Afinal, a América Hispânica existe?	20
1.2 Ensinar espanhol no Brasil: a questão do outro	27
1.3 O livro didático no ensino de E/LE no Brasil	39
2. História e cultura: representações	48
2.1 Textos culturais hispano-americanos presentes nos livros didáticos	48
2.2 “Formas de escutar”	60
2.3 Imagens culturais em trânsito	81
3. Língua e literatura: representações	86
3.1 Cartografia dos textos literários hispano-americanos nos livros didáticos	86
3.2 Ainda a literatura como pretexto	101
3.3 Centro e periferia: a questão do cânone	112
Palavras finais	117
Referências	121
Anexos	133
Anexo 1	133
Anexo 2	138
Anexo 3	141

PALAVRAS INICIAIS

Tendo em vista o crescente número de brasileiros aprendizes de língua espanhola e a importância dos livros didáticos voltados ao ensino de língua estrangeira, não apenas no âmbito educacional, mas no mercado editorial e na veiculação de textos literários, faz-se necessário um estudo dedicado a esse tipo de material. Barros e Costa (2010, p. 88) destacam a relevância dos materiais didáticos no contexto educacional: “Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente”. Se um livro produzido para tal finalidade deve apresentar uma imagem cultural do país ou conjunto de países que falam a língua estudada, no caso da língua espanhola há que se tomar um cuidado especial. O espanhol é falado em mais de vinte países e, nesta pesquisa, o foco recai sobre os países de língua espanhola situados no continente americano, pois é nesse território que se concentra a maior parte dos falantes hispânicos e onde mais se produz literatura em língua espanhola. Da mesma forma, nessa região, da qual também faz parte o Brasil, ocorreu um intenso encontro de culturas.

Considerando a vasta extensão territorial em que se fala o espanhol e, consequentemente, a diversidade de variações, é difícil optar por uma variante específica a ser tomada como modelo no ensino de E/LE. Não há critérios rígidos que diferenciem uma da outra, o que impossibilita estabelecer um modelo de língua espanhola falada na América em contraste com uma falada na Espanha, como pontua Fanjul (2004), que defende que deve ser trabalhada toda a variedade linguística, cultural e literária dos povos hispânicos, já que esses três aspectos são indissociáveis. Sendo assim, um material que vise servir como base para o ensino de língua espanhola a estrangeiros deve ser formado por uma gama plural de recursos que exemplifiquem essa heterogeneidade cultural.

Paraquett (2010) recupera, via García Martínez *et al*, a definição de cultura adotada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com a qual coincide a nossa visão:

[...] conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de

viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (GARCÍA MARTÍNEZ *et al* apud PARAQUETT, 2010, p. 142)

Nessa perspectiva, entendendo a cultura, sobretudo a hispano-americana, como plural e heterogênea, formada por unidades relacionais e não por unidades distintas e definidas (HACHEN, 2010), lançamos nosso olhar sobre os materiais didáticos selecionados para este trabalho.

Conciliando livro didático e cultura, Onofre (2012, p. 269) faz uma pertinente reflexão sobre a seleção de textos para o contexto didático:

Se quisermos propor um trabalho pedagógico pautado na perspectiva cultural, devemos estar atentos à seleção dos textos que se apresentam aos alunos nos livros didáticos no que diz respeito aos mais variados aspectos e, mais especificamente, quanto à procedência desses textos.

Poderíamos acrescentar que, quando levamos essa questão ao âmbito da escolha dos textos literários para compor um material didático, há que se observar de maneira ainda mais cuidadosa os critérios que levaram os autores das coleções a tais escolhas. No caso de nossa pesquisa, constatamos que tanto Martin quanto Osman *et al* se propõem a trabalhar os aspectos culturais em seus materiais, o que torna primordial, então, analisarmos quais textos literários e culturais escolheram, verificar qual é a sua procedência, como esses textos interagem com o contexto em que foram inseridos e se a presença desses textos contribui para os estudos culturais. O material didático deve incentivar o respeito à diversidade linguística e cultural, e para que este cumpra sua função pedagógica, pautado na perspectiva cultural, é necessário atentar para a seleção dos textos, imagens e todo tipo de recurso verbal e não-verbal apresentados, no que diz respeito à procedência e abordagem desses textos. Acreditamos que deva haver amostras autênticas de manifestações artístico-culturais de diversos países hispano-americanos, para que se possibilite a formação de uma identidade cultural da América Hispânica e se possa distinguir traços que caracterizam cada um desses povos.

A construção dessa identidade é tema de pesquisa de muitos estudiosos, pois não corresponde a uma definição simples e que se possa fazer de maneira categórica. Os estudos mais recentes trazem uma visão heterogeneizante sobre a América Hispânica, como os elaborados pelos estudiosos hispano-americanos Eduardo Galeano (1979), Octavio Paz (1981), Arturo Uslar Pietri (1990) e Carlos

Fuentes (1992), respeitando as diferenças existentes entre cada povo, e mesmo dentro de cada povo, e ponderando que não há uma cultura que mereça maior destaque em detrimento das outras.

É fundamental, então, considerar o conceito de alteridade, “apropriação do outro” (SPIELMANN, 2000, p. 26), contraste que fazemos em relação ao outro, buscando a reflexão e o autoconhecimento. Isso ocorre, primeiro por estar presente em boa parte da base teórica utilizada, depois, por ser o fio condutor das relações estabelecidas (ou ao menos intencionadas) entre as diversas culturas dos países hispano-americanos, nos livros didáticos de E/LE. Spielmann (2000, p. 21) oferece um panorama sobre a alteridade, ou seja, sobre a relação com o outro, com o diferente, e o que esses contrastes constituem. A autora traça tal panorama através dos tempos, elencando o que diversos outros autores desenvolveram acerca do tema, chamando atenção para o fato de que “o outro é sempre uma ameaça, representa um pôr em questão da minha experiência, dotado com o poder de objetivar-me e mover-me para auto-objetivar-me”. Em outras palavras, é no contato com o outro, com o diferente, que uma cultura se reconhece e se afirma, e sendo a América Hispânica um vasto território que engloba tantos países, com culturas tão diversas, a questão da alteridade surge a cada instante em nossos estudos.

A identidade hispano-americana se originou do contato entre diversas culturas que se misturam umas com as outras, em suas semelhanças e diferenças, não sem conflitos, às vezes violentos, evidentemente. Esse contato com o outro é o que caracteriza a heterogeneidade cultural na América Hispânica, tão complexa e tão rica. Quando um aprendiz de E/LE tem contato com um material didático que explora aspectos culturais dos países hispanofalantes (já que língua, literatura e cultura não são segmentadas) é necessário observar que ele está em posição de sujeito social em contato com o outro – este, por sua vez, constituído pelo contato anterior com outro “outro”. Sendo assim, é na relação entre as diferentes sociedades hispano-americanas que nasce a identidade cultural que deve ser refletida nos materiais didáticos.

Diante desse quadro, escolhemos analisar duas coleções de livros didáticos para o ensino de espanhol aprovadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) no edital 2012 (lançado um ano antes), com circulação e distribuição realizadas até 2014. São elas: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2010), de Soraia Osman *et al*, publicada pela Editora Macmillan; e *Síntesis: curso de lengua*

española (2012), de Ivan Martin, publicada pela Editora Ática e serão descritas com maior detalhamento mais adiante. Ambas as coleções estão organizadas em três volumes, que correspondem aos três anos do Ensino Médio. As duas também se propõem a trabalhar aspectos que privilegiem a diversidade cultural dos países hispânicos, utilizando recursos textuais e imagéticos que simbolizem estas culturas.

Na apresentação de sua coleção, Osman *et al* (2010, p. 3) explicitam ao aprendiz que:

Nuestra intención es contribuir con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el campo del lenguaje, para tu formación como ciudadano crítico y autónomo que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales.

Já a coleção *Síntesis* (MARTIN, 2012, p. 3) tem por objetivo:

que estudiantes brasileños puedan asimilar las estructuras gramaticales y comunicativas del idioma castellano y, a través del contacto con la variedad cultural de los pueblos hablantes del español, se identifiquen con lo universal y aprendan, cada vez más, a respetar lo diferente.

Assim, analisar a presença da literatura e a representação das culturas nos materiais selecionados nos permite perceber em que medida as propostas de seus autores aparecem, de fato, na elaboração de suas obras.

Tendo em vista o exposto, a seleção de textos feita nos livros didáticos, para o presente estudo, contempla textos literários e textos culturais. Entendemos como texto literário aqueles que possuam um trabalho estético formal, que alcancem a sensibilidade de qualquer leitor, de maneira universal e que pertençam aos gêneros literários consagrados, como: romances, poemas, contos, crônicas etc. Por textos culturais, entendemos aqueles que não se enquadram diretamente no campo da literatura, porém veiculam uma noção cultural e que possuem uma vasta circulação, por exemplo: canções, tirinhas, histórias, folclore etc.

Ivan Martin é doutor em Letras, com ênfase em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (USP), pesquisador da área de língua, literaturas e culturas hispânicas, professor no curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e possui experiência como autor de livros didáticos de espanhol pela Editora Ática. Desenvolve pesquisas

sobre representações literárias e artísticas da Guerra Civil Espanhola e sobre ensino e aprendizagem da leitura do texto literário em castelhano.

Soraia Osman é mestre em Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Alcalá (Espanha) e possui experiência como professora de espanhol e coautora de livros didáticos. Neide Elias é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e trabalha como professora no curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atua como pesquisadora na área de língua espanhola e como coautora de livros didáticos e prática gramatical de espanhol. Priscila Reis é pós-graduada em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral, pela Universidade de Franca, concluiu um curso de especialização para professores brasileiros de espanhol pela Faculdade de Filosofia e Letras, na Universidade de Navarra (Espanha) e possui experiência como professora de espanhol e coautora de livros didáticos. Sonia Izquierdo é bacharel em Filologia pela Universidade Complutense de Madri (Espanha) e atua como professora de espanhol como Língua Estrangeira, na autoria de materiais sobre o ensino de espanhol e como coautora de livros didáticos. E Jenny Valverde é mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e possui experiência como professora, coordenadora e tradutora de língua espanhola.

A primeira versão de *Síntesis*, ainda com o nome de *Espanhol Série Brasil* foi escrita em 2003 e publicada pela Editora Ática, no ano seguinte. Quando o MEC (Ministério da Educação) avaliou e comprou obras de referência para as bibliotecas das escolas públicas, por meio do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) de 2006, a obra passou pelas adaptações necessárias para concorrer ao edital, já com nome de *Síntesis: curso de lengua española* e foi uma das aprovadas. Para o edital do PNLD 2012, sobre o qual recai o foco desta pesquisa, o material passou por reformulações mais profundas e foi aprovado, em três volumes, o que o diferencia das versões anteriores. No PNLD 2015, a coleção foi reprovada por não atender ao perfil do edital.

Enlaces teve sua primeira edição em 2007, publicada pela editora SGEL (Sociedad General Española de Librería), quando o livro didático de espanhol ainda não constava no PNLD. Nos anos seguintes, passou por uma série de reformulações de acordo com o amadurecimento da obra e em função das exigências do edital do PNLD 2012, quando foi aprovada. Novamente sofreu algumas alterações e foi aprovada também pelo PNLD 2015.

A coleção de Martin é composta por três volumes, referentes às séries do Ensino Médio, que formam um percurso progressivo do conteúdo, desde o básico até o avançado. Cada volume é dividido em oito capítulos que, a partir de um grande tema, abordam os aspectos linguísticos e culturais relacionados. Cada capítulo é aberto com imagens que representam o tema que será abordado, acompanhadas de um pequeno texto introdutório e/ou complementar. Desde o sumário, são explicitados os três eixos que guiam os capítulos: aspectos comunicacionais, conteúdos gramaticais e as leituras referentes. Os capítulos são divididos em uma série de atividades que propõem leitura, audição, interpretação de textos e resolução de exercícios. A cada quatro capítulos há uma unidade denominada “*Apartado*”, em que se faz uma retomada dos conteúdos vistos, com acréscimos de textos e exercícios para estimular a prática do aluno. Ao final, cada volume traz um glossário, quadros de conjugações verbais, a bibliografia utilizada para a sua elaboração, sugestões de leitura para o professor, um índice temático e o *Manual do Professor*. Os capítulos que compõem os volumes possuem número similar de páginas, o que confere uma extensão simétrica entre eles. Cada volume é acompanhado também de um CD de áudio.

O material produzido por Osman *et al* também é dividido em três volumes, voltados aos anos do Ensino Médio, o que também revela uma progressão do conteúdo, desde o nível básico até o avançado. Os volumes são estruturados em oito unidades, que possuem título e subtítulo esclarecedores dos temas abordados em cada uma delas. O índice indica as quatro grandes partes que compõem cada unidade: competências e habilidades; funções comunicativas; conteúdos linguísticos; e gênero discursivo. As unidades se abrem com imagens que estimulam o interesse do aluno jovem pelo tema abordado, acompanhadas de um guia do que será visto nelas. Cada unidade possui textos para os quais pedem a leitura e a interpretação, bem como comparações entre o espanhol e o português, relações entre os conteúdos abordados e exercícios. Após as oito unidades, há uma seção chamada “*Un poco más de todo*”, em que se retomam os temas e os conteúdos trabalhados no volume, questões de vestibular, alguns exercícios colaborativos para serem feitos em conjunto entre os alunos, um glossário, tabelas de conjugação de verbos e o *Guia do Professor*. Os volumes possuem número similar de páginas, divididas entre as unidades, e vêm acompanhados de um CD de áudio.

Buscamos, nesta dissertação, analisar os textos literários e culturais hispano-americanos presentes nas coleções *Síntesis* e *Enlaces*, ambas aprovadas pelo PNLD 2012, que previa a sua distribuição e circulação até 2014. Quando esta pesquisa começou, os materiais já haviam sido distribuídos às escolas e aos Centros de Estudos de Línguas (CEL) e a validade atribuída pelo MEC já havia encerrado.

Nossas análises abrangem também alguns dos paratextos elencados por Genette (2006), tais como títulos, subtítulos, capa e textos de abertura, já que estes revelam muito sobre os materiais. A soma dessas análises visa perceber como os textos literários e culturais hispano-americanos foram inseridos pelos autores, como são as propostas de atividades feitas a partir deles e as possíveis representações da América Hispânica formadas com o panorama dessas escolhas.

Nossa base teórica está construída sobre referenciais que contemplam visões atuais sobre os temas abordados. Em relação à concepção de América Hispânica, nos baseamos em autores que acreditam em sua heterogeneidade e multiplicidade. Para as discussões sobre cultura e literatura, escolhemos uma bibliografia que contempla olhares voltados à valorização dos elementos culturais através da literatura. Sobre a literatura e o ensino, nos baseamos em autores que acreditam que o texto literário pode estar presente no processo de ensino/aprendizagem de E/LE. Esse referencial teórico traça a história do ensino, do ensino de espanhol no Brasil, do material didático e do material didático de E/LE, e, por fim, buscamos teorias que corroboram nossa visão de que a literatura hispano-americana presente em materiais didáticos pode contribuir para a formação do aluno brasileiro de E/LE.

Organizamos esta dissertação da seguinte maneira: no Capítulo 1 “Representar a América Hispânica em materiais didáticos de E/LE”, discutimos as definições de América Hispânica, problematizando os conceitos que tentam reduzir a sua multiplicidade e sua heterogeneidade; discutimos a formação da sua literatura; fazemos um panorama do ensino de Língua Espanhola no Brasil e chegamos à trajetória do Livro Didático no ensino de E/LE, com a abordagem dos materiais que escolhemos como corpus para esta pesquisa. No Capítulo 2 “História e cultura: representações”, adentramos à análise dos materiais, a partir das representações culturais hispano-americanas selecionadas para compô-los; dedicamo-nos ao estudo das letras de canções nos contextos do LD e discutimos as imagens culturais abordadas pelos materiais e o trânsito feito por elas. No Capítulo 3 “Língua e

literatura: representações”, fazemos uma explanação dos textos literários hispano-americanos presentes nos materiais, mostrando os contextos em que eles aparecem; discutimos como a literatura ainda é pretexto para o estudo de língua e abordamos a questão do cânone na eleição desses textos e o que isso implica na construção do todo do material.

CAPÍTULO 1

Representar a América Hispânica em livros didáticos de E/LE

*[...] así como nosotros definimos a los otros con nuestra mirada, también somos definidos por ellos.
Nuestra cultura se enriquecerá cuando más rica veamos a la cultura del otro.*
(Rodolfo Hachen)

1.1 Afinal, a América Hispânica existe?

Conceber uma ideia do que seja a América Hispânica é uma tarefa mais difícil do que parece. Geograficamente, são os países situados no continente americano que possuem o espanhol como idioma oficial, porém, a concepção de hispanismo e de identidade hispânica é muito mais complexa do que podem definir os limites territoriais.

Esta complexidade e, sobretudo, a necessidade de um olhar atento e cuidadoso para os países que compõem a chamada América Hispânica nos fizeram estabelecer como recorte suas manifestações literárias e culturais para compor este trabalho. Sendo assim, antes mesmo de adentrar às representações presentes nos materiais que selecionamos, buscamos compreender a concepção mais adequada desses povos, caso exista uma, e estabelecer parâmetros que baseiem nossas análises.

Carlos Fuentes (1992, p. 17) faz um panorama da formação da América Latina, desde a sua colonização, sua independência e a formação truculenta de suas sociedades e, conseqüentemente, de suas culturas. Como um território colonizado e explorado, a América Hispânica enfrentou diversos embates em sua formação, como assinalado pelo autor:

Los hispanoamericanos no podemos ser entendidos sin esta conciencia intensa del momento en que fuimos concebidos, hijos de una madre anónima, nosotros mismos desprovistos de nombre, pero totalmente conscientes del nombre de nuestros padres. Un dolor magnífico funda la relación de Iberia con el Nuevo Mundo: un parto que ocurre con el conocimiento de todo aquello que hubo de morir para que nosotros naciósemos: el esplendor de las antiguas culturas indígenas.

Toda a formação do que hoje conhecemos como território hispano-americano é caracterizada por este choque entre o nativo, o índio (seus idiomas, seus

costumes, suas tradições), o que Fuentes chama de uma “mãe anônima”, e o europeu (espanhóis que chegavam às novas terras, trazendo seu idioma, seus costumes e suas tradições). O idioma falado ao longo de toda a faixa hispano-americana é uma mescla do espanhol trazido pelos europeus, quando colonizaram estas terras, e resquícios dos idiomas falados pelos índios que ali viviam. Em algumas regiões, os idiomas indígenas sobrevivem, em outras, convivem com o espanhol. A raça dos “filhos” dessa mãe anônima e desse pai impositivo é mestiça em sua essência, pois abrange mistura de branco e índio, de branco e negro (com a chegada dos escravos africanos, para trabalhar nas terras americanas) e de negro e índio. Entendemos que esta mestiçagem não é apenas biológica e étnica, mas também cultural. Assim, o encontro não pacífico entre os europeus e os índios em solo americano resultou em uma cultura igualmente mestiça.

A pesquisadora chilena Ana Pizarro (1993, p. 29) faz uma importante reflexão sobre a formação dos povos hispano-americanos:

Si ninguna historia es de hecho una corriente homogénea y secuencial, el carácter de la historia cultural latinoamericana en estas condiciones de génesis y funcionamiento aparece como un despliegue de heterogeneidad y segmentación, de secuencia y simultaneidad que permiten pensar su estructura como la de una coherencia otra, en términos similares a la de otras realidades de condición colonial, post-colonial o periférica.

A palavra-chave da concepção da América Hispânica é heterogeneidade. Como apontado pela pesquisadora, a história de nenhum povo possui uma sequência lógica de miscigenação e influência, sobretudo daqueles que estiveram em situação de colônia de outros países, visto que o intercâmbio cultural foi muito mais turbulento e longínquo. Ocorre, na América Latina, região que compreende também o Brasil, um processo de submissão política e econômica em relação aos países europeus, em um primeiro momento, sobretudo nos primeiros séculos após a colonização do território latino-americano, e depois aos Estados Unidos. Somos o que Eduardo Galeano (1979, p. 14) chama de “capital europeu ou [...] norte-americano”. O autor ainda acrescenta que esse processo também ocorre entre os países latino-americanos, sendo os grandes países opressores de seus vizinhos menores, bem como as grandes cidades exploradoras de outras, que pertencem à sua própria nação. As feridas causadas pelo processo de colonização fazem com que a América Latina seja então a região das veias abertas (GALEANO, 1979),

aquela em que ainda repercutem as marcas da dominação. Essa relação turbulenta também interfere na formação dos povos, na concepção de suas culturas e nos contatos entre elas.

A formação de um conceito de América Hispânica encontra ainda outro entrave: pode um território tão extenso, com manifestações culturais tão plurais e heterogêneas ser reduzido a uma imagem? Se sim, qual será ela? Provavelmente, será a mais estereotipada possível, como um ameríndio pronto para algum ritual de celebração em sua tribo ou um branco caracterizado para alguma festa típica de seu povo. Estas imagens, ou imagotipos (SOUSA, 2004), devem ser desfeitas quando usadas para representar uma cultura ou um povo de modo generalizante. É claro que esses imagotipos são representações importantes, no entanto não devem ser consagradas como únicas ou superiores. Um argentino pode ser representado dançando tango, um mexicano usando um enorme sombrero e um peruano usando um gorro, contudo, sua identidade e sua cultura são muito mais amplas que essas imagens redutoras e simplistas. Podemos, assim, encontrar manifestações culturais tão diversas e plurais no território ocupado pelos povos americanos de língua espanhola, o que torna impossível colocá-los em uma classificação homogênea.

Carlos Fuentes é uma fonte sempre recorrida quando se pensa em conceitos referentes à América Latina, por ser hispano-americano e possuir uma vasta experiência de pesquisa sobre essas culturas, a partir de uma perspectiva de dentro, o que é primordial para quem a investiga de fora, quem não faz parte dessa cultura. Suas obras são imprescindíveis para compreender melhor o tema. Segundo Fuentes (1992, p. 11):

Pocas culturas del mundo poseen una riqueza y continuidad comparables. En ella, nosotros, los hispanoamericanos, podemos identificarnos e identificar a nuestros hermanos y hermanas en este continente. Por ello resulta tan dramática nuestra incapacidad para establecer una identidad política y económica comparable.

Essa incapacidade de definir uma identidade abrange vários níveis das sociedades hispano-americanas: político, econômico, cultural, linguístico, pois todos eles foram formados de maneira heterogênea, múltipla, devido ao seu vasto território e às especificidades de cada região.

Octavio Paz (1981, p. 28) faz importantes considerações sobre a relação entre a identidade cultural dos povos hispano-americanos, sua autoafirmação na literatura e o modo como a língua espanhola é essencial para esse autorreconhecimento:

La lengua que hablamos es una lengua desterrada de su lugar de origen, que llegó al continente ya desarrollada y que nosotros, con nuestras obras, hemos replantado en el suelo americano. La lengua nos une a otra literatura y a otra historia; la tierra en que vivimos nos pide que la nombremos y así las palabras desterradas se entierran en este suelo y echan raíces. El destierro se volvió transplante.

Assim, percebemos a força com que a língua, símbolo da conquista destas terras, é essencial para que os povos hispano-americanos se reconheçam e se afirmem, marcando o seu espaço e demonstrando as suas características miscigenadas e heterogêneas.

Para o primeiro volume da coleção *Síntesis*, Martin selecionou o trecho de uma crônica de Eduardo Galeano, intitulada “*Espejos blancos para caras negras*”, para compor uma série de exercícios que se propõem a avaliar o aprendizado do aluno, no que concerne aos conteúdos estudados nas unidades trabalhadas até o momento:

“Parece negro” o “parece indio” son insultos frecuentes en América Latina; y “parece blanco” es un frecuente homenaje. La mezcla con sangre negra o india “atrasa la raza”; la mezcla con sangre blanca “mejora la especie”. La llamada democracia racial se reduce, en los hechos, a una pirámide social: la cúspide es blanca, o se cree blanca y la base tiene color oscuro (GALEANO apud MARTIN, 2012, v. 1, p. 119)

Nesse fragmento, é discutida a importante questão da identidade dos povos hispano-americanos, o preconceito e a mestiçagem. Galeano denuncia o discurso racista que ainda retumba nas sociedades contemporâneas, a supremacia da raça branca, a carga pejorativa associada ao negro e ao índio. Tais aspectos têm origem na própria concepção desses povos, quando o espanhol teve contato com os ameríndios, dando início a uma população mestiça, posteriormente mesclada também aos negros trazidos da África para trabalhar em solo americano. O que, para alguns, é motivo de celebração, para outros ainda é motivo de preconceito e discriminação.

Galeano ainda joga luz sobre outro grave problema: a sociedade que se constrói e se mantém sobre esses juízos enraizados na discriminação racial. Se o pensamento ainda leva a crer que a raça branca é superior, que ela eleva a espécie, são dadas a eles maiores oportunidades de ascensão social, chegando ao topo da pirâmide, que tem como base aqueles de cor escura. Sobre isso, Fuentes (1992, p. 19) alerta sobre o reforço que se faz dos clichês sociais, dos estereótipos nacionais e indica que:

Este peligro se puede evitar cuando intentamos revelarnos a nosotros mismos, como miembros de una nacionalidad o de una cultura, y a un público extranjero, los significados profundos de la iconografía cultural, por ejemplo de la intolerancia y de la crueldad, y de lo que estos hechos disfrazan.

Também na coleção *Síntesis*, no terceiro volume, Martin acrescenta outro texto que aborda a questão do espelho e a busca pelo autorreconhecimento: “*La rana que quería ser una rana auténtica*”, fábula escrita pelo hondurenho Augusto Monterroso:

La rana que quería ser una rana auténtica

Había una vez que una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó y guardó el espejo en el baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo. (MONTERROSO apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 149)

Vemos, neste texto, a alegoria da busca pela identidade, por meio do processo de alteridade, do pôr-se em contato com o outro, do ver-se no outro. A rã que procurava aquilo que se destacava em si, através da opinião alheia, percebeu, ao final, que o que mais admiravam nela era o que lhe fazia parecida com o frango. Característica própria da fábula, este texto nos leva a reflexões sobre a busca da

identidade dos povos hispano-americanos, que também se olham no espelho social, na tentativa de encontrar o que lhes representa e lhes faz especiais, próprios, únicos.

Tanto Galeano quanto Monterroso escolheram a representação simbólica do espelho, visto que ele possui um papel fundamental para que o indivíduo veja sua imagem refletida e seus valores reproduzidos, levando a uma reflexão social, pois *“Los espejos simbolizan la realidad, el sol, la tierra y sus cuatro direcciones, la superficie y la hondura terrenales, y todos los hombres y mujeres que la habitamos. [...] El espejo salva una identidad”* (FUENTES, 1992, p. 13).

Por ser produzida em um contexto em que se busca uma identidade, a literatura hispano-americana: *“desde que arranca tiene un propósito o satírico o reformista o revolucionario”* (USLAR PIETRI, 1990, p. 399), uma vez que olha para seu próprio povo, para sua história e para sua formação como nações hispânicas, criando universos fictícios que sejam um reflexo de sua realidade. Nesse sentido, podemos dizer que a literatura escrita por latino-americanos é especular, já que retrata a si, denunciando, expondo e também criando, como indaga Fuentes (1992, p. 13), *“¿No es el espejo tanto un reflejo de la realidad como un proyecto de la imaginación?”*. Assim a literatura hispano-americana também reflete e se autoprojeta, na criação ficcional.

A literatura é um dos bens culturais de um povo, que o caracteriza, representa e a cujo acesso todos têm direito. Ela é detentora, segundo Antonio Candido (2011, p. 174), de “bens incompreensíveis [...] que garantem a integridade espiritual”. Sendo assim, os textos literários são uma grande forma de representação cultural e permitem que o leitor possua um contato mais estreito e profundo com a cultura do outro. A leitura pode levar-nos a conhecer novos lugares, novos hábitos, novas maneiras de enxergar o mundo, agindo sobre o nosso próprio modo de vê-lo. A literatura é parte constituinte e fundamental da cultura em que uma língua está inserida, o que já justifica a sua presença nas aulas de língua (ESTEVEZ, 2013) e nos materiais produzidos para este contexto.

Refletindo sobre a presença da literatura em aulas de língua estrangeira, concordamos com Benedetti (2001, p. 67) quando ela diz que *“Si bien utilizado por el profesor, el texto literario permite la práctica integrada de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita”*. Podemos acrescentar que o texto literário permite ao aluno ir muito além de

exercitar as quatro habilidades; pode levá-lo a conhecer melhor uma cultura, um povo e sua representação literária. Textos de características informativas ou instrucionais ajudam o aprendiz a compreender determinada estrutura linguística dentro do seu contexto, no entanto, o texto literário pode levar a maiores reflexões e, por consequência, a camadas mais profundas de aprendizagem.

Ainda segundo Benedetti (2001), o texto literário pode permitir que o aluno tenha uma aprendizagem autônoma, seja ela parcial ou total, devido à complexidade de sua estrutura e ao uso da linguagem, o que fará com que o próprio aprendiz busque respostas para suas dúvidas, sentindo-se mais motivado a isso. A cultura daquele povo retratado na obra aparecerá de maneira natural, sem um contexto específico de situação pré-estabelecida, como ocorre na maioria dos materiais didáticos, o que faz com que o estudante sinta maior interesse e tenha um contato mais eficaz e prazeroso.

1.2 Ensinar espanhol no Brasil: a questão do outro

O panorama feito neste tópico foi elaborado, em sua maioria, a partir das leituras de Aranha (2010) e Saviani (2010). A trajetória do ensino do espanhol no Brasil começa com os primeiros passos da história da educação no país, no período colonial, com a chegada dos jesuítas, que catequizavam os índios, segundo os ideais não apenas do catolicismo, mas também da Coroa Portuguesa. O objetivo não era de fato educá-los, mas torná-los capazes de aceitar e reproduzir aquilo que era de interesse dos colonizadores. Quem realmente tinha acesso à educação eram os nobres e seus descendentes. A implantação do ensino público ocorre, oficialmente, na segunda metade do século XVIII, com as reformas do Marquês de Pombal (1699-1782). Nesse sistema inserido por ele, os professores eram designados pela Coroa Portuguesa, substituindo os padres jesuítas, que eram os responsáveis até então, e as aulas funcionavam de maneira com que cada disciplina fosse dada isoladamente.

Após esse período, já no século XIX, alguns fatos determinaram o andamento de todos os setores sociais no Brasil, incluindo a educação: a vinda da família real, em 1808; a Independência, em 1822; e a Constituição de 1823. Embora o ensino público já existisse desde o século anterior, continuava sendo elitista, pois apenas a classe dominante tinha acesso a ele. O sistema educacional era similar ao que conhecemos hoje, separado em dois grandes blocos: o elementar e o secundário (nomenclaturas ainda usadas em alguns contextos hispânicos), porém não havia uma preocupação profunda com a progressão e o desenvolvimento dos alunos de acordo com o avanço nesses ciclos. Apesar de haver certo interesse por parte do Estado de que todos os cidadãos soubessem ler e escrever, sobretudo já no período da República, no final do século XIX, mais da metade da população ainda era analfabeta, por falta de suportes educacionais suficientes para atender às necessidades básicas, como escolas bem estruturadas e um planejamento efetivo para que estas aulas acontecessem.

Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, fundação de educação elementar e secundária, sob responsabilidade do Estado, que servirá de modelo para as outras instituições de ensino no território nacional. Era este Colégio, inclusive, que determinava qual o livro didático que deveria ser adotado.

Até então, os privilegiados que tinham acesso ao ensino superior o faziam em Portugal ou nas primeiras instituições brasileiras de ensino superior surgidas nessa época, que ofereciam cursos na área do Direito. Já no final do século XIX, após a Constituição Republicana, de 1891, e as experiências anarquistas na área da educação, surgiu o conceito de Escola Nova, que defendia a ideia de que todos tivessem acesso ao mesmo tipo de educação, sem que houvesse diferenciação entre os membros da elite e os das camadas sociais mais baixas. Tal fato acirrou uma disputa entre conservadores (os católicos, que defendiam a educação religiosa) e liberais (aqueles que tinham a esperança de democratização e liberalismo através da educação). Vale ressaltar que ambos os lados se baseavam em moldes educacionais vigentes em países considerados de primeiro mundo, sobretudo os da Europa e Estados Unidos. Nesse período, passa-se a buscar, segundo os preceitos escolanovistas, a educação pública e gratuita para todos e sua obrigatoriedade para todo cidadão, não somente para que a sua formação fosse melhor, mas também para que se compusesse uma sociedade melhor.

Após a Revolução de 1930 e o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1882-1954), instaurou-se o Estado Novo. Durante este período, houve um movimento político-educacional chamado Reforma Capanema (1942), assim batizada pois foi liderada pelo então Ministro da Educação (que ocupou este cargo por aproximadamente onze anos seguidos), Gustavo Capanema (1900-1985), que trouxe algumas transformações para o ensino público brasileiro: a criação do sistema supletivo, para aqueles que possuem idade superior à esperada quando cursa determinado ciclo; regulamentação do ensino primário; divisão entre o ginásio (antes chamado elementar) e o colegial (antigo secundário), sendo o primeiro de quatro anos e o segundo, de três, estrutura que perdurou até o início dos anos 2000, quando foi acrescentado um ano a mais ao primeiro destes ciclos; frequência mínima obrigatória para aprovação; regulamentação dos cursos de formação de professores; entre outras. As leis implantadas por ele foram chamadas de Leis Orgânicas do Ensino.

As línguas estrangeiras até então ensinadas eram o inglês, o francês e o alemão, e as diretrizes adotadas para o seu ensino-aprendizagem consistiam, basicamente, em que o aluno tivesse aula da língua na própria língua, assim como era o padrão do Colégio Pedro II, ao qual todos os outros deveriam seguir. No entanto, a carência de professores com formação adequada para ministrar tais aulas

fez com que o intuito não tomasse proporções satisfatórias. Com a Reforma Capanema e a alteração no sistema de funcionamento do ginásio e do colegial (nomenclaturas utilizadas na ocasião), o ensino de línguas também foi alterado. Prezava-se o ensino de línguas clássicas e modernas, então foram incluídos no ginásio o latim, o francês e o inglês; e no colegial, o latim, o grego, o francês, o inglês e o espanhol, sendo a oferta desta última com uma carga horária pequena em relação às outras.

Segundo Machado, Campos e Saunders (2007), o método utilizado para o ensino dessas línguas, em que predominavam as aulas ministradas no próprio idioma estrangeiro, chamado de “método direto”, tinha os seguintes objetivos:

“objetivos instrumentais” (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), “educativos” (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e “culturais” (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos). (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007)

Pelas características do método adotado, percebe-se que existia já uma preocupação de que o aluno estabelecesse relação de proximidade com o idioma, com a cultura dos povos que o utilizam como língua oficial e com o desenvolvimento de sua própria formação intelectual. Essas intenções eram, segundo as autoras, avançadas para a época, contudo não puderam ser colocadas amplamente em prática, devido a uma sucessão de ajustes feitos até o fim de sua vigência. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, conforme apontado ainda por Machado, Campos e Saunders (2007), houve um significativo aumento da dependência brasileira em relação aos Estados Unidos, no que dizia respeito à economia e à cultura, o que, por consequência, impulsionou a procura pela aprendizagem de língua inglesa, que assumiu o posto de idioma estrangeiro mais requisitado e priorizado, antes ocupado pelo francês.

A Primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que definiu o sistema educacional brasileiro de acordo com os preceitos estabelecidos pela Constituição Federal, de 1946, foi publicada em 1961 e possuía muitas características da Reforma Capanema. A maior crítica feita a ela é o fato de permitir que o Estado investisse nas escolas privadas recursos que deveriam ser destinados às escolas públicas, o que se relaciona, obviamente, com interesses políticos. O ensino de línguas

estrangeiras ainda não era obrigatório e os órgãos educacionais de cada estado decidiam sobre a sua aplicação e sobre qual idioma iriam eleger.

Nos anos em que o Brasil esteve sob o regime da ditadura militar, a educação, assim como a sociedade como um todo, passou por processos em que foi dominada e controlada pelo Estado. Tudo que fosse considerado subversivo, que instigasse a discussão política, era perseguido e extinto, fosse material didático, eventos culturais ou afins. Prezava-se uma educação que estivesse em consonância com a nova estrutura estatal; tanto era assim, que havia a obrigatoriedade de uma disciplina sobre moral e cívica nos cursos de todos os níveis. A LDB de 1971 reduziu um ano da escolaridade regular e introduziu a habilitação profissional, o que, segundo Leffa (1999), reduziu drasticamente a carga horária de ensino de língua estrangeira, prejudicando, assim, inúmeros alunos.

A Constituição vigente atualmente, de 1988, prevê ensino público e gratuito para todos, sendo obrigatório do Ensino Fundamental (que sofreu alterações recentes, como o acréscimo de um ano, o que diminui a idade inicial) ao Ensino Médio; oferta obrigatória por parte do Estado em todas as comunidades; e autonomia universitária; entre outros aspectos. Tal nomenclatura para os ciclos já pertence à LDB mais recente, de 1996, que prevê o ensino obrigatório de língua estrangeira nos ensinos Fundamental e Médio, cabendo à comunidade escolar optar pelo idioma que melhor puder ser oferecido. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados em 1998, complementam a LDB, localizando o ensino de línguas no campo dos estudos interculturais, que privilegiem questões sociais e que contribuam para a formação do aluno como cidadão crítico.

No que concerne à relação com o ensino de língua espanhola, com o Tratado de Assunção, instrumento jurídico fundamental do Mercosul (Mercado Comum do Sul), assinado em 1991, o Brasil passou a ter maior contato e interesse por seus países vizinhos que fazem parte deste acordo. Os membros plenos, atualmente, são, além do Brasil: Argentina, Paraguai e Uruguai; a Venezuela encontra-se suspensa por ruptura da ordem democrática, em função das ações de governo de Nicolás Maduro. Além dos Estados Membros, há os Estados Associados, que incluem praticamente todos os países da América do Sul. No momento, a Bolívia é um país em processo de adesão. Esta organização intergovernamental trata, predominantemente, de interesses políticos e econômicos, sobretudo o livre-comércio, o que estimulou a necessidade e o interesse de brasileiros em aprender

espanhol. Embora o principal objetivo desse grupo não seja o intercâmbio linguístico e cultural, esse ocorre de maneira mais efetiva, graças aos acordos traçados entre os países membros do Mercosul e a língua espanhola passou a ter um valor significativo na sociedade brasileira e, logo, no âmbito educacional.

Em consequência desse estreitamento político e econômico, em 2005, foi aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro uma lei que tornaria obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas do Brasil. Rodrigues (2012, p. 131) faz um panorama da trajetória pela qual passou essa lei, expondo que

antes de sua sanção, em agosto de 2005, um Projeto de Lei (PL), de autoria do deputado Átila Lira foi apresentado à Câmara dos Deputados e tramitou por quase cinco anos no Congresso Nacional até chegar à sanção presidencial. Durante todo o processo de tramitação desse PL, muitos documentos foram escritos, muitos discursos favoráveis e contrários foram proferidos, emendas ao texto original do deputado foram propostas e discutidas na Câmara e no Senado, até que um texto final fosse aprovado.

Assim, como aponta Rodrigues (2012), pela primeira vez na história legislativa do país, uma lei que trata exclusivamente da inserção de uma língua estrangeira específica, o espanhol, foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, como disciplina escolar pertencente ao currículo do sistema de ensino público brasileiro: a lei nº 11.161/2005, reproduzida a seguir:

Lei Nº 11.161, de 05 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 da 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 federativa.

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; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

(BRASIL, 2005)

Rodrigues (2012) faz uma análise da popularmente chamada “Lei do Espanhol”, afirmando que, pelas informações contidas no que ela define como “cabeçalho” da lei, todo o processo pelo qual o decreto passou até que ganhasse o corpo final, ao ser sancionado, é apagado e materializado na figura do enunciador, o Presidente da República, o que atribui a ele a função de reconhecê-lo e torná-lo público. Segundo a autora, “a textualidade da lei apaga seu próprio processo de produção, e é o trabalho de análise do arquivo legislativo que nos permitirá reconstruir esse processo” (RODRIGUES, 2012, p. 130). Cabe, então, àqueles que devem aplicar a lei a sua interpretação, que dependerá dos recursos disponíveis para que isto aconteça. As Secretarias de Educação tendem a basear suas interpretações das leis, inclusive no que se refere à lei 11.161, nos modelos utilizados pelo Direito, que prezam por vê-las a partir do que será necessário para que a lei se cumpra, sem muito cuidado com os motivos que levam tal lei a existir ou com a finalidade de sua execução. Como discutido por Souza (2011), a materialidade do texto legal indica como e quando o espanhol deve ser incluído como língua estrangeira no ensino médio, mas não responde por que.

A lei 11.161/2005 é um marco discursivo dentro da legislação brasileira que, segundo Souza (2011, p. 173):

vem a romper com a memória de não especificação das línguas estrangeiras na legislação de até então, e o direito (ainda que virtual) ao pluriculturalismo e a multilinguismo só pode ter espaço depois que a escola cumpra com a oferta obrigatória da língua espanhola.

A partir da inserção da Língua Espanhola como disciplina de oferta obrigatória para o Ensino Médio por parte das escolas, houve a necessidade de que os documentos oficiais discutissem como esta poderia ser realizada e que orientações seriam dadas. As OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), publicadas em 2006, incluíram o espanhol em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, indicando métodos de abordagem do tema, incitando, inclusive, a velha pergunta “que espanhol ensinar?”, sugerindo que esta deveria ser substituída por “como ensinar espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (BRASIL, 2006, p. 134).

Visto que a Língua Espanhola não deve ser ensinada como o reflexo de um idioma idealizado falado na Espanha ou em qualquer outro país hispânico, bem como a partir de nenhum outro tipo de conceito generalizante, Souza (2011, p. 177) destaca que o professor assume, nessa concepção, um papel de interculturalista, que articula muitas vozes, propiciando ao aluno “reflexão, o conhecimento dos Outros e consequentemente de si mesmo, auxiliando na compreensão dos lugares que essas múltiplas vozes ocupam”, utilizando, assim, o conceito de alteridade, do que emerge no contato com o outro, com o diferente.

De modo geral, a aplicação da chamada “Lei do Espanhol”, antes de ser revogada pela Medida Provisória 764/2016, engatinhou ou até mesmo deslizou nos mais variados cenários dos estados brasileiros, seja por falta de recursos, falta de demanda das escolas ou quaisquer outros motivos de âmbito político-educacional. Tomando especificamente o estado de São Paulo, Menezes e Cruz (2016) fazem um levantamento dos dados que marcaram a trajetória da implantação do espanhol, desde a sanção da lei 11.161/05 até o ano de 2015. Os autores expõem as medidas tomadas pelos governadores que passaram pelo posto durante esses anos, criando resoluções e adiando medidas práticas para que a lei fosse cumprida. Dez anos depois, os autores chegam à conclusão de que:

a disciplina foi incluída apenas no primeiro ano do Ensino Médio, fora do horário de aula, com professores em atuação quase na totalidade em contratos precários. E embora a realização do concurso tenha sido em si

um avanço, a não convocação dos professores e a incerteza a que são submetidos, torna sua execução uma mera peça formal e burocrática do sistema de ensino. Prevalece, na prática, a incerteza quanto à política voltada às línguas estrangeiras e persiste a quase exclusividade do inglês como língua estrangeira. (MENEZES; CRUZ, 2016, p. 370)

As leis que são relacionadas à educação pública e que decidem quais disciplinas devem fazer parte das grades curriculares dos ensinos Fundamental II (antes 5ª à 8ª série, atuais 6º ao 9º ano) e Médio (1º ao 3º ano) sempre previram a oferta de uma língua estrangeira que deveria ser escolhida de acordo com as realidades de cada comunidade escolar, uma vez que depende de professores qualificados, material didático adequado e outros tantos fatores de cunho prático e funcional. Como expusemos, a língua inglesa foi escolhida, há alguns anos, para tal função, sendo oferecida nos currículos escolares e possuindo interesse das editoras, que produzem materiais didáticos para suas aulas e exigindo cursos que especializem professores na área.

Na Medida Provisória Nº 764, de 22 de setembro de 2016, o Presidente da República em função, Michel Temer, instituiu -em um verdadeiro golpe à legislação vigente-, alterando as leis constantes da LDB de 1996, que os alunos do Ensino Médio terão um currículo diversificado, sendo parte composto por disciplinas obrigatórias e parte por disciplinas optativas, mediante as áreas de sua preferência. Esse novo sistema visaria possibilitar ao aluno um ensino técnico integrado, para que este possa sair da escola com capacitação para ingressar no mercado de trabalho. Dentre as disciplinas obrigatórias, está a Língua Inglesa, que deve ser ofertada do 6º ano do EF ao 3º ano do EM. O espanhol aparece mencionado, no 8º parágrafo do Art. 36, o qual dispõe sobre o ensino de línguas estrangeiras:

Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016, p. 2)

Isso significa uma regressão no marco legal da educação no Brasil e um retrocesso na inclusão da Língua Espanhola no currículo da educação básica nacional. Além de alterar a estrutura da grade escolar estabelecida pelas LDB de 1996, tal Medida Provisória ainda fere e impede o andamento da Lei 11.161/05. Assim, o ensino do espanhol no contexto brasileiro volta ao local que ocupava antes:

o segundo plano e as aulas acabam ocorrendo, em sua maioria, em Centros de Estudos de Línguas (CEL), que oferecem o estudo de idiomas nos contraturnos dos alunos ou aos sábados. É para esses centros, também, que se destinam a maioria dos livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), pois é lá que de fato são usados.

Um livro didático de língua espanhola para brasileiros que tenha a preocupação de formar aprendizes que conheçam e respeitem as diversas manifestações linguísticas, literárias e culturais dos povos que falam o idioma possivelmente é elaborado por autores que possuem uma visão sobre estas culturas que fuja do estereótipo e de tudo aquilo que possa diminuí-las ou caricaturizá-las. De maneira geral, os povos costumam ver o seu diferente com uma imagem pré-estabelecida, graças ao veiculado pelas mídias e pelas obras ficcionais de grande alcance e perpetuado pela falta de oportunidades e/ou interesse de conhecê-lo com maior profundidade. Como é assinalado por Sousa (2004, p. 26), em seu trabalho sobre a imagologia:

Na grande maioria das vezes, trata-se de imagens montadas a partir de análises e juízos simplistas, que as tipificam e generalizam, tornando-as conhecidas, levando, desta forma, à criação dos célebres estereótipos ou imagotipos. Observe-se que, no campo da imagologia, o termo *estereótipo* é frequentemente substituído pelo vocábulo *imagotipo*, uma vez que, nesta área, trabalha-se com um objeto – a imagem – que, mesmo podendo manter a sua essência inalterada, suas formas e expressões revestem-se normalmente de múltiplas nuances e apresentam-se através de tons cambiantes, ao passo que o *estereótipo* pressupõe uma estrutura e um significado inalteráveis.

Os estereótipos são imagens redutoras de uma cultura, que nascem de uma relação -também redutora- com a realidade, como assinala Carlos Fuentes (1992, p. 17): *“El problema con los estereotipos nacionales, claro está, es que contienen un grano de verdad, aunque la repetición constante lo haya enterrado”*.

A função do livro didático é de romper com esses estereótipos ou *imagotipos* (SOUSA, 2004), reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade cultural encontrada nos países hispano-americanos, fugindo ao máximo da formação de imagens rasas que sirvam para pintar determinado traço cultural e reduzi-lo a uma caricatura. Os autores desses livros devem impedir que recortes da realidade se tornem verdades absolutas, incentivando os aprendizes a conhecer, da maneira mais ampla possível, as diversas manifestações culturais dos povos sobre os quais estudam.

Ainda segundo Fuentes (1992), podemos evitar que estes clichês sejam reforçados se nos revelarmos ao outro, ao estrangeiro, como membros de uma cultura, como representantes de uma nacionalidade e deixarmos que se revelem também os seus significados profundos, como aquilo que disfarçamos com nossa intolerância e nossa crueldade. Quando conseguirmos nos aceitar como sujeitos pertencentes a uma determinada cultura e tudo que isso compreende, inclusive os pontos negativos, então poderemos olhar para o outro sem julgamento e sem reprodução de discursos intolerantes.

Um componente fundamental para que as culturas hispano-americanas sejam tão diversas e heterogêneas é a mestiçagem. A América Latina é essencialmente mestiça, possui características europeias, indígenas, africanas, entre tantos outros traços que, juntos, formam a variedade cultural, linguística, étnica e social desse continente. Para Spielmann (2000), este fato explica a falta ou o atraso no debate sobre o conceito de alteridade no contexto latino-americano, já que, por algum tempo, tentou-se valorizar a figura do índio, em uma espécie de reconhecimento tardio, alcançando, segundo a autora, “o mesmo nível do colonizador” (SPIELMANN, 2000, p. 28). Foi apenas depois de passado esse momento, que os latino-americanos reconhecemos que somos povos mestiços e que a nossa formação ocorre a partir do contato com o outro.

Com o auxílio de um livro didático, que apresente a cultura hispano-americana em suas mais diversas manifestações, o aluno pode expandir as suas visões de mundo, rever os seus conceitos de sociedade – não apenas a do outro, mas também a sua – e passar a ver-se como ser pertencente e agente em um contexto social. Na interação com o outro, constituindo-se como sujeitos capazes de reconhecer a interculturalidade, seja na união ou no contraste da sua cultura com a alheia, “os aprendizes terão condições muito mais além que, simplesmente, a aprendizagem do léxico ou estruturas gramaticais, mas de uma ideologia de busca por uma sociedade mais justa e menos desigual” (BRITO, 2008, p. 579). Nessa perspectiva, o aluno de espanhol que tenha contato com um material rico em cultura poderá crescer como cidadão crítico e desfazer pré-conceitos, o que contribui para a formação de uma sociedade mais justa, como é apontado pela autora. Assim, o estudo de uma língua estrangeira, como o espanhol, é fundamental para que o indivíduo conheça a cultura da qual esse idioma faz parte, expandindo não apenas o conhecimento, mas também a compreensão e a aceitação do diferente.

Para Figueiredo e Noronha (2010, p. 199), é comum, no caso de nações cuja identidade é formada em contextos de dependência cultural, como ocorre em toda a América Latina, um processo chamado por elas de “auto-exotização” (p. 199). Ou seja, as culturas desses povos são vistas como exóticas, como diferentes do padrão (em geral o europeu e, posteriormente, o norte-americano), beirando o folclórico, o que retorna às questões sobre os estereótipos. Essa visão, inclusive, não é apenas de fora para dentro, mas também ocorre no interior dos próprios países latino-americanos, que tendem a reproduzir imagens que reduzem a cultura do outro a um mero detalhe ou a uma imagem pré-estabelecida. Ao mesmo tempo em que isso ainda ocorre, a globalização já tomou enormes proporções, o que significa que as informações, hoje, são transmitidas com muito mais facilidade do que eram antes, bem como o intercâmbio cultural é muito mais recorrente. Dessa forma, as identidades também passam por mudanças, tornando-se cada vez mais híbridas e heterogêneas. Figueiredo e Noronha (2010) chamam a atenção para o fato de que, a partir da segunda metade do século XX, o sujeito é fragmentado, sua identidade já não é mais fixa, e sim diluída e assumida conforme as necessidades de diferentes ocasiões.

Segundo Goettenauer (2005), é comum colocar a cultura como componente extra no ensino de língua, seja nas aulas, seja no livro didático, como se os essenciais fossem a gramática e o léxico, enquanto os aspectos culturais desempenham a função de exemplificar curiosidades sobre determinado povo ou país, ou ajudar a compor uma espécie de mosaico de expressões e manifestações artísticas. Esquece-se, assim, que a língua é uma dessas manifestações culturais, e, por conseguinte, está inserida em um contexto social e possui relações íntimas de integração com outros meios de expressão. Ainda conforme a autora:

Os pratos típicos, a dança, a literatura, a pintura etc. são apresentados desvinculados da história e do patrimônio de tradições. Penso que o grande desafio é inverter o processo: não a cultura a serviço da língua, mas a língua como um componente cultural. Sob esta perspectiva, vemos que a língua espanhola traduz uma riqueza infinita de povos e culturas que devem ser conhecidos, compreendidos e, essencialmente, respeitados. (GOETTENAUER, 2005, p. 65)

O texto de Goettenauer é anterior aos primeiros editais do PNLD que convocaram livros didáticos de espanhol para a rede pública de ensino. Em tal período, vê-se um movimento nessa direção apontada pela autora, de acordo com

as OCEM e com os PCN, que orientam a produção de materiais didáticos que valorizem abordagens interculturais e multiculturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Mesmo que os métodos que visam à aquisição da língua ainda predominem, a cultura tem conquistado cada vez mais espaço nos processos de ensino-aprendizagem de espanhol, sobretudo nos materiais didáticos.

Um livro didático que apresente a cultura hispano-americana de maneira ampla, que abranja ao máximo sua heterogeneidade e que valorize as diversas manifestações culturais e, ao mesmo tempo, exponha aspectos da cultura do aprendiz, dando a ele o caminho para encontrar semelhanças e diferenças com o seu próprio contexto sócio-cultural, oferece aos alunos a oportunidade de exercitar a autocrítica e a tolerância com as diferenças, a partir de uma perspectiva intercultural. De acordo com Pandolfi (2011), o material voltado para o ensino, além de ser um veículo de um sistema ideológico, assim como tantos outros tipos de textos podem ser, é também um instrumento pedagógico.

1.3 O livro didático no ensino de E/LE no Brasil

Paralela à história da educação no Brasil é a trajetória do livro didático no contexto brasileiro, permeada de leis e artigos jurídicos. Isso significa que, na curta existência do país, houve muitas leis que trataram direta ou indiretamente do LD, como aquelas que dizem respeito à educação e determinam as disciplinas a serem lecionadas nas escolas públicas, cujos conteúdos estão inseridos, comumente, nos livros e materiais didáticos em geral, que podem servir de ferramenta para professores e alunos.

Munakata (2014) faz um levantamento da trajetória do livro didático no Brasil, desde o século XVIII, no ensino implementado pelo Marquês de Pombal, passando por todo o século XIX e pelas renovações da primeira metade do século XX, sobretudo a Revolução de 1930, até chegar aos dias de hoje. No Brasil Império, segundo o autor, já havia uma legislação que abrangia o assunto, visto que “o livro didático existia na sociedade, no mercado e na escola, de modo que a sua produção, a sua circulação e o seu consumo deveriam ser regulados juridicamente” (MUNAKATA, 2014, p. 317).

Também mencionamos que, nos anos que seguiram à criação do Colégio Pedro II, todas as outras escolas do país deveriam seguir o modelo adotado por ele, o que incluía a seleção feita por esse Colégio do material didático. Este era uma complementação aos livros clássicos e servia de suporte para o processo de alfabetização e divulgação da história e das ciências. No entanto, muitos estudiosos atribuem o início da história do livro didático aos anos 1930, já que ocorrem uma série de eventos que ampliam sua discussão e sua circulação.

Por material didático entendemos que “são todas as obras cuja intenção original é explicitamente voltada para o uso pedagógico e essa intenção é manifestada pelo autor ou editor” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005, p. 7). Esta definição abrange coleções paradidáticas, dicionários, enciclopédias e coletâneas de textos literários produzidas com finalidades didáticas, tal como a leitura graduada, como apontado pelo próprio texto da USP. Contudo, nesta pesquisa, delimitamos nossa análise apenas aos livros didáticos de língua espanhola para brasileiros, mais especificamente, as duas coleções selecionadas pelo PNLD 2012, já referidas.

Ainda segundo Munakata (2014), o Estado foi por muito tempo o único detentor do poder de dizer o que um livro didático poderia conter, herança do período imperial brasileiro. Atualmente, o Governo Federal, a quem compete pela Constituição legislar sobre a educação no país, por meio do MEC (Ministério da Educação), continua sendo o responsável pela seleção dos livros didáticos, porém esta é resultado “de ações que envolvem muita gente, inclusive, professores, pais e alunos, além de profissionais de edição e, eventualmente, avaliadores do governo” (MUNAKATA, 2014, p. 327).

O Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1929, é um órgão do Estado encarregado de legislar políticas públicas voltadas ao livro didático, legitimando-o e aumentando a sua produção. Em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38 e estabeleceu sua primeira legislação de produção e circulação do livro didático em nível nacional. Nos anos seguintes, foi consolidada a legislação sobre a produção, importação e distribuição do livro didático. Já nos anos 1960, o MEC conseguiu recursos junto à Usaid (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) e garantiu a distribuição gratuita de milhões de livros didáticos pelo território nacional.

No início de 1980, encerrou-se o convênio entre o MEC e a Usaid e extinguiu-se o INL. Outras fundações provisórias foram criadas e se ocuparam do assunto, até que, em 1985, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o Decreto nº 91.542/85. Nesse primeiro momento, os professores tinham o poder de indicar os livros didáticos com os quais queriam trabalhar e os livros passaram a ser reutilizados, o que lhes garantia mais durabilidade e permitia a existência de bancos para o seu armazenamento. Ao longo dos anos 1990, foram elaborados critérios definidos para a avaliação dos livros didáticos, uma parceria entre o MEC, a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e a UNESCO. Entre 1995 e 1997, todas as séries do Ensino Fundamental passaram a receber os livros didáticos, gradativamente, das disciplinas de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Segundo o portal eletrônico do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), em 1996, foi publicado o primeiro *Guia de Livros Didáticos*, que explicita os critérios de avaliação pedagógica pelos quais passam os livros. Em 1997, com a extinção da FAE, o FNDE passa a ter integral responsabilidade pela política de execução do PNLD. Em 2003, foi instituído o Programa Nacional do Livro

Didático para o Ensino Médio (PNLEM), colocado em prática a partir de 2005, de maneira parcial e gradativa, sendo distribuídos livros de algumas disciplinas e para algumas parcelas da comunidade escolar.

Em 2009, o Ensino Médio passou a receber livros didáticos das mesmas disciplinas que o Ensino Fundamental. A resolução CD FNDE nº 60, de 20 de novembro do mesmo ano, estabeleceu que as escolas da rede pública de ensino deveriam aderir ao programa do livro didático para recebê-los e que, a partir de então, o Ensino Médio passava a pertencer ao PNLD. A maior novidade é que este passou a incluir as disciplinas de línguas estrangeiras, sendo elas o inglês e o espanhol. O edital do PNLD 2012 já abrangeu os livros didáticos de língua estrangeira para o EF e, no ano seguinte, para o EM, convocando autores e editoras a submeterem seus materiais. A lei 11.161/05 previa que em 2010 a inserção do espanhol na rede pública estivesse concluída e já havia uma série de documentos oficiais que orientavam a oferta, havendo também a necessidade da produção e da distribuição de material didático qualificado para o ensino de E/LE.

É válido observar, de maneira breve, a trajetória do livro didático de espanhol no PNLD. De 2010 a 2017, foram seis editais do Programa que incluíram os materiais voltados ao ensino de língua estrangeira, o que compreende o inglês e o espanhol, que aprovaram quinze coleções para os últimos anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Os editais são lançados com o nome do ano seguinte ao da sua publicação, que é quando as suas escolhas passam a circular.

A lista dos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD é, de acordo com as edições do *Guia de Livro Didático* (2010; 2011; 2013; 2014; 2016; 2017):

- Edital PNLD 2011: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):
 - a) *Español - ¡Entérate!*, de Fátima Cabral Bruno *et al.* Editora Saraiva.
 - b) *Saludos: curso de lengua española*, de Ivan Martin. Editora Ática.
- Edital PNLD 2012: Ensino Médio (1º ao 3º ano):
 - a) *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, de Soraia Osman *et al.* Editora Macmillan do Brasil.
 - b) *Síntesis: curso de lengua española*, de Ivan Martin. Editora Ática.

c) *El arte de leer español*, de Terumi K. B. Villalba e Deise C. L. Picanço. Base Editorial.

- Edital PNLD 2014: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):

a) *Cercanía*, de Ludmila Coimbra *et al.* Edições SM.

b) *Formación en español: lengua y cultura*, de Terumi K. B. Villalba *et al.* Base Editorial.

- Edital PNLD 2015: Ensino Médio (1º ao 3º ano):

a) *Cercanía Joven*, de Ludmila Coimbra *et al.* Edições SM.

b) *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, de Soraia Osman *et al.* Editora Macmillan do Brasil.

- Edital PNLD 2017: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):

a) *Entre líneas*, de Ana Beatriz Mesquita *et al.* Editora Saraiva.

b) *Por el mundo en español*, de Alice Moraes *et al.* Editora Ática.

c) *Cercanía*, de Ana Luiza Couto *et al.* Edições SM.

- Edital PNLD 2018: Ensino Médio (1º ao 3º ano):

a) *Cercanía Joven*, de Ana Luiza Couto *et al.* Edições SM.

b) *Sentidos en lengua española*, de Elzimar Costa e Luciana de Freitas. Editora Richmond.

c) *Confluencia*, de Amanda Verdan Dib *et al.* Editora Moderna.

Os editais do PNLD 2013 e 2016 não contemplaram as disciplinas de línguas estrangeiras, visto que cada coleção aprovada possui circulação prevista de três anos, não havendo novas seleções, em tais momentos. Uma rápida observação dessas informações nos permite verificar que não há muita variedade em relação às coleções aprovadas, sendo mantidos autores e materiais em diferentes anos. Das doze coleções aprovadas, dez são produzidas no estado de São Paulo, com

distribuição em território nacional. Fogem à maioria apenas aquelas editadas pela Base Editorial, que está localizada no estado do Paraná. Os autores desses materiais são, em sua maioria, profissionais da área de ensino e/ou pesquisa de língua, literatura e cultura hispânicas, que atuam no estado de São Paulo. Tal fato demonstra que as universidades e grandes centros de estudos e pesquisa paulistas possuem grande prestígio e acabam, assim, servindo de modelo de ensino para o resto do país, que recebe os livros didáticos produzidos nesse estado.

O edital PNLD 2012, sobre o qual recai o foco desta pesquisa, aprovou três coleções de livros didáticos de espanhol: *El arte de leer español*, de Terumi Villalba e Deise Picanço; *Síntesis: curso de lengua española*, de Ivan Martín; e *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde. Como as coleções de Martín e de Osman *et al* foram produzidas no estado de São Paulo, o acesso a elas foi mais fácil e, já nos primeiros contatos, na fase de elaboração do pré-projeto desta pesquisa, pudemos notar que os materiais dialogam, contrapondo-se e equiparando-se em diversas circunstâncias, permitindo uma boa análise.

É natural que o título de uma obra indique, de maneira sucinta e potencialmente precisa, do que ela trata ou como aborda determinado conteúdo. Em obras ficcionais, os títulos podem ser irônicos ou gerar uma discussão em torno da sua funcionalidade discursiva. No entanto, quando se trata de um texto ou livro com fins informativos ou didáticos, espera-se que o título seja, de maneira objetiva, a súmula do conteúdo. Os autores de ambas as coleções em análise escolheram a mesma estrutura para intitulá-las: uma palavra em espanhol que represente o seu enfoque e um breve resumo de qual é seu objetivo.

Martín elegeu a palavra “*síntesis*”, que é grafada e pronunciada de forma semelhante ao português e traz em si a carga semântica de resumo, de sinopse. Dessa maneira, indica que a sua coleção é, de maneira sintética, suficientemente representativa dos conteúdos necessários para o ensino/aprendizagem de E/LE. O subtítulo “*curso de lengua española*” reforça essa ideia, dando a entender que o material é suficiente para que um aluno possa avançar em um curso de idioma, do básico ao avançado.

Osman *et al* batizaram sua coleção com a palavra “*enlaces*”, que pertence tanto ao espanhol quanto ao português, com o mesmo significado: a ideia de ligações, elos, união. Sendo uma palavra pertencente às duas línguas, o seu

significado faz jus ao subtítulo “*español para jóvenes brasileños*”, pois busca estreitar os laços com os aprendizes brasileiros, mostrando que não apenas as línguas, mas as culturas, podem ser aproximadas e reconhecidas umas nas outras.

Após a análise dos três volumes que compõem a coleção, podemos observar que, de fato, *Enlaces* busca sempre retomar aquilo que o aluno traz consigo para que a aprendizagem de espanhol se dê de maneira mais efetiva, seja pela comparação sintática ou semântica entre o português e o espanhol, seja pela aproximação de textos que trabalhem temas similares e que sejam originados em ambas as línguas, seja por colocar personalidades de ambas culturas em situações similares, para que o aluno reconheça sempre o seu lugar no mundo e perceba que o espanhol é mais um meio de estar em contato com o mundo.

A questão da alteridade está sempre presente no material de Osman *et al*, visto que as atividades se propõem a colocar o sujeito brasileiro em posição de contato com aquilo que não lhe pertence imediatamente, passando por situações em que as semelhanças e as diferenças são ressaltadas. Em contrapartida, a coleção de Martin, ao longo dos seus três volumes, se mostra mais focada no ensino da língua espanhola, de acordo com suas mais variadas manifestações literárias e culturais, mas sem muita aproximação com a realidade do aluno e com o contexto brasileiro, do qual ele faz parte. Assim, sua ideia de ser sintética, como o título já anuncia, é verídica, e contribui para a aprendizagem da língua espanhola.

Ambas as coleções possuem manuais que auxiliam o professor no manuseio do material e que sugerem atividades complementares para as aulas. Faz-se necessário, então, que esses apêndices também sejam analisados, visto que “é muito importante que [o professor] tenha um manual didático que o oriente com sugestões didáticas práticas e criativas, que permitam um trabalho de leitura mais significativo” (VICENTE, 2011, p. 148). Eles devem, então, cumprir essas funções. É nesse contexto também que podemos encontrar explicitada a teoria na qual se baseiam os autores dos materiais, o modo como estes foram concebidos e a sua visão, de maneira clara, sobre a inserção da língua espanhola no contexto sociocultural.

O *Manual do Professor* que acompanha a coleção *Síntesis* está escrito em português e é composto por 5 partes: 1) apresentação: em que se expõem os objetivos do material e as estratégias utilizadas pelo autor para o ensino/aprendizagem; 2) estrutura da obra: em que se explicitam as formações de

cada unidade e de cada seção dentro delas, incluindo aquelas que apresentam textos, atividades e conteúdos gramaticais; 3) pressupostos teóricos: abordagem da teoria na qual o autor se norteia para a concepção de sua coleção, que é dividida em a) Concepção de linguagem e aprendizagem, b) Princípios gerais orientadores da coleção, c) Diversidade de práticas discursivas, d) Tipologia de exercícios, e) O lugar da língua materna e da gramática, f) O sentido da avaliação, g) Novo Enem e h) Considerações finais; 4) atividades complementares, avaliações e bibliografia específica, seção em que o autor sugere leituras e atividades que complementem aquelas incluídas no livro didático, indicando também textos teóricos para o professor; 5) bibliografia e sugestões bibliográficas, que são divididas de acordo com sua funcionalidade.

Tal manual faz reflexões sobre a estrutura da obra, expondo como é elaborada cada uma de suas partes, e declarando seus pressupostos teóricos. Embora a preocupação com a inserção da literatura e da cultura hispânicas no material e, por consequência, na aprendizagem dos alunos, esteja presente em todo o discurso do *Manual*, percebe-se que o foco recai ainda na ideia de que a finalidade é sumariamente o ensino da língua. Ponto positivo é o fato de o ensino da língua ser visto de maneira dialógica e visando o seu uso em contextos sócio-discursivos. Nessa perspectiva, o *Manual* também revela a concepção do livro didático como suporte para a mediação no processo de ensino-aprendizagem e acredita que “o processo de desenvolvimento do indivíduo é socialmente constituído, ou seja, sempre será mediado pelo outro” (MARTIN, 2012b, p. 7). Nesse caso, o encontro com o outro se dá por intermédio do livro didático.

Outro trecho de destaque do discurso proferido pelo *Manual do Professor* da coleção *Síntesis* é relativo à presença dos aspectos culturais:

Permeia a proposta deste material a visão de língua como manifestação de uma cultura (ou de várias culturas), o que cria mais possibilidades para a inclusão linguística dos alunos, aspecto essencial para a construção de sua cidadania e para a sua própria inclusão no contexto mundial contemporâneo. (MARTIN, 2012b, p. 9)

Há uma preocupação, por parte da organização do material, de que a língua esteja sempre associada à cultura da qual faz parte, para que o aluno compreenda o todo complexo e plural de inserção dos seus estudos. Tal preocupação se deve, inclusive, às exigências feitas pelo MEC para a elaboração de materiais didáticos

que visem à formação de um sujeito cidadão e às recomendações elaboradas pelas OCEM (2006). É válido perceber as tentativas de inserir a língua em contextos culturais, feitas por Martin, quando, por exemplo, utiliza aspectos linguísticos para estudar um texto literário, uma canção ou um texto cultural. Contudo, os textos ainda parecem servir de suporte para o estudo da língua, sem haver uma real integração. Apesar de apresentar, no *Manual do Professor*, o seu objetivo de não priorizar o estudo gramatical, aliando-o aos estudos culturais, textuais, discursivos e literários, após a análise dos contextos em que os textos literários e culturais estão inseridos, podemos perceber que, majoritariamente, Martin parece tê-los escolhido em decorrência do conteúdo linguístico abordado, para que se exemplifiquem ou exercitem aspectos gramaticais. O trabalho com a língua ainda não parece estar integrado com os outros enfoques, mas sim, possui a função de condicionar a escolha dos textos. Vale ressaltar, é claro, que isso não corresponde ao total, mas à maior parte dos casos, visto que as seções *Para leer y reaccionar* e *Para leer y reflexionar*, apesar de também elegerem os textos de maneira condicionada ao elemento linguístico estudado, fazem interessantes abordagens interpretativas e propõem reflexões sobre elementos intra e extra textuais, em parceria com as sugestões dadas pelo *Manual do Professor*.

O *Guia do Professor* que acompanha a coleção *Enlaces* está escrito em espanhol e é composto também por 5 partes: 1) *Presentación general del libro*: aqui as autoras abordam a maneira com a qual compuseram e estruturaram a coleção e elencam os princípios teóricos, dividindo-os em a) *La enseñanza de lengua extranjera y cómo enfocamos la lengua*, b) *La concepción de aprendizaje*, c) *El tratamiento de la variación de la lengua*, d) *El papel de la gramática en la enseñanza de LE*, e) *El tratamiento de los géneros discursivos y procesos textuales*, f) *El trabajo sobre la construcción de la referencia en el texto y de la coherencia*, g) *La conexión en el texto* e h) *Paratexto en el abordaje de la lectura y escritura*; 2) *Sugerencias de trabajo con las unidades*: as autoras indicam atividades que possam ser realizadas com aquilo que é fornecido no livro didático; 3) *Transcripciones*, seção em que são transcritos os textos cuja representação oral é pedida pelas atividades, com o auxílio do CD de áudio que acompanha o material; 4) *Lecturas recomendadas*: sugestões de textos teóricos para que o professor se aperfeiçoe; 5) *Referencias bibliográficas*.

Além de apresentar a estrutura da obra, explorando como cada seção foi concebida, e explicitar os pressupostos teóricos que embasam a coleção, por todo o texto que compõe o *Guia* são apresentadas informações e orientações que buscam a inserção do aluno em contextos que possibilitam muito mais do que o ensino-aprendizagem de língua espanhola, como as diversas culturas nas quais ela está inserida. Logo em sua apresentação geral, as autoras declaram que a coleção visa que o aluno possa “*establecer relaciones y reconocer elementos constituyentes de su propia cultura a partir del contacto con la cultura hispánica*” (OSMAN et al, 2010b, p. 3). De fato, a coleção possui uma série de atividades que colocam o aprendiz para relacionar sua cultura, sua língua, seus conhecimentos, seus costumes com os dos povos hispânicos, representados no material. Isso ocorre, por exemplo, na seção “*Español vs. Portugués*”, que percorre todos os volumes, em que aspectos linguísticos são comparados nas duas línguas, para que o aluno possa observar as semelhanças e diferenças de funcionamento e se basear naquilo que conhece para, então, construir novos saberes.

No guia, as autoras da coleção dedicaram um tópico à questão da interculturalidade. Nesse tópico, não são expostos apenas os conceitos teóricos sobre o assunto, mas também demonstradas as aplicações de tais conceitos no contexto do material. Dessa forma, diz o guia: “*En el caso del español, es importante llamar la atención sobre la riqueza cultural relacionada con los países hispanohablantes e insistir en la idea de que no existe una cultura única o mejor, sino que todas coexisten*” (OSMAN et al, 2010b, p. 7), o que de fato é tentado por suas autoras, quando estas selecionam textos literários e culturais que buscam representar as mais diversas manifestações culturais do universo hispânico.

CAPÍTULO 2

História e cultura: representações

*Si se calla el cantor, calla la vida
Porque la vida, la vida misma es todo un canto*
(Horacio Guarany)

2.1 Textos culturais hispano-americanos presentes nos livros didáticos

Neste tópico, nossas análises se dedicarão aos textos culturais presentes nas coleções. Por textos culturais, entendemos, em consonância com Alós (2006), aqueles que não se enquadram diretamente no campo da literatura, porém que veiculam uma noção cultural e que possuam uma vasta circulação, por exemplo: tirinhas, histórias, lendas, folclore etc. Acrescentamos a esta lista alguns dos paratextos elencados por Genette (2006, p. 9), como títulos, subtítulos, ilustrações, mapas, pinturas, esculturas, imagens, dentre outros tipos de “sinais acessórios” que contribuem para uma leitura mais ampla e contextualizada. Assim, faremos considerações sobre estes tipos de textos que estão presentes nas coleções *Síntesis* e *Enlaces*.

Na abertura do primeiro volume de *Síntesis*, quando o autor está fazendo uma apresentação do que irá explorar e reforçando a ideia de que a língua e as culturas hispânicas são caracterizadas pela variedade, seja ela de palavras, sons, saberes, sabores, formas e cores, estão presentes duas ilustrações retiradas do livro *O diário de Frida Kahlo*, chamadas “*Mundo real*” e “*Danza al sol*”. É emblemático que apareça essa menção à famosa pintora mexicana, que viveu entre 1907 e 1954, bem como as imagens, abrindo a coleção, embora estas não sejam exploradas.

O texto “*Caminos de alta fiesta*”, do uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015), é um complemento na seção “*Para leer y reflexionar*” da primeira unidade. Como trata de imigração, movimentação entre os continentes e entre as culturas, há, logo abaixo, um mapa-múndi que ilustra tais movimentos. A atividade que segue não se relaciona a ele, no entanto, o livro do professor informa que há algumas perguntas que podem gerar um debate. Tais perguntas se referem à interpretação do texto e a algumas informações sobre o continente africano, que é retratado no texto, e trazem

discussões sobre o gênero do texto e as críticas feitas por ele. Caso esse debate ocorra, os alunos podem construir juntos alguns conhecimentos.

Na seção “*¡Evalúate!*”, está presente um texto do Ministério da Educação do Peru intitulado “*Perspectivas peruanas*”, que foi selecionado pelos organizadores do exame de vestibular da UEG-GO (Universidade Estadual de Goiás), no ano de 2010. As perguntas que seguem medem a interpretação de textos do aluno, questionando aspectos básicos do tema explorado.

“*La noche de Baio*” é uma lenda originária da cultura *aché*, que pertence aos índios guaranis que se moviam pelas serras de Caaguazú e San Joaquín de Mbaracayú, ao sudeste do Paraguai. Essas informações, assim como algumas outras, como o fato desses indígenas terem sido nômades e depois terem se unido a grupos de missionários cristãos, estão postas para o professor, no seu livro, possibilitando maior discussão. O texto está reproduzido na íntegra, na seção “*Para leer y reaccionar*”, seguido de dois exercícios: um que pede que o aluno remonte a história de acordo com figuras que representam o enredo e que estão postas fora de ordem; e outro que indaga questões relativas à interpretação do conteúdo da lenda. É sempre um ganho para os alunos ter contato com lendas dos povos indígenas que fazem parte da cultura dos países hispano-americanos, visto que, em alguns desses países (como no Paraguai, por exemplo), a presença dos traços indígenas é tão forte quanto a do hispanismo.

Alguns textos de Eduardo Galeano estão presentes, na sequência, contribuindo para os exercícios presentes no *Síntesis*. A seção “*¡Evalúate!*” traz “*Somos todos culpables de la ruina del planeta*” para ser o tema de um exercício de cunho interpretativo elaborado pelos organizadores do vestibular responsável pelo ingresso na EAFA (Forças Armadas), no ano de 2008. No segundo volume da coleção de Martin, logo na primeira unidade, o texto “*Paisaje tropical*”, de Galeano, aparece para que os alunos localizem conjunções coordenativas, já que essa é a atividade proposta pela seção na qual o texto está inserido. Nenhuma atividade extra é sugerida, nem ao menos no manual do professor. A quarta unidade intitula-se “*¿Prácticas algún deporte?*” e traz, na sua página de abertura a foto do jogador brasileiro de futebol Mané Garrincha (1933-1983) e trechos de um texto do uruguaio, “*El fútbol a sol y sombra*”, que fala, em linhas gerais, da trajetória do jogador, sobretudo as dificuldades enfrentadas por ele. Do mesmo livro de Galeano foi retirado o texto “*Una industria de exportación*” para compor a seção “*Para leer y*

reflexionar”. Esse texto trata sobre a indústria do futebol, como ela move quantias milionárias, mobiliza muitos segmentos sociais e comerciais e é o sonho de muitas pessoas. Não há uma atividade ligada a ela, na continuidade do capítulo, porém, são feitas algumas propostas no material do professor. As perguntas sugeridas para um possível debate se resumem a comentar sobre a vida de um jogador de futebol, seu salário astronômico e buscar relatos da vida pessoal dos alunos.

O capítulo 7 do segundo volume da coleção trata da tradicional festa do *Día de los Muertos* e, na seção “*Para leer y reaccionar*”, há um texto adaptado de um site, que se chama “*Cómo se celebra en América Latina*”. Esta tradição, que é um dos mais conhecidos marcos da cultura hispano-americana, sobretudo da mexicana (uma das maiores imagens culturais veiculadas sobre o país, inclusive), é explorada neste texto, que conta sua origem, ainda nos tempos pré-hispânicos, e comenta algumas das suas celebrações em países como Honduras, Guatemala, Costa Rica, Colômbia, Equador e, claro, México. Após o texto, uma questão trata de sua interpretação, e outro pede que o aluno estabeleça relação entre as informações dadas pelo texto e a sua vida pessoal.

Na coleção de Martin, aparece uma série de imagens, ao longo dos três volumes, que apresentam os povos hispânicos. Na abertura do primeiro volume, antes mesmo da introdução, são colocadas oito imagens, sendo uma delas uma foto da cantora argentina Mercedes Sosa (1935-2009), outra um globo, um recorte de uma tirinha do argentino Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón), uma imagem do calendário asteca, entre outras imagens que indicam a relação entre as mais diversas sociedades e culturas.

Tal recurso se repete ao longo dos volumes, visto que Martin sempre recorre ao uso de imagens e figuras para ilustrar as unidades. Nas páginas seguintes, ainda na introdução do material, aparece um mapa-múndi, em que se destacam os países que falam espanhol e os que falam português, para que o aluno possa considerar a proporção destas duas línguas diante do resto do mundo e, sobretudo, a proximidade geográfica entre a grande maioria desses países. Pode-se perceber o foco que recai sobre a América Latina, quase toda preenchida por países que falam espanhol, cercando o Brasil, único país lusófono no continente. Ao lado, para exemplificar as inúmeras variedades que há nas culturas hispânicas, há duas imagens do livro *O diário de Frida Kahlo* (1995), um dos maiores nomes da pintura mexicana.

Na abertura do capítulo 1 “¿Quién soy?”, uma imagem de Mercedes Sosa, cantora argentina que difundiu a cultura popular, o folclore e cujas canções foram uma forma de protesto durante as ditaduras latino-americanas, ocupa toda a página. É interessante notar que para ilustrar um capítulo que indaga quem você é, ou seja, a construção da identidade, a identificação, o fazer parte de uma sociedade, seja escolhida uma foto de Sosa, personalidade tão relevante no contexto hispano-americano. Ao lado da fotografia, está um texto que apresenta a cantora e conta, de maneira breve, um pouco sobre sua vida e sua carreira.

O calendário asteca volta a aparecer, ilustrando a página de abertura do capítulo 3 “¿Qué hacemos?”, em que são tratados os conteúdos sobre os números e sobre as horas. Vale destacar um trecho da informação que acompanha a imagem na abertura: “*A lo largo de los siglos, muchas fueron las civilizaciones que miraron hacia el cielo para entender y organizar el tiempo y partiendo de esa observación crearon distintos calendarios. Mira, por ejemplo, el calendario azteca*” (MARTIN, 2012, v. 1, p. 43). Embora esses textos que abrem as unidades não são comumente lidos com os (ou pelos) alunos, geralmente nem ao menos é dada muita atenção ao imagético, essas informações revelam a intenção do autor de que o aprendiz conheça um pouco melhor sobre os costumes dos povos que são retratados no material.

Ainda no primeiro volume da coleção, em um exercício sobre caracterização, foram selecionados três personagens famosos, para que o aluno diga o que conhece sobre cada um deles: Mafalda (personagem de Quino), Cascão (personagem de Mauricio de Sousa) e Chaves (personagem de Roberto Bolaños). É interessante perceber que não apenas os internacionalmente conhecidos personagens da Argentina e do México ilustram o exercício, mas também está Cascão, que é brasileiro, e é bastante popular no país e também fora dele. Dessa forma, o aluno vê que as culturas não são estanques, mas que um mesmo cidadão pode estar em contato com várias manifestações culturais de diferentes origens, simultaneamente. Mais adiante, para tratar de palavras e expressões que indiquem localização espacial, o material utiliza o quadro *Hombre a la mesa*, do pintor colombiano Fernando Botero (1932). Não há um trabalho elaborado com os elementos da pintura, a não ser o fato de que o aluno deve completar espaços dizendo onde está cada elemento em relação a outro, dentro do quadro.

No primeiro capítulo do segundo volume, Martin utiliza um mapa da cidade de La Habana, capital de Cuba, para trabalhar pontos turísticos e expressões linguísticas necessárias para uma comunicação em contextos de viagens. Alguns monumentos históricos cubanos ganham destaque, como o *Capitolio*, o *Gran Teatro de La Habana*, *El Palacio del Centro Asturiano* e *La estatua de José Martí*. Esse mapa foi adaptado de uma versão para um guia publicado pela *Folha de São Paulo*. É relevante que países hispano-americanos ganhem a proporção de serem usados em contextos turísticos nos livros didáticos, para que se rompa a noção de que apenas conhecer a Espanha é ter contato com raízes hispânicas. Em contextos como esse, os países da América Hispânica vão ganhando mais espaço. Ao longo do volume, outras imagens aparecem para ilustrar os povos hispano-americanos, como estátuas e pinturas típicas, feitas na pele. Quando o assunto são as festas tradicionais, Martin seleciona algumas, como a *Fiesta del trabajo*, no Chile; a *Fiesta de la Pachamama*, que, embora seja mais popular na Bolívia e no Peru, aparece representada com um texto sobre a sua celebração em Amaicha del Valle, na província argentina de Tucumán. Vale ressaltar que este aponta o fato de que esse é um dos últimos rituais do folclore argentino que ainda sobrevive. Ao lado delas, aparecem outras festas, de outras culturas, como a festa de Iemanjá, do Brasil, o Ramadã, da cultura muçulmana e, também, a *Fiesta de Reyes*, espanhola.

Para tratar sobre o cinema, no sexto capítulo do terceiro volume, Martin seleciona quatro sinopses de filmes para que o aluno as relacione com seus títulos. Suas origens são diversas, incluindo produções argentina, espanhola, francesa e dos países baixos, mas são usadas versões em espanhol em todos os casos. Assim, o aprendiz passa a ter contato com filmes produzidos em contextos hispânicos e em outros que, de fora, olham para este contexto, como é o caso de *La culpa es de Fidel* (2006, direção: Julie Gavras), que remete ao revolucionário cubano, porém é uma produção franco-italiana.

Na coleção *Enlaces* (Osman et al, 2010), na seção “*Un poco más de todo*”, do segundo volume, quando as autoras retomam os conteúdos das unidades estudadas, está presente o texto “*Historia de Nuestra Señora de Luján, la virgen patrona de Argentina*”. É um fragmento adaptado do site da cidade argentina de Luján, que integra a retomada do tema “Memórias do silêncio”. Como o título já nos indica, o texto trata sobre a história da Virgem de Luján e de sua imagem que foi construída no Brasil, no século XVII. Na sequência, estão dispostas cinco questões

que avaliam a compreensão do texto e uma imagem da Basílica Nacional de Luján, na província de Buenos Aires, Argentina.

Novamente, a seção “*Un poco más de todo*” é responsável por trazer um texto cultural, desta vez no terceiro volume da coleção. “*América Latina: pobreza negra fuera del foco*”, adaptado por Diego Cevallos a partir de um site, e retrata a situação de pobreza em que vive a população negra descendente de africanos trazidos para a América Latina e para o Caribe. Por ser de gênero jornalístico, o texto possui um tom informativo, contudo, faz um interessante panorama da situação a que se propõe dissertar. Os dois exercícios que o seguem pedem que o aluno identifique, a partir do texto, em quais países dessas regiões se concentram as maiores populações negras, e atribua algumas falas aos seus autores, que são: *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL); *Departamento de Planeación Nacional de Colombia*; Quince Duncan (1940), escritor afro-caribenho, nascido na Costa Rica; e Fidel Castro (1926-2016), ex-presidente de Cuba.

A coleção *Enlaces* traz, nas páginas iniciais do seu primeiro volume, mapas dos países que têm o espanhol como língua oficial, dando o mesmo foco para todos eles. Na contramão da maioria dos materiais que tendem a usar o mapa da Espanha e dar ênfase a suas comunidades autônomas, as autoras preferiram justapor os mapas dos países onde se fala espanhol com suas bandeiras, apresentando-os aos alunos. Após esta primeira exposição, o aprendiz deve preencher lacunas sobre os nomes das capitais de cada um deles. Postos desta forma, todos os países hispânicos passam a ocupar posição de destaque no ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Ao longo dos três volumes da coleção, sempre que é pertinente em relação ao conteúdo estudado, há uma seção chamada “*Español vs. Portugués*”, em que se fazem comparações entre as duas línguas, sistematizando determinado conteúdo linguístico/gramatical. Tal aspecto merece destaque, já que revela a preocupação das autoras com aquilo que o aluno já sabe (o sistema linguístico do português, sua língua materna) e a ideia de usá-lo a seu favor. Visto que as duas línguas possuem muitas semelhanças nos mais diversos níveis, é natural que haja interferências durante o processo de aquisição do espanhol. Nesse caso específico, é muito corrente que brasileiros apliquem as regras estruturais do seu idioma, quando estão aprendendo espanhol. Fortuitamente, Osman *et al* usam o português a favor do ensino-aprendizagem de espanhol, colocando o aluno em posição de poder

comparar o que já lhe é internalizado com aquilo que está aprendendo. Esta concepção de conhecer melhor o outro, seus sistemas e seus funcionamentos, estabelecendo relação com seus próprios sistemas e funcionamentos, leva a um aprendizado muito mais eficaz.

Quando o assunto são as formas de tratamento em espanhol, as autoras recorrem a um exercício que tem como texto principal um trecho do roteiro da telenovela *Café con aroma de mujer*, do colombiano Fernando Gaitán, que fez grande sucesso no Brasil com a versão dublada em português e exibida pelo canal de televisão SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). O exercício propõe algumas informações sobre a novela, bem como outras questões de cunho gramatical, e ainda cita outro grande sucesso hispano-americano: a telenovela mexicana *La usurpadora*, também famosa no Brasil, graças à exibição pela mesma emissora de televisão. Ainda, há interessantes informações sobre o México, a Argentina, a Colômbia e o Brasil, como as produções de vinho e de café, nesses países.

Para tratar sobre turismo, foi escolhido, primeiro, um texto sobre a cidade de Lima, capital do Peru, e junto dele uma foto do *Palacio del Gobierno del Perú*. Reforçamos a importância de colocar ao alcance dos alunos que utilizam o material países que não costumam ganhar destaque nas aulas de língua espanhola. Além disso, o texto é real, foi retirado de um endereço eletrônico da capital peruana. Na sequência da atividade, as autoras da coleção colocam um mapa dos países hispânicos que estão situados na América Central e pede que os alunos os localizem. Logo depois, o mapa de El Salvador é ampliado e a atividade pede que se encontre a cidade de Intipucá, tema de um texto exposto anteriormente, e que se responda a uma série de questões sobre o texto, o mapa e a relação entre a cidade salvadorenha e o contexto do aprendiz.

Na unidade em que o assunto são os tipos de casas, a primeira atividade recorre a algumas imagens, que ilustram o bairro La Boca, um dos mais famosos de Buenos Aires e as famosas casas de madeira construídas sobre pilares na água, em Isla Grande de Chiloé, ilha na costa do Chile. Outra atividade propõe a comparação entre duas casas que foram tombadas como patrimônio histórico pela UNESCO, uma em Córdoba, na Espanha, e a outra em Cartagena de las Indias, na Colômbia.

Uma atividade para praticar apresentação e descrição utiliza pessoas famosas, na seção *“Un poco más de todo”*. São elas: Cristina Kirchner, ex-presidente da Argentina; Robinho, jogador brasileiro de futebol; Paulina Rubio,

cantora e atriz mexicana; e Juan Esteban, cantor, compositor e guitarrista colombiano, mais conhecido como Juanes. O aluno, assim, reconhece essas pessoas que são mundialmente famosas, fazendo relação com o contexto latino-americano. Um texto sobre as Cordilheiras dos Andes é dado ao aluno para que treine a sua compreensão leitora e, sem seguida, são feitas questões sobre os dados fornecidos por ele.

O segundo volume da coleção *Enlaces* tem como título do segundo capítulo “*Memorias del silencio*”, já que, para tratar o conteúdo linguístico de formas verbais e expressões que indiquem passado, as autoras escolheram abordar as histórias de alguns países latino-americanos, sobretudo os períodos de ditadura que muitos viveram. A unidade começa apresentando um mapa da América Latina e quatro pequenos textos que retratam os golpes de estado sofridos pelos governos chileno, argentino, uruguaio e brasileiro. A atividade pede que o aluno relacione o texto ao seu respectivo país. Mais uma vez, Osman *et al* demonstram o cuidado com a aproximação entre a história e a cultura do Brasil e dos seus países vizinhos, o que faz com que o aluno se sinta parte do que está estudando e se identifique com os povos com os quais compartilha características. Também vale ressaltar a ideia de trabalhar o tema das ditaduras na América Latina em um material que tem como foco aproximar o aluno brasileiro do contexto em que vivem os povos falantes de língua espanhola.

Na continuação da atividade, há uma foto de Alfredo Stroessner, general do exército, responsável pela ditadura no Paraguai, entre os anos de 1954 e 1989. Estão dispostas algumas informações sobre ele, para que o aluno julgue o que é verdadeiro e o que não é, de acordo com um áudio contido no CD que acompanha o volume. Ainda na mesma atividade, quatro personalidades são postas lado a lado, para que o aluno relacione suas fotografias às informações; são elas: os brasileiros Wladimir Herzog, que foi diretor da TV Cultura, assassinado pela ditadura, e o cantor, compositor e escritor Chico Buarque de Holanda (1944); a atual presidenta do Chile, Michelle Bachelet, e a argentina Azucena Villaflor, uma das pioneiras das marchas da Plaza de Mayo, em Buenos Aires. Todos têm em comum o fato de se associarem em algum momento de suas vidas às ditaduras militares que assolaram seus países. Na página seguinte, como acréscimo à atividade anterior, é oferecido um texto sobre “*Las Madres de Plaza de Mayo*”, que resume a história desse movimento de mães que buscam recuperar seus filhos desaparecidos após o golpe

militar na Argentina, em 1976, ao lado de uma fotografia de Hebe de Bonafini (1928), presidenta da associação criada por essas mães. Um segundo texto, mais extenso e detalhado sobre a história desse movimento tão conhecido, é posto para encerrar as atividades, seguido de uma série de questões de interpretação do texto e de relação entre ele e a realidade do aluno.

Ainda nessa unidade, são colocados três cantores e compositores que escreveram músicas de protesto durante o tempo em que enfrentaram um regime ditatorial em seus países: o brasileiro Chico Buarque de Holanda, o chileno Víctor Jara (1932-1973) e o uruguaio Daniel Viglietti (1939-2017). Abaixo de suas fotos, aparecem trechos de canções com esta temática, escritas por eles: *Apesar de você*, de Buarque; *Manifiesto*, de Jara; e *Canto libre*, de Viglietti. Ao final da mesma página, há uma indicação de filme sobre os governos militares na América Latina: *Machuca* (2004), coprodução entre o Chile e a Espanha, com direção de Andrés Wood.

A última parte que tem como tema as memórias do silêncio é dedicada a Simón Bolívar (1783-1830), militar venezuelano e uma das figuras que mais se destaca no processo de independência da América Hispânica. Contribuiu de maneira decisiva na independência das atuais Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. Há uma pequena biografia sua, para que os alunos completem com verbos no pretérito perfeito do indicativo. Bolívar é também retratado na coleção *Enlaces*, no terceiro volume, na unidade “*Tan cerca y tan lejos*”, com uma atividade em que o aprendiz deve completar os espaços de um texto que narra, de maneira breve, a biografia desse político e militar, que é, nas palavras de Carlos Fuentes (1992, p. 265):

el visionario humanista que podía librar la guerra con la misma violencia implacable de sus enemigos. El guerrero y filósofo que pasó por la historia pensando en voz alta. El romántico impaciente que deseaba alcanzar tantas cosas en tan poco tiempo: la democracia, la justicia, incluso la unidad latinoamericana.

Para as autoras de *Enlaces*, os ideais defendidos por Bolívar se aproximam daqueles que formam o Mercosul, que são uma unificação de países da América Latina. Uma imagem sua, com uma postura imponente, está posta ao lado do texto, para que o aluno reconheça a sua figura.

Ainda na coleção *Síntesis*, o quadro *La solterona* do pintor colombiano Fernando Botero ilustra as atividades que têm como tema a beleza e os conceitos estéticos. Um dos maiores traços de uma cultura é a culinária e ela está representada na unidade “¿Lo que comes sabe a sano?”, em que são expostas imagens de algumas refeições típicas de café da manhã de alguns países hispânicos, como *medialunas* e *facturas*, representando a culinária argentina; *tortilla de maíz*, *frijoles* e *huevo estrellado*, da mexicana; e *arepas* da culinária venezuelana.

No terceiro e último volume da coleção de Osman *et al*, há uma unidade que trata sobre a globalização. Nela, um texto sobre as transformações da cidade chilena de Valparaíso serve como modelo para que os alunos elaborem um texto com tema similar. A fundação do Mercosul é um dos marcos históricos que aparecem em uma atividade em que os alunos devem assinalar as suas datas, ao lado de outros como a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e a fundação da Comunidade Econômica Europeia.

Para falar sobre o respeito às diferenças, aparecem os nomes de algumas personalidades que fazem parte da luta contra a discriminação racial, em países da América Latina. Na Bolívia, Evo Morales (1959), primeiro indígena a ocupar a presidência da república; no Brasil, Juruna (1943-2002), primeiro deputado indígena, e Zumbi (1655-1695), o rei dos Palmares, líder da resistência quilombola no período colonial; e na Venezuela, El Negro Miguel, líder negro de rebeliões no país, no século XVI. Mais uma vez, os países hispano-americanos são apresentados juntamente com o Brasil, mostrando ao aluno brasileiro como as histórias dos países latino-americanos, incluindo o seu próprio país, são muito parecidas. Ainda nesta unidade, aparece uma foto do escritor colombiano Gabriel García Márquez, para que os alunos façam relação com algumas afirmações sobre ele, usando as preposições adequadas.

Mais uma vez, o material faz menções às telenovelas, famoso meio de representação cultural de um povo, pois abrange um grande número de pessoas. Na unidade “No se pierda el próximo capítulo...”, as autoras oferecem algumas sinopses de telenovelas latino-americanas para que o aluno as relacione com seus títulos e imagens; são elas: *Kassandra*, da Venezuela; *Rebelde*, do México; *Yo soy Betty, la fea*, da Colômbia; e *O clone*, do Brasil. Os três últimos países listados são os maiores produtores de novelas para televisão no nosso continente. No mesmo capítulo, o enorme sucesso mexicano *El Chavo del 8*, criado por Roberto Bolaños

(1929-2014), é tema de uma atividade que relaciona suas características e bordões a seus respectivos personagens.

O oitavo e último capítulo do terceiro volume chama-se “*Tan cerca y tan lejos*” e é dedicado, entre conteúdos linguísticos e discursivos, à relação entre os países hispano-americanos e o Brasil. A página de abertura apresenta a imagem de uma tela com os dizeres “Mercosul: nosso norte é o sul” (OSMAN *et al*, 2010, v. 3, p. 127), em português e em espanhol, juntamente com algumas bandeiras de países membros.

Na página seguinte, a atividade utiliza uma fotografia do Memorial da América Latina, em São Paulo, e algumas informações sobre a escultura de uma grande mão de concreto com sangue escorrendo até o punho, feita pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer (1907-2012), pedindo que o aluno estabeleça possíveis relações entre a obra de arte e o memorial. O tema do Mercosul é explorado durante toda a unidade, em que são trabalhados seu emblema, seu protocolo, alguns de seus artigos e informações referentes à sua estruturação. Tudo isso é usado também como base para as atividades do conteúdo linguístico-discursivo proposto.

Uma das últimas atividades do capítulo, “*¿Cuánto sabes de las relaciones entre los países de América Latina?*”, é um questionário que visa medir o quanto o aluno sabe sobre a história, a geografia, a literatura, a música, o cinema, os esportes, a formação etnográfica e a cultura, dentre outros aspectos dos países latino-americanos. As questões abordam, por exemplo: a Guerra do Paraguai (1864-1870), o campeonato de futebol Copa Libertadores da América, os cantores Carlos Gardel (1890-1935), francês que mudou-se, ainda criança, para a Argentina, tornando-se o mais famoso cantor de tango, e Violeta Parra (1917-1967), folclorista e fundadora da música popular chilena; o escritor Pablo Neruda (1904-1973), um dos maiores poetas, não apenas da literatura chilena, mas de toda a língua espanhola, o internacionalmente famoso autor argentino Jorge Luís Borges (1899-1986) e o também reconhecido autor peruano Mario Vargas Llosa (1936); o diretor de cinema argentino, radicado no Brasil, Héctor Babenco (1946-2016), entre outros.

Outro aspecto positivo da coleção é a inserção, ao final de cada capítulo, de uma seção para autoavaliação, chamada “*Así me veo*”, em que o aprendiz avalia sua própria aprendizagem, marcando o seu nível de satisfação de acordo com as habilidades trabalhadas pelo material. Esta é uma oportunidade em que o aluno pode, além de avaliar-se enquanto estudante, também reconhecer-se como

indivíduo, em um processo de tomada de consciência de sua identidade. Depois de transcorrer algumas unidades e alguns conteúdos linguísticos e culturais dos povos hispano-americanos, no LD, o jovem é posto em uma situação em que deve julgar o quanto isto o tocou e o transformou, através da alteridade. O “outro”, como é apontado por Spielmann (2000) faz com que o aluno brasileiro reconheça a sua posição como sujeito social ativo no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola e de suas respectivas culturas.

Ambas as coleções exploram recursos textuais do gênero tirinhas ou quadrinhos. Os personagens utilizados em maior quantidade são Mafalda, Gaturro e Macanudo, dos argentinos Quino, Nik (Cristian Dzwnik) e Liniers (Ricardo Liniers Siri), respectivamente. Ainda estão presentes outros quadrinhos desses autores, mesmo sem conter seus personagens mais famosos. Destacam-se, também, os argentinos Maitena Burundarena e Sendra (Fernando Sendra), o equatoriano Alberto Montt e o personagem Condorito, do cartunista chileno Pepo (René Ríos). Esse gênero textual é utilizado, de modo geral, para exemplificar determinados usos da língua espanhola, visto que representa a variante oral, usada na coloquialidade, o que mostra ao aluno um contexto cotidiano de prática discursiva. Em adição a isso, o modo como a língua é trabalhada nas tirinhas, aliada à linguagem não-verbal, rende ao aluno muitas possibilidades de compreensão que extrapolam os limites puramente gramaticais, como o humor, a referência visual e a relação palavra-imagem. De tal maneira, o aprendiz pode observar com maior facilidade a inserção de determinada palavra, expressão ou construção dentro de um contexto de uso que imita o real, uma vez que esse gênero oferece textos curtos e de rápida compreensão.

2.2 “Formas de escutar”

A canção é um dos tipos de textos mais adotados nas aulas de língua estrangeira, de modo geral. Desde as aulas em que os professores usam o rádio portátil para ouvi-las até os CDs que acompanham os materiais didáticos. Para Fernández Ollero (1991, p. 36): *“la música [...] hoy en día, ha rebasado los límites del arte para proyectarse como manifestación de movimientos sociales y culturales, sobre todo entre los jóvenes”*. Logo, por ser uma representação sócio-cultural autêntica da linguagem e por ser uma manifestação muito popular entre o público-alvo dos materiais, o trabalho com canções se faz duplamente importante.

Os exercícios, em geral, costumam propor o preenchimento de lacunas, para treinar a compreensão auditiva ou o uso de determinada expressão no contexto da música, para que o aluno o reconheça. Raros são os casos em que as canções são usadas para a interpretação de suas letras ou a relação de seu conteúdo com o contexto sócio-histórico. Sejam quais forem os fins, é sempre oportuno trabalhar com canções em aulas de língua, estrangeira ou materna, uma vez que é um dos gêneros que representa a forma mais próxima da fala cotidiana. No caso da língua estrangeira, isto ganha um valor dobrado, pois aproxima o aluno da língua usada pelos falantes, o que é, muitas vezes, distante do aprendido em sala de aula.

Luís Augusto Fischer (2014) defende que a canção pode ser analisada como gênero literário. O mesmo processo ocorre nas literaturas de língua espanhola, em que o gênero canção está ganhando um espaço considerável entre os textos consagrados literários, por ser representativo da cultura dos povos dos quais faz parte e por possuir forma e conteúdo intimamente ligados à literatura. Fischer (2014, p. 574) acredita que a literatura brasileira

engloba canção, gênero semiliterário, semimusical, cujo estatuto particular, de todo modo, mais o inclui no repertório letrado do que o exclui dele. A canção pertence ao mundo literário tanto quanto o teatro, ao menos. São, os dois, gêneros claramente letrados, cuja seiva depende da palavra, sendo nisso aparentados diretos dos gêneros tradicionais do domínio literário (e os dois, por certo, vivem também outras realidades, relativas ao mundo da performance e da música). Creio que ocorrerá, a médio prazo, com a canção, aquilo que ocorreu com a crônica, que foi admitida no campo literário apenas nos anos 1970, após décadas de vida fértil no jornal e na formação do brasileiro real.

Se a canção é, como apontado pelo autor, um gênero meio literário e meio musical, que transita entre os dois campos, cujos elementos constitutivos a aproximam do texto literário, e que está presente no cotidiano e na formação dos cidadãos, concordamos que, potencialmente, ela será reconhecida no meio literário. Para este trabalho, decidimos dedicar um espaço especial a ela que, literariamente ou não, é representação de cultura.

São comuns nas coleções *Síntesis* e *Enlaces* contextos em que as letras de canções tenham como objetivo exemplificar um conteúdo linguístico ou serem textos-base para exercícios de estudos de língua. De tal maneira, escolhemos privilegiar também esse gênero textual em nossa análise, uma vez que são amostras de textos genuínos de compositores hispânicos, correntes nas sociedades das quais fazem parte e de fácil acesso por parte do aprendiz. Uma letra de música pode conter aspectos formais semelhantes aos de um texto literário (como rimas, simetria dos versos, recursos linguísticos poeticamente trabalhados) e é, muitas vezes, mais atraente para um aluno adolescente, assim, é um rico material para ser trabalhado em ambientes escolares e livros didáticos.

Dentre os gêneros textuais, os dois que mais permitem o estudo da estrutura e do funcionamento da língua são a poesia e a canção. Fazemos, aqui, uma pequena comparação entre esses dois tipos de textos, visto que muitas características comuns os unem, mas antes utilizamos as palavras de Acquaroni (2007, p. 26), para discutir o uso de poemas em aulas de língua:

Es cierto que no hablamos con versos, sin embargo, nuestro uso cotidiano del lenguaje está cuajado de recursos expresivos tradicionalmente atribuidos a la esfera del poético. Por otra parte, los poemas no solo se concretan en diversas y variadas tipologías textuales (poemas narrativos, epistolares, etc.), sino que en numerosas ocasiones emplean un léxico sencillo y rentable.

Os aspectos elencados pela autora para demonstrar os benefícios de se trabalhar com poemas nos estudos linguísticos se aplicam, quase que igualmente, às canções. Salvo o fato de que as canções não se dividem nas categorias em que os poemas podem se dividir, as questões ligadas ao uso da linguagem, a estrutura em versos, os recursos expressivos utilizados e a presença de um léxico próximo ao do uso cotidiano, aproximam os dois gêneros. Outro fator que torna positiva a presença de canções é o fato de que são textos curtos, que podem ser trabalhados

na íntegra, ao mesmo tempo em que são divididos em versos e estrofes (e comumente em refrões), possibilitando um trabalho parcial, caso seja necessário. É claro que, somado a tudo isso, podemos acrescentar o fato de que é um gênero atrativo para o aluno jovem, acostumado a ouvir mais do que a ler. Por fim, poder escutar a canção em aula, percebendo como o texto escrito se alia à sonoridade, propicia um ambiente de estudos ainda mais agradável e produtivo.

Martin selecionou onze letras de canções hispano-americanas para ilustrar os três volumes de sua coleção *Síntesis*, que incluem desde composições de grandes nomes da música tradicional de seus países até outras de artistas menos conhecidos. Desse total, sete delas estão localizadas em uma seção chamada “*La gramática en la canción*”. Como apontado por Fernandez Ollero (1991, p. 35-36), a letra da canção é, há algum tempo, tomada como ilustração de temas gramaticais, pois quando estes estão postos de forma musicada, podem fazer com que o aluno perceba que o esquema teórico aprendido tem uma aplicação em contextos sociais da língua. Também segundo o autor: “*Esta misma explotación juega con la baza de la memorización, que parece más fácil cuando se le pone música a un texto, para asentar el aprendizaje de las estructuras e integrarlas en la competencia del hablante*” (p. 36). Desta maneira, o aprendiz vê o conteúdo linguístico estudado de maneira aplicada nas letras das canções e percebe como a língua toma sentido quando é inserida em um contexto social de uso, além disso, memoriza melhor as estruturas por estarem em músicas, que são acompanhadas de recursos linguísticos e sonoros que facilitam esse processo.

Como o próprio nome da seção indica, esta utiliza de modo oportuno as letras para exemplificar o conteúdo gramatical estudado durante a unidade. Embora o objetivo seja declaradamente este, Martin consegue ir além do uso estritamente gramatical, já que insere informações sobre o intérprete e/ou compositor, como uma fotografia sua, uma breve biografia (que inclui, consequentemente, informações sobre sua nacionalidade), sua discografia e o endereço do seu site oficial. Tal seção é parte do que é denomina-se “*Apartado*”, em que se faz uma revisão das unidades passadas, retomando os conteúdos abordados. As letras das canções selecionadas para a seção “*La gramática en la canción*” estão reproduzidas e comentadas a seguir.

No primeiro volume da coleção, estão localizadas as canções *Alfonsina y el mar*, de autoria de Ariel Ramírez e Félix Luna, imortalizada na voz de Mercedes

Sosa, e *Un vestido y un amor*, composta e interpretada por Fito Paez (1963), ambos cantores argentinos e de reconhecemento dentro e fora do país:

Alfonsina y el mar

*Por la blanda arena que lame el mar
su pequeña huella no vuelve más,
un sendero solo de pena y silencio llegó
hasta el agua profunda.
Un sendero solo de penas mudas llegó
hasta la espuma.*

*Sabe Dios qué angustia te acompañó,
qué dolores viejos calló tu voz
para recostarte arrullada en el canto
de las caracolas marinas.
La canción que canta en el fondo oscuro del mar
la caracola.*

*Te vas Alfonsina con tu soledad.
¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
te requiebra el alma y está llevando
y te vas hacia allá como en sueños
dormida, Alfonsina, vestida de mar.*

*Cinco sirenitas te llevarán
por caminos de algas y de coral
y fosforescentes caballos marinos harán
una ronda a tu lado,
y los habitantes del agua van a jugar
pronto a tu lado.*

*Bájame la lámpara un poco más,
déjame que duerma, nodriza, en paz.
Y si llama él no le digas que estoy,
dile que Alfonsina no vuelve...
Y si llama él no le digas nunca que estoy,
di que me he ido...*

*Te vas Alfonsina con tu soledad.
¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
te requiebra el alma y la está llevando.
Y te vas hacia allá como en sueño
dormida, Alfonsina, vestida de mar... (SOSA apud MARTIN, 2012, v. 1, p. 85).*

Un vestido y un amor

*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 sólo un raro 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
 Y yo 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 sólo 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 (PAEZ apud MARTIN, 2012, v. 1, p. 87).*

A canção interpretada por Sosa é sucedida de nove questões, que trabalham aspectos gramaticais presentes na letra, relações entre o vocabulário que a compõe, comparações entre a estrutura do português e a do espanhol e algo sobre seu tema. O material do professor sugere que se façam reflexões sobre os temas gramaticais utilizados no texto e que os alunos sejam motivados a procurarem a música na internet, para escutá-la em suas diferentes versões.

Para trabalhar a canção de Paez, o material acrescenta seis perguntas, que tratam genericamente sobre seu tema e focam mais no modo como o emissor trata sua interlocutora. Isso se deve ao fato de que os recursos linguísticos utilizados por ele servem de base para revisão do conteúdo gramatical estudado. As sugestões dadas ao professor seguem a mesma linha daquelas referentes à canção interpretada por Sosa, pedindo que incentive os alunos a procurarem a música na internet e a refletirem sobre o conteúdo visto.

Como a seção de exercícios em que estão presentes as duas canções se propõem a fazer análises de suas letras a partir do estudo gramatical, assim são desenvolvidas as questões que as seguem. É notório perceber, porém, que é

interesse de Martin que o aluno perceba as funções desempenhadas pelo uso desses aspectos gramaticais aplicados às canções. Em um determinado exercício, o enunciado pede que o aluno compare um trecho de *Alfonsina y el mar* com uma oração em português, para perceber o diferente funcionamento do uso de artigos definidos antes de nomes próprios, nas duas línguas. Em outro, utilizando a canção *Un vestido y un amor*, o aprendiz deve dizer qual o efeito de sentido conseguido por Paez ao aplicar uma série de verbos conjugados no pretérito imperfeito do indicativo. Assim, Martin consegue aliar o estudo gramatical à construção de textos, utilizando canções, que pertencem a um gênero prático de se estudar e potencialmente mais atrativo para o aluno.

A canção *Vengo nasciendo así...*, do cantor e compositor cubano Pablo Milanés (1943) está localizada na atividade “*La gramática en la canción*”, da seção “*Apartado 1*”, do segundo volume da coleção de Ivan Martin (2012, v. 2, p. 82):

Vengo nasciendo así...

*Vengo nasciendo así
a un universo
que me transforma,
que me ilumina
y cristaliza
lo que siempre yo sentí.*

*Acabo de tener
revelaciones, que me hacen joven
hasta la muerte,
ya para siempre agradeceré
vivir.*

*No tengo que temer
nuevos fracasos,
siempre habrá un espacio
para recomenzar.*

*Si tuviera que dar
un nuevo abrazo,
abriría mis brazos,
no lo dejo marchar.*

*Vengo nasciendo así
a un universo
que me transforma
que me ilumina
y glorifica
lo que nunca decidí (MILANÉS apud MARTIN, 2012, v. 2, p. 82).*

Esse tipo de atividade possui um padrão e, assim como com as músicas exploradas anteriormente, há informações sobre o autor, bem como uma foto sua, porém estes elementos não são utilizados e seu texto é utilizado majoritariamente para tratar aspectos gramaticais. O interessante é que o material traz informações sobre a trajetória musical de Milanés, o que é importante, visto que ele é cubano e que suas influências musicais revelam muito sobre a cultura de seu país. Em sua breve biografia, constam dados como seu nascimento em Bayamo, seu estudo de música no Conservatorio Municipal de La Habana e a influência recebida da música tradicional cubana e do *feeling*, estilo tradicional cubano dos anos 1940. Por mais que essas informações sejam sucintas, são relevantes, visto que pouco aparece sobre Cuba, nos materiais didáticos de E/LE. Ao lado de indicações para que os alunos escutem as versões disponíveis da música, são das sete questões que avaliam os aspectos gramaticais utilizados durante a letra da canção, sendo o foco da proposta feita ao professor, por exemplo: “*En estos versos, el cantautor utiliza la expresión **vengo naciendo** para expresar:*”; “*Utiliza la estructura **venir** + verbo en gerundio y completa las frases:*”; e “*En la actividad anterior, utilizaste el verbo **venir** en presente. Ahora utilízalo en pretérito imperfecto y reescribe las frases:*” (MARTIN, 2012, v. 2, p. 83-84).

Seguimos nossa análise com *Canción del elegido*, composta e cantada por Silvio Rodríguez (1946):

Canción del elegido

*Siempre que se hace una historia
se habla de un viejo, de un niño o de sí,
pero mi historia es difícil:
no voy a hablarles de un hombre común.
Haré la historia de un ser de otro mundo,
de un animal de galaxia.
Es una historia que tiene que ver
con el curso de la Vía Láctea,
es una historia enterrada,
es sobre un ser de la nada.
Nació de una tormenta
en el sol de una noche,
el penúltimo mes.
Fue de planeta en planeta
buscando agua potable,
quizás buscando la vida,
o buscando la muerte,
eso nunca se sabe.
Quizás buscando siluetas
o algo semejante*

*que fuera adorable,
 o por lo menos querible,
 besable, amable.
 Él descubrió que las minas
 del rey Salomón
 se hallaban en el cielo
 y no en el África ardiente,
 como pensaba la gente.
 Pero las piedras son frías
 y le interesaban calor y alegrías;
 las joyas no tenían alma,
 sólo eran espejos, colores brillantes
 y al fin bajó hacia la guerra...
 ¡perdón! quise decir a la Tierra.
 Supo la historia de un golpe,
 sintió en su cabeza cristales molidos
 y comprendió que la guerra
 era la paz del futuro.
 Lo más terrible se aprende enseguida
 y lo hermoso nos cuesta la vida.
 La última vez lo vi irse
 entre humo y metralla,
 contento y desnudo,
 iba matando canallas
 con su cañón de futuro. (RODRÍGUEZ apud MARTIN, 2012, v. 2, p. 162).*

Último texto do segundo volume da coleção *Síntesis, Canción del elegido* é utilizado para destacar aspectos gramaticais no segundo “*Apartado*”. Sobre o cantor cubano Silvio Rodríguez são feitas algumas colocações, quanto a sua vida e sua carreira, como o fato de ser um dos ícones da chamada *Nueva Trova Cubana*, ao lado de Pablo Milanés e Noel Nicola (1946-2005). É sugerido ao professor que incentive os alunos a escutarem as versões dessa música e, por meio de seis questões, que trabalhe os aspectos gramaticais utilizados por Rodríguez na letra de sua canção. De modo geral, as perguntas elaboradas a partir do texto não impulsionam o aluno a ir muito além do estudo gramatical proposto pela unidade da qual se faz a revisão, retomando aspectos como formação de particípio irregular, tempos verbais compostos e formação de adjetivos a partir de verbos. Contudo, a última delas pede que se identifiquem na letra da canção expressões usadas para qualificar (uma vez que os adjetivos fazem parte do conteúdo estudado) e que haja uma reflexão por parte do aluno sobre a sua importância para a construção do sentido do texto. Utilizar uma canção para o estudo da estrutura da língua não deve ser encarado de modo negativo; este exercício, em especial, permite que o aluno alie os elementos linguísticos à interpretação do ambiente narrativo e da caracterização das personagens criadas pelo autor da canção, indo além do estudo puramente gramatical.

As canções *Sólo necesitamos* do grupo argentino Les Luthiers, em atividade desde 1967, e *Milonga del moro judio*, do cantor e compositor uruguaio Jorge Drexler (1964), fazem parte da série da mesma atividade em que os conhecimentos gramaticais ajudam a cumprir as proposições. A primeira tarefa dos alunos é ler as letras das canções, compreendê-las e analisá-las, para então discutir se a linguagem usada por seus compositores pode ou não ser considerada sexista, tema abordado pelas atividades da seção “*Apartado*” dessa unidade:

Sólo necesitamos

*Para ser felices sólo necesitamos
respirar el aire puro,
pero el aire está contaminado... oh oh
Para ser felices sólo necesitamos
alimentarnos con comida natural,
pero nos dan alimentos sintéticos... oh oh
Para ser felices sólo necesitamos
hacer el amor en la playa,
pero las playas están contaminadas...
y además las muchachas no quieren.
¿Por qué contaminan las playas?
...Para matar al hombre.
¿Por qué envenenan al aire?
...Para matar al hombre.
¿Por qué nos dan alimentos sintéticos?
...Para matar al hambre.
Para ser felices sólo necesitamos
una guitarra y una muchacha...
dos muchachas
la guitarra para tocar
y las muchachas... para cantar...
Pero no hay madera para hacer guitarras...
¿Por qué no hay madera para hacer guitarras?
...Porque talan los árboles.
¿Y por qué? ... ¿¡Por qué talan los árboles!!?
...Para hacer guitarras...
Para ser felices sólo necesitamos
estar con todos los amigos,
pero en la ciudad vivimos distanciados...
¿Por qué vivimos distanciados?
...Porque estamos alienados.
¿Y por qué en la ciudad vivimos alienados?
...Porque se ha llenado de gente...
Para ser felices sólo necesitamos
encontrar un lugar con aire puro
donde comer alimentos naturales
con todos los amigos y talando árboles
conseguir madera para hacer una guitarra
con todos los amigos y luego encontrar una playa
que no esté contaminada e ir con una muchacha
y hacer el amor... ¡con todos los amigos! (LES LUTHIERS apud MARTIN,
2012, v. 3, p. 82).*

Milonga del moro judío

*Por cada muro un lamento
en Jerusalén la dorada
y mil vidas malgastadas
por cada mandamiento.
Yo soy polvo de tu herida,
y cada piedra querida
guarda mi amor más profundo,
no hay una piedra en el mundo
que valga lo que una vida.*

*Yo soy un moro judío
que vive con los cristianos,
no sé que dios es el mío
ni cuales son mis hermanos.*

*No hay muerto que no me duela,
no hay un bando ganador,
no hay nada más que dolor
y otra vida que se vuela.
La guerra es muy mala escuela
no importa el disfraz que viste,
perdonen que no me aliste
bajo ninguna bandera,
vale más cualquier quimera
que un trozo de tela triste.*

*Y a nadie le di permiso
para matar en mi nombre,
un hombre no es más que un hombre
y si hay dios, así lo quiso.
El mismo suelo que piso
seguirá, yo me habré ido;
rumbo también del olvido
no hay doctrina que no vaya,
y no hay pueblo que no se haya
creído el pueblo elegido. (DREXLER apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 84).*

Sobre a canção do grupo argentino, são propostas algumas questões que analisam expressões linguísticas utilizadas para indicar circunstâncias textuais e também alguns aspectos gramaticais. Há uma questão, no entanto, que trabalha o tom irônico da música *Sólo necesitamos* e pede que o aluno comprove com elementos da letra este jogo entre significantes e significados. Por exemplo, nos versos “¿Por qué envenenan el aire? / ... Para matar al hombre / ¿Por qué nos dan alimentos sintéticos? / ... Para matar el hambre” (LES LUTHIERS apud MARTIN, 2012, p. 82, v. 3), as palavras *hombre* (homem) e *hambre* (fome) formam um paralelo de similaridade sonora e gráfica, que contribui para o efeito irônico proposto pela canção de que o homem, na busca por saciar seus desejos, está revertendo contra si. O mesmo ocorre em “¿Y por qué en la ciudad vivimos alienados? / ...

Porque se ha llenado de gente...”, quando as palavras *alienados* (alienados) e *ha llenado* (encheu) se contrapõem para enfatizar que embora tenhamos muita gente à nossa volta, nos sentimos cada vez mais sozinhos. O grupo Les Luthiers é conhecido por abordar temas do cotidiano social e político em suas canções, de maneira satírica e bem-humorada, como na canção selecionada por Martin, em que se destaca a crítica feita ao consumo desenfreado, à poluição, à alimentação industrializada e à falta de contato entre as pessoas, na sociedade moderna.

Com *Milonga del moro judío* são feitas algumas questões de aplicação de determinados usos gramaticais à sua letra. Além da proposta inicial, em que se pede para verificar a presença de elementos sexistas, nada mais é pedido referente ao conteúdo da canção. Alguns elementos importantes sobre a cultura hispano-americana poderiam ser explorados no texto, mas são deixados de lado, por haver uma predileção do estudo gramatical. A milonga é um estilo não apenas musical, mas também de dança, tradicional de algumas partes da América Latina, herança das raízes espanholas. Esse estilo pode ser um ponto de encontro entre a cultura brasileira e a hispano-americana, visto que é comum nos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, bem como no Uruguai – país de origem de Jorge Drexler – e na Argentina. Poder-se-ia também analisar a presença, na letra da canção, das culturas judia e moura, que são representações de algumas sociedades hispânicas. A incompreensão perante o choque de religiões, as guerras causadas por esses desentendimentos e o questionamento sobre as crenças trabalhados por Drexler não são retomados pelo material.

A última canção hispano-americana selecionada por Martin para integrar esta série de atividades, no terceiro volume de sua coleção, é *Veinte años*:

Veinte años

*¿Qué te importa que te ame,
si tú no me quieres ya?
El amor que ya ha pasado
no se debe recordar.*

*Fui la ilusión de tu vida
un día lejano ya,
hoy represento el pasado,
no me puedo conformar.*

*Si las cosas que uno quiere
se pudieran alcanzar,
tú me quisieras lo mismo*

que veinte años atrás.

*Con qué tristeza miramos
un amor que se nos va.*

*Es un pedazo del alma
que se arranca sin piedad.* (VERA apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 163).

Esse é o último texto do terceiro e último volume da coleção *Síntesis*. Ao lado de *Mariposa*, da cantora brasileira de origem cubana Marina de la Riva (1973), a canção composta pela cubana María Teresa Vera (1895-1965) e interpretada por ela em parceria com a banda, também cubana, Buena Vista Social Club, integra as atividades de *La gramática en la canción* da seção *Apartado 2*, que tem como tema a arte e as reflexões sobre texto e contexto. São colocados, ao lado da letra, uma foto do grupo e algumas informações sobre sua trajetória artística, como o fato de que um de seus discos intitulado *Buena Vista Social Club* tenha inspirado o famoso cineasta alemão Win Wenders (1945) a fazer um documentário homônimo sobre os músicos e suas canções. Nove exercícios sucedem a exposição da letra da canção e, em todos eles, o objetivo é exercitar conhecimentos gramaticais estudados na unidade, aplicados ao texto. Por exemplo: “*En la letra de la canción la palabra **uno** significa:*”; “*¿En cuál de estas frases la palabra **uno** tiene sentido distinto del empleado en la canción?*”; “*Identifica en las frases abajo las expresiones que tienen el sentido de indefinido, como **uno**:*” (MARTIN, 2012, v. 3, p. 164). Embora estejam presentes nessa seção personalidades do mundo da música, que possuem raízes em Cuba, não há uma grande exploração dos aspectos culturais ou mesmo linguísticos do país que os une, além das informações citadas sobre as trajetórias desses artistas.

Outra letra de canção está inserida em uma atividade chamada “*Algo de vocabulario*”, que não foge dos estudos que têm em primeiro plano a língua, uma vez que a canção aparece para exemplificar o uso de determinado vocábulo ou expressão:

Prefiero América

*Prefiero sentir, prefiero creer,
Sortear la ignominia de los tiempos,
¡Libres de una vez!*

*Para repetir, para reafirmar,
¡Que el presente es urgente ya!* (RODIA apud MARTIN, 2012, v. 2, p. 26).

Esse fragmento da canção *Prefiero América* do grupo argentino Rodia, formado em 2005, está localizado no início do segundo volume da coleção *Síntesis*, na unidade que intitulada “¿Cuáles son tus derechos y deberes?”. Quatro exemplos de textos foram selecionados para essa atividade: uma notícia de jornal, uma tirinha, um haikai e o trecho de música citado. O que se pede é simples: o aluno deve ler os textos e identificar as expressões usadas para dar opinião, exercitando sua capacidade de aliar recursos linguísticos aos textos. Nada mais é acrescentado, nem informações sobre o grupo musical nem análise interpretativa de sua canção.

Na seção “Gramática básica”, do segundo volume da coleção, está a letra da canção *Como la cigarra*:

Como la cigarra

*Tantas veces me mataron, tantas veces 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,
igual que sobreviviente, que vuelve de la guerra.
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.* (WALSH apud MARTIN, 2012, v. 2, p. 61-61).

A canção da musicista e escritora argentina María Elena Walsh (1930-2011), conhecida na voz de Mercedes Sosa, é o texto-base para um exercício de cunho gramatical, como já antecipa o nome da série de atividades em que está inserida. O que se pede é muito simples: que o aluno complete as lacunas da letra da canção com verbos no gerúndio. Não há informações sobre a autora e sobre o contexto de produção da canção; também não se pede que os alunos a ouçam, nem é dada nenhuma sugestão além da resolução do exercício.

Uma das canções faz parte da seção “¡Evalúate!”, em que são selecionados alguns exercícios que se relacionam ao tema estudado:

¿Dónde jugarán los niños?

*Cuenta el abuelo que de niño
Él jugó
Entre árboles y risas y alcatraces de color*

Donde abundaban peces, no sufrían
 Ni un dolor
 Cuenta el abuelo de un cielo
 Muy azul,
 En donde voló papalotes que él
 Mismo construyó
 El tiempo pasó y nuestro viejo ya murió
 Y hoy me pregunté después de tanta
 Destrucción
 ¿Dónde diablos jugarán los pobres niños?
 ¿En dónde jugarán?
 Se está pudriendo el mundo
 Ya no hay lugar

La tierra está a punto de
 Partirse en dos
 El cielo ya se ha roto, ya se ha roto
 El llanto gris
 La mar vomita ríos de aceite
 Sin cesar
 Y hoy me pregunté después de
 Tanta destrucción
 ¿Dónde diablos jugarán los pobres nenes?
 ¿En dónde jugarán?
 Se está pudriendo el mundo
 Ya no hay lugar (MANÁ apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 39).

A canção da banda mexicana Maná, fundada em 1987, *¿Dónde jugarán los niños?*, foi selecionada por Martin para a seção “*¡Evalúate!*” a partir da seleção anterior feita pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) para compor seu exame de vestibular, no ano de 2008. Assim, a letra da música aparece para embasar uma questão elaborada pelo exame de ingresso na universidade e reutilizada na coleção para avaliar a interpretação de texto do aprendiz. A única questão pede que se localize na letra um fragmento que exemplifique a degradação do planeta.

Por fim, a última das canções hispano-americanas escolhidas por Martin aparece em uma seção intitulada “*Para leer y reaccionar*”, em que os textos selecionados tendem a abordar o tema que guia o conteúdo da unidade e onde geralmente se localizam textos literários, visto que o maior foco é a interpretação e a reflexão por parte dos alunos, deixando o estudo gramatical para segundo plano:

¿Quién va a cantar?

Cuando se pierda toda la poesía,
 cuando la gente sólo sobreviva,
 cuando el cansancio mate la alegría,
 seremos una máquina de trabajar.

*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.*

Pregunto yo:

*¿Quién va a cantar?
¿Quién va a soñar?
¿Quién va a tocar la melodía del amor?*

*¿Quién va a cantar?
¿Quién va a soñar?
¿Quién va a pedir para que no calle el cantor?*

*Si cada pueblo tiene un presidente,
que por lo menos rime con la gente.
Cuando el reparto sea más coherente,
tendremos un planeta con identidad.*

*Quando el amor sea lo más urgente,
no tendrá caso la guerra de oriente.
Quando el racismo no tenga parientes,
me sentiré orgulloso de la humanidad.* (RADA apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 127).

A canção *¿Quién va a cantar?*, do cantor e compositor uruguaio Ruben Rada (1943), é seguida de uma série de quatro questões e precedida de uma sugestão para que o professor escute a música com os alunos, antes da resolução dos exercícios. Por ser uma seção em que se preza o conteúdo trazido pelo texto, na tentativa de que o aluno reflita sobre o tema proposto, a atividade não aborda apenas aspectos gramaticais e de vocabulário, mas também suscita a interpretação do texto e a compreensão do contexto.

A letra de Rada permite algumas reflexões interessantes acerca do olhar do poeta diante da sociedade e, fortuitamente, Martin recupera esses pontos nos exercícios que propõe. *¿Quién va a cantar?* questiona o espaço das representações culturais de cada povo no mundo globalizado, defendendo que o encantamento que cerca cada manifestação cultural pode deixar de existir. Sua preocupação é de que a globalização, em vez de permitir o mais fácil acesso às mais variadas culturas, faça com que as diferenças entre elas sumam e que o mundo se torne monótono e ignorante. O que, para ele, pode ajudar a impedir tal processo são a erradicação do preconceito e a eleição de membros governamentais que realmente assumam a identidade do povo ao qual representa. Todas estas problematizações levantadas por Rada são transformadas por Martin em questões que avaliam a interpretação do aluno e, em acréscimo, é pedida uma análise intertextual entre esta letra e a de uma

canção composta pelo argentino Horacio Guarany (1925-2017) e interpretada pela cantora, também argentina, Mercedes Sosa, chamada *Si se calla el cantor*, em que se defende, assim como o cantor e compositor uruguaio, que o cantor é um porta-voz de um povo e de sua cultura.

A coleção *Enlaces* traz apenas três canções de compositores hispano-americanos: duas no segundo e uma no terceiro volume. A primeira chama-se *Ojalá que llueva café*:

Ojalá que llueva café

*Ojalá que llueva café en el campo
que caiga un aguacero de yuca y té
del cielo una jarita de queso blanco
y al sur una montaña de berro y miel
ojalá que llueva café.*

*Ojalá que llueva café en el campo
peinar un alto cerro
de trigo y mapuey
bajar por la colina de arroz graneado
y continuar el arado con tu querer*

*Ojalá el otoño en vez de hojas secas
pinte de mi coseche de pitisalé
siembre una llanura de patata y fresas
ojalá que llueva café*

*Pa' que en el conuco
no se sufra tanto
ojalá que llueva café en el campo*

*Pa' que en Villa Hidalgo oigan este canto
ojalá que llueva café en el campo*

*Pa' que todos los niños
canten este canto
ojalá que llueva café en el campo.* (GUERRA apud OSMAN et al, 2010, v. 2, p. 110).

A canção do dominicano Juan Luis Guerra (1957) vem encerrando o capítulo 6 do segundo volume da coleção *Enlaces*, que trata sobre o que cabe a cada um para contribuir por um mundo melhor; mais especificamente na seção “*Repaso*”, em que se faz uma revisão dos conteúdos estudados durante a unidade. Precedendo a letra da canção, são oferecidas algumas informações, como seu compositor e cantor, o ano de seu lançamento e o fato de a banda mexicana Café Tacuba tê-la gravado 20 anos depois. A letra é dada sem alguns verbos, para que os alunos a completem, de acordo com o tema gramatical proposto.

Ojalá que llueva café é um dos poucos exemplos de textos escritos por autores dominicanos que aparecem nos materiais. Dos países hispano-americanos localizados na região central, a República Dominicana é um dos que têm menos espaço nas representações hispânicas oferecidas a brasileiros. Ainda, Guerra faz menção, na música, a Villa Hidalgo, cidade mexicana, quando diz que espera que seu canto seja ouvido de lá. Isso permite ao aluno a curiosidade de buscar, em mapas da América Latina, a localização dos dois países e ter uma visão mais específica de suas posições geográficas e de suas relações.

Composta e cantada por Rubén Blades (1968), *Desapariciones* ajuda a compor o cenário do capítulo “*Memorias del silencio*”:

Desapariciones

[...]

Anoche escuché varias explosiones,
tiros de escopeta y de revólver,
autos acelerados, frenos, fritos,
ecos de botas en la calle,
toques de puerta, quejas por dioses, platos rotos,
estaban dando la telenovela,
por eso nadie miró pa'fuera.
Adónde van los desaparecidos,
busca en el agua y en los matorrales
y por qué es que desaparecen,
porque no todos somos iguales [...] (BLADES apud OSMAN et al, 2010, v. 2, p. 31).

A canção do cantor e compositor panamenho, também gravada pela banda mexicana Maná, ilustra uma atividade sobre pessoas desaparecidas e os movimentos que lutam para encontrá-las. Por esta razão, pede-se a sua leitura em conjunto com o trecho de uma conferência de Hebe de Bonafini, presidenta da Asociación Madres de la Plaza de Mayo. O exercício incita que o aluno reconheça o que os textos revelam sobre a postura da maioria das pessoas em relação aos desaparecidos e a resposta esperada pelo material do professor é indiferença, desprezo e medo aos que se opunham ao governo. Assim, a letra da canção é utilizada para acrescentar elementos histórico-sociais ao aluno, que está estudando nessa unidade o contexto de repressões políticas.

A terceira e última é *Canción con todos*:

Canción con todos

*Salgo a caminar por la cintura cósmica del sur,
piso en la región, mas vegetal del viento y de la luz;
siento al caminar toda la piel de América en mi piel
y anda en mi sangre un río que libera en mi voz su caudal.*

*Sol de Alto Perú, rostro, Bolivia, estaño y soledad,
un verde Brasil, besa mi Chile, cobre y mineral;
subo desde el sur hacia la entraña América y total,
pura raíz de un grito destinado a crecer y a estallar.*

*Todas las voces todas, todas las manos todas,
toda la sangre puede ser canción en el viento;
canta conmigo canta, hermano americano,
libera tu esperanza con un grito en la voz. (ISELLA; TEJADA GÓMEZ apud
OSMAN et al, 2010, v. 3, p. 141).*

A canção composta pelos argentinos César Isella (1938) e Armando Tejada Gómez (1929-1992) possui inúmeros intérpretes, sendo a versão mais famosa aquela entoada pela também argentina Mercedes Sosa. Tais informações são oferecidas antes da apresentação de sua letra, na seção “*Más cosas*”, da oitava unidade do terceiro e último volume da coleção *Enlaces*. Há também uma foto de Sosa posta ao lado da letra. A unidade tem como tema a proximidade geográfica entre os países latino-americanos, incluindo claro o Brasil, mas que os distancia, ao mesmo tempo. São discutidos assuntos relacionados à política, como o Mercosul e o comércio entre esses países, e também sobre suas histórias, desde a colonização. *Canción con todos* possui grande destaque neste contexto, pois trabalha, em sua letra, a identidade cultural dos povos latino-americanos situados ao sul, dando destaque ao Peru, à Bolívia, ao Brasil e ao Chile.

As atividades propostas por Osman et al privilegiam a relação entre os elementos fornecidos pela letra da canção e os conhecimentos dos alunos sobre os países que compõem a América Latina. Pede-se que os aprendizes interpretem dados presentes na música, que acrescentem informações que possam complementar uma visão mais ampla desses povos e que comparem o Brasil aos seus países vizinhos, destacando as semelhanças. Visto que esta atividade está na última unidade do último volume da coleção, podemos inferir que as autoras acreditam que é necessária uma base consolidada de conhecimentos por parte do aluno para que possa resolvê-la e, sobretudo, analisá-la criticamente. cremos que o material forneceu subsídios para ajudar os alunos a aumentarem sua bagagem.

Não é negativo que se usem as letras das canções, em sua grande maioria, com a finalidade de se estudar gramática, já que elas são exemplos cotidianos de aplicação das regras da língua. O problema é que o material não dê subsídios para que o aluno insira a canção em um contexto de estudos sobre a cultura dos povos representados no livro didático. Fortuitamente, ambas as coleções trazem elementos que possibilitam esta inserção: no caso do *Síntesis*, graças às informações dadas sobre os autores e/ou intérpretes, que auxiliam o aluno a ter uma visão mais ampla do contexto de criação da letra; e no caso do *Enlaces*, por mostrar que estudar gramática é apenas uma das atividades possíveis a serem feitas com as músicas.

Mais uma vez podemos notar, também, que os países da região rio-platense possuem supremacia na seleção dos textos, com isso, notamos que em vez de expandir o repertório sociocultural nos materiais, já que a soberania da cultura peninsular está se reduzindo, a comunidade de prestígio está simplesmente sendo substituída. Das onze canções presentes na coleção *Síntesis*, cinco são de origem argentina e duas de origem uruguaia; as outras dividem-se em três de compositores cubanos e uma de compositor mexicano. Na coleção *Enlaces*, uma canção é de origem argentina; a outra, panamenha; e a outra é de um compositor dominicano. Embora Cuba e México não sejam países muito recorrentes na nacionalidade dos autores presentes nas coleções, fogem da maioria, que pertence ao extremo sul da América Latina. A canção de Juan Luis Guerra é um dos poucos exemplos de menção à República Dominicana nas coleções. Mesmo que elas não formem uma diversidade cultural muito vasta, vale ressaltar a importância de sair da região rio-platense, de onde é a extraída a maior parte dos textos das coleções, independentemente do gênero.

O uso de canções em aulas de língua e, especialmente de língua estrangeira, é de grande importância, desde que o material utilizado e o professor saibam manejar as atividades. O grande diferencial da canção é poder proporcionar ao aluno a leitura de sua letra, que se assemelha ao texto poético, pela estrutura em versos e estrofes, uso de rimas, figuras de linguagem que permitam deixá-la metafórica e concisa, e ainda ter a oportunidade de escutá-la, para perceber a sistematização sonora daqueles elementos linguísticos, o que incluem a pronúncia, a entonação melódica, o ritmo, entre outras particularidades musicais.

As canções estão no cotidiano das pessoas, muitas vezes são de fácil memorização e estabelecem conexões sentimentais profundas (nem sempre

positivas, claro). Podemos apontar três possíveis critérios para a seleção de canções feitas pelos autores dos materiais: a adequação ao conteúdo linguístico estudado no capítulo ou na seção, os custos dos direitos autorais e suas predileções pessoais. O fato é que, independentemente dos critérios, o trabalho feito com as canções, nas coleções em pauta, foi muito interessante e demonstrou uma preocupação, por parte dos autores desses materiais, de apresentar ao aluno uma grande variedade de compositores e intérpretes hispano-americanos. Nesse momento, vale ressaltar que a coleção de Martin apresenta um número muito superior de canções hispano-americanas do que a coleção de Osman *et al.*

Cremos que atividades mais completas que envolvam canções são aquelas que aproveitam as suas duas possibilidades de apresentação: escrita e sonora. Além desses fatores, Andrade (2011, p. 16) destaca que “Sendo a canção um material autêntico, feito com um propósito muitas vezes social, não será de esquecer a função social que poderá encerrar, podendo ser utilizada como pivô de um debate”, o que implica em levar a letra da canção a um contexto sócio-cultural e a um nível de análise além do linguístico.

A letra de uma canção pode ser interpretada como um texto que beira a literariedade, que emprega recursos metafóricos e poéticos, desde a estrutura até a formação do sentido, e também pode ser ouvida, o que ocasiona mais duas possibilidades: o estudo do sotaque usado pelo intérprete da música, que representa qual variante da língua espanhola é adotada por ele, de acordo com a sua nacionalidade ou processo de aprendizagem da língua, questão também apontada por Andrade (2011), e o estudo dos aspectos musicais, como o ritmo da canção, os instrumentos que a musicalizam, entre outros, que ajudem a localizá-la em uma manifestação cultural. Sobre este último tipo de atividade, discorre Nauta (1989, p. 5):

El ritmo y la melodía a menudo cambian el acento tónico y producen sinalefas que dificultan la comprensión auditiva. El carácter poético de la mayoría de las letras, su sintaxis entrecortada o fragmentaria y las referencias sociales y culturales son otros tantos factores que contribuyen al hecho de que, en el fondo, escuchar y entender una canción pueda convertirse en una de las actividades más complejas de las que se realizan en el aula

Em suma, a abordagem do estudo de língua espanhola a partir de canções pode contribuir para o desenvolvimento do aprendiz em pelo menos dois níveis: na competência linguística e nos conhecimentos sócio-culturais.

2.3 Imagens culturais em trânsito

A representação do universo hispano-americanos nas coleções *Síntesis* e *Enlaces* dá-se, basicamente, por duas formas: pela seleção dos textos literários e culturais que compõem as unidades de estudos e pela eleição das imagens culturais que simbolizam essa cultura tão vasta e heterogênea. Com o intuito de evitar a reprodução de estereótipos e a construção de imagens estanques e redutoras desses países, os materiais buscaram representar a América Hispânica por meio de uma série de imagens culturais que dialogam e transitam.

Jasinski (2017, p. 7) introduz o assunto da transitividade cultural, expondo que:

Transitivo potencializa o nome, a ação e o *locus* com a sensibilidade atenta ao fluxo de movimento. Assim quer ser o olhar lançado sobre alguns artistas e escritores latino-americanos, provocando seu encontro ao criar uma zona de contato passageira, onde habitar não é exclusividade, mas transcurividade.

Isso implica em observar que os países hispano-americanos formam, a partir de suas representações culturais próprias, um todo cultural, que se inter-relaciona, através do constante trânsito e dos inúmeros diálogos. Lançamos nosso olhar sobre as imagens escolhidas por Martin e por Osman *et al* para representar a cultura hispano-americana e a maneira usada para abordá-las em seus materiais.

O calendário asteca, que abre a unidade “¿Qué hacemos?”, do primeiro volume da coleção *Síntesis* é uma das imagens que representam o trânsito cultural. Como está ligada a uma civilização que viveu entre os séculos XIV e XVI no território hispano-americano, onde hoje vivem outras sociedades, sobretudo as centro-americanas e o México, sua herança é compartilhada por diferentes povos e sua cultura é mantida viva por eles. A própria concepção do calendário asteca é originada a partir de crenças comuns com outras civilizações, como o fato de estabelecerem a passagem do tempo a partir da observação do céu.

A figura do “gaucho”, imortalizada na literatura pelo poema “Martín Fierro”, do autor argentino José Hernández, é uma das maiores representações culturais dos povos hispano-americanos. Ambos os autores escolheram o “gaucho” para ilustrar suas coleções. Ele é recorrentemente escolhido como símbolo do povo -não apenas argentino, mas hispano-americano de maneira geral-, por ser mestiço, fruto da

mescla sanguínea e cultural do eu europeu, do índio e do negro. É também símbolo do trabalho com a terra e do modo de vida pastoril. O “*gaucho*” é o símbolo da tradição nacional argentina, uruguaia e também brasileira (na qual recebe o nome de “gaúcho”, com essa variação de tonalidade) em oposição à opressão europeia. A variação linguística adotada por eles, e retratada por José Hernández, é uma língua crioula, entre o espanhol e o português, com influências do guarani e do quéchua. Essa figura, além de simbolizar a cultura de povos hispano-americanos, também aproxima os brasileiros desse contexto, pois é algo que pertence à cultura brasileira, sobretudo na região dos pampas, no Rio Grande do Sul. A coleção *Síntesis* traz o poema “*Consejos de Martín Fierro a sus hijos*”, no primeiro volume, inserindo o “*gaucho*” e a coleção *Enlaces* oferece um trecho de “*Martín Fierro*”, em seu terceiro volume.

Algumas festas tradicionais formam símbolos da cultura hispano-americana, caracterizando alguns países e tornando-se grandes representações desses povos. Tal fato ocorre com a *Fiesta de la Pachamama*, também conhecida como *Fiesta de la Madre Tierra*, celebração em que se homenageia a Mama Pacha, deusa da cultura herdada dos povos Incas, que é representada pelo planeta Terra. A tradição de festejar e fazer ofertas para que a fertilização da terra e ter uma boa colheita ainda é praticada nos países da região andina, como Bolívia, Equador, Peru e no norte do Chile e da Argentina. Em *Síntesis*, Martin escolheu, para representá-la, uma foto e um pequeno texto que conta a sua celebração em Tucumán, província argentina.

Outra festa tradicional e uma das imagens culturais hispano-americanas mais veiculadas em âmbito nacional é a festa do *Día de los muertos*. Geralmente associada ao México, essa celebração tem como origem os povos indígenas, entre eles os astecas e os maias. Tal ritual celebra a vida dos ancestrais já falecidos, com muita animação, música e comida, pois acredita-se que, nesse dia, os mortos têm permissão para visitar os vivos e festejar com eles. Martin incluiu no primeiro volume de *Síntesis* o texto “*Cómo se celebra en América Latina*”, cujo demonstra a representação que essa celebração possui ao longo do continente, desmistificando a ideia de que é algo típico mexicano. Países como Guatemala, Costa Rica, Colômbia e Equador também comemoram o dia dos mortos e praticam esse famoso ritual de celebração. Algumas regiões dos Estados Unidos, onde vivem muitos imigrantes

hispano-americanos, sobretudo mexicanos, também possuem o hábito de realizá-la. Essa festa foi declarada como Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

A Cordilheira dos Andes é um dos símbolos geográficos mais usados para indicar o território hispano-americano, sendo utilizado, inclusive, como marca para regiões sócio-políticas e sócio-linguísticas, a região andina. Essa cadeia montanhosa, praticamente paralela à costa do Oceano Pacífico, uma das maiores do mundo, se estende pelos territórios de Argentina, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela. Dessa maneira, é um marco territorial comum entre uma série de países hispano-americanos. O texto “*La Cordillera de los Andes*” ilustra o primeiro volume da coleção *Enlaces*, disponibilizando para o aluno aprendiz de espanhol algumas informações sobre a formação geográfica da América Hispânica e das relações que se estabelecem entre esses países por conta disso.

Outro aspecto que aproxima as culturas dos países hispano-americano é o fato de que muitos desses países passaram por um período de governo ditatorial, devido a golpes de Estado, na segunda metade do século XX. O material *Enlaces* traz, em seu segundo volume, uma atividade voltada para o reconhecimento desses fatos que inter-relacionam os países latino-americanos (uma vez que o Brasil também compartilha de tais características). O golpe militar, com o comando de Alfredo Stroessner (1912-2006), em 1951, instaurava a ditadura no Paraguai; em 1964, começou, no Brasil, um governo de regime militar que duraria vinte e um anos; no Chile, o general Augusto Pinochet (1915-2006) tomou o poder em 1973; também em 1973, os tanques do exército cercaram o Palácio Legislativo e deram fim à democracia que existia no Uruguai; e a madrugada de 1976 foi a data usada pelas Forças Armadas para assumir o poder da Argentina. Segundo Jasinski (2017, p. 8):

As *Américas* são plurais, a multiplicidade é sua condição, apesar dos regimes autoritários que marcaram sua história. A partir disso, meu interesse é pensar sobre as mobilidades como condição humana e experiência de contemporaneidade, que se expressam no fazer literário desses artistas.

Durante esse período, muitos escritores hispano-americanos como Julio Cortázar, Eduardo Galeano e Mario Benedetti exilaram-se em outros países, para escapar das represálias dos governos ditatoriais, produzindo algumas de suas obras nesses contextos de deslocamento. Após o fim desse tempo de regime militar que vigiava toda e qualquer atividade artístico-cultural produzida nesses solos, os países

hispano-americanos passaram a estreitar seus laços e fazer intercâmbios culturais, transitando assim as suas produções. Também passaram a se mover mais os próprios cidadãos, que iam para seus países vizinhos em busca de melhores condições de vida e oportunidades de emprego, levando consigo a sua bagagem cultural e colocando-se em contato com o que encontrava em seu destino. Dessa maneira, as Américas pluralizam e se multiplicam, dando origem a culturas igualmente plurais.

As crenças religiosas possuem um grande espaço nas representações culturais dos povos hispano-americanos. Para destacar esse aspecto, Osman *et al* inseriram em sua coleção o texto *Historia de Nuestra Señora de Luján, la virgen patrona de Argentina*. O texto relata a trajetória de um homem que fazia uma viagem do nordeste brasileiro para a província de Santiago del Estero, na Argentina, em meados de 1630, carregando duas imagens da Virgem Maria, quando a carroça que o transportava não queria mais mover-se, ao longo rio Luján, em Buenos Aires. Após inúmeras tentativas, os homens que participavam desse trajeto tentaram tirar a imagem da carroça e perceberam que então ela se movia normalmente. Atribuindo a isso um milagre, por acreditar que a imagem da Virgem queria permanecer naquele local, criou-se a crença que hoje possui muitos fiéis. Essa é uma história que representa o aspecto religioso da cultura hispano-americana, mais especificamente da argentina e que se aproxima do mesmo aspecto da cultura popular brasileira.

Dois fatores influenciam para que as manifestações culturais dos povos hispano-americanos participem de um trânsito tão intenso: as atividades do Mercosul e a globalização. Ambos os aspectos são explorados pela coleção *Enlaces*, em seu terceiro volume, quando são abordadas a aproximação e a valorização do diferente. A criação do Mercosul, em 1991, abriu as portas entre os países-membros e expandiu as suas fronteiras, estreitando os laços políticos, econômicos, sociais e culturais entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. A mobilidade entre esses países tornou-se muito mais fácil e comum, permitindo que os intercâmbios culturais se intensificassem e o contato entre as produções desses países se estreitasse.

A globalização incentiva o intercâmbio cultural, uma vez que as barreiras físicas são ultrapassadas por esse “*fenómeno global o de escala planetaria, que puede entenderse como opuesto a local o nacional*” (PARODI apud OSMAN *et al*, 2010, v. 3, p. 48). Com a globalização impulsionados pelos avanços tecnológicos, a

identidade nacional passa a ser cada vez mais questionada, pois o mundo está mais interconectado e as culturas estão sendo influenciadas pelas outras, mesmo as mais distantes, formando espécies de mosaicos culturais. “Nesse sentido, a multiplicidade de processos culturais latino-americanos implica considerar as tensões características da sua complexidade social e histórica, em que se interceptam tradições locais e tendências globais” (JASINSKI, 2017, p. 11), como apontado pela autora, o que encontramos hoje, em termos culturais, é a complexa junção entre as tradições dos povos hispano-americanos, aquelas que foram perpetuadas com o passar dos séculos e mantidas pelas sociedades, e as tendências de hibridação com os contatos dos mais diversos através da globalização.

Na segunda metade do último volume da coleção *Enlaces*, aparece um questionário intitulado “¿Cuánto sabes de las relaciones entre los países de América Latina?” que, como o próprio nome indica, pede que o aluno relacione dados e informações sobre a história, a geografia e a cultura dos países latino-americanos, considerando sempre o papel do Brasil nesse contexto. É importante que o aluno reconheça as particularidades de cada país hispano-americano, para que reconheça a formação do todo a partir da junção dessas identidades. A pluralidade também é o reconhecimento e a valorização do individual.

Assim, o trânsito que ocorre entre as imagens culturais dos povos hispano-americanos ressalta a identidade desses países e forma um todo heterogêneo. Para Jasinski (2017, p. 13-14): “A complexificação dos processos existenciais contemporâneos, em função da mobilidade, produziu consciência acerca das diferenças entre os indivíduos, cujas experiências singulares marcaram definitivamente sua posição no mundo, seu imaginário e sua linguagem”. Essa é a essência da cultura hispano-americana: a complexidade presente desde sua estruturação, que atravessa a sua interação e produz representações múltiplas. O contato com o outro ressaltando as características que marcam um povo, a sua individualidade e a sua contribuição para a formação de uma identidade ainda maior.

CAPÍTULO 3

Língua e literatura: representações

*América, no invoco tu nombre en vano.
 Cuando sujeto al corazón la espada,
 cuando aguanto en el alma la gotera,
 cuando por las ventanas
 un nuevo día tuyo me penetra,
 soy y estoy en la luz que me produce,
 vivo en la sombra que me determina,
 duermo y despierto en tu esencial aurora:
 dulce como las uvas, y terrible,
 conductor del azúcar y el castigo,
 empapado en esperma de tu especie,
 amamantado en sangre de tu herencia.
 (Pablo Neruda)*

3.1 Cartografia dos textos literários hispano-americanos nos livros didáticos

A coleção *Síntesis* possui, ao longo dos seus três volumes, vinte e três textos literários de origem hispano-americana, tratando de construir um panorama não apenas da literatura do território hispânico, mas também de sua cultura. São textos de fácil acesso para o aluno, como contos, poemas, haikais, fábulas e crônicas, seja na íntegra, ou de maneira parcial. Esse total é dividido da seguinte maneira: oito textos escritos por autores uruguaios; sete por argentinos; três por hondurenho; dois por colombiano; e um por peruano, mexicano e guatemalteco. Percebe-se, avaliando numericamente a presença desses textos, que a maior parte foi escrita por autores da região chamada rio-platense, que é mais próxima da realidade brasileira, em nível geográfico e também de intercâmbio cultural. Decidimos elencar os textos usando o critério da sua localização contextual nos materiais, visto que eles são apresentados de acordo com as funções das seções que os contêm.

A seção “*Para leer y reaccionar*” configura parte de todas as oito unidades de cada volume da coleção *Síntesis*. Nela, são selecionados alguns textos que abordam o tema escolhido para guiar o conteúdo da unidade e, a partir deles, são trabalhadas habilidades como leitura, interpretação, análise dos elementos textuais, análise linguística, uso de recursos gramaticais e expressões idiomáticas. Esse é o espaço que Martin mais dedica aos textos literários hispano-americanos, ao longo dos três volumes de sua coleção, colocando-os como textos principais e

disponibilizando ao aluno amostras genuínas da literatura dos países que falam a sua língua meta. É de grande relevância o fato de que os textos presentes nesta seção, em geral, contos e outros gêneros curtos, aparecem na íntegra. Os textos selecionados para a seção “*Para leer y reaccionar*” serão comentados a seguir e alguns deles estão reproduzidos neste trabalho.

“*Ah, los hijos*” é um conto do escritor uruguaio Mario Benedetti (1920-2009), originalmente publicado no livro *El porvenir de mi pasado* (2003) e reproduzido por Martin, em seu material. O texto aparece na unidade “*Cómo es tu familia?*” e narra a história de uma mãe que está deitada, lembrando-se dos filhos. Assim, acompanhamos a descrição que faz de cada um e sabemos um pouco mais sobre suas vidas, profissões e gostos. Apesar de estar acompanhado de ilustrações, o que deixa a leitura mais agradável e amena, o conto aborda temas delicados como a morte prematura de um filho e o sofrimento da mãe; a luta para conseguir estabelecer uma carreira em um país de primeiro mundo, como os Estados Unidos; e a dificuldade de encontrar-se como sujeito pertencente a uma sociedade, mesmo em um nível micro, como a família. Benedetti aparece algumas vezes ao longo da coleção e, nesta ocasião, não são dadas informações sobre o autor, apenas é oferecida a referência de seu texto. Após a leitura do conto, o aluno deve responder quatro questões muito simples, são elas: “*¿Quiénes son los personajes de la historia?*”; “*¿Qué hace Raquel?*”; “*¿Qué le pasó a Carlos?*” e “*¿Dónde vive Ana y por qué?*”. Notamos o cunho interpretativo da atividade, com foco sobre os personagens, sobretudo utilizando vocabulário dos membros da família, profissões e nomes de lugares, objetivos temáticos da unidade.

Outro conto selecionado por Martin é “*Cuentecillo policíaco*”, do colombiano Gabriel García Márquez (1927-2014), na unidade “*Dónde vive la gente?*”, e tem como assunto geral tratar dos diferentes tipos de residência e do vocabulário relacionado a tal tema. Nesse tipo de seção não é comum que haja informações sobre o autor ou o seu contexto de vida e de produção, assim, há apenas a referência ao texto, ao final. Essa é uma falha considerável do material, já que o mesmo traz informações sobre os compositores e intérpretes das canções, quando esse é o tipo de texto escolhido para a atividade. São feitas cinco questões sobre o conto, que trabalham aspectos linguísticos, utilizando expressões que aparecem no texto, e aspectos narrativos, como personagens e enredo. A mais interessante delas discute o conceito de conto policial, levando em consideração o seguinte trecho:

“*Esto no sucede sino en los cuentos de policía*” (GARCÍA MÁRQUEZ *apud* MARTIN, 2012, v. 1, p. 145). Esta fala de um dos personagens aparece já no desfecho do conto, jogando com a ideia de que o texto não pode pertencer a outro gênero senão a este. O exercício, então, pergunta a opinião do estudante quanto a esse aspecto: “*En tu opinión, ¿esa observación sirve para afirmar o negar el carácter ficcional del texto? Por qué?*”. Assim, a atividade permite que o aluno refletia sobre a ficção a partir de um texto ficcional e faça relações partindo da língua espanhola para compreender o texto literário.

O microrrelato “*Viajes*”, de Julio Cortázar (1914-1984), também ajuda a compor o material:

Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: un fama va al hotel e averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de Alegría de los famas.

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: “La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad”. Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

*Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan”. (CORTÁZAR *apud* MARTIN, 2012, v. 2, p. 15).*

A unidade em que se encontra o texto de Cortázar chama-se “*¿Cómo es la ciudad donde vives?*” tem como tema, portanto, as cidades e trabalha vocabulário e expressões relacionadas a esse assunto. Embora tal versão do conto tenha sido retirada do livro *Cuentos completos* (1998), pertence originalmente a *Historias de Cronopios y de Famas* (1962), um dos livros mais famosos da carreira de Cortázar. Nas laterais do texto, aparecem três imagens, para ilustrar a ideia de viagens e de conhecer novos lugares: uma representa casas de praia, à beira-mar; outra, um

grupo de ameríndios que vivem em uma espécie de oca, no deserto; e a outra, uma vila com estilo arquitetônico hispânico. Sobre o conto são feitas cinco perguntas, que questionam a leitura do aluno quanto ao tema, à caracterização de cada grupo de personagens (*famas*, *cronopios* e *esperanzas*) e à sua identificação com algum deles. É elogiável que apareça um texto completo, para que os alunos possuam uma visão mais geral sobre a estrutura daquele texto e para que a interpretação não fique apenas focada nas perguntas que seguem a leitura. É possível que se faça uma análise do conto por si e que o estudante se sinta motivado a buscar maiores informações sobre esses grupos de pessoas que são retratados no conto. Estas informações – como o fato de eles serem personagens de uma série de contos de Cortázar – não estão presentes no material, porém podem ser suscitadas, ao longo da leitura.

O conto “*A la deriva*”, do uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937) localiza-se em uma unidade que trabalha temas relacionados a doenças e mal-estares, intitulada “*¿No has estado bien?*”. Sobre ele, são feitos dois exercícios: o primeiro utiliza palavras retiradas do texto e pede que o aluno as relacione com as suas definições, sempre em espanhol; o segundo é interpretativo e espera que o aprendiz demonstre a compreensão de alguns trechos do texto e que a baseie com fragmentos. Embora os exercícios propostos para trabalhar esse conto de Quiroga sejam muito positivos, o material poderia ter explorado recursos ainda mais pertinentes para a formação do estudante de espanhol. O texto apresenta uma viagem feita por um homem, após ter sido mordido por uma cobra, pelo rio Paraná, na altura do Alto Paraná, na região de Tacurú-Pucú, próximo ao Brasil. Apesar de ser escrito por um autor uruguaio, esse conto oferece ao leitor um passeio pelos territórios paraguaio e do norte argentino, e esse aspecto poderia ter sido melhor trabalhado no material, para que o aluno fizesse relações de proximidade não apenas geográfica entre o Uruguai, a Argentina, o Paraguai e o Brasil, mas também de intercâmbio cultural.

O texto “*La lluvia*”, de C. Moreno García, está na unidade “*¿Te toca defender la naturaleza?*”, que trabalha recursos textuais de temática ambiental:

La lluvia

En el cielo hay un gran lago. Y el lago está siempre lleno de agua. Y las aguas son limpidas y transparentes.

En el fondo del lago hay un agujerito. Pero una garza blanca está parada sobre este hueco y no deja pasar el agua.

De vez en cuando la garza blanca tiene que abandonar su sitio con el fin de salir a buscar alimentos para comer. Entonces el agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco. Y la lluvia cae sobre la tierra mojando los árboles, los campos, a los hombres y a los animales.

Si la garza blanca no fuese volando a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra, los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

Si la garza blanca no se posara sobre el agujerito del lago, estaría lloviendo seguido sobre la tierra, los ríos se desbordarían, hombres y animales morirían ahogados. Pero la garza blanca sólo deja pasar el agua cuando siente hambre y vuela a buscar alimentos.

Estas y muchas otras cosas nos cuentan nuestros ancianos del caserío. Y nosotros, niños cashinauas, pensamos que es verdad lo que nos dicen. (MORENO GARCÍA et al apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 50).

Esta lenda peruana está originalmente presente em um livro de contos publicado por C. Moreno García et al e traz uma belíssima imagem de como e por que ocorre o fenômeno natural da chuva, em uma tradição de contação de histórias passadas de geração em geração, pelos *cashinauas*, uma das muitas tribos indígenas que vivem na região amazônica, entre o Peru e o Brasil. Tais informações sobre esse povo aparecem no material do professor, para que ele esteja munido delas em possíveis discussões. Cabe destacar o fato de uma lenda haver sido selecionada por Martin, já que muitas das histórias das quais temos conhecimento durante a vida, sobretudo na infância e na adolescência, nos são transmitidas de forma similar, por nossos familiares. São feitas algumas perguntas, posteriormente, que cobram compreensão do vocabulário e interpretação do texto. Seria de grande proveito que o aluno tivesse acesso às informações sobre os *cashinauas*, ou ao menos que elas fossem requeridas por algum exercício, já que o texto representa um aspecto tão importante da cultura hispano-americana, que é muito marcada pelos traços culturais indígenas.

O texto “*Crónica de la ciudad de Managua*”, do uruguaio Eduardo Galeano, está presente na unidade *El cine*, em que o tema é o cinema e a sua relação com a cultura e a língua. A crônica retrata de maneira bem-humorada uma conversa ocorrida durante um jantar entre um comandante e um homem, que é seu convidado. O anfitrião é ministro do Interior da Nicarágua e pede que o outro lhe conte histórias de filmes, já que ele não frequenta cinemas, pois não consegue controlar as lágrimas. O enredo se passa na capital nicaraguense, Managua, nome que aparece no título. Outra menção geográfica feita é quanto à cidade de onde vem o convidado, que é Calella, pequeno município espanhol. Seguem o texto, quatro

exercícios, que abordam tradução e definição de algumas expressões, interpretação da crônica e relação entre o seu tema e a vida pessoal do aluno.

A presença de “*El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse*” possui duas características que devem ser ressaltadas como positivas: é uma fábula, gênero pouco explorado no material, e é de autoria de Augusto Monterroso (1921-2003), autor nascido em Honduras, país que possui pouco espaço nas representações canônicas hispano-americanas que chegam ao contexto brasileiro. Sobre o texto, que aparece na unidade “*¿Se transformó en príncipe el sapo?*”, são feitas quatro questões, que abordam traduções e definições de palavras e termos, interpretações do enredo e uma sobre o gênero fábula. Esta última contempla uma definição do gênero e questiona se o aluno conhece outros textos como este. Seguindo o dado apresentado pelo próprio exercício, de que as fábulas abordam temas sociais por meio da personificação de animais, ensinando uma lição moral, uma análise desse aspecto poderia ter sido feita no texto de Monterroso. A fábula tem como protagonista um camaleão que é político e as suas mudanças de cores para se adaptar às diferentes ocasiões e necessidades. Essa é uma alegoria das várias facetas da vida política. Tal aspecto não é explorado pelo material, no entanto, as informações estão dispostas, o que permite que haja esse tipo de reflexão por parte do aluno.

Similar à seção explorada anteriormente, “*Para leer y reflexionar*” também aborda textos literários para exercitar a leitura. No entanto, os dois textos que estão localizados nessa parte do material não são acompanhados de questões; há apenas uma indicação para o professor de que se realize um debate, guiado por algumas propostas presentes no *Manual do Professor*. Os micro contos “*La rana que quería ser una rana auténtica*”, de Augusto Monterroso, e “*El diario a diario*”, de Julio Cortázar, fazem parte da unidade *¿Se transformó en príncipe el sapo?*. As perguntas disponíveis para que o professor proponha uma discussão envolvem questões ligadas às transformações que as pessoas fazem em suas aparências e aos fatores que mais influenciam para que esse tipo de intervenção seja tão comum nos dias de hoje. O primeiro deles está reproduzido na seção 1.1 desta dissertação e o segundo será reproduzido a seguir:

El diario a diario

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo.

Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de plaza.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis. (CORTÁZAR apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 149).

Três textos estão localizados em uma parte chamada “*Apartado*”, seleção de textos e atividades feita para complementar as unidades do volume, em que são acrescentadas propostas com o mesmo tema trabalhado anteriormente. Cada texto está presente em um volume de *Síntesis* e possui propostas similares de atividades que visam a interpretação.

A seção chamada “*Apartado 1*” do primeiro volume de *Síntesis* traz um excerto de uma fábula narrada em primeira pessoa pela indígena guatemalteca Rigoberta Menchú (1959), chamada “*Me llamo Rigoberta Menchú*”. O texto possui características autobiográficas e narra a história de como ela foi batizada com esse nome, mostrando que havia possibilidades mais próximas das línguas indígenas e também os apelidos decorridos do nome registrado. É esse o mote para a presença desse excerto no contexto do material, já que a proposta é que os alunos reflitam sobre as relações estabelecidas entre os nomes – e sobretudo os sobrenomes – de cada um e o contexto histórico-social no qual está inserido. Após a leitura do texto de Menchú, o estudante deve escrever sobre o tema proposto, usando-o como sugestão de embasamento. Embora não haja questões ou indicações mais específicas que sugiram uma análise das raízes indígenas do povo de Menchú, a proposta, por ser muito abrangente, permite que os alunos se interessem e busquem maiores informações sobre o assunto. Além do texto escrito por Rigoberta Menchú, aparece uma foto da autora, centralizada e com algumas informações ao lado, como sua premiação com o Nobel da Paz, em 1992, por sua luta em favor dos camponeses guatemaltecos. Ainda, vale ressaltar que Menchú é a única autora da Guatemala presente na coleção, e também é uma das imagens que mais aproxima o estudante das características indígenas que marcam os povos hispano-americanos.

A seguir está reproduzido o texto “*La cultura del terror/2*”, de Eduardo Galeano:

La cultura del terror/2

*La extorsión,
el insulto,
la amenaza,
el coscorrón,
la bofetada,
la paliza,
el azote,
el cuarto oscuro,
la ducha helada,
el ayuno obligatorio,
la comida obligatoria,
la prohibición de salir,
la prohibición de decir lo que se piensa,
la prohibición de hacer lo que se siente
y la humillación pública*

son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de familia. Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

-Los derechos humanos tendrían que empezar por casa – me comenta, en Chile, Andrés Domínguez. (GALEANO apud MARTIN, 2012, v. 2, p. 154-155).

Esse texto do autor uruguaio está presente na seção “*Apartado 2*” do segundo volume, que reúne diferentes abordagens sobre a infância. O texto está publicado originalmente no livro *El libro de los abrazos* (2007), que contempla uma série de relatos breves selecionados por Galeano: assim, possui características que o aproximam tanto do literário quando do informativo. Sobre a leitura desse relato, o material propõe que o estudante aponte semelhanças e diferenças entre ele e o texto anterior, que trata do mesmo tema. Tal texto chama-se “*ONG lanza plan internacional para erradicar la violencia contra los niños en la escuela*” e é uma notícia de um jornal peruano. Ainda são feitas questões interpretativas sobre seu conteúdo. A resposta esperada pelo *Manual do Professor* é que o aluno indique que o texto jornalístico aborda a violência sofrida pelas crianças no ambiente escolar, enquanto o texto de Galeano retrata a humilhação que ocorre dentro de casa, o que é um ponto que os aproxima e também distancia. Ainda, ressalta o seu contraste quanto ao gênero de cada um, sendo um informativo e o outro poético. No entanto, vale ressaltar que a notícia é de um jornal publicado no Peru, sobre os índices de violência contra crianças na capital do país e suas formas de erradicá-la; já o outro,

embora pertença a um gênero literário, e possa tratar de qualquer realidade, ao final aponta diretamente ao Chile.

O conto “*Baby H.P.*”, do mexicano Juan José Arreola, (1919-2001) está presente na seção “*Apartado 1*”, do terceiro volume, que trabalha temas relacionados aos jovens, como internet, consumo e gênero. “*Baby H.P.*” faz uma paródia dos anúncios publicitários que buscam recursos tecnológicos e também linguísticos para convencer os consumidores a adquirirem seus produtos. Com tom predominantemente irônico, o texto nos apresenta uma suposta revolução no modo de lidar com o excesso de energia das crianças, mostrando suas vantagens e desmentindo as desvantagens. Sobre o conto, é feito um preâmbulo para introduzi-lo no tema da unidade (vale ressaltar que em tal comentário aparece a nacionalidade do autor) e, em seguida, uma série de seis exercícios, que trabalham desde aspectos linguísticos explorados no texto e análise interpretativa, até a compreensão do próprio gênero satirizado pelo autor mexicano.

Na coleção *Enlaces*, os textos que representam a literatura hispano-americana estão concentrados no terceiro volume. Essa presença tardia poderia ser justificada pelo fato de que o último volume corresponde ao final do ciclo de estudos da língua espanhola, ou seja, o aluno estaria mais apto a ler textos complexos e a fazer exercícios do mesmo nível. São apenas cinco amostras literárias produzidas na América Hispânica. Deste total, três são componentes da seção “*¡Y no sólo esto!*”, que traz uma série de textos que abordam o assunto geral da unidade, seguidos de exercícios que visam a interpretação e o uso dos conteúdos aprendidos; e um está na seção “*Un poco más de todo*”, que é um apêndice das unidades convencionais e acrescenta textos que se relacionam quanto à temática. O quinto deles será discutido posteriormente.

No início do terceiro volume está presente o poema “*Hagamos un trato*”, de Mario Benedetti, que traz como epígrafe um trecho de uma canção do cantor e compositor cubano Carlos Puebla (1917-1989):

Hagamos un trato

*Cuando sientas tu herida sangrar
cuando sientas tu voz sollozar
cuenta conmigo.
(de una canción de Carlos Puebla)*

*Compañera,
usted sabe
que puede contar conmigo,
no hasta dos ni hasta diez
sino contar conmigo.*

*Si algunas veces advierte
que la miro a los ojos,
y una veta de amor
reconoce en los míos,
no alerte sus fusiles
ni piense que deliro;
a pesar de la veta,
o tal vez porque existe,
usted puede contar conmigo.*

*Si otras veces
me encuentra
huraño sin motivo,
no piense que es flojera
igual puede contar conmigo.
Pero hagamos un trato:
yo quisiera contar con usted,
es tan lindo
saber que usted existe,
uno se siente vivo;
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos,
aunque sea hasta cinco.*

*No ya para que acuda
presurosa en mi auxilio,
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo. (BENEDETTI apud OSMAN et al, 2010, v. 3, p. 15).*

A seção em que se encontra o poema mescla informações, curiosidades, textos e interpretação que abordam relacionamentos. No enunciado do exercício, já é dada a informação sobre a nacionalidade de Benedetti, que é natural do Uruguai, o que é significativo, pois faz com que o aluno conheça um pouco mais sobre o autor do texto e contextualize a sua produção. Cabe aqui, ao professor, encarregar-se de discutir aspectos culturais do país de origem do autor, a partir da proposta do livro didático, para melhor poder trabalhar as questões feitas sobre o poema, que são duas, e indagam sobre uma possível posição machista do eu lírico e o que ele espera da mulher amada. “*Hagamos un trato*” faz parte de um livro chamado *El amor, las mujeres y la vida* (BENEDETTI, 2009) e, ao contrário do que o enunciado da questão sugere, não apresenta conteúdo machista. Desde a epígrafe do poema, com versos da canção de Carlos Puebla, Benedetti mostra uma posição de lealdade,

em que o eu lírico se dispõe a estar sempre ao lado de sua companheira e garante que ela possa sempre contar com ele. Por tratar de maneira tão particular sobre relacionamento, o título do poema se estende ao título da unidade do livro didático, o qual aborda o tema.

O conto “*Funes el memorioso*” do autor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) aparece em um fragmento na seção “*¡Y no sólo esto!*”. Destacamos um pequeno texto, colocado como apresentação do conto, que informa ao leitor o gênero do texto, considerações sobre o livro no qual foi publicado, como a sua data, e dados sobre o autor, como a sua nacionalidade. Munido dessas informações, o aluno passa a ter um contato mais efetivo com o texto, que não está solto dentro do material, apenas com fins ilustrativos do conteúdo. Após a leitura, são propostos alguns exercícios que abordam aspectos estruturais do conto, análise interpretativa do seu conteúdo e relação de trechos do texto com conhecimentos gerais do estudante. Há, ainda, uma questão que pede uma comparação entre o trecho de Borges e uma citação de um pesquisador da UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), para que o aluno faça relações entre o protagonista do texto e os internautas, trazendo questões abordadas pelo texto literário para o cotidiano do aprendiz.

A figura do “*gaucho*”, personagem típico da literatura e da cultura argentinas, foi imortalizada, entre outras obras, em *El gaucho Martín Fierro*, de José Hernández (1834-1886), que acabou se transformando em um dos poemas mais famosos da literatura argentina. Na seção “*¡Y no sólo esto!*”, aparece um excerto do poema:

El gaucho Martín Fierro

*Yo también tengo algo blanco,
pues tengo blancos los dientes;
sé vivir entre las gentes
sin que me tengan en menos:
quien anda en pagos ajenos
debe ser manso y prudente. (...)
Y si una falta cometo
en venir a esta reunión
echándola de cantor,
pido perdón en voz alta,
pues nunca se halla una falta
que no esista otra mayor.*

*De lo que un cantor esplica
no falta qué aprovechar,
y se le debe escuchar*

*aunque sea negro el que cante:
apriende el que es ignorante,
y el que es sabio, apriende más.*

*Bajo la frente más negra
hay pensamiento y hay vida;
la gente escuche tranquila,
no me haga ningún reproche:
también es negra la noche
y tiene estrellas que brillan. (...)*

*Cuentan que de mi color
Dios hizo al hombre primero;
mas los blancos altaneros,
los mismos que lo convidan,
Hasta de nombrarlo olvidan
y sólo le llaman negro.*

*Pinta el blanco negro al diablo,
y el negro, blanco lo pinta;
blanca la cara o retinta,
no habla en contra ni en favor:
de los hombres el Criador
no hizo dos clases distintas. (HERNÁNDEZ apud OSMAN et al, 2010, v. 3,
p. 65).*

Foram selecionadas quatro estrofes, que narram uma “*payada*” (também denominada “*pajada*”, em português), de Moreno, um pajador negro, conforme já indicado pelo seu nome. Essas informações são dadas pelos autores da coleção como introdução ao texto. O aluno, ao ver tais informações, tem contato com algo que talvez não lhe seja comum: a “*payada*”, tradicional costume não apenas dos povos hispano-americanos, mas também dos brasileiros que residem nos pampas, que consiste em uma pessoa, o “*payador*”, recitar algo, de improviso, acompanhado por um violão. Porém, o material não incita que o aprendiz busque muitas informações sobre o tema, mesmo que este esteja exposto, talvez pressupondo que ele já conheça tal tradição, ou que a ausência de conhecimento sobre ela não afete a interpretação do trecho do poema.

Um dos pontos positivos da presença do excerto desse poema na coleção é o fato de não haver tanta preocupação com as questões linguísticas que o envolvem. Por exemplo, muitas das palavras são grafadas de modo diferente do prescrito, em uma tentativa de aproximá-las da maneira usada pelos “*gauchos*” do século XIX, o que gera um desvio da norma culta do idioma espanhol. O que há, então, é um trabalho que envolve o tema abordado no trecho. As editoras dos materiais didáticos exigem que estes estejam em consonância com as normas prescritas pelo DLE (*Diccionario de la lengua española*), produzido pela Real Academia Española,

seguindo não apenas a grafia das palavras indicadas por ele, mas as estruturas linguísticas e a variação lexical. Alguns autores, como é o caso de Hernández, preferem grafar seus textos em uma modalidade não-padrão, para reproduzir a variação usada pelo povo que está sendo retratado, particularizando o estilo do texto, o que aproxima o leitor de maneira muito mais eficaz daquela cultura. Ainda, o aluno brasileiro de E/LE pode perceber, ao deparar-se com um texto como esse, que o idioma não é estático e engessado, como muitos cursos e materiais fazem parecer (possivelmente por seguir modelos consagrados), mas sim que possui inúmeras formas de ser usado, de acordo com o contexto linguístico-social, assim como ocorre com a sua língua materna. Vale acrescentar que, ao lado do poema, o material oferece um glossário, que explica o motivo da grafia de algumas palavras, mostrando a relação entre pronúncia e escrita intencionada por Hernández e dando o seu equivalente na forma culta.

Nesses versos, Moreno canta os preconceitos sofridos pelos negros, por conta da cor de sua pele. O excerto do poema está situado na unidade “*Diferentes, pero todos bárbaros*”, que tem como tema retratar as diferenças étnicas, linguísticas e culturais entre os povos e também dentro do mesmo grupo, em uma seção que aborda o tema da exclusão social e vem após outros textos que falam sobre o assunto. O que os une é a questão sobre o que é ser denominado como “bárbaro” e, para iniciar a discussão, há a fala do linguista holandês Teun Van Dijk (1943), retirada do site *Mirada Global*, que explica a origem do termo, relacionada àquele que fala um idioma diferente, que não se entende. A partir dessa definição, os outros textos e exercícios abordam diferentes tipos de discriminação. Um dos textos é uma entrevista de Dijk ao jornal peruano *La Prensa*, na qual é questionada a discriminação feita com os povos indígenas na América Latina e os movimentos liderados por eles para que sejam reconhecidos como cidadãos e possam tomar lugar nos sistemas sociais. Desta forma, o racismo, modo de discriminação citado por eles, é associado ao poder e à autoafirmação de quem possui tal poder. Após a exibição do poema de Hernández, são dadas três perguntas que questionam a interpretação do texto no que tange à temática do racismo e incitam uma relação intertextual com a entrevista do linguista.

Assim, além de trabalhar importantes aspectos da língua espanhola e a valorização das variações linguísticas populares, a atividade em que o poema “*Martín Fierro*” está inserida também aborda o delicado tema do preconceito étnico e

social que existe na América Latina, explícitos ou velados. Esse desmascaramento das sociedades resulta da união de um texto literário a outros não-literários, que mostram a realidade e a ficção dialogando sobre um assunto tão antigo e que reverbera até hoje. Ao colocar o aluno diante de questões como essas, o material ajuda a sensibilizá-lo, rompendo possíveis preconceitos e estereótipos que ele traga consigo.

Em uma seção chamada “*Un poco más de todo*”, que retoma os conteúdos das unidades, mais especificamente em um segmento que traz a revisão da primeira delas, encontra-se o poema “*Canción*”, de Nicolás Guillén (1902-1989):

Canción

*De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo,
como si fuera la primavera;
yo muriendo.*

*Y de que modo sutil
me derramó en la camisa
todas las flores de abril.*

*¿Quién le dijo que yo era
risa siempre, nunca llanto?
Como si fuera la primavera...
¡No soy tanto!*

*En cambio, ¡Qué espiritual
que usted me brinde una rosa
de su rosal principal!*

*De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo,
como si fuera la primavera;
yo muriendo. (GUILLÉN apud OSMAN et al, 2010, v. 3, p. 147).*

“*Hagamos un trato*” é o nome da primeira unidade do volume, que tem como intuito que os estudantes consigam dar conselhos e expressar desejos. Quando esse tema é retomado, em “*Un poco más de todo*”, são trazidos alguns exercícios que contemplam os aspectos linguísticos capazes de fazer com que o aprendiz desempenhe as funções almejadas pela unidade. É nesse contexto que está inserido o texto e, sobre ele, é feita uma série de oito perguntas, de cunho interpretativo, que privilegiam desde os aspectos gramaticais, até menções à vida e ao país de origem do poeta.

Expressões e construções linguísticas que aparecem no poema são usadas para avaliar a teoria vista no módulo. Sobre Cuba, país de origem de Guillén, há um exercício que joga com o fato de, já que o país está situado no hemisfério norte, sua primavera é em meses diferentes em relação ao Brasil; e sobre a vida de Guillén são questionados alguns dados, que estão presentes em uma nota biográfica, na página anterior. Tal nota, além de trazer informações biográficas, cita o fato de que Guillén é considerado um representante da poesia negra cubana, o que pode aguçar no aprendiz a curiosidade por uma maior aproximação com a literatura e a cultura de Cuba, uma vez que ela aparece em menor escala nos ambientes de ensino, embora tenha muitos pontos comuns com a cultura brasileira, especialmente com relação ao grau de mestiçagem. Ainda que “*Canción*” tenha lugar para ilustrar uma série de conteúdos linguísticos que a unidade propõe, a ideia de inseri-lo é bastante positiva, uma vez que coloca o estudante em contato com um dos maiores poetas da América Hispânica, do século XX.

No terceiro volume da coleção, para fazer uma revisão do conteúdo, é utilizado um texto que conta, de maneira resumida, a biografia da guatemalteca Rigoberta Menchú, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz e defensora dos direitos humanos. Posteriormente, algumas informações sobre os escritores coloniais peruanos Guamán Poma de Ayala (1530-1620), como o fato de ser cronista e autor de *Nuevas crónicas y buen gobierno* (1615) e Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616), como ter escrito *Comentarios reales* (1609), que tem como tema a civilização inca e seus conflitos com os colonizadores, auxiliam o aluno na leitura de um texto que os segue, que trata sobre o Peru.

Percebemos, com essas análises, que o foco das escolhas dos textos literários ainda são os autores da região rio-platense, o que acaba restringindo o material, pouco diversificado. As atividades que contemplam tais textos são fundamentalmente interpretativas e direcionadas, sem análises que permitam o desenvolvimento da habilidade crítica do aluno ou que expanda o seu repertório sócio-cultural. Destacamos também que o material *Síntesis*, embora possua um número maior de textos literários hispano-americanos, trabalha-os de modo menos abrangente, na maioria dos casos, do que a coleção *Enlaces*, que os insere, de maneira geral, em contextos de atividades que entrelaçam a língua, o texto literário e o contexto que o envolve.

3.2 Ainda a literatura como pretexto

Constatamos, após a análise dos contextos em que aparecem os textos literários hispano-americanos nos materiais, que em muitos casos tais textos funcionam como pretexto para o estudo da língua ou de algum aspecto linguístico-cultural. Abordar um texto literário para estudar uma língua e uma cultura não é algo negativo, desde que os estudos alcancem uma profundidade maior e possam trazer para o aluno o pensamento crítico que a literatura suscita e que isso contribua para a sua formação como leitor.

Essa é uma discussão que já leva alguns anos. Em Lajolo (1985), podemos encontrar a problematização do uso de textos literários como pretexto para o estudo linguístico ou até mesmo literário, sem que o seu estudo recaia sobre si mesmo. Tal situação aplicada a livros didáticos também é discutida por Paiva e Chiaretti (1998). Abordando, então, o tema, Lajolo (1985, p. 53) pontua que:

a presença do texto no contexto escolar é artificial: (...) visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc.

Isso significa que o autor do material didático insere os textos literários a partir de sua própria leitura, de acordo com aquilo que ele acredita que cumpra os requisitos de sua presença e, dessa maneira, elabora atividades que vão ao encontro daquilo que ele projetou, sem possibilitar ao aluno um contato subjetivo com o texto e que a sua leitura não seja guiada.

Há uma seção de destaque, neste sentido, nas unidades do material *Síntesis*, que se chama “¡*Evalúate!*”, em que algumas questões são propostas para que o aluno treine o conteúdo proposto na unidade e avalie o seu desempenho. Alguns desses exercícios são retirados de exames de vestibular, o que coloca o aluno em contato com tal tipo de avaliação, que pode vir a passar, caso almeje entrar em uma universidade, e demonstra o quanto a literatura hispano-americana é difundida no contexto educacional brasileiro. Contudo, os exercícios propostos esbarram na análise rasa do texto literário, mantendo-o como pretexto para o estudo da língua. Dos cinco exercícios que aparecem nesse contexto, apenas um não foi usado

originalmente em um vestibular, mas adicionado por Martin à seção. Trata-se de “*El drama del desencantado*”, de Gabriel García Márquez:

... el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida. (GARCÍA MÁRQUEZ apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 133).

Esse miniconto do escritor colombiano é apresentado ao aluno junto com “Neologismo”, do poeta brasileiro Manuel Bandeira (1886-1968), em uma tradução para o espanhol. O exercício é simples: pede que o aprendiz leia os dois textos e indique de qual gostou mais, justificando sua resposta. A unidade chamada “*La literatura y la música*” conduz o aluno para que nesse exercício possa se sentir sensibilizado pelos textos literários e fazer uma argumentação bem estruturada para sua escolha, visto que está no terceiro volume da coleção, encerrando o ciclo de aprendizagem da língua espanhola.

Os outros seis textos literários hispano-americanos presentes na seção *¡Evalúate!* foram retirados de exames de vestibular. No primeiro volume da coleção, está localizado o poema “*Consejos de Martín Fierro a sus hijos*”, do poeta argentino José Hernández, em uma versão compactada por Rosita Rioseco Izquierdo *et al* para sua coleção didática *Yo pienso y aprendo* (2000):

Consejos de Martín Fierro a sus hijos

*Debe trabajar, el hombre,
para ganarse su pan,
pues la miseria, en su afán,
de perseguir de mil modos,
llama en la puerta de todos,
y entra en la del haragán.*

*Muchas cosas pierde el hombre
que a veces las vuelve a hallar;
pero les debo enseñar,
-y es bueno que lo recuerden.*

*Los hermanos sean unidos,
porque ésa es la ley primera;
tengan unión verdadera
en cualquier tiempo que sea,*

*porque si entre ellos pelean
los devoran los de afuera.* (RIOSECO IZQUIERDO apud MARTIN, 2012, v. 1, p. 59).

O poema está inserido em uma questão de vestibular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, após a sua exposição, aparecem questões que testam a interpretação do texto, sobretudo a compreensão do tema pelo aluno e os conselhos dados pelo eu lírico. É de grande importância que a coleção traga um texto como este, levando ao aluno uma amostra da literatura hispano-americana, porém, há alguns pequenos problemas. Não há menção alguma à autoria do poema, que na referência bibliográfica aparece como pertencente à obra de Rioseco Izquierdo *et al*, ignorando o fato de que é um poema de José Hernández; não aparece nenhum sinal gráfico ou nota que diga que é uma versão adaptada que traz apenas algumas estrofes; e ainda não aparece nenhuma informação sobre a figura do “*gaucho*”, personagem típico da cultura popular argentina e também de sua literatura, imortalizado por Hernández em seu poema *El gaucho Martín Fierro* e presente no texto em questão. Tais deslizos podem ser justificados pelo fato de que o material traz a versão do poema tal qual aparece na questão do vestibular, para acostumar o estudante com este tipo de exame. O resultado ainda assim é favorável, pois o aluno pode ter um contato inicial com a literatura argentina e perceber que ela é um grande expoente da América Hispânica no cenário educacional e editorial brasileiro.

O trecho de uma crônica escrita por Eduardo Galeano intitulada “*Espejos blancos para caras negras*” foi selecionado pelos organizadores do vestibular responsável da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 2008, e escolhido por Martin para compor uma série de questões, no primeiro volume de sua coleção. Sobre o trecho são feitas duas perguntas, uma de cunho interpretativo e outra, gramatical. Enquanto a segunda aborda apenas o uso de uma determinada expressão e questiona o aluno sobre a sua compreensão e busca um equivalente em português, a primeira exige que o leitor tente encontrar, dentro do texto, uma interpretação para a crítica feita por Galeano a essa sociedade que é etnicamente preconceituosa. Sabemos que o gênero crônica é um dos que mais aproxima a literatura e a realidade social retratada, sendo muito positiva a presença de um texto como esse em um material didático que vise apresentar ao aluno amostras genuínas da cultura do povo que é representado. Galeano é um dos mais conhecidos

escritores uruguaios e latino-americanos, não apenas de textos literários, mas de ensaios e teorias sobre a concepção de América Latina. Não há informações sobre o autor, seja por ele aparecer diversas vezes ao longo dos volumes do material, seja por estar em um contexto enxuto de questões.

A coleção *Síntesis* traz, ainda em seu primeiro volume, um trecho adaptado do conhecido conto “*La casa tomada*”, de Julio Cortázar:

Nos gustaba la casa porque aparte de harto espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales), guardaba las huellas de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda nuestra niñez.

Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a menudo a las siete, y a eso de las once le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina. Almorzábamos a mediodía, siempre puntuales; ya no quedaba nada por hacer fuera de unos pocos platos sucios. Nos resultaba grato almorzar pensando en la casa profunda y silenciosa y cómo nos bastábamos para mantenerla limpia. A veces llegamos a creer que era ella la que no nos dejó desposarnos. Irene rechazó dos pretendientes sin mayor motivo, a mí se me murió María Esther antes que llegáramos a comprometernos. Entramos en los cuarenta años con la inexpresada idea de que el nuestro, simple y silencioso matrimonio de hermanos, era necesaria clausura de la genealogía asentada por los bisabuelos en nuestra casa. Nos moriríamos allí algún día, vagos y esquivos primos se quedarían con la casa y la echarían al suelo para enriquecerse con el terreno y los ladrillos; o mejor, nosotros mismos la voltearíamos justicieramente antes de que fuese demasiado tarde.

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. No sé por qué tejía tanto, yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para no hacer nada. Irene no era así, tejía cosas siempre necesarias, tricotas para el invierno, medias para mí, mañanitas y chalecos para ella. A veces tejía un chaleco y después lo destejía en un momento porque algo no le agradaba; era gracioso ver en la canastilla el montón de lana encrespada resistiéndose a perder su forma de algunas horas. Los sábados iba yo al centro a comprarle lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con los colores y nunca tuve que devolver madejas.

Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta por las librerías y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valiosa a la Argentina. (CORTÁZAR apud MARTIN, 2012, v. 1, p. 151)

A unidade que contempla o excerto do conto é a oitava e se chama “*¿Dónde vive la gente?*”. Esta utiliza textos e imagens sobre tipos de habitações, com a proposta de ensinar vocabulário desses ambientes e alguns aspectos gramaticais. Logo após o excerto do conto, estão postas duas perguntas, que visam avaliar a

capacidade de interpretação dos estudantes, no que tange às personagens e ao cenário da obra. Tais perguntas, bem como o texto, aparecem nesse contexto de exercícios, ao lado de questões gramaticais e de vocabulário. O conto de Cortázar é apresentado de maneira adaptada, com um fragmento de pouco mais de meia página, e as questões relacionadas a ele pertencem ao vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE), de 2007. Como o objetivo da unidade é ensinar aquilo que for relativo ao ambiente doméstico, justifica-se a escolha de um trecho de “*La casa tomada*” em que meramente é descrito o ambiente da casa em que moram os dois irmãos e a sua rotina. Uma vez que o objetivo seja este, poder-se-ia ter trabalhado de maneira mais esquematizada a descrição dessa casa, tão significativa para o enredo do conto e não apenas valer-se de duas questões genéricas e reducionistas sobre tal excerto.

O conto, embora apareça apenas com um fragmento, cumpre o papel de ilustrar a literatura argentina. Primeiramente, por apresentar aos alunos, já no primeiro ciclo de aprendizagem da língua espanhola (já que cada volume corresponde a uma etapa do ciclo) um dos maiores nomes da literatura, sobretudo da hispano-americana, que é Julio Cortázar. Depois, por ter escolhido, sejam quais forem os motivos, o conto “*La casa tomada*”, que em suas primeiras linhas, sob o olhar do narrador em primeira pessoa, faz uma descrição comparativa entre a Argentina do passado e a do presente do relato. Ainda no excerto presente no livro didático, o narrador do conto cita seu gosto por literatura francesa e acrescenta: “*Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina*” (CORTÁZAR apud MARTIN, 2012, v. 1, p. 151), dando margem ao estudante, para buscar compreender o que circulava no meio literário hispano-americano de meados do século XX.

A seguinte fábula do hondurenho Augusto Monterroso também compõe a seção que utiliza questões de vestibular:

La buena conciencia

En el centro de la Selva existió hace mucho una extravagante familia de plantas carnívoras que, con el paso del tiempo, llegaron a adquirir conciencia de su extraña costumbre, principalmente por las constantes murmuraciones que el buen Céforo les traía de todos los rumbos de la ciudad.

Sensibles a la crítica, poco a poco fueron cobrando repugnancia a la carne, hasta que llegó el momento en que no solo la repudiaron en el sentido figurado, o sea el sexual, sino que por último se negaron a comerla, asqueadas a tal grado que su simple vista les producía náuseas.

Entonces decidieron volver vegetarianas. A partir de ese día se comen únicamente unas a otras y viven tranquilas, olvidadas de su infame pasado.
(MONTERROSO apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 151)

“*La buena conciencia*” foi selecionado pelos elaboradores do exame para o ingresso na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), no ano de 2009. O enunciado pede apenas que o aluno leia o texto e responda as perguntas que o seguem, sem indicar informações adicionais sobre o autor, sobre o texto ou sobre o seu gênero. As questões abordam a interpretação do texto em relação à mudança de hábitos alimentares das plantas carnívoras e sobre o enunciado “*infame pasado*”. Não há também menções ao fato de que o texto é permeado de recursos literários como a personificação e a ironia; faz-se apenas uma análise literal do seu conteúdo.

A crônica “*Primeira visita al doctor Chao*”, escrita pelo argentino Adolfo Bioy Casares (1914-1999), está no terceiro volume da coleção de Martin. As questões feitas a partir do texto são originadas do exame de vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de 2009, e tratam de análises interpretativas. Todas elas, bem como suas alternativas, estão em espanhol e pedem que o estudante indique as respostas que satisfaçam a interpretação pedida. Apesar de possuir grande reconhecimento na área de literatura argentina e literaturas de língua espanhola, Bioy Casares não é um dos mais conhecidos no Brasil; logo, ter esse contato com um texto seu é importante para que o aluno passe a expandir seus conhecimentos sobre os autores que escrevem na língua que estuda.

O texto a seguir chama-se “*Estamos distraídos*”:

Estamos distraídos

Mi amiga Coletta solía decir, y hace ya mucho tiempo: “Estamos entrando en la edad del nunca me había pasado”.

Y es así. Decimos: “Es curioso. Nunca me había pasado, me agaché a recoger un tenedor y se me trabaron cuatro vértebras de la columna”. Escuchamos: “Es notable. Nunca me había pasado. Mordí un caramelo de limón y un premolar se me partió en ocho pedazos”.

Es que, así como se habla de un Primer Mundo y de un Tercer sin que nadie conozca a ciencia cierta cuál es el Segundo, nosotros hemos pasado de la primera edad a la tercera sin recalar por la segunda y el cuerpo acusa recibo de tal apresuramiento.

El tiempo mismo, incluso, se ha tornado de una consistencia gelatinosa, plástica, mutante. Calculamos: “¿Cuánto hace que se mudó Ricardo a su nueva casa?”. Y arriesgamos: “Tres, cuatro años”. Hasta que alguien, conocedor, nos saca de la duda: “Catorce”.

Suponemos ante el amigo encontrado ocasionalmente en la calle: “Tu pibe debe andar por los seis, siete años”. “Tiene diecinueve – nos contesta el amigo. – Vení, Tachol!” Y nos presenta a una bestia de un metro ochenta,

pelo verde, un clavo miguelito clavado en la ceja y un cardumen de granos sulfurosos en la mejilla.

Se corrobora entonces aquello que, dicen, decía John Lennon: “El tiempo es algo que pasa mientras nosotros estamos distraídos haciendo otra cosa”.

Y surte que estamos distraídos haciendo otra cosa. Mucho peor es aburrirse.

Es dulce rememorar ciertos momentos, pero más me entusiasma pensar en las cosas que tengo para hacer.

Es que muchos de esos ciertos momentos son muy viejos. Y por lo tanto vale recordar el consejo dado por Javier Villafañe cuando alguien le preguntó cómo hacía para conservarse tan joven pasados los ochenta años.

“No me junto con los viejos”, respondió el maestro.

Y yo quiero agregar lo que un día dijo Jean Louis Barrault, famoso mimo francés, “La edad madura es aquella en la que todavía se es joven, pero con mucho más esfuerzo”. (FONTANARROSA apud MARTIN, 2012, v. 2, p. 101)

O relato do escritor argentino Roberto Fontanarrosa (1944-2007) foi selecionado para o exame de vestibular da UFF-RJ (Universidade Federal Fluminense), no ano de 2008. No enunciado, são dadas algumas informações sobre o autor, como suas áreas de atuação e a data de sua morte, que é próxima ao ano em que o exame foi elaborado e aplicado. Após a sua leitura, as questões pedem que o aluno interprete o texto, de acordo com o uso do discurso direto, da narração em primeira pessoa do plural e o modo como as opiniões são transmitidas assim. Também é trabalhada a compreensão de vocabulário e a interpretação de uma tirinha do mesmo autor.

De todos os textos hispano-americanos escolhidos por Martin para ilustrar os conteúdos das unidades de seu material, apenas quatro aparecem em seções com finalidade estrita ou predominantemente gramaticais, que têm como único objetivo mostrar ao aluno um contexto de uso de recursos linguísticos, por meio da literatura.

“*La luna*”, de Eduardo Galeano, é o primeiro texto literário de origem hispano-americana que aparece na coleção:

La luna

La luna madura embaraza la tierra, y hace que el árbol cortado siga vivo en su madera.

La luna llena alborota a los lunáticos, a los alunados, a las mujeres y a la mar.

La luna verde mata las siembras.

La luna amarilla viene con tormenta.

La luna roja trae guerra y peste.

La luna negra, luna ninguna, deja al mundo triste y al cielo mudo.

Cuando Catalina Álvarez estaba dando sus primeros pasos, alzaba los brazos al cielo sin luna y llamaba:

¡Luna, vení! (GALEANO apud MARTIN, 2012, v. 1, p. 10)

O poema está localizado no primeiro volume da coleção, logo em sua introdução, em um contexto de compreensão auditiva, para que os alunos se acostumem aos mais variados sotaques da língua espanhola. Embora tenha escolhido um poema de um autor uruguaio, a proposta de Martin para a atividade é que os alunos ouçam a leitura do poema feita por quatro pessoas com sotaques diferentes: um argentino, um cubano, um mexicano e um espanhol. Sabemos que a pronúncia geral dos argentinos é similar à dos uruguaios, a chamada pronúncia rio-platense, que contempla o extremo sul do continente americano. No entanto, seria mais adequado haver a presença de um representante do país de origem do autor do poema. É interessante perceber que antes mesmo de começar o primeiro capítulo do primeiro volume, é apresentada ao aluno uma série de amostras de variedades linguísticas, pois a língua é um dos meios mais eficazes de se entrar em contato com uma cultura. O texto que abre a atividade destaca o fato de que os sotaques variados do espanhol são resultado da influência de diversas culturas que contribuíram para sua formação e que convivem nos locais onde ele é falado, e atribui relevância à história e à cultura para entender a riqueza do idioma.

O “*haikai nº 55*”, de Mario Benedetti, ajuda a ilustrar a unidade “*¿Cuáles son tus derechos y deberes?*”, do segundo volume:

*Cuando diluvia
Pienso que está cayendo
El mar de arriba* (BENEDETTI apud MARTIN, 2012, v. 2, p. 26)

Benedetti escreveu uma série de haikais, que formam o livro *Rincón de haikus*. Esse tipo de texto é originário da literatura japonesa, e consiste em ter 17 sílabas poéticas, divididas em 3 versos: de 5, de 7 e de 5 sílabas. O haikai de número 55 dessa coletânea ilustra a seção “*Para expresar opinión*”, cujo objetivo é ampliar o vocabulário do aluno, utilizando textos em que aparecem as expressões a serem trabalhadas. A presença desse haikai possui uma função muito simples: mostrar o uso da expressão “*pienso que*”, que introduz uma opinião, dentro de um texto. Não há informações sobre o gênero textual, nem questões que incitem sua interpretação, nem ao menos é dado o número deste haikai.

Em “*¿Para qué sirve la red?*”, segunda unidade do terceiro volume, está localizado o relato “*Los nadies*”, de Eduardo Galeano:

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida [...]:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata. (GALEANO apud MARTÍN, 2012, v. 3, p. 32)

O texto do autor uruguaio está localizado em uma unidade que trabalha as relações pessoais, sobretudo aquelas estabelecidas no meio virtual, e que explora o modo verbal subjuntivo. A atividade feita a partir dele consiste em preencher os espaços em branco, que correspondem aos verbos conjugados no presente do subjuntivo. Há uma tabela com estes verbos no infinitivo e o aluno, após fazer a leitura do texto, deve perceber onde coloca cada um e conjugá-los, para que o texto fique completo. Não há questões de análise do seu conteúdo nem maiores informações sobre ele, a não ser a sua referência bibliográfica.

O poema “*Encargo*” de Julio Cortázar ajuda a compor a seleção de textos literários do terceiro volume da coleção:

Encargo

No me des tregua, no me perdones nunca.

Hostígame en la sangre, que cada cosa cruel sea tú que vuelves.

¡No me dejes dormir, no me des paz!

Entonces ganaré mi reino,

naceré lentamente,

No me pierdas como una música fácil, no seas caricia ni guante:

tállame como un sílex, desespérame.

Guarda tu amor humano, tu sonrisa, tu pelo. Dalos.

Ven a mí con tu cólera seca de fósforo y escamas.

Grita. Vomítame arena en la boca, rómpeme las fauces.

No me importa ignorarte en pleno día,

saber que juegas cara al sol y al hombre.

Compártelo.

Yo te pido la cruel ceremonia del tajo,

lo que nadie te pide: las espinas

hasta el hueso. Arráncame esta cara infame,

oblígame a gritar al fin mi verdadero nombre. (CORTÁZAR apud MARTIN, 2012, v. 3, p. 63-64)

Cortázar é um dos escritores hispano-americanos mais reconhecidos mundialmente e seus textos mais famosos são contos e romances. “*Encargo*” faz parte de um dos seus poucos, porém significativos, livros de poemas, *Algunos pameos y otros prosemas* (1998), e é um dos textos que mais se destacam no livro didático. O poema aparece como base para uma questão, que faz parte de uma série de exercícios de cunho gramatical sobre o uso do imperativo em suas formas afirmativa e negativa. A única coisa que se pede é que se sublinhem os dois tipos de forma em que o modo verbal aparece e que se diferencie um do outro. Não há uma informação sequer sobre o autor, sobre o contexto em que o poema foi publicado, sobre a origem de Cortázar, nem nada que contribua para a compreensão do poema em si, que é unicamente usado em função do estudo da língua. No entanto, é notória a importância de se colocar ao alcance dos alunos uma amostra da literatura escrita por Cortázar e, ainda, de ser um texto que foge àquilo que é mais comum de ser encontrado e veiculado sobre o autor.

Dentre os cinco textos literários de origem hispano-americana selecionados por Osman *et al* para compor a coleção *Enlaces*, apenas um está inserido nesse contexto estrito de uso da literatura como pretexto. Ao final do terceiro volume, em uma seção intitulada “*Simulado para o ENEM*”, aparece o poema “*Sonatina*”, do nicaraguense Rubén Darío (1867-1916):

Sonatina

(...)

La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?

Los suspiros escapan de su boca de fresa, que ha perdido la risa, que ha perdido el color.

La princesa está pálida en su silla de oro; está mudo el teclado de su clave sonoro; y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.

(...)

¿Piensa acaso en el príncipe de Golconda o de China, o en el que ha detenido su carroza argentina para ver de sus ojos la dulzura de luz,

o en el rey de las islas de las rosas fragantes, o en el que es soberano de los claros diamantes, o en el dueño orgulloso de las perlas de Ormuz?
(DARÍO apud OSMAN et al, 2010, v. 3, p. 191)

O poema de Darío é apresentado ao lado de “Xote das meninas”, famosa canção popular brasileira, composta por Luiz Gonzaga (1912-1989) e Zé Dantas (1921-1962). Os exercícios dessa seção visam a avaliação de diversas habilidades do estudante. A habilidade explorada a partir desses dois textos é a de relacionar, em diferentes representações, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. O enunciado indica que ambos os são considerados poéticos e de vasta circulação. Após a leitura, o aluno deve assinalar a alternativa que melhor resuma a conclusão à qual se pode chegar em uma análise comparativa entre os textos, segundo os quesitos de avaliação propostos desde o início da atividade. Como se trata de uma simulação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), não há informações adicionais sobre o poema de Darío, sobre a Nicarágua ou qualquer outro recurso que incite o aprendiz a dedicar mais atenção a essa leitura; visa-se apenas a sua interpretação.

Percebemos que ainda é comum encontrar nessas coleções de livros didáticos o texto literário em posição de pretexto para o estudo de determinada construção linguística ou aplicação vocabular, pois tais textos são vistos como “modelos de procedimentos lingüísticos exemplares” (LAJOLO, 1985, p. 60). A exemplificação dos conteúdos linguísticos estudados em um texto literário permite ao aluno compreender tal uso em um contexto sócio-cultural, o que é positivo por parte dessas atividades, no entanto, se esse é o único objetivo, ele não deixa de ser usado simplesmente como pretexto, pois o texto e a linguagem devem atuar em conjunto, não um em função do outro.

Já que o material não fornece, nesses casos, mais do que questões pontuais e direcionadas sobre os textos literários, ressaltando sempre o seu caráter de exemplificador da linguagem, cabe ao professor, ao trabalhar com os alunos, ampliar o nível de trabalho de tais textos, proporcionando a reflexão, o debate, a compreensão, o diálogo e dando espaço para que os alunos deem as devolutivas que a sua subjetividade permita. Assim, fugiremos do que Lajolo (1985, p. 59) temia que acontecesse com essas atividades: “transformar-se num modelo de leitura redutora do que o texto tem de mais essencial”, a literariedade e o prazer de ser lido.

3.3 Centro e periferia: a questão do cânone

O termo “cânone” é derivado do grego *kánon* e se refere, no que concerne à literatura, ao modelo ou norma representada por um conjunto de obras. Abrange uma espécie de catálogo representativo da literatura, definido por autoridades reconhecidas. Dessa maneira, o cânone literário é uma seleção feita de obras literárias a fim de valorizá-las, o que, conseqüentemente, implica na exclusão de muitas outras obras, gerando controvérsias no que se refere aos critérios que levaram a tais escolhas. De acordo com Perrone-Moisés (1998), a lista de obras canônicas começou a ser estabelecida pelos filósofos alexandrinos, que as usavam em escolas de gramática, devido à associação feita entre o uso da norma culta da língua e os modelos literários. A literatura canônica é aquela que atravessa os séculos e continua sendo lida como pertinente e tocante, pois possui características que a aproximam do monumento artístico e que ressaltam a sua função estética, valores esses que não se perdem nem diminuem com o passar do tempo, como aponta Compagnon (2003, p. 254):

O surpreendente é que as obras primas perduram, continuam a ser pertinentes para nós, fora de seu contexto de origem. E a teoria, mesmo denunciando a ilusão de valor, não alterou o cânone. Muito ao contrário, ela o consolidou, propondo reler os mesmos textos, mas por outras razões, razões novas consideradas melhores.

Destacamos que as escolas, visando também os exames de ingresso nas universidades, perpetuam o estudo de obras literárias bem como de autores pertencentes ao cânone. Nesse mesmo viés, são confeccionados os livros didáticos que devem ser suporte desse ensino. O livro didático de espanhol para brasileiros é, em muitas situações, sobretudo nas periféricas, uma das poucas -senão a única- forma de acesso dos alunos à literatura hispano-americana. Sendo assim, devemos nos atentar ao quanto as coleções analisadas por nós privilegiam a literatura canônica. Dentre os autores de textos literários presentes nas duas coleções, encontramos nomes como: Eduardo Galeano, Mario Benedetti, José Hernández, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar e Jorge Luis Borges. Esses nomes elencados fazem parte da literatura canônica hispano-americana, embora sejam, em sua maioria -salvo Hernández-, autores que viveram ao longo do século XX. Há também espaço, nessas coleções, para autores menos consagrados, como Juan

José Arreola, Roberto Fontanarrosa, Augusto Monterroso e Nicolás Guillén, no entanto, notamos que o foco dos materiais ainda é trazer a literatura canônica para o ensino de língua espanhola, a fim de promover o encontro entre a exemplificação das normas linguísticas e os modelos literários.

O cânone é considerado essencial para a formação do sujeito leitor, pois o aproxima da tradição literária, da história traçada pela sociedade e das diversas manifestações linguísticas. Entretanto, em muitos momentos, as obras literárias não canonizadas acabam perdendo espaço no contexto educacional ou até mesmo sendo rechaçadas, vistas como leitura menor, sem valor estético. Esquece-se, assim, que as representações literárias não são concebidas apenas com as obras canonizadas, visto que as manifestações linguísticas, culturais e, por consequência, literárias, estão representadas também naquelas obras não pertencentes aos clássicos. Dessa forma, focar apenas na leitura do cânone acaba surtindo o efeito oposto: minimiza o campo de conhecimento do aluno. A leitura dos clássicos deve ser conciliada com outras leituras, sendo uma a porta de entrada da outra.

O conto *Los nadies*, de Eduardo Galeano, reproduzido no item 3.2 desta dissertação, representa a relação entre a literatura canônica e a que não possui tal nível de prestígio. Os textos não-canônicos são como esses “ninguéns” de Galeano, que fazem usos linguísticos não consagrados pela norma culta, que não alcançaram o posto de arte, que são vistos como alegóricos, diferentes e não pertencentes à cultura a qual representam, que não figuram na história universal, nos livros didáticos, nas listas de livros que compõem os períodos literários, mas que são populares e tão representativos quanto os canônicos.

Em decorrência disso, o ensino como um todo e o material didático, de maneira mais específica, oferece espaço majoritário para a literatura canônica, impedindo que o indivíduo periférico se veja representado nesses textos e sem que reconheça suas leituras cotidianas, o que o afasta e cria barreiras no processo de leitura. A empatia ocasionada pelos textos literários e culturais que representam a realidade do aluno que vive em um contexto periférico não é atingida pelo contato com a literatura canônica, possuidora de um ar de consagração e mistério, que apenas tende a afastar o aprendiz.

Ítalo Calvino (1993) elenca as características necessárias para que uma obra seja considerada um clássico, entre elas: aquele livro ou texto que nunca esgota interpretações; aquele que carrega os traços que deixou na(s) cultura(s) que

atravessou; aquele que suscita, mas também repele a crítica; aquele que pode ser considerado universal, entre outras. Assim é concebido o cânone, na relação íntima e pessoal criada entre a obra e o público leitor, havendo uma aproximação tamanha que as narrativas, as personagens, os cenários e os enredos acabam tornando-se parte do imaginário popular e seus autores, nomes de grande reconhecimento.

Luís Augusto Fischer (2014, p. 609) enumera seis virtudes do texto literário que, segundo ele, devem ser propagados pelos professores: profundidade, já que a sua leitura faz com que conheçamos melhor a nós mesmos; agilidade, a literatura atribui destreza e rapidez mental ao leitor; variedade, uma vez que o texto literário não tem restrições temáticas, representando todo tipo de experiência humana; concentração, pois ler exige disciplina e foco, que podem ser aplicados às outras atividades; imaginação, porque somos os responsáveis por reproduzir este universo ficcional em nossas mentes; e liberdade, que podemos ver como “a infindável conquista da autonomia pessoal”. Para o autor, o professor deve ter a consciência de que o cânone é um assunto pequeno, em relação a toda a literatura e, assim, devem ser incluídos nos estudos literários todos os gêneros, desde que o texto possua qualidade estética, como por exemplo o texto teatral, a crônica e a canção.

Após as explanações feitas anteriormente, percebemos que a coleção *Síntesis* é composta por um número mais significativo de textos literários hispano-americanos do que a coleção *Enlaces*, contudo, em ambas predomina a presença de amostras de autores da região rio-platense, sobretudo da Argentina e do Uruguai. É claro que se deve ressaltar o fato de apresentarem ao aluno nomes da literatura da Colômbia, México e Cuba, entre outros países, mas é notório que os países do extremo sul do continente possuem um maior espaço nos materiais e acabam sendo o maior contato com amostras literárias hispano-americanas oferecido ao aluno.

Nesse sentido, podemos nos focar nos três autores que aparecem em maior quantidade: Eduardo Galeano, Julio Cortázar e Mario Benedetti (majoritariamente em *Síntesis*). Além de serem nativos dos países citados, que se situam na região do Rio da Prata, são grandes nomes da literatura de língua espanhola e figuram entre os clássicos da literatura universal. Isso nos leva a um outro fato: ainda há uma predileção pelo estudo da literatura canônica. Seja nas aulas de língua ou nas aulas de literatura, é usual que professores e materiais optem por selecionar textos consagrados pelo cânone, uma vez que são perpetuados pela crítica literária e sua leitura é recorrente para os exames de ingresso nas universidades.

Notamos que, ao longo dos três volumes da coleção *Síntesis*, Martin elegeu dez textos do uruguaio Eduardo Galeano, que incluem aqueles que pertencem aos gêneros consagrados da literatura e outros que se assemelham aos textos mais propriamente culturais. Tal fato é bastante representativo, visto que retrata um número expressivo perante o total de textos apresentados pelo material. Não ocorre algo similar na coleção *Enlaces*. Também observamos que poucos nomes hispano-americanos figuram em ambas as coleções. São eles: Mario Benedetti e José Hernández (embora na coleção de Martin os créditos ao texto de Hernández sejam dados a Rosita Rioseco Izquierdo *et al*, por terem feito a adaptação).

Esses poucos exemplos comuns podem revelar a predileção dos autores dos manuais bem como o recorte estabelecido por eles, o que já aponta as suas visões de América Hispânica e de alteridade. As escolhas feitas pelos autores dos materiais didáticos no que tange às variações linguísticas trabalhadas e aos textos literários e culturais selecionados, refletem, então, o arcabouço de conteúdos com que esses autores se sentem mais confortáveis de lidar. Ao utilizar autores e textos dos quais gosta, o autor do livro didático busca atribuir mais qualidade ao material, pois a relação entre os elementos é feita com mais prazer de sua parte, possibilitando um trabalho mais eficaz por parte do professor e do aluno que irão usá-lo e, ao mesmo, revelando a identidade desse autor.

Outro fator que acaba determinando a seleção dos textos literários e culturais no livro didático é o valor pago pelas editoras referente aos seus direitos autorais. Textos de determinados autores possuem valor muito alto e acabam sendo substituídos por outros, mais baratos, ou por adaptações feitas pela própria editora. Assim como as imagens que ilustram as coleções, que são selecionadas a partir do quanto irão custar para a confecção dos milhões de exemplares. Os autores devem pensar em um material que saia barato não apenas para a editora, mas também para que o MEC possa custear e distribuir em grande quantidade.

De fato, alguns dos mais renomados autores hispano-americanos são argentinos, como Cortázar e Borges, ou uruguaios, como Galeano e Benedetti, porém, a outros grandes autores como García Márquez, Monterroso e Guillén é dedicado um espaço reduzido, com poucos exemplos de textos ou menções. Tal espaço que ainda é dividido com outros nomes também advindos dos países citados, como Bioy Casares e Quiroga. Dessa forma, como assinalado por Pandolfi (2011), ocorre uma eleição de determinadas comunidades de prestígio, que são

tratadas de maneira ampla no que se refere às questões linguísticas e culturais, ganhando um espaço maior no livro didático em detrimento de outras, que são pouco ou nada exploradas.

Assim podemos concluir que, embora sejam poucos os contextos, nos livros, que definem explicitamente que o texto literário é usado para exercitar aspectos gramaticais, quase toda a seleção literária hispano-americana tem essa função nos materiais. Apesar de a coleção de Martin possuir muito mais amostras literárias do que a coleção de Osman *et al*, esta apresenta um conjunto mais rico de informações sobre os autores selecionados, o que permite que o aluno amplie seus conhecimentos sobre o cenário literário da América Hispânica.

PALAVRAS FINAIS

Como abordamos ao longo desta dissertação, conceber uma imagem cultural por meio dos textos literários e culturais selecionados pelos autores de materiais didáticos para compor as suas coleções não é uma tarefa simples. Para chegarmos à abordagem desse assunto, tivemos que desmembrá-lo e dedicar-nos a cada uma das partes que o formam.

Vimos que a América Hispânica é um território composto por povos que possuem culturas muito representativas que convivem, concebendo um todo complexo, mestiço, heterogêneo e múltiplo. Isso se deve ao fato de que a sua formação é fundamentalmente híbrida: o espanhol, o índio e o africano contribuíram, no processo de mestiçagem, para a constituição das raças, das sociedades, das culturas e das manifestações linguísticas e literárias, todas elas mestiças.

Feita essa definição sobre os povos hispano-americanos, partimos para a reflexão acerca de sua literatura e de como ela contribui para uma imagem cultural que os represente. Segundo Paz (1981, p. 26): “[...] *la literatura hispanoamericana es la de los pueblos americanos que tienen como lengua el castellano. Es una definición histórica, pero, sobre todo, es una definición lingüística. No podía ser de otro modo: la realidad básica y determinante de una literatura es la lengua*”. Ou seja, a relação entre a literatura de um povo e a língua falado por ele é indissociável, visto que uma depende da outra para consolidar a sua existência.

Percebemos que, embora os autores dos materiais, busquem inserir textos de autores de variados contextos de vida e de produção, a maioria deles pertence a escritores nascidos ou que viveram nos países do extremo sul da América, a região chamada rio-platense: Argentina e Uruguai. Tal seleção é justificada pelo fato de que esses países são membros do Mercosul, o que faz crescer a relação com o Brasil. Além disso, a maior parcela desses autores viveu no século XX e suas obras pertencem às listas do cânone, o que lhes garante um papel privilegiado nas eleições de textos para fins didáticos. Isso constitui um ponto negativo já que as representações literárias das margens são deixadas de lado. Muitas vezes, não são tão marginais assim, como, por exemplo, o chileno Pablo Neruda e o peruano Mario Vargas-Llosa, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, em 2010, não foram selecionados para compor nenhuma das coleções.

Além dos textos propriamente literários, que preenchem os quesitos para possuir tal nomenclatura, nos dedicamos também ao estudo dos textos culturais: músicas, tirinhas, lendas; e aos paratextos: capas, títulos, prólogos, textos de abertura, imagens, mapas. Acreditávamos, desde o início da pesquisa, que não apenas os textos tradicionalmente consagrados como literários veiculavam uma imagem cultural do povo o qual representa, por isso buscamos a análise de todos os mecanismos verbais e não-verbais que pudessem contribuir para nossos estudos.

A importância de haver textos culturais nos livros didáticos e, conseqüentemente, de serem estudados é que esses são manifestações da cultura dos seus povos de origem, de mais fácil acesso e circulação, trazendo características populares que dialogam com a literatura através dos temas, das representações e, ainda, das seleções linguísticas. Observamos que a variação dos autores dos textos culturais é similar à dos textos literários, havendo um certo privilégio por algumas comunidades de prestígio, o que vai ao encontro da discussão sobre a falta de diversificação das fontes.

Como assinalado por Pandolfi (2011), o material adotado para o processo de ensino/aprendizagem é veículo de um sistema ideológico, já que é composto por seleções feitas pelo(s) seu(s) organizador(es) a partir dos critérios estabelecidos por ele(s), o que reflete a sua bagagem sobre o assunto e reflete as suas ideologias linguísticas, pedagógicas, políticas, sociais, culturais, entre outras. É também, e principalmente, um instrumento pedagógico, voltado para estimular o aprendiz a conhecer o outro e a respeitar as diferenças, construindo o conhecimento e formando cidadãos críticos e conscientes.

O MEC, baseado nas OCEM, busca livros didáticos para o ensino de E/LE para brasileiros que contemplem a diversidade linguística e cultural dos povos hispânicos e que se preocupem com a formação cidadã dos alunos, aprendizes dessa língua e dessa cultura. Por isso, o PNLD elabora os editais que fazem o pedido desses materiais baseado na perspectiva da multiculturalidade e da transculturalidade. Já não mais se procura um material que preze apenas o ensino da suposta língua *standard* e que vise o contato apenas com a cultura peninsular.

O foco passou a recair sobre os países hispânicos localizados na América sobretudo após a formação do bloco econômico do Mercosul e o Brasil estreitou as relações com os países vizinhos de língua espanhola, principalmente a Argentina, o Paraguai e o Uruguai. Com o crescimento dessa organização e, por consequência,

das relações sociais e comerciais entre os países-membros e os associados, a demanda do ensino de língua espanhola no Brasil acompanhou o movimento. Em decorrência disso, também aumentaram a demanda de elaboração de materiais didáticos voltados para essa finalidade e o ensino de literaturas em língua espanhola.

Em 2005, com a Lei Nº 11.161, a chamada “Lei do Espanhol”, que inseria o ensino de língua espanhola em todas as redes de ensino, a produção de materiais didáticos de E/LE cresceu ainda mais e muitas dessas produções tinham um objetivo específico: atender às exigências dos editais do PNLD e conseguir que suas coleções fossem aprovadas e distribuídas para as instituições de ensino de todo o território nacional. Nesse contexto, foram produzidas as duas coleções escolhidas para a nossa análise: *Síntesis: curso de lengua española*, de Ivan Martin, e *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, ambas atenderam ao crivo do Edital 2012 do PNLD, foram selecionadas e enviadas para a rede nacional de ensino, para que fossem adotadas nos três anos do Ensino Médio.

Após analisarmos as duas coleções, buscando nelas os textos literários e culturais selecionados por seus autores e observando o contexto em que esses foram inseridos nos materiais, constatamos uma questão que já era apontada por Lajolo em 1985: o texto literário ainda é usado como pretexto para o ensino da língua e determinadas características literárias. Em casos como esses, segundo a autora, são “grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas” (LAJOLO, 1985, p. 53) e, com isso, surta o efeito contrário ao esperado: em vez de o aluno se sentir próximo de um texto literário por estar conhecendo-o em uma atividade de estudo de língua, ele vai criar uma barreira que o impedirá de ler tal texto sem um guia prévio que indique a finalidade da leitura.

Os exercícios elaborados pelos autores dos materiais, em sua grande maioria, não incitam que o aluno tente ir além de uma análise rasa, superficial e direcionada dos textos literários e culturais. A partir deles, o aprendiz consegue ver a aplicação de determinada estrutura linguística em um contexto, ouvir determinada pronúncia, aprender características de um ou outro tipo textual. No entanto, os textos acabam sendo suporte para estudos linguísticos estruturais, sem que haja atividades de leitura da literatura pelo fato de ser prazerosa e enriquecedora, sem

que se busquem elementos culturais que colaborem para a formação do leitor crítico e do cidadão.

Ainda falta a conscientização do papel da leitura, sobretudo a literária, na formação do indivíduo como estudante e como ser humano. O texto literário oferece ao leitor a oportunidade de conhecer outras realidades, outros costumes, outros povos, outros universos, ampliando a sua visão de mundo e o faz refletir sobre a sua posição nele, levando-o a rever sua maneira de encarar o outro, o diferente. Dessa maneira, como indicado por Candido (1972), a literatura contribui para a formação do homem, o que resulta, por consequência, nas relações sociais.

A alteridade é constante em ambas as coleções, pois o aluno sempre assume papéis de contraste com o outro, seja por meio de comparações de estruturas linguísticas entre os dois idiomas, seja por intercâmbios entre as histórias e culturas do Brasil e dos povos hispano-americanos, seja por paralelos estabelecidos entre as literaturas. No caso de *Enlaces*, isso ocorre de maneira mais explícita, em seções como “*Español vs. Portugués*” ou no capítulo “*Diferentes, pero todos bárbaros*”; em *Síntesis*, essa relação ocorre em menor dimensão. Ambas ainda mostram como a alteridade pode ser praticada entre os próprios países da América Hispânica, ressaltando as suas diferenças e expondo suas particularidades.

Concluimos que a presença de textos literários e culturais nos livros didáticos para o ensino de E/LE para brasileiros aqui estudados é muito significativa e positiva. Mostra a preocupação dos autores dessas coleções de apresentar ao aluno adolescente autores e obras em língua espanhola que, provavelmente, ele não conheça por outro meio. Contudo, ressaltamos a importância de detectar a maneira com que essa inserção tem sido feita, se os textos estão ocupando um espaço que lhes permite desempenhar o seu papel ou se estão sendo usados como pretexto para o ensino estrutural e formal. Nesta pesquisa, notamos que, embora a intenção dos autores das coleções *Síntesis* e *Enlaces* seja muito boa, os textos literários e culturais hispano-americanos selecionados ainda ocupam a função de suporte para o ensino, majoritariamente, da língua espanhola em si.

Esperamos que esta dissertação possa contribuir para o estudo dos livros didáticos para o ensino de E/LE e para a reflexão dos profissionais que trabalham na área, desde os organizadores das coleções até os professores que lidam com elas no dia-a-dia da sala de aula. O objetivo de todos nós tem que ser a constante otimização do ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, María – recopilação. La noche de Baio. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 51-52.

ACQUARONI, Rosana. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza del español como LE/L2. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca, 2007.

ALÓS, Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, março de 2006, p. 1-25.

ANDRADE, Sandra Alexandra Afonso. **A importância das canções na aprendizagem de língua estrangeira: desenvolvimento da compreensão auditiva**. Relatório Final de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ARREOLA, Juan José. Baby H.P. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 75.

BAREIRO SAGUIER, Rubén. Asunción de la lengua. In: PIZARRO, Ana (Org.). **Vanguardia e modernidade**. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp, 1995. América Latina: Palavra, literatura e cultura, vol. 3.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: _____ (Org). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 7 fev 2015.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. (Org). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG; Viva Voz, 2016.

BENEDETTI, Ana Mariza. El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo. In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia de Freitas (Org). **Hispanismo 2000**. Niterói: ABH, 2001, p. 65-68.

BENEDETTI, Mario. Ah, los hijos. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 129-130.

_____. **El amor, las mujeres y la vida**. Madrid: Punto de lectura, 2009.

_____. Hagamos un trato. In: OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 15.

_____. Haiku nº 55. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 26.

_____. **El porvenir de mi pasado**. Buenos Aires: Seix Barral, 2003.

_____. **Rincón de haikus**. Buenos Aires: Seix Barral, 1999.

BIOY CASARES, Adolfo. Primera visita al doctor Chao. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 55.

BLADES, Rubén. Desapariciones. In: OSMAN *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 2, p. 31.

BORGES, Jorge Luis. Funes el memorioso (fragmento). In: OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 30.

BRASIL. **Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 10 abr 2017.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 01 jun 2017.

BRASIL – MEC-FNDE. **Histórico do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 02 jun 2017.

BRASIL – MEC-SEB. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-3-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 14 mai 2017.

_____. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012>>. Acesso em: 14 mai 2017.

_____. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2014 – Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 14 mai 2017.

_____. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2015 – Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 14 mai 2017.

_____. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2017 – Língua Estrangeira Moderna: espanhol e inglês. Ensino fundamental anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 14 mai 2017.

_____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2018 – Língua Estrangeira Moderna: espanhol. Ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 10 nov 2017.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITO, Sara Araújo. Identidade cultural e aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira. In: SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque *et al* (Org). **Hispanismo 2006: língua espanhola.** Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius: Associação Brasileira de Hispanistas, 2008, p. 574-579.

BRUNO, Fátima Cabral et al. **Español - ¡Entérate!**. São Paulo: Saraiva, 2009.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**, v24, n. 9, 1972, p. 81-90.

CARDOSO, Rosane; CARDOSO, Cristina. Ler para conhecer: a literatura como processo didático nas aulas de E/LE. In: DUTRA, Eduardo de Oliveira; SIMIONI, Taise (Org.). **O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas.** Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 197-212.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2007.

CEVALLOS, Diego. América Latina: Pobreza negra fuera del foco (adaptação). In: OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces: español para jóvenes brasileños.** São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 159-160.

COIMBRA, Ludmila et al. **Cercanía.** São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Cercanía Joven.** São Paulo: Edições SM, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Trad. Cleonice Paes Barros Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CORTÁZAR, Julio. **Algunos pameos y otros prosemas.** Barcelona: Plaza & Janés, 1998.

_____. La casa tomada (fragmento). In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 151.

_____. **Cuentos completos**. Ciudad de México: Alfaguara, 2005.

_____. El diario a diario. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 149.

_____. Encargo. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 63-64.

_____. **Historias de Cronopios y de Famas**. Buenos Aires: Editorial Minotauro, 1962.

_____. Viajes. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 15.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 out 2017.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Que livro didático nós queremos? Reflexões a partir do PNLD de línguas estrangeiras. In: CORDEIRO, André Lima et al (Org.). **Hispanismo no Brasil**: reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 43-82.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

COUTO, Ana Luiza et al. **Cercanía**. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

_____. **Cercanía Joven**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

COUTO JUNIOR, Dilton R.; NUNES, Alexandre P. S. F.; VELLOSO, Luciana. Dialogismo e alteridade nos processos de ensino-aprendizagem: caminhos e possibilidades com o uso das tecnologias. **Revista Temática**, Ano X, número 5, maio/2014, p. 31-44. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/19246/10642>>, Acesso em: 18 fev. 2015.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DARÍO, Rubén. Sonatina. In: OSMAN, Soraia et al. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 191.

DIB, Amanda Verdan et al. **Confluencia**. São Paulo: Moderna, 2016.

DREXLER, Jorge. Milonga del moro judío. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 84.

DUTRA, Eduardo de Oliveira; SIMIONI, Taise (Org.). **O ensino do espanhol**: caminhos e perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ELIAS, Neide. **Sob a ordem da mistura: a palavra literária renovada na enunciação e pelas coerções da leitura graduada em língua espanhola**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ESTEVES, Antonio R. La enseñanza de español a brasileños: el lugar de la cultura. In: SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña; GARCÍA PEÑA, José Suárez-Inclán. **Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil. São Paulo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación en Brasil. Ano XXI, 2013, p. 85-96.

_____. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org.). **Ensino de Língua e Literatura**. Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem; UFCG, 2012, p. 191-210.

FANJUL, Adrián Pablo. Português brasileiro, espanhol... de onde? Analogias incertas. **Letras & letras**. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, n. 20-21, jan./jun. 2004, p. 165-183. Disponível em: <www.letraseletras.ileel.uufu.br/viewarticle.php?id=52>. Acesso em: 18 jan. 2017.

FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María Eres. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento. El hispanismo en Brasil**. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasil: Embajada de España, 2000, p. 59-80.

FERNÁNDEZ, Sonia Inez G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, p. 97-128.

FERNÁNDEZ OLLERO, José Ignacio. Canción y didáctica. In: **Revista de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid**, nº VIII, 1991, Madrid, p. 35-39.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) **Conceitos de literatura e cultura**. 2. ed. Juiz de Fora: EdUFJF; Niterói: EdUFF, 2010.

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita M. G. Identidade Nacional e Identidade Cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) **Conceitos de literatura e cultura**. 2 ed. Juiz de Fora: EdUFJF; Niterói: EdUFF, 2010, p. 189-205.

FISCHER, Luís Augusto. O fim do cânone e nós com isso – Passado e presente do ensino de literatura no Brasil. In: **Remate de Males**. Campinas, SP: nº 34, ano 2. jul/dez 2014, p. 573-611.

FONTANARROSA, Roberto. Estamos distraídos. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 101.

FUENTES, Carlos. **El espejo enterrado**. México: FCE, 1992.

GALEANO, Eduardo. Caminos de alta fiesta. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 23.

_____. Crónica de la ciudad de Managua. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 110-111.

_____. La cultura del terror/2. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 154-155.

_____. Espejos blancos para caras negras. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 119.

_____. El fútbol a sol y sombra (fragmento). In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 57.

_____. **El libro de los abrazos**. Montevideo: Ediciones del Chanchito, 2007.

_____. La luna. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 10.

_____. Los nadies. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 32.

_____. Paisaje tropical. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 12.

_____. Somos todos culpables de la ruina del planeta. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 152.

_____. Una industria de exportación. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 69.

_____. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Galeno de Freitas. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Cuentecillo policíaco. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 144-145.

_____. El drama del desencantado. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 133.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso J.; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBARAL DE HARO, Andrés. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Letras, 2006.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, p. 61-70.

GUERRA, Juan Luis. Ojalá que llueva café. Composição: Juan Luis Guerra. In: OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 2, p. 110.

GUILLÉN, Nicolás. Canción. In: OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 147.

HACHEN, Rodolfo. Cultura, discurso, realidad e identidad. In: OSORIO, Ester Myriam Rojas (Org). **Mikhail Bakhtin**: Cultura e Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 153-74.

HERNÁNDEZ, José. El gaucho Martín Fierro (fragmento). In: OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 65.

HIPOGROSSO, Carlos; ORLANDO, Virginia. Nuevas formas de enseñanza de lenguas extranjeras ¿la literatura entre ellas?. In: MASELLO, Laura (Org.). **Español como lengua extranjera**: aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: Universidad de La República, Departamento de Publicaciones, 2002, p. 29-55.

ISELLA, César.; TEJADA GÓMEZ, Armando. Canción con todos. In: OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 2, p. 151-152.

JASINSKI, Isabel. **Américas transativas e as redes do literário**. Curitiba: Medusa, 2017.

_____. Para além das fronteiras: hispanismo em debate em meados do século XX. In: **Anuario Brasileiro de Estudios Hispánicos**. São Paulo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación en Brasil: Ano XXVI, 2016, p. 165-176.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 51-62.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

LES LUTHIERS. Solo necesitamos. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 82.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS; Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**. Ano 1, n. 1, janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 03 jun 2017.

MANÁ. ¿Dónde jugarán los niños? In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 39.

MARTIN, Ivan. **Espanhol - Série Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Manual do Professor. In: **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012.

_____. **Saludos**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012.

MENCHÚ, Rigoberta. Me llamo Rigoberta Menchú (adaptação). In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 82-83.

MENEZES, Andréa dos Santos; CRUZ, Edilson da Silva. A implantação do Espanhol em São Paulo (2006-2015). In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína. (Org). **Dez anos da “Lei do Espanhol”** (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFGM; Viva Voz, 2016, p. 353-376.

MESQUITA, Ana Beatriz *et al.* **Entre líneas**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MILANÉS, Pablo. Vengo naciendo. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 82.

MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org.). **Ensino de Língua e Literatura**. Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem; UFCG, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Perspectivas peruanas. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 42.

MONTERROSO, Augusto. La buena conciencia. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 151.

_____. El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 144.

_____. La rana que quería ser una rana auténtica. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 149.

MORAES, Alice *et al.* **Por el mundo en español**. São Paulo: Ática, 2015.

MORENO GARCÍA, C. *et al.* La lluvia. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 50.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org). **História do ensino de literatura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. A legislação como fonte de história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org). **História do ensino de literatura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NAUTA, Jan Peter. Formas de escuchar. In: **Revista Cable**, nº 3, abril/1989, Madrid, p. 5-7.

ONOFRE, Patrícia Carvalho de. Texto e pluralidade cultural nos livros didáticos de espanhol. **Estudos linguísticos e literários**, nº 45, Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, janeiro/junho, 2012, p. 251-71.

OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010.

_____. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. 3 ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

_____. Guía del Profesor. In: **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010.

OSORIO, Ester Myriam Rojas (Org). **Mikhail Bakhtin**: Cultura e Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PAEZ, Fito. Un vestido y un amor. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 87.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; CHIARETTI, Avany Pazzini. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de inglês. In: MACHADO, Ida Lúcia *et al.* **Teorias e práticas discursivas**. Belo Horizonte: Carol Borges, 1998, p. 25-42.

PANDOLFI, Maira Angélica. La interculturalidad en los manuales de español lengua extranjera. **Revista Signos Universitarios Virtual**, v. 11. Buenos Aires: USAL, Universidad del Salvador, 2011, p. 1-8.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org). **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 7 fev 2015.

_____. O texto literário hispano-americano e o ensino de base intercultural. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org). **Ensino de Língua e Literatura**. Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem; UFCG, 2012.

PARODI, Carlos. ¿Qué es la globalización? In: OSMAN *et al.* **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 48.

PAZ, Octavio. Alrededores de la Literatura Hispanoamericana. In: **Mediaciones**. Barcelona: Seix Barral, 1981, p. 25-37.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PIZARRO, Ana (Org). **A situação colonial**. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp, 1993. América Latina: Palavra, literatura e cultura, v. 1.

_____. **Emancipação do discurso**. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp, 1994. América Latina: Palavra, literatura e cultura, v. 2.

_____. **Vanguarda e modernidade**. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp, 1995. América Latina: Palavra, literatura e cultura, v. 3.

QUIROGA, Horacio. A la deriva. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 110-112.

RADA, Ruben. Quién va a cantar. Composição: Ruben Rada. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 127.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

RIOSECO IZQUIERDO, Rosita et al. Consejos de Martín Fierro a sus hijos. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: Curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 59.

_____. **Yo pienso y aprendo**. Santiago: Andrés Bello, 2000.

RODIA. Prefiero América. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 26.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva letra morta**. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2012.

RODRÍGUEZ, Silvio. Canción del elegido. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 162.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela (Org.). **Livro didático**: olhares dialógicos. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVA, Luiz María Pires da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (Org). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (Org.). **Ensino de espanhol nos Institutos Federais**: cenário nacional e experiências didáticas. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SOSA, Mercedes. Alfonsina y el mar. Composição de Ariel Ramírez y Félix Luna. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 85.

SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro de. **Do cá e do lá**: introdução à imagologia. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2004.

SOUZA, Fábio M; GAMA, Angela P. F. (Org.). **Esferas de usos da linguagem**. Mídias, Currículos, Novas Práticas e Tecnologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **Estudos de linguagem em contexto brasileiro**. Limites, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

SPIELMANN, Ellen. "Alteridade" desde Sartre até Bhabha: um surf para a história do conceito. **Revista de literatura comparada** 5. Salvador: Abralic, 2000, p. 18-28.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. **Guia de preenchimento da ficha do banco de dados livres**. São Paulo, 2005.

USLAR PIETRI, Arturo. ¿Existe América Latina? In: _____. **Cuarenta ensayos**. Caracas: Monte Ávila, 1990, p. 383-400.

VARGAS, Mariana Daré; ZORZO-VELOSO, Valdirene. ¿Es posible ser un profesor autónomo utilizando libro didáctico? In: SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña; GARCÍA PEÑA, José Suárez-Inclán. **Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil. São Paulo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación en Brasil: Ano XXI, 2013, p. 31-40.

VERA, María Teresa. Veinte años. Composição: María Teresa Vera. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 163.

VICENTE, Renata Barbosa. Uma reflexão sobre as contribuições do livro didático para o aperfeiçoamento da competência leitora. In: SOUZA, Fábio; GAMA, Angela (Org.). **Esferas de usos da linguagem**. Mídias, currículos, novas práticas e tecnologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 144-155.

VILLALBA, Terumi K. B.; PIKANÇO, Deise C. L. **El arte de leer español**. Curitiba: Base Editorial, 2010.

VILLALBA, Terumi K. B. *et al.* **Formación en español: lengua y cultura**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

WALSH, María Elena. Como la cigarra. In: MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 62-63.

ANEXO 1

Textos literários, textos culturais, canções e imagens que representam a América Hispânica em MARTIN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española.**

LIVRO 1

El diario de Frida Khalo	p. 9
Eduardo Galeano	
-“La luna”	p. 10
-“Caminos de alta fiesta”	p. 23
-“Somos todos culpables de la ruina del planeta”	p. 152
Mercedes Sosa	p. 11
	p. 85
Quino	
-“Mafalda” (quadrinhos)	p. 15
	p. 41
	p. 65
	p. 118
	p. 141
	p. 153
-“Esto no es todo” (quadrinhos)	p. 27
“Macanudo” (quadrinhos), Liniers	p. 18
	p. 47
	p. 94
	p. 111
	p. 125
“Gaturro” (quadrinhos), Nik	p. 37
	p. 58
	p. 109
“Perspectivas peruanas”, Ministerio de Educación del Perú	p. 42
Calendário asteca	p. 43
- (Manual do Professor)	p. 33-34
“La noche de Baio”	p. 51
En un pequeño pueblo somalí	p. 57
“Consejos de Martín Fierro a sus hijos”, José Hernández	p. 59

“Mujeres alteradas” (quadrinhos), Maitena	p. 68 p. 99
“Me llamo Rigoberta Menchú”, Rigoberta Menchú	p. 82
“Alfonsina y el mar”, Ariel Ramírez e Félix Luna	p. 85
“Un vestido y un amor”, Fito Paez	p. 87
“Endosisdiarias” (quadrinhos), Alberto Montt	p. 102 p. 131
“El Chavo del 8”, Roberto Bolaños	p. 118
“Yo, Matías” (quadrinhos), Sendra	p. 128
“Ah los hijos”, Mario Benedetti	p. 129
“Cuentecillo policíaco”, Gabriel García Márquez	p. 144
“Hombre a la mesa”, Fernando Botero	p. 146
“La casa tomada”, Julio Cortázar	p. 151

Sugestiones de lectura	p. 181-182
------------------------	------------

MANUAL DO PROFESSOR	
Sugestões de leitura para o professor	p. 46
Sugestões de leitura para o professor	p. 51

CD	
Leitura de “La luna”, Eduardo Galeano	

LIVRO 2

Eduardo Galeano	
-“Paisaje tropical”	p. 12
-“El fútbol a sol y sombra”	p. 57
-“Una industria de exportación”	p. 69
-“La cultura del terror/2”	p. 154
“Endosisdiarias” (quadrinhos), Alberto Montt	p. 13 p. 26 p. 67

“Viajes”, Julio Cortázar	p. 15
Mapa de La Habana, Cuba	p. 17
“Gaturro” (quadrinhos), Nik	p. 20 p. 59
“Haiku nº 55”, Mario Benedetti	p. 26
“Prefiero América”, Rodia	p. 26
“Mafalda” (quadrinhos), Quino	p. 27 p. 45 p. 50 p. 90
“Macanudo” (quadrinhos), Liniers	p. 38 p. 70 p. 96
Imagens da Ilha de Páscoa (Chile)	p. 51
“Como la cigarra”, María Elena Walsh	p. 61
“Vengo naciendo así...”, Pablo Milanés	p. 82
Foto de uma menina com uma lhama	p. 85
“Estamos distraídos”, Roberto Fontanarrosa	p. 101
“A la deriva”, Horacio Quiroga	p. 110
Festas tradicionais (Fiesta del trabajo, Fiesta de la Pachamama)	p. 121
Día de los muertos –“Cómo se celebra en América Latina”	p. 127
“Mujeres alteradas” (quadrinhos), Maitena	p. 151
“Canción dele elegido”, Silvio Rodríguez	p. 162
Sugestiones de lectura	p. 181-182
MANUAL DO PROFESSOR	
Sugestões de leitura para o professor	p. 27
Sugestões de leitura para o professor	p. 36
Sugestões de leitura para o professor	p. 38

CD

Leitura do conto “Hipótesis”

LIVRO 3

“Esto no es todo” (quadrinhos), Quino	p. 7 p. 57
Eduardo Galeano	
-“Los nadies”	p. 32
-“Crónica de la ciudad de Managua”	p. 110
“¿Dónde jugarán los niños?”, Maná	p. 39
“Gaturro” (quadrinhos), Nik	p. 45 p. 62 p. 140
“La lluvia”, C. Moreno García <i>et al</i>	p. 51
“Primera visita al doctor Chao”, Adolfo Bioy Casares	p. 55
“Macanudo” (quadrinhos), Liniers	p. 61 p. 138
“Baby H.P.”, Juan José Arreola	p. 75
“Sólo necesitamos”, Les Luthiers	p. 82
“Milonga del moro judío”, Jorge Drexler	p. 84
Abertura do Capítulo 5 “Arte”	p. 87
“Endosisdiarias” (quadrinhos), Alberto Montt	p. 91
“¿Quién va a cantar?”, Ruben Rada	p. 127
“El drama del desencantado”, Gabriel García Márquez	p. 133
“Contar cuentos”, Mario Vargas-Llosa	p. 134
Augusto Monterroso	
-“El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse”	p. 144
-“La rana que quería ser una rana auténtica”	p. 149
-“La buena conciencia”	p. 151
“Condorito” (quadrinhos), Pepo	p. 146

“El diario a diario”, Julio Cortázar p. 149

Apartado 2: Arte e literatura p. 153-164

“Cargador de Flores”, Diego Rivera p. 154

“Veinte años”, María Teresa Vera e Buena Vista Social Club p. 163

Sugestiones de lectura p. 181-182

MANUAL DO PROFESSOR

Mostra de pintura p. 33

Sugestões de leitura para o professor p. 36-37

ANEXO 2

Textos literários, textos culturais, canções e imagens que representam a América Hispânica em OSMAN et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños.**

LIVRO 1

“Condorito” (quadrinhos), Pepo	p. 28 p. 34 p. 97
“Café con aroma de mujer” (telenovela), Fernando Gaitán	p. 31
Foto do Palácio do Governo do Peru, em Lima	p. 47
Mapa da América Central	p. 49
Mapa de El Salvador	p. 51
Texto sobre Costa Rica	p. 54
Imagens de casas representativas de culturas hispânicas	p. 62
Fotos e informações sobre Cartagena de las Indias (Colômbia)	p. 75
Fotos de Cristina Kirchner, Paulina Rubio e Juan Esteban	p. 147
Texto sobre as Cordilheiras dos Andes	p. 149
Fotos de Shakira, Salma Hayek e Lionel Messi	p. 187

LIVRO 2

Capítulo 2: Memorias del silencio	p. 25
Informações sobre golpes de Estado em países latino-americanos	p. 26
Biografia de Alfredo Stroessner	p. 27
Wladimir Herzog, Azucena Villaflor, Michelle Bachelet e Chico Buarque	p. 28
Hebe Bonafini e a Asociación Madres de la Plaza de Mayo	p. 29
“Desapariciones”, Rubén Blades	p. 31

Chico Buarque, Victor Jara e Daniel Viglietti	p. 39
Imagem de Shakira	p. 41
Imagem e resumo da biografia de Simón Bolívar	p. 42
“Ser flaca”, Maitena	p. 62
Liniers (quadrinhos)	p. 63 p. 115
“La solterona”, Fernando Botero	p. 73
“Gaturro” (quadrinhos), Nik	p. 75
“Ojalá que llueva café”, Juan Luis Guerra	p. 110
Texto sobre a história de Nuestra Señora de Luján	p. 151
Biografia de Fernando Botero	p. 158
Historia de un inmigrante	p. 163

LIVRO 3

“Hagamos un trato”, Mario Benedetti	p. 15
“Gaturro” (quadrinhos), Nick	p. 29 p. 125
“Funes el memorioso”, Jorge Luis Borges	p. 30
Texto “¿Qué es la globalización?”	p. 48
Mercosul	p. 57 p. 127 p. 131 p. 132 p. 134 p. 155
Capítulo 4: Diferentes, pero todos bárbaros	p. 59
Evo Morales, Juruna, Zumbi dos Palmares e El Negro Miguel	p. 60
Entrevista do lingüista Teun Van Dijk a Carlos Morales Peña	p. 64
“Martín Fierro”, José Hernández	p. 65

Foto e informações de Gabriel García Márquez	p. 70
Datas das abolições de escravatura dos países latino-americanos	p. 73
Telenovelas “Kassandra”, “Rebelde”, “O clone” e “Yo soy Betty, la fea”	p. 94
Telenovela “Cuna de lobos”	p. 98
Foto e informações sobre “El Chavo del 8”	p. 107
Foto e biografia resumida de Rigoberta Menchú	p. 109
Sendra (quadrinhos)	p. 110
Guamán Poma de Ayala e Inca Garcilaso de la Vega	p. 115
Foto e informações sobre o Memorial de América Latina	p. 128
Imagem e informações sobre Simón Bolívar	p. 130
Questionário sobre a América Latina	p. 139
“Canción con todos”, César Isella e Armando Tejada Gómez	p. 141
Mercedes Sosa	p. 141
“Canción”, Nicolás Guillén	p. 147
Texto “América Latina: pobreza negra fuera del foco”	p. 159
Texto “El debate ético”	p. 162
“Condorito” (quadrinhos), Pepo	p. 165
Texto “El origen de ‘El Zorro’”	p. 167
“Sonatina”, Rubén Darío	p. 191

ANEXO 3

Libro

síntesis

curso de lengua española

Ivan Martin

VENDA PROIBIDA

PNLD
2012
2013
2014



FNE
MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO

CÓDIGO DO LIVRO: TIPO:
25175C2501 M

Manual do Professor

ea

editora ática

Ensino Médio
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

Variedad de palabras, de sonidos, de saberes y de sabores, de formas y de colores

La lengua es el instrumento más importante de la manifestación cultural de un pueblo. Por ello, estudiar un idioma conlleva necesariamente disposición para conocer maneras distintas de expresar sentimientos, deseos y dudas, otros modos de comer, vestirse, relacionarse, etc.

En este libro tendrás la oportunidad de conocer un poco de esos otros modos de vivir y de sentir por medio de cuentos, poemas, canciones, pinturas, cómics, etc.

En los libros de esta colección, vas a conocer manifestaciones culturales de algunos pueblos que se expresan en español para que tengas la oportunidad de familiarizarte con la riqueza que las caracteriza.

CATHERINE ISHIHARA/ARQUIVO DA EDITORA



Frida Kahlo, O diário de Frida Kahlo, Rio de Janeiro, José Olympio, 1995.

Las letras y los sonidos

Gentes de muchos países, ubicados en distintos continentes, utilizan el idioma español para expresarse. Tanto las variedades lingüísticas habladas por el pueblo español como las habladas por los pueblos de los países colonizados por España en América y África son el resultado de un sinfín de influencias de otras culturas. A lo largo de los siglos, tanta diversidad cultural y lingüística ha aportado características específicas al idioma español hablado en cada uno de esos lugares. Esta es la riqueza más grande del idioma: la variedad lingüística, resultado de diferentes experiencias históricas y culturales.

Se puede decir que lo mismo ha sucedido con el portugués, el idioma que se habla en Brasil, Angola, Mozambique, Cabo Verde, Portugal, San Tomé y Príncipe, Guinea Bissau y Timor Leste. En cada uno de esos países se utilizan palabras, ritmos y acentos distintos para expresar una misma cosa. O sea que, aunque se trata de un mismo idioma, cada país o región de un mismo país presenta características propias.

Escucha la lectura de un texto hecha, respectivamente, por un argentino, un cubano, un mexicano y un español y observa lo maravillosas que son las diferencias de acento:

2 La luna

Le toca al profesor, en diálogo con la comunidad, elegir la variedad del español que va a enseñarles a sus alumnos. Es muy importante comentar con ellos que no hay variedades "superiores" o "inferiores". A partir de la audición de las lecturas del texto, hazles las siguientes preguntas: ¿Cuál de las lecturas te gustó más? ¿Qué acento te parece el más fácil? ¿Y el más difícil? ¿Qué palabras han sido pronunciadas de modo totalmente distinto?

La luna madura embaraza la tierra, y hace que el árbol cortado siga vivo en su madera.

La luna llena alborota a los lunáticos, a los alunados, a las mujeres y a la mar.

La luna verde mata las siembras.

La luna amarilla viene con tormenta.

La luna roja trae guerra y peste.

La luna negra, luna ninguna, deja al mundo triste y al cielo mudo.

Cuando Catalina Álvarez estaba dando sus primeros pasos, alzaba los brazos al cielo sin luna y llamaba:

¡Luna, vení!

Eduardo Galeano, *Bocas del tiempo*, Buenos Aires, Catálogos, 2003.

PRONUNCIACIÓN

Observa algunas reglas generales:

- La **E** y la **O** son siempre cerradas: *café, papel, español*.
- En español no hay sonidos nasales: *cubano, ángel*.
- La **Ñ** tiene un sonido semejante a la **NH** del portugués: *año, bañarse*.
- La **V** tiene un sonido semejante a la **B**: *vaca, vuelo*.
- La **H** no tiene sonido en español: *hoy, ahora*.
- La **Z** tiene sonido de **S** y, como has podido observar en las lecturas del texto, es pronunciada de modo distinto por hispanohablantes de regiones distintas: *embarazada*.
- La **S** nunca tiene el sonido que tiene la **Z** en portugués: *casa, mesa*.
- También la **LL** es pronunciada de modo distinto por hispanohablantes de regiones distintas: *llena*.
- La **G** delante de **E** e **I** tiene un sonido semejante a la **RR** del portugués de algunas regiones: *gente, agitado*.
- Lo mismo sucede con **JA, JE, JI, JO, JU**: *jamás, ajeno, ají, joven, Juan*.
- **TI, TE, DI, DE** no tienen el sonido de "tchi", "tche", "dji", "dje": *tía, día, gente, donde*.
- La **R** al comienzo de una palabra, así como la **RR**, tiene sonido vibrante: *rojo, carrusel*.
- La **L** al final de las sílabas no suena como **U**: *animal, él, Albania*.

¿Quién soy?

capítulo

1



COUTACORRISI/ATINSTOCK

Esta señora se llama Mercedes Sosa y es una importante cantante argentina. La Negra Sosa, como le dicen sus admiradores, nació en San Miguel de Tucumán, en 1935, y murió en Buenos Aires, en 2009. Tiene sus raíces en la música folclórica argentina. Su voz profunda y sus canciones de protesta se convirtieron en un símbolo de la resistencia contra las dictaduras latinoamericanas.

GRAMÁTICA BÁSICA

EL
PRESENTE
DE
INDICATIVO

Quino, Toda Mafalda, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

Observa la conjugación de los verbos en presente de indicativo en el cuadro:

Sería interesante comparar la conjugación de los verbos en español y en portugués, señalando las semejanzas y las diferencias entre ellos.

Pronombre sujeto	Ser	Llamarse	Vivir	Tener
Yo	soy	me llamo	vivo	tengo
Tú	eres	te llamas	vives	tienes
Él / ella / usted	es	se llama	vive	tiene
Nosotros / nosotras	somos	nos llamamos	vivimos	tenemos
Vosotros / vosotras	sois	os llamáis	vivís	tenéis
Ellos / ellas / ustedes	son	se llaman	viven	tienen

Mira como se usa:

Me llamo Laura González Urales y **tengo** diecisiete años.

Soy peruana, de Lima, pero **vivo** en Madrid.

- 1 A continuación, escribe un pequeño texto sobre cada persona:

Nombre y apellido: Laura González Urales

Profesión: estudiante

Fecha y local de nacimiento: el 10 de febrero de 1995, en Lima, Perú

Dirección: Calle de los Arcos, 37, 1ª, Madrid, España

Se llama Laura González Urales. Es estudiante. Tiene diecisiete años.

Es peruana, de Lima, pero vive en Madrid.



KAY BLASCHKE/GETTY IMAGES

LOS
PRONOMBRES
INTERROGATIVOS



Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2002

Observa los interrogativos:

cómo • qué • de dónde • cuánto/a/os/as • quién/es
adónde • cuándo • dónde • cuál/es • en qué

Mira como se usa:

¿De **dónde** eres?

4 Rellena los huecos con pronombres interrogativos:

- a. ¿_____ Quién/De dónde _____ eres?
- b. ¿_____ Cómo/Dónde _____ está usted?
- c. ¿_____ Dónde _____ vives?
- d. ¿_____ Qué/Dónde _____ estudias?
- e. ¿_____ Cuántos _____ hermanos tienes?
- f. ¿_____ Adónde _____ vas en verano?
- g. ¿_____ Dónde/En qué _____ trabajas?
- h. ¿_____ De dónde/Cómo/Quiénes _____ son estas personas?
- i. ¿_____Cuál _____ es tu apellido?
- j. ¿_____Cuándo _____ visitas a tu abuela?

¡ENTÉRATE!

Todos los pronombres
interrogativos llevan tilde.

5 Utiliza los datos de la actividad 1 y escribe una pregunta para cada una de las respuestas:

Es importante decirles a los alumnos que, en español, cuando se formulan preguntas con pronombres el verbo se pone antes del sujeto.

a. ¿Cuál es la dirección de Lucía? ¿Dónde vive Lucía?

Vive en la Plaza de la Revolución, 567, La Habana, Cuba.

b. ¿En qué trabaja Ramón? ¿Qué hace Ramón?

Ramón es fontanero en Buenos Aires.

c. ¿Cómo se llama la chica española? ¿Cuál es el nombre de la camarera española?

Se llama Ana Rojo Rodríguez.

d. ¿De dónde es Pablo? ¿Dónde nació Pablo?

Pablo es de Barcelona, España.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO
COMPLEMENTARIO**Caminos de alta fiesta**

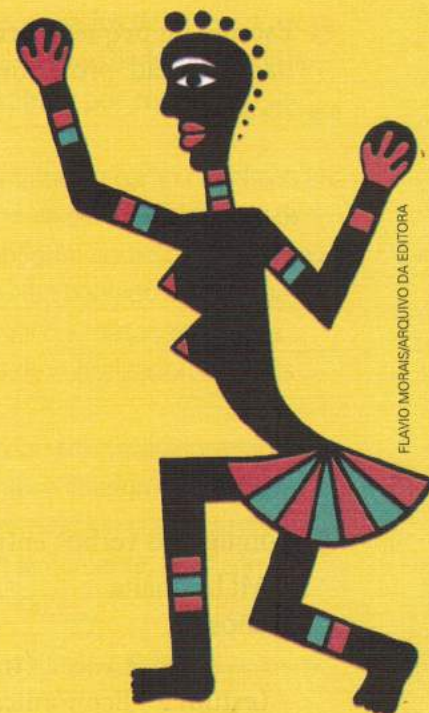
¿Adán y Eva eran negros?

En África empezó el viaje humano en el mundo. Desde allí emprendieron nuestros abuelos la conquista del planeta. Los diversos caminos fundaron los diversos destinos, y el sol se ocupó del reparto de los colores.

Ahora las mujeres y los hombres, arco iris de la tierra, tenemos más colores que el arco iris del cielo; pero somos todos africanos emigrados. Hasta los blancos blanquísimos vienen de África.

Quizá nos negamos a recordar nuestro origen común porque el racismo produce amnesia, o porque nos resulta imposible creer que en aquellos tiempos remotos el mundo entero era nuestro reino, inmenso mapa sin fronteras, y nuestras piernas eran el único pasaporte exigido.

Eduardo Galeano, Espejos; Una historia casi universal, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008.



FLAVIO MORAIS/ARQUIVO DA EDITORA



SCIENCE PHOTO LIBRARY/WORLATINSTOCK

Adaptado de Museo Nacional de Antropología – México, Lunwerg Editores, Barcelona/Madrid, 2004.



¿Quién es?

capítulo 2

Aprovecha este cómic de Quino para realizar una actividad oral con tus alumnos. Primero, invita a dos estudiantes a que lo escenifiquen. Enseguida, propón a los demás que ordenen preguntas y respuestas y que, en parejas, entrenen la lectura.



¿NOMBRE? 19 DE MARZO DE 1924

¿DOMICILIO? MASCULINO

¿FECHA DE NACIMIENTO? CASADO

¿NACIONALIDAD? AVENIDA DIRULITOS 379, 2º F, CAPITAL

¿SEXO? HASTA 5º GRADO APROBADO

¿PROFESIÓN? FÉLIX HORACIO PARNOTI

¿ESTADO CIVIL? DOS MILLONES, TRESCIENTOSDOCEMIL, SEIS DOS OCHO

¿ESTUDIOS CURSADOS? TOS CONVULSA A LOS CUATRO, Y LA VIRUELA A LOS SIETE

BIEN, CON ESTO ES SUFICIENTE. COMENZARÁ A PARTIR DE MAÑANA

Quino, Esto no es todo, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2001.



2 Lee las historietas e identifica el uso del voseo:



Nik, Gaturro 1, Buenos Aires, Catapulta Editores, 2005.



Nik, Gaturro 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

(Mack-SP 2007) Tira cómica para las preguntas 5 y 6.



- 5 Según la tira cómica, podemos afirmar que:
- a. Manolito considera que el valor del dinero es todo en esta vida.
 - b. Manolito no considera que el valor del dinero sea todo en esta vida.
 - c. la paloma sabe perfectamente lo que el dinero representa.
 - d. Mafalda concluye que tanto la paloma como ella consideran que el dinero es todo en esta vida.
 - e. Mafalda le cuenta un chisme a Manolito.
- 6 Según el mensaje de la tira cómica, podemos concluir que:
- a. según Mafalda, podemos ser felices solamente con dinero.
 - b. según Manolito, solamente el dinero nos trae felicidad.
 - c. Mafalda se interesa por lo que el dinero le trae a los árboles.
 - d. la paloma sabe el valor del dinero.
 - e. Mafalda observa el interés de la paloma por Manolito.

(UEG-GO 2010) Lee el texto y contesta las preguntas 7 y 8.

Perspectivas peruanas

Debido a que las poblaciones son mayormente de habla quechua con distintos grados de comprensión del castellano, y con interés en aprender castellano y en comunicarse en castellano, es necesario evaluar cualquier propuesta de alfabetización para esas poblaciones monolingües. La experiencia demuestra que las propuestas de bi-alfabetización en tales poblaciones son posibles, pero ellas requieren la inversión de bastante tiempo por conllevar metodologías que deben abordar tanto la lengua originaria como el español.

El refuerzo del aprendizaje del castellano como segunda lengua consiste, básicamente, en permitir que las participantes adquieran una nueva estructura gramatical, diferente de la de su lengua materna. También consiste en facilitar el aprendizaje de una nueva competencia lingüística que debe conducir a saber pensar y a poder hablar en castellano.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Bi-alfabetización quechua-castellano.
Disponível em <www.alfa.minedu.gob.pe/portal/media/documentos/CEPAL.doc>.
Acesso em 27 de agosto de 2009 (adaptado).

- 7 La poblaciones apuntadas en el texto:
- a. se comunican entre sí en el idioma castellano.
 - b. rechazan los proyectos para su alfabetización.
 - c. han aceptado la inversión capitalista propuesta.
 - d. desean tener destreza comunicativa en español.
- 8 El refuerzo mencionado en el texto sirve para:
- a. consolidar las estructuras de la segunda lengua.
 - b. aumentar los índices de lectura entre las nativas.
 - c. crear el ánimo competitivo para invertir en bolsa.
 - d. rehabilitar la concepción lingüística peruana.

¿Y cómo te evalúas?	Integralmente	Parcialmente
En cuanto a	☺	☹
Realización de las tareas		
Observancia de los plazos		
Participación en las clases		
Cooperación con el grupo		

¿Qué hacemos?

capítulo

3



GRANIT DAGLI OPTICORBITAL/ISTOCK

Todos los días nos tocan muchos quehaceres: estudiamos, trabajamos, nos divertimos, etc. Y siempre estamos buscando una manera satisfactoria de dividir nuestro tiempo entre lo que queremos y lo que debemos hacer. A lo largo de los siglos, muchas fueron las civilizaciones que miraron hacia el cielo para entender y organizar el tiempo y partiendo de esa observación crearon distintos calendarios. Mira, por ejemplo, el calendario azteca.

GRAMÁTICA BÁSICA

PRESENTE DE INDICATIVO



Adaptado de Liniers, Macanudo 2, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

1 Completa la tabla con los verbos en presente de indicativo:

Despertarse	Desayunar	Leer	Salir	Trabajar	Volver	Cenar	Acostarse
me despierto	desayuno	leo	salgo	trabajo	vuelvo	ceno	me acuesto
te despiertas	desayunas	lees	sales	trabajas	vuelves	cenas	te acuestas
se despierta	desayuna	lee	sale	trabaja	vuelve	cena	se acuesta
nos despertamos	desayunamos	leemos	salimos	trabajamos	volvemos	cenamos	nos acostamos
os despertáis	desayunáis	leéis	salís	trabajáis	volvéis	cenáis	os acostáis
se despiertan	desayunan	leen	salen	trabajan	vuelven	cenan	se acuestan

2 Lee estos fragmentos del cuento "En el insomnio", del cubano Virgilio Piñera, ordénalos y destaca los verbos en presente de indicativo:

2 A las tres de la madrugada se levanta. Despierta al amigo de al lado y le confía que no puede dormir. Le pide consejo. El amigo le aconseja que haga un pequeño paseo a fin de cansarse un poco. Que enseguida tome una taza de tilo y que apague la luz.

4 A las seis de la mañana carga un revólver y se levanta la tapa de los sesos. El hombre está muerto pero no ha podido quedarse dormido. El insomnio es una cosa muy persistente.

3 Hace todo esto pero no logra dormir. Se vuelve a levantar. Esta vez acude al médico. Como siempre sucede, el médico habla mucho pero el hombre no se duerme.

1 El hombre se acuesta temprano. No puede conciliar el sueño. Da vueltas, como es lógico, en la cama. Se enreda entre las sábanas. Enciende un cigarro. Lee un poco. Vuelve a apagar la luz. Pero no puede dormirse.

Virgilio Piñera, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara, 1999.



TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

Sugerimos que leas pausadamente el texto en voz alta para que los alumnos observen la importancia del ritmo para la comprensión de los significados. Enseguida, pídeles que lo releen y que busquen en el **Glosario** el significado de las palabras que no conozcan.

1 Lee la leyenda aché: Los aché eran indios guaraníes que se movían por las serranías de Caaguazú y San Joaquín de Mbaracayú, al sureste de Paraguay. Para evitar el acoso de otras tribus y de los criollos paraguayos, han abandonado el nomadismo y se han unido a grupos de misioneros cristianos.

La noche de Baio

Cuando los hombres no sabían dormir, el Sol estaba quieto, siempre brillando en el mismo lugar del cielo. Los hombres se movían por la selva. Cazaban, pescaban, montaban sus campamentos aquí y allá. Vivían en un día eterno sobre una tierra iluminada por la luz del Sol inagotable.

Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás. En medio de la hierba vieron una gran olla de barro.

– Esta ha de ser la olla de Baio – dijo el padre a su hijo.

Baio es el genio del bosque. Dicen que si un hombre se atreve a mirar dentro de su olla despertará la ira de Baio y su castigo será implacable.

Pero el ser humano es curioso. Y el hijo del hombre, fascinado por el enorme cacharro de barro, no pudo reprimir el deseo de ir a ver qué había dentro de la olla. No escuchó a su padre decirle que se marcharan de inmediato, que no acercara la oreja para escuchar los ruidos extraños que procedían del interior. No hizo ningún caso cuando el padre, enfadado, le gritó desde lejos que dejara de dar golpecitos en la olla con la punta del palo de su arco. Hasta que la olla, mucho más frágil de lo que parecía, se resquebrajó.

Por la grieta salió una inmensa mancha negra que se extendió y cubrió el cielo y todo lo que había sobre la Tierra. Salieron animales desconocidos que fueron a perderse entre la noche. Y no se les veía. Sólo se escuchaban sus ruidos extraños desde lejos, en medio de la oscuridad. Una enorme bola de plata atravesó también la grieta. Subió al cielo y se escondió detrás de las tinieblas.

El hombre y su hijo, aterrados, ciegos, volvieron a tientas a casa. Tardaron mucho en llegar, porque, acostumbrados a la luz del Sol, sólo sabían guiarse por sus ojos. Y no encontraron el campamento hasta que supieron aguzar el oído y reconocer las voces de su gente.

– ¿Qué ha pasado? – preguntaban todos.

– ¿Qué se ha hecho del Sol? Estamos perdidos, no nos podemos mover.

El hijo del hombre se echó a llorar y les contó que había roto la olla de Baio y que había desatado su ira. Y ése era el origen de toda aquella oscuridad.

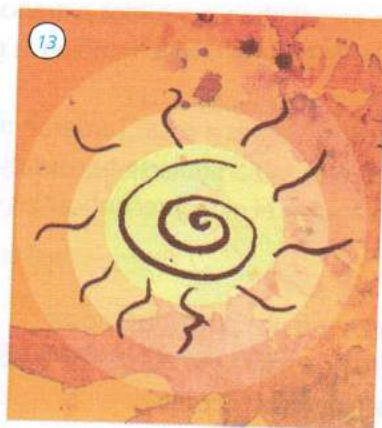


El tiempo pasaba y la vida era una noche que no tenía fin. Los hombres, asustados, no querían entrar a cazar en la selva oscura donde se oían ulular búhos invisibles y rugir fieras al acecho. Era fácil perderse para siempre sin la luz que les indicara el camino de vuelta. Y empezaron a sentir hambre y frío. Para calentarse, prendieron una hoguera con cera de abejas. El humo de la cera subió y subió, atravesó la oscuridad y llegó hasta el Sol que se echó a andar por el cielo y salió de detrás de las tinieblas.

Desde entonces el Sol no deja de caminar por las alturas. Comienza al amanecer y sigue su andadura hasta que se pierde más allá de los montes. Después viene la noche y, con ella, la Luna de plata. En ese momento los hombres se reúnen alrededor del fuego, se cuentan historias y duermen esperando ver llegar de nuevo al Sol caminante que les da la luz.

Recopilación de María Acosta, Cuentos y leyendas de América Latina.
Los mitos del Sol y la Luna, Barcelona, Editorial Océano, 2002.

2 Ordena los cuadros de la historieta:



ILUSTRACIONES: WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO
COMPLEMENTARIO

En el **manual** que acompaña el **libro del profesor**, se proponen preguntas para la realización de un debate.

En un pequeño pueblo somalí

El lunes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió un puñado de arroz
¡Y qué alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El martes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió diez ortigas hervidas
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El miércoles, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió una lagartija asada
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El jueves, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió nueve moscas y dos avispas
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El viernes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
encontró un hormiguero
¡Y qué alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El sábado, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió un papel que decía *Help Somalia Now*
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El domingo, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
vio desde su ventana un avestruz muy gordo
¡Y qué aa, qué aale, ale, ole, olelelele!,
¡que ale ale ale alegría más grande!

FLAVIO MORAIS/ARQUIVO DA EDITORA



Fecha: _____ de _____ de _____

1 ¿Qué haces los domingos? Describe tu rutina. *Respuesta personal.*

Me levanto a las _____

2 Completa con **primero** / **primer** o **tercero** / **tercer**:

a. El año pasado, Rubens era el _____ jugador de las competiciones de atletismo. Este año es el _____.

b. Soy el _____ de tres hijos.

c. Ganó la carrera, pues llegó en _____.

d. _____: quiero que llegues temprano, segundo: no puedes charlar con tus amigos y _____: haz las tareas.

3 Lee el cómic y escribe con letras los números:



Nik, Gaturro 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

*Cuatro por nueve; treinta y seis. Seis por siete; cuarenta y dos.
Tres por ocho; veinticuatro. Cuatro por cuatro; sesenta y cinco mil.*

4 Escribe qué hora es:

a. 7h *Son las siete.*

b. 5h50 *Son las seis menos diez.*

c. 8h45 *Son las nueve menos quince/cuarto.*

d. 9h30 *Son las nueve y media.*

e. 4h15 *Son las cuatro y cuarto/quince.*

f. 3h10 *Son las tres y diez.*

(UFPB 2007) Lee el texto y contesta a las preguntas 5 y 6.

Consejos de Martín Fierro a sus hijos

Debe trabajar, el hombre,
para ganarse su pan,
pues la miseria, en su afán,
de perseguir de mil modos,
llama en la puerta de todos,
y entra en la del haragán.

Muchas cosas pierde el hombre
que a veces las vuelve a hallar;
pero les debo enseñar,
– y es bueno que lo recuerden.

Los hermanos sean unidos,
porque ésa es la ley primera;
tengan unión verdadera
en cualquier tiempo que sea,
porque si entre ellos pelean
los devoran los de afuera.

Rosita Rioseco Izquierdo y otros, Yo pienso y aprendo, Santiago, Andrés Bello, 2000.

5 Basándose en el texto, se puede inferir que el autor:

- ☒ a. encamina el ser humano a la fraternidad.
- ☐ b. sufre una persecución social atroz.
- ☐ c. persiste en pelear con sus hijos.
- ☐ d. vive por mucho tiempo en la miseria.
- ☐ e. rechaza reglas para la convivencia familiar.

6 De acuerdo con el texto, identifica las afirmativas verdaderas con V y las falsas con F:

- ☐ F El trabajo exige sacrificios.
- ☒ V La miseria es fruto de la pereza.
- ☐ F La razón enseña a los sabios.

La secuencia correcta es:

- ☐ a. VFV
- ☐ b. VVF
- ☒ c. FVF
- ☐ d. FVV
- ☐ e. FFV

LOS
ARTÍCULOS

GRAMÁTICA BÁSICA

Son muchas las reglas para el uso de los artículos. Aquí están las más usuales. En el **Apartado 1** de este libro, se presentan algunas especificidades más sobre el uso de los artículos.



Quino, Toda Mafalda, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

Así como en portugués, en español se utilizan los **artículos definidos o determinados** cuando el sustantivo al cual se refieren es algo conocido, determinado o que ha sido mencionado anteriormente.

¿Está en **la** biblioteca **el** libro que **la** profesora nos ha sugerido?

Los **artículos indefinidos o indeterminados** los utilizamos cuando indican algo desconocido, indeterminado o que no ha sido mencionado anteriormente.

Estoy buscando **un** buen libro para regalarle a mi hermana.

	Definidos			Indefinidos	
	Masculino	Femenino	Neutro	Masculino	Femenino
Singular	el	la	lo	un	una
Plural	los	las		unos	unas

¡ENTÉRATE!

- Los sustantivos femeninos que empiezan con a- o ha- tónicas en singular van acompañados de las formas masculinas un o el: *La dependiente de la librería era un hada. El agua se acabó enseguida.*
- Pero los adjetivos que los acompañan siguen en femenino: *La dependiente de la librería era un hada hermosa. El agua helada se acabó enseguida.*
- En plural, esos sustantivos van acompañados de artículos femeninos: *Las dependientes de la librería eran unas hadas. Las aguas están revueltas.*
- Utilizamos el artículo femenino delante de los nombres de las letras, incluso A y H: *La A es la primera letra del alfabeto. La hache no tiene sonido en español.*
- En general, no se usan artículos delante de nombres de personas o países: *El coche es de María. Soy de Brasil.* Salvo algunas excepciones:
 - + cuando el artículo hace parte del nombre: *El Salvador está en América Central.*
 - + si es una referencia a la familia: *Los González llegan hoy.*
 - + cuando el nombre está calificado o determinado: *La España de Quijote no existe más.*
 - + delante de las formas de tratamiento, excepto don: *El señor Juan todavía no ha llegado.*
- El pronombre personal él no es lo mismo que el artículo el: *Él no es argentino, es colombiano. El escritor no es argentino, es colombiano.*
- No se utiliza el artículo neutro delante de sustantivo, sino delante de palabras de otras clases gramaticales para sustantivarlas: *Lo bueno de esta librería es que se encuentra de todo.*

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO
PRINCIPAL

1 Lee la viñeta:

¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...?



Maitena, Mujeres alteradas 4, Buenos Aires, Atlántida, 1999.

Para Cárdenas, la mayoría originaria que puebla Bolivia, algo más de un 60%, ha dejado de abandonar su nombre desde que "la lucha por las libertades democráticas incluyó la revalorización de los nombres indígenas".

Sectores indígenas y oficialistas reprochan a Cárdenas, intelectual aimara opositor a Morales, la "españolización" de su apellido, entre otras críticas.

Recientemente, una casa suya, cercana al Lago Titicaca, fue ocupada por un grupo de campesinos que le criticaron haber hecho campaña contra la Constitución promovida por Morales y desalojaron a su esposa e hijos del inmueble.

"Con todo gusto recuperaría el apellido", dijo el ex vicepresidente, pero asegura que "las normas bolivianas son muy dificultosas y realmente es muy complicado" y apunta orgulloso que sus hijos "todos tienen nombres indígenas".

Sin embargo, para Mamani Mamani "no es tan difícil" recuperar el nombre originario, y aunque "lleva muchos trámites y papeleos", éstos no deberían importar si "hay compromiso para cambiarlos".

Mamani Mamani explicó que aunque su nombre legal es Roberto, desde siempre ha deseado llamarse Uyustus, en homenaje a "un pensador aimara".

Si bien reconoce que "las generaciones anteriores han tenido que cambiarse de apellidos para ser admitidos en la sociedad y no sufrir el estigma de tener un nombre 'indio'", el pintor defiende ahora la recuperación de lo indígena por "autoestima".

El artista además culpó a la Iglesia Católica, hasta la promulgación de la nueva Constitución en febrero pasado, de ser "un factor determinante para perder todos los nombres aimaras".

"No se admitía que los bolivianos se llamaran como mis hijos: Illimani, Illampu y Amaru. No se aceptaba y tenían que tener nombres católicos", agregó.

Adaptado de <www.adn.es>. Acceso el 11 de septiembre 2009.

- 4 Escribe un pequeño texto en el que contestes a la siguiente pregunta:
¿Qué relaciones se pueden establecer entre los apellidos y el contexto histórico y social? Para pensar sobre este asunto, te sugerimos que leas el siguiente texto. *Respuesta personal.*

Me llamo Rigoberta Menchú

Me llamo Rigoberta. Mi pueblo se llama Chimel, cuando es grande, y Laj Chimel, cuando se vuelve pequeño. Porque mi pueblo a veces es grande y a veces es pequeño. En las épocas buenas, cuando hay miel y las mazorcas de maíz doblan con su peso las matas verdes, cuando las orquídeas (amarillas, verdes, moradas, blancas, mezcladas) de todos los colores florecen, lucen su grandeza, entonces mi pueblo se vuelve grande y se llama Chimel. En las épocas malas, cuando el río seca, los pozos caben en el hueco de la mano y hombres malvados arrasan la tierra, cuando ya no se aguanta la tristeza, entonces se vuelve chiquito y se llama Laj Chimel.

Ahora les diré un secreto: yo no me llamo Rigoberta. Sé que algunos se podrán reír, porque he comenzado diciendo: "Me llamo Rigoberta". En realidad, me llamo Rigoberta y no me llamo Rigoberta. Para aclarar este misterio, comencemos por el principio.

Cuando yo nací mis padres me pusieron el nombre de mi abuela. Yo fui la sexta hija, y mis padres me llamaron "M'in", como mi abuela.

"M'in" es un nombre bonito. No está bien que lo diga, pero me gusta. "M'in" es una forma de decir "Domingo", es un día tranquilo y despejado, el día de la semana en que hay fiesta. Llamarse así significa lo mejor de la vida: el sol, no tener obligación de trabajar, el cielo azul, los juegos todo el día, un gran almuerzo en el centro, no tener preocupaciones. El domingo es un día solar, alegre, juguetón.

Mi padre tardó algunos días en ir a Municipalidad a registrar mi nombre. Cuando llegó, el secretario municipal le dijo:

"¿Qué nombre le piensa poner a su hija?"
"M'in".

El secretario no estaba acostumbrado a oír un nombre como ése. Arrugó el entrecejo, movió los bigotes, se ajustó las gafas y le contestó:

"Ese nombre no existe, señor Vicente".
Se pasaron toda la mañana discutiendo.
"Sí, existe", decía mi papá. "No existe",
decía el secretario. Hasta que al final, con
tal de cumplir con la ley, mi papá cedió.
"Muy bien. M'in no existe. Entonces,
¿qué nombre le pondremos?"

El secretario se levantó de su silla
y fue a examinar el calendario.

"Se llamará Rigoberta,
porque nació el día de San
Rigoberto", sentenció el
secretario.

La indigenista
Rigoberta Menchú
se llevó el Premio
Nobel de la Paz en
1992 por su lucha
a favor de los
campesinos
guatemaltecos.



MICHELLE PELLETIER/ORBIS SYGMA

Y a partir de ese momento me llamé Rigoberta.
Pero es un nombre un poco largo. "Ri-go-ber-ta"
es tan largo como el camino que lleva a la
ciudad. Por eso me comenzaron a llamar
"Beta" por aquí, "Beta" por allá. Otros me
decían "Tita". Cuando se cansaron, regresaron
a mi nombre de antes: "Laj M'in". Y en casa
todos me llaman "M'in".

*Adaptado de Rigoberta Menchú,
Li M'in, una niña de Chimel.
Una fábula verdadera en la tierra
de los mayas. Buenos Aires,
Editorial Sudamericana, 2001.*

EL AVISO PUBLICITARIO Y LAS FORMAS DE TRATAMIENTO

¿Quiénes son los interlocutores de los avisos publicitarios? ¿Todo lo que el aviso dice, se lo dice a cualquiera? Seguro que no. Cuando uno produce un aviso publicitario, lo primero que considera es el interlocutor a quien se le enviará el mensaje. Si se le está hablando a un niño o a una niña, no se los tratará del mismo modo que a un señor o a una señora, por ejemplo.

- 1 Lee la propaganda y contesta a las preguntas sobre el texto:

ANTE CUALQUIER EKDA GRANULITE A SU MEDICO.

AGENCIA YOUNG & RUBICAM/TULIPÁN

EN PRIMAVERA, NO SIEMPRE CONOCÉS
AL AMOR DE TU VIDA. CUIDATE.

Extraído de <www.tusgraficas.com.ar>.
Acceso el 9 de septiembre de 2009.

2 Ahora te toca hacer una versión en portugués de este aviso publicitario como si fuese a ser publicado en Brasil. *Respuesta personal.*

- ¿Qué expresión en portugués correspondería a **media naranja**?
- ¿Qué imagen utilizarías para sustituir la original (mitad naranja, mitad kiwi)?
- ¿Utilizarías el tratamiento formal o informal?
- ¿Hay en Brasil algún mensaje oficial para ese tipo de producto?

En portugués utilizamos la expresión **cara metade**, que corresponde a la expresión **media naranja**. Incentiva a tus alumnos a que hagan esa actividad en grupos.

En esta actividad proponemos algunas reflexiones más sobre el uso de los **artículos** en español, sobre el **voseo** y sobre algunos usos del **pretérito imperfecto**. Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en la red. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás sitios legales con videos de la canción.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

PARTE I

Alfonsina y el mar

Por la blanda arena que lame el mar
su pequeña huella no vuelve más,
un sendero solo de pena y silencio llegó
hasta el agua profunda.
Un sendero solo de penas mudas llegó
hasta la espuma.

Sabe Dios qué angustia te acompañó,
qué dolores viejos calló tu voz
para recostarte arrullada en el canto
de las caracolas marinas.
La canción que canta en el fondo oscuro del mar
la caracola.

Te vas Alfonsina con tu soledad.
¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
te requiebra el alma y la está llevando
y te vas hacia allá como en sueños
dormida, Alfonsina, vestida de mar.

Cinco sirenitas te llevarán
por caminos de algas y de coral
y fosforescentes caballos marinos harán
una ronda a tu lado,
y los habitantes del agua van a jugar
pronto a tu lado.

Bájame la lámpara un poco más,
déjame que duerma, nodriza, en paz.
Y si llama él no le digas que estoy,
dile que Alfonsina no vuelve...
Y si llama él no le digas nunca que estoy,
di que me he ido...

Te vas Alfonsina con tu soledad.
¿Qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
te requiebra el alma y la está llevando.
Y te vas hacia allá como en sueños
dormida, Alfonsina, vestida de mar...

*Mercedes Sosa (composición de Ariel Ramirez y Felix Luna). Extraída de <letras.terra.com.br>.
Acceso el 17 de marzo de 2009.*



SEBASTIAN DE SOUZA/ASSOCIATED PRESS

La cantante argentina Mercedes Sosa es uno de los íconos de la música latinoamericana.

De su extensa discografía, destacamos:

Si se calla el cantor (1977);
Corazón americano (1985);
La negra (1988); *Sino* (1993);
Misa criolla (2000);
Yo tengo tantos hermanos (2001); *Acústico* (2002).

Si quieres saber sobre su historia y conocer más de la discografía, accede a su sitio oficial
<www.mercedessosa.com.ar>.

En ese sitio puedes acceder gratuitamente a la grabación de la canción.

- 9 Hay palabras que son femeninas en español y masculinas en portugués, y viceversa. Identifica en la canción las palabras que tienen género distinto en las dos lenguas.

Los dolores: en portugués, "as dores"; la sal: en portugués, "o sal".

Comenta con tus alumnos que la palabra **mar** puede ser masculina o femenina en español. En la poesía se suele utilizarla en femenino.

PARTE II

Un vestido y un amor

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 sólo 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
Y yo 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 sólo 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.

Fito Paez, extraído de <letras.terra.com.br>.

Acceso el 30 de marzo de 2009.

Incentiva a tus alumnos a que busquen la canción en internet.



JAVIER GALEANO/ASSOCIATED PRESS

Fito Paez nació en 1963 en Rosario, Argentina. Tras una larga carrera musical, en 2000 gana dos premios en el Grammy Latino, el de mejor artista y el de mejor canción de rock por *Al lado del camino*. Su disco *El amor después del amor* tiene el récord del disco de rock argentino más vendido.

Discografía:

Del 63 (1984); *Giros* (1985); *Corazón clandestino* (1986); *La la lá* (1986); *Ciudad de pobres corazones* (1987); *Ey!* (1988); *Tercer mundo* (1990); *El amor después del amor* (1992); *Circo beat* (1994); *Euforia* (1996); *Enemigos íntimos* (con Joaquín Sabina) (1998); *Abre* (1999); *Rey Sol* (2000); *Naturaleza sangre* (2003); *Mi vida con ellas I* (2004); *Mi vida con ellas II* (2004); *Moda y pueblo* (2005); *El mundo cabe en una canción* (2006); *Rodolfo* (2007); *No sé si es Buenos Aires o Madrid* (2008).

Sitio oficial:

www.mpaez.com.ar

En esta actividad le proponemos al estudiante que reflexione sobre el voseo y sobre algunos usos del pretérito imperfecto.

- 1 ¿Quién habla en la canción? ¿Con quién habla?

En la canción, un hombre habla con una mujer.

- 2 ¿El sujeto que habla trata formal o informalmente a su interlocutor? Justifica tu respuesta.

Lo trata informalmente: utiliza los verbos en la segunda persona del singular (**tenías, saliste, sabés**, etc.); además del los pronombres **vos y te**.

- 3 Busca en el texto los verbos que se refieren al interlocutor:

sabés (presente); **juntabas, eras, fumabas, hacías, tenías** (pretérito imperfecto); **saliste** (pretérito indefinido).

EL VERBO
GUSTAR

GRAMÁTICA BÁSICA



Liniers, Macanudo 2, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

La estructura del verbo **gustar** en español es distinta a la del verbo **gostar** en portugués. Para facilitar el aprendizaje de los alumnos se puede hacer una comparación con el verbo **agradar** del portugués:
Agradam-me as noites de chuva. Agrade-me ouvir música moderna.

Mira algunos usos:

No me **gusta** la remolacha.

Me **gustan** los hombres que no fingen ser más de lo que son.

Me **gusta** leer.

En español es corriente repetir el complemento indirecto del verbo **gustar**:

- sea para enfatizar a la persona a quien le gusta alguna cosa:

A mí me gusta la paella.

- sea para identificarla:

A Juan le gusta la paella.

1 Completa las frases con **gusta** o **gustan**:

No me gusta la remolacha, pero las judías verdes, sí, me gustan.

a. No me gusta comer carne, pero me gustan todos los vegetales.

b. A Ricardo no le gustan las ensaladas. Le gustan los pescados.

c. ¿Te gusta la sandía?

d. A mi padre le gustan las carnes a la plancha.

e. A nadie le gusta la paella como a mí.

f. En general, a los niños les gustan los pasteles.

g. ¿Os gustan las almendras o las nueces?

h. A mi hermano y a mí nos gusta comer acelga y repollo cocidos, pues no nos gustan las verduras crudas.

APRENDE UN POCO MÁS

DEL VOCABULARIO DE LAS COMIDAS

1 Lee este cómic de la humorista y dibujante argentina Maitena:

¡ATENCIÓN! Dime qué tiene ese hombre en la heladera y te diré cómo es...



Maitena, Mujeres alteradas 5, Buenos Aires, Sudamericana Lumen, 2001.

2 Ahora haz una parodia del cómic. Para eso basta cambiar el título y los productos que están en la heladera de cada uno.

Dime qué tiene esa mujer en la heladera y te diré cómo es...

Dime qué tienen esos jóvenes en la heladera y te diré cómo son...

Fecha: _____ de _____ de _____

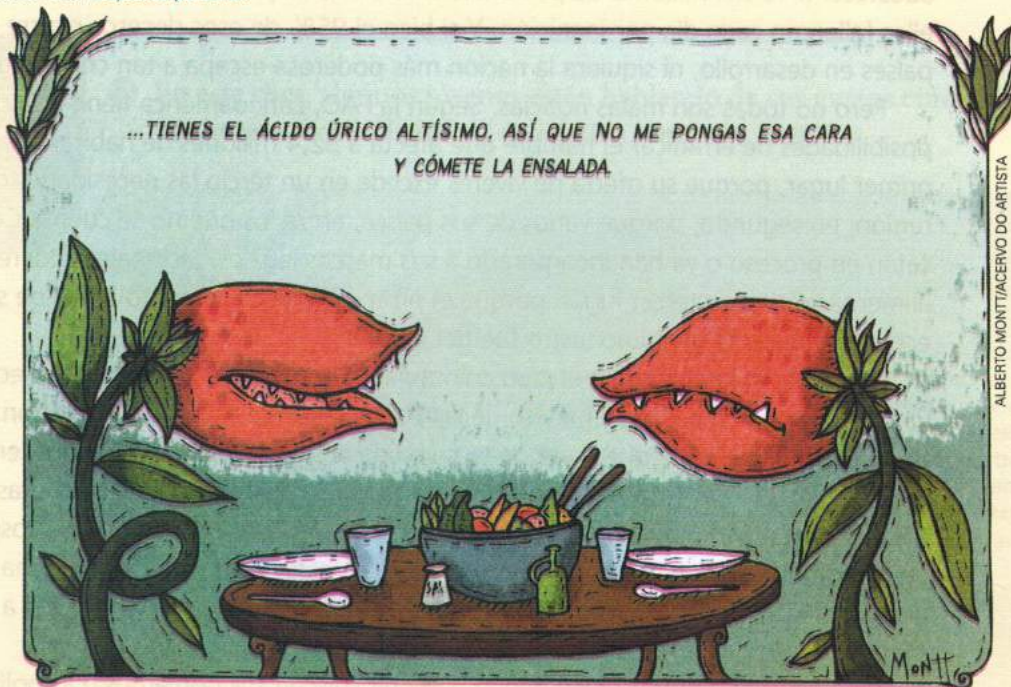
1 Completa con **gusta** o **gustan**:

- a. Me gustan estos pantalones rojos.
- b. A mí no me gustan las verduras.
- c. ¿Te gusta el té?
- d. A ellos les gusta este barrio.

2 Relaciona las frases:

- a. A mí no me gustan las injusticias.
- b. A Luís le gustan los viajes de aventura.
- c. No nos gusta despertarnos temprano.
- c A mí, sí.
- a/c A mí tampoco.
- b A mí también.

3 ¿Y a ti, te gusta la ensalada? Observa el cómic; imagina y escribe los ingredientes de la ensalada. *Respuesta personal.*



Alberto Montt, En dosis diarias 11, Santiago de Chile, Candy Funto, 2008.

GÉNERO Y
NÚMERO

GRAMÁTICA BÁSICA



Nik, Gaturro 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

En general, los sustantivos y adjetivos masculinos terminan en **-o** y los femeninos en **-a**:

una cabeza**a** la semana**a** la ropa**a** estúpido**o** el alumbrado**o** público

Para formar el plural de sustantivos y adjetivos terminados en vocal se añade una **-s**:

el enamorado**o** los enamorados**os**

Para formar el plural de sustantivos y adjetivos terminados en consonante se añade **-es**:

un calcetín**n** gris unos calcetines**es** grises

Si terminan en **-í** o **-ú** tónicas, se añade **-es**:

tabú**ú** tabú**es**

Si terminan en **-s**, mantienen esta terminación en plural:

lunes**s** martes**s** miércoles**s**
jueves**s** viernes**s**

Si terminan en **-z**, cambian para **-ces**:

vez**z** veces**es**



d. El viernes santo Montse se va a Granada.

Los viernes santos Montse se va a Granada.

e. El autobús es más barato que el tren.

Los autobuses son más baratos que los trenes.

f. El papel está en la habitación.

Los papeles están en la habitación.

g. La flor es roja como rubí.

Las flores son rojas como rubíes.

3 Sustituye las palabras en negrita por las que están entre paréntesis. Haz las modificaciones necesarias.

El **muchacho** lleva **pantalón negro**. (mujer / falda)

La mujer lleva falda negra.

a. A la niña le gustan los **bolsos modernos**. (muchacho / zapatillas)

Al muchacho le gustan las zapatillas modernas.

b. La nueva **profesora** lleva un **bellísimo vestido morado**. (director / corbata)

El nuevo director lleva una bellísima corbata morada.

c. La **hermana mayor** de Juan nunca lleva **ropa negra**. (hijo / pantalones)

El hijo mayor de Juan nunca lleva pantalones negros.

d. ¿Cuánto cuesta el **impermeable amarillo** que está en la **percha**? (guantes / escarapate)

¿Cuánto cuestan los guantes amarillos que están en el escarapate?

e. Nos gustan los **zapatos modernos** y las **chaquetas rojas**. (prendas de vestir / tapados)

Nos gustan las prendas de vestir modernas y los tapados rojos.

f. Lucía tiene **pelo negro** y lleva **pendientes antiguos**. (ojos / gafas)

Lucía tiene ojos negros y lleva gafas antiguas.

VERBOS
PREFERIR Y
LLEVAR



Liniers, Macanudo 2, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Conjuga los verbos y completa los huecos:

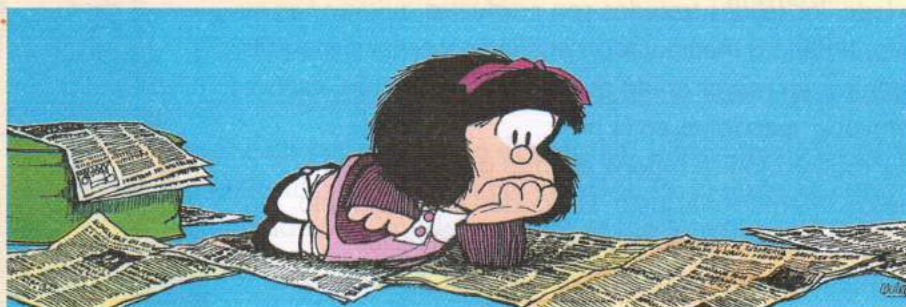
- a. Mi hermana _____ *es* (ser) rubia y siempre _____ *lleva* (llevar) pendientes amarillos.
- b. Mi papá _____ *tiene* (tener) cuarenta años, pelo gris y corto y _____ *lleva* (llevar) gafas.
- c. (Yo) _____ *Soy* (ser) bajo y delgado. _____ *Tengo* (tener) doce años y no _____ *llevo* (llevar) gafas.

2 Escribe en plural:

- a. pez _____ *peces*
- b. moreno _____ *morenos*
- c. corazón _____ *corazones*
- d. papel _____ *papeles*
- e. maní _____ *maníes*
- f. animal _____ *animales*
- g. vestido _____ *vestidos*

3 ¿Conoces a los personajes a continuación? Escribe un párrafo para caracterizar a cada uno de ellos: *Respuestas personales.*

a.



JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO)
ACERVO DO ARTISTA

b.



MAURICIO DE SOUSA/MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES LTDA

c.



SBT/DIVULGAÇÃO/ARQUIVO DA EDITORA

LOS
POSESIVOS

GRAMÁTICA BÁSICA



Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007.

Se emplean los posesivos para indicar pertenencia.

Observa el cuadro:

Átonos	Tónicos
mi, mis	mío, mía, míos, mías
tu, tus	tuyo, tuya, tuyos, tuyas
su, sus	suyo, suya, suyos, suyas
nuestro, nuestra, nuestros, nuestras	nuestro, nuestra, nuestros, nuestras
vuestro, vuestra, vuestros, vuestras	vuestro, vuestra, vuestros, vuestras
su, sus	suyo, suya, suyos, suyas

Los posesivos átonos se colocan antes del sustantivo:

Mi familia es muy grande. Y **tu** familia, ¿también lo es?

Los tónicos sustituyen el sustantivo:

No, la **mía** es pequeña, distinta de la **tuya**.

- 1 Completa los espacios con los posesivos, átonos o tónicos, según corresponda (los poseedores están entre paréntesis):
- (tú) La familia es tuya, los rollos son tuyos, pero el dinero no es tuyo.
 - (vosotros) Es curioso que vuestras sobrinas sean tan nerviosas, porque vuestro hermano es muy tranquilo y vuestra cuñada también.
 - (usted) Su tío era un maleducado y su tía, una chismosa, por eso sus pobres abuelos no aguantaron.
 - (nosotros) La gata es nuestra, el perro es nuestro, pero ya le dije al vecino que las gallinas no son nuestras.

- 7 Lee los carteles y di si es formal o informal el tratamiento utilizado en cada uno de ellos.
 En este momento es importante que los alumnos identifiquen las diferencias entre el discurso formal y el informal, entre el tú y el usted, aunque no han estudiado todavía el imperativo.

a.

TU VIDA EN 65'

¿Y si fueses tan feliz que no valiese la pena buscar más?

JAVIER PERERA
CRIS VILÁ
MARC RODRÍGUEZ
YVANKA ARINS
NURIA GAGO
RENÉ MONTAÑA

una película de ALBERT ESPINOSA
creador de PLANTA 47

MEXICO FILM con la colaboración de ALGABA CINEMA presenta una producción de FRANCISCO BARRIO y SANTA ESTRELLA

DIVULGACIÓN/ARQUIVO DA EDITORA

b.

DEPOSITE AQUÍ SUS ENVASES DE FITOSANITARIOS

ESTE ESTABLECIMIENTO COLABORA CON LA NATURALEZA

ENVIARLOS UNA VEZ LAS BARRAS Y BOTES

ENTREGARLOS VACÍOS Y SECOS

SEPARAR CADA MATERIAL EN SU CONTENEDOR

SÓLO ENVASES FITOSANITARIOS O BARRIDOS CON

NUNCA ENVASES CON PRODUCTO

PODRÁ ENTREGARNOS SUS ENVASES...

SIGFITO
WWW.SIGFITO.ES

WWW.SIGFITO.ES/ARQUIVO DA EDITORA

Extraído de <www.cine365.com>. Acceso el 19 de marzo de 2010.

Extraído de <www.sigfito.es>. Acceso el 11 de septiembre de 2008.

En este cartel se utiliza el tratamiento informal. El adjetivo posesivo

tu es de segunda persona (tú).

En este segundo se utiliza el tratamiento formal, ya que el

posesivo utilizado, sus, es de tercera persona (usted).

- 8 Lee la viñeta y di qué otras cosas harían parte de los "opcionales". Respuesta personal.

¡TE VOY A DECIR UNA COSA, MAMÁ! ¡YO CREÍA QUE LAS MADRES VENÍAN CON GANAS DE HACER LA MERIENDA...!

¡... CON GANAS DE HACER UFA, Y CON GANAS DE CONTAR CUENTOS!

¡PERO AHORA ME ESTOY DANDO CUENTA DE LA CRUEL VERDAD! ¡AH, SÍ? ¿Y CUAL ES LA CRUEL VERDAD?

¡QUE TODAS LAS MADRES VIENEN EN MODELO "BASK" Y TODOS LOS ELEMENTOS DE CONFORT SON OPCIONALES!

3499 SANDRA

Sandra, "Yo, Matías", Clarín, Buenos Aires, 7 de noviembre de 2001.

TEXTO
PRINCIPAL

1 Lee el cuento:

Ah, los hijos

A medida que se iba acercando al sueño, y sin que siquiera se lo hubiera propuesto, Raquel, viuda desde hacía tres años, se dedicó a pensar en sus hijos. Primero jugueteó con los nombres. Vaciló entre pensarlos por orden alfabético o por orden cronológico. Al cabo del segundo bostezo, se decidió por el alfabeto.

ANA. Exiliada voluntariamente en Nueva York, allí había estado el fatídico 11 de septiembre. Presente y ausente, desde lejos y cerca, asistió al derrumbe de la segunda torre gemela. Nunca tuvo los ojos tan abiertos. Nunca las manos le temblaron tanto. Nunca el corazón le envió tantos mensajes. Al día siguiente se enteró de que habían muerto 5.000; otros redujeron la cifra a 3.000. Cuántos, ¿no? De pronto recordó que en Hiroshima murieron 100.000 y en Nagasaki 80.000, pero hoy nadie hace enojosas comparaciones. Total, aquellos eran japoneses. Parece que, pese a todo, y a todas las amenazas que circulan, Ana se quedará en Nueva York. Dice que la ciudad le gusta.

Casi todos sus amigos militan en lo que podría llamarse Partido de la Abstención, sin duda el mayoritario. Ella los anima a votar: no es que exista un candidato ideal, les dice, pero siempre hay uno que es menos peor que el otro. No le hacen caso. Hace mucho que se les deshilachó la confianza. Mejor es ir al **baseball** o escuchar discos antediluvianos de Sinatra o de Louis Armstrong. Así y todo, se casó con un ingeniero abstencionista y vive relativamente feliz.

Su trabajo en la ONU (lo ganó en concurso) le resulta estimulante. Es lindo juntarse en la cafetería con funcionarios o delegados franceses, ecuatorianos, napolitanos, australianos, chilenos, sudafricanos, etcétera. El único esperanto en que se entienden es el inglés y se divierten bastante con aquel chapurreo en clave mayor, aquel idioma que nadie domina.

CARLOS. Tal vez fue su favorito. Catorce años es poca vida. Nunca tuvo ánimos para reconstruir su final, para no ahogarse ella también en aquel naufragio absurdo. Que aprendiera a nadar, se lo dijo mil veces. Y él siempre retrucaba: ¿para qué? La vida, o más bien la muerte, demostraron para qué. Como siempre que piensa en ese hijo, que sueña con él, la almohada se le empapa de llanto.

DANIEL. Siempre la acompañó. Siempre estuvo con ella. También ahora. Él sabe (y ella sabe que él lo sabe) que el afecto materno que recibe tiene el signo de la obligación, no de la espontaneidad. El vacío que dejó Carlos nadie lo colmó. Cuando él (tan sólo en los adioses o en los regresos) la abraza y la besa, siente que ella está abrazando y besando a Carlos. Pese a todo, a ella le consta que Daniel es fiel como un perro.



ROGÉRIO COELHO/ARQUIVO DA EDITORA



LUISA. Sin duda, la más atractiva de la familia. Sin embargo, no ha tenido suerte. Siempre alimentó la obsesión de ser ella misma, de no afiliarse a las apariencias. Una sola vez se enamoró, o creyó que se enamoraba, pero resultó que ese primer tórtolo le demostró su amor a bofetadas. Eso le magulló tanto el alma que se enfrentó al espejo e hizo un voto de desamor para el resto de sus días. Lo malo fue que esa inquina la empujó a la prostitución y allí permanece. Ella dice que se acuesta con los hombres para odiarlos mejor. Raquel ha tratado de persuadirla, de contagiarle su decencia. Pero Luisa, que empezó siendo carne seductora, ahora es apenas un alma marmórea.

MANUEL. Trabaja como un obseso en la carpintería de su primo Aparicio. Siempre ha sido milagrosamente sano. A la noche llega a casa agotado, deshecho, muerto de sueño. Su mujer, Amalia, comprensiva como pocas, ya ni siquiera le reprocha su menguada lujuria. Raquel tiene, sin embargo, fundadas sospechas de que la nuera calma sus apetitos en otras comarcas. Afortunadamente, no tiene pruebas. Las raras veces que se encuentra con Manuel (Navidad, cumpleaños) le aconseja que trabaje menos, que se interese por otros quehaceres (cultura, política, deportes, etc.), pero él ni siquiera responde. Simplemente sonríe, aunque eso también le da trabajo.

A esta altura, la nómina de hijos no ha acabado (faltan dos: Ricardo y Teresa), pero Raquel comienza a amodorrarse, dispuesta como de costumbre a soñar con Carlos y a mojar la almohada.

Mario Benedetti, *El porvenir de mi pasado*, Argentina, Seix Barral, 2003.

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Quiénes son los personajes de la historia?

Raquel, la madre, que recuerda a sus hijos: Ana, Carlos, Daniel, Luisa, Manuel, Ricardo y Teresa (aunque a los dos últimos no llega a describirlos pues comienza a amodorrarse).

b. ¿Qué hace Raquel?

Recuerda las características y la vida de cada uno de sus hijos cuando ya está en la cama, antes de dormir.

c. ¿Qué le pasó a Carlos?

Carlos, a los 14 años, se murió ahogado, era el hijo preferido de Raquel.

d. ¿Dónde vive Ana y por qué?

Vive en Nueva York, pues está exiliada voluntariamente.

DE LAS
EXPRESIONES
IDIOMÁTICAS

APRENDE UN POCO MÁS

- Los refranes y las expresiones idiomáticas son muy frecuentes en la conversación cotidiana. Lee estas frases y busca equivalentes en portugués para traducirlas:



Alberto Montt, extraída de
<www.dosisdiarias.com>.
Acceso el 13 de septiembre de 2008.

Em boca fechada não entra mosca.

b.



Y yo que estaba seguro de que aprobaría el examen, me entero de lo peor. Mi gozo en un pozo.

Cai do cavalo.

c.



Como todavía no ha vuelto, me quedo en su lugar.
El que se fue a Sevilla perdió su silla.

Quem foi passear/andar perdeu o lugar.

d.



Ahora todo está más tranquilo. Me parece que el agua volvió a su cauce.

O rio voltou ao seu curso./As coisas voltaram ao seu lugar.

GRAMÁTICA BÁSICA

LOS DEMOSTRATIVOS



Quino, Toda Mafalda, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

Mira el cuadro:

Demostrativos	Masculino	Femenino	Neutro
Singular	este ese aquel	esta esa aquella	esto eso aquello
Plural	estos esos aquellos	estas esas aquellas	

Los demostrativos son elementos "señaladores". Su uso es idéntico en español y en portugués:

- **este, esta, estos, estas** para mostrar lo que está cerca de quien habla (aquí);

Prefiero **estos** pantalones. Me quedan mejor que **aquellos**.

- **ese, esa, esos, esas** para lo que está cerca de quien escucha (ahí);

¿Están maduras **esas** manzanas que están ahí delante de ti?

- **aquel, aquella, aquellos, aquellas** cuando lo que se muestra está lejos de quien habla y de quien escucha (allí).

Me gustó mucho **aquella** película que vimos ayer.

Observa que sólo el plural de los demostrativos masculinos en español es distinto del portugués:

Aquellos sillones no me gustan.

Además de señalar, observa que los demostrativos también pueden tener función pronominal quando sustituyen a los sustantivos:

Mi libro es **este**.

Esa es mi hermana.

Aquel es el sillón que quiero comprar.

Antes de la última reforma ortográfica de la lengua española los demostrativos solían llevar tilde cuando sustituían a los sustantivos, pero ahora esa regla no se usa más.

TEXTO
PRINCIPAL

1 Lee el cuento:

Cuentecillo policíaco

La señora A estaba sentada en el saloncito de recibo de su casa. Miró el reloj: eran las seis en punto. La señora A sabía que su marido, el señor B, llegaba siempre cuando el reloj acababa de dar la sexta campanada. Sin embargo, ahora no se inquietó con la demora. Una hora antes – a las cinco – la señora A había hablado con el señor B – telefónicamente – para decirle que no olvidara llegar al puesto de la esquina y comprar la revista que debía haber llegado esta misma tarde.

El señor B salía de la casa después del desayuno; almorzaba en un restaurante, y regresaba otra vez a su hogar a las seis, casi siempre con una revista que le encargaba por teléfono su mujer. Por eso, cinco minutos después que la señora A miró el reloj, supo que era su marido quien estaba introduciendo una llave en la cerradura de la puerta. Todos los días sucedía lo mismo: la llave no giraba con facilidad. Y ese día, como todos, la señora A se quedó mirando la puerta hasta cuando empezó a abrirse. Entonces dejó de mirar y siguió leyendo. Cuando se volvió de nuevo, vio a su marido recostado a la puerta, con los lentes puestos y la revista en una mano. La señora A no se preocupó: estaba asistiendo a la misma escena de todas las tardes. Pero en ese instante sucedió algo distinto: se oyó el ruido de un cuerpo al derrumbarse. La señora A miró de nuevo y vio a su marido tendido boca abajo junto a la puerta. Y no necesitó tocarlo más de una vez para saber que estaba muerto.

El señor B sufría, desde hace algunos años, una afección cardíaca. El médico llegó un cuarto de hora después de que la señora A lo llamó por teléfono y le dijo que había un hombre muerto en su casa. El médico no se sorprendió, le tomó el pulso al derrumbado señor B y se dispuso a colocarlo boca arriba para auscultarlo, pero antes de que lo hiciera se puso en pie y dijo a la señora A que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective. Y el médico tenía sus razones para decirlo: el señor B estaba frío y tieso. Tenía por lo menos ocho horas de muerto.



La señora A, en una inexplicable crisis nerviosa, respondió como pudo a todas las preguntas de la policía. Ella había hablado por teléfono con su marido a las cinco para que le comprara una revista. Ella, sentada en la sala de recibo, oyó la llave girando en la cerradura y vio, brevemente, al señor B cuando ya estaba en el interior de la casa, recostado a la puerta. Lo demás ya se sabía: el señor B estaba muerto y el médico afirmaba que tenía por lo menos ocho horas de estarlo.

La policía averiguó lo siguiente: la revista que el señor B tenía en la mano había llegado a la ciudad entre las cuatro y las cinco de la tarde. Como siempre llegaba a las dos, la señora relacionaba el retraso de su marido (retraso de cinco minutos) con el retraso del correo. En el puesto de revista no le daban ninguna razón, pues había tres empleados para atender la gran demanda del público por la revista. Ese día se había agotado la edición en una hora. ¿Cómo fue posible que el señor B hablara por teléfono con su mujer a las cinco de la tarde, comprara una revista a las cinco pasadas y llegara a su casa a las seis y cinco, si había muerto a las diez de la mañana, es decir, ocho horas antes?

El inspector de policía, intrigado y desconcertado por los hechos, meditó largamente, se fumó tres cajetillas enteras de cigarrillos extranjeros, se tomó dieciséis tazas de café sin azúcar, y ya al amanecer, decepcionado, se fue a dormir, pensando: "No puede ser. No puede ser. Esto no sucede sino en los cuentos de policía".

Gabriel García Márquez, Obra periodística; textos costeños,
Barcelona, Bruguera, 1982.

2 Traduce según el contexto:

- a. saloncito de recibo sala de estar
b. sin embargo no entanto, porém
c. los lentes os óculos

- d. boca abajo de bruços
e. boca arriba de frente
f. cajetillas de cigarrillos maços de cigarro

3 ¿Quiénes son los personajes del cuento?

Los personajes son la señora A, el señor B, el médico y el inspector.

4 ¿Cómo era la rutina del señor B?

El señor B salía de la casa después del desayuno, almorzaba en un restaurante y regresaba otra vez a su hogar a las seis, casi siempre con una revista que le encargaba por teléfono su mujer.

5 ¿Por qué dijo el médico que lo que se necesitaba allí no era un médico sino un detective?

Porque el hombre había muerto hacía más de ocho horas.

6 Uno de los rasgos más interesantes del cuento está en su desenlace, cuando el inspector piensa "Esto no sucede sino en los cuentos de policía". En tu opinión, ¿esa observación sirve para afirmar o negar el carácter ficcional del texto? ¿Por qué?

Para afirmarlo, pues lo pone en claro, o sea, lo deja explicitado.

LOCALIZACIÓN

APRENDE UN POCO MÁS

Como en portugués, en español se utilizan muchas expresiones adverbiales para localizar personas y cosas en el espacio.

Te damos algunas de ellas en el recuadro:

aquí • ahí • allí • allá • encima (de) • sobre • arriba (de)
bajo • debajo (de) • a la izquierda (de) • a la derecha (de)
dentro (de) • fuera (de) • al fondo (de) • delante (de)
enfrente (de) • detrás (de) • cerca (de) • lejos (de) • al lado (de)

Mira como se usa:

En aquella pared de **la derecha** podemos colgar unos cuadros **al lado de** la ventana.

- 1 Observa la pintura de Botero y completa las frases con las expresiones adecuadas:



Fernando Botero, Hombre a la mesa.
Extraído de <www.edicionesmedicas.com.ar>.
Acceso el 19 de marzo de 2010.

- a. Hay una silla delante de la mesa.
- b. La mujer está detrás del hombre.
- c. Los cuchillos están delante de las naranjas.
- d. El zumo está a la izquierda/al lado del hombre.
- e. La botella está a la derecha del hombre.
- f. Las naranjas están encima de la mesa.
- g. La puerta está al fondo de la habitación.
- h. El mantel está debajo de los alimentos.

- 2 Escribe frases opuestas a las que te damos:

La cama está a la derecha del ropero.

Aunque las respuestas son variables, te ofrecemos algunas posibilidades.

La cama está a la izquierda del ropero.

- a. Mi casa está cerca del centro de la ciudad.

Mi casa está lejos del centro de la ciudad.

(UECE 2007) Lee el texto y contesta a las preguntas 4 y 5.

La casa tomada

Nos gustaba la casa porque aparte de harto espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales), guardaba las huellas de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda nuestra niñez.

Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a menudo a las siete, y a eso de las once yo le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina. Almorzábamos a mediodía, siempre puntuales; ya no quedaba nada por hacer fuera de unos pocos platos sucios. Nos resultaba grato almorzar pensando en la casa profunda y silenciosa y cómo nos bastábamos para mantenerla limpia. A veces llegamos a creer que era ella la que no nos dejó desposarnos. Irene rechazó dos pretendientes sin mayor motivo, a mí se me murió María Esther antes que llegáramos a comprometernos. Entramos en los cuarenta años con la inexpresada idea de que el nuestro, simple y silencioso matrimonio de hermanos, era necesaria clausura de la genealogía asentada por los bisabuelos en nuestra casa. Nos moriríamos allí algún día, vagos y esquivos primos se quedarían con la casa y la echarían al suelo para enriquecerse con el terreno y los ladrillos; o mejor, nosotros mismos la voltearíamos justicieramente antes de que fuese demasiado tarde.

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. No sé por qué tejía tanto, yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para no hacer nada. Irene no era así, tejía cosas siempre necesarias, tricotas para el invierno, medias para mí, mañanitas y chalecos para ella. A veces tejía un chaleco y después lo destejía en un momento porque algo no le agradaba; era gracioso ver en la canastilla el montón de lana encrespada resistiéndose a perder su forma de algunas horas. Los sábados iba yo al centro a comprarle lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con los colores y nunca tuve que devolver madejas.

Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta por las librerías y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina.

Adaptado de Julio Cortázar, Cuentos Completos 1, México, Alfaguara, 2005.

4 Los personajes que emergen de la lectura son:

- a. personas encargadas profesionalmente de la limpieza de una casa.
- b. primos que compartían una residencia espaciosa, recién alquilada.
- c. dos jóvenes que se habían casado recientemente.
- d. hermanos solteros que tenían una vida sencilla en su amplio hogar.

5 El escenario del texto arriba transcrito:

- a. era una casa sucia, no tan ancha, que exigía mucho trabajo de limpieza.
- b. estaba para ser vendida a sus primos que la querían echarla al suelo y vender el terreno.
- c. traía a sus dos habitantes recuerdos de su propia infancia.
- d. guardaba huellas de un pasado que sus moradores evitaban recordar a toda costa.

6 (EAFA 2008) Assinale a alternativa que corresponde à mensagem do texto:

Somos todos culpables de la ruina del planeta

La salud del mundo está hecha un asco. "Somos todos responsables", claman las voces de la alarma universal, y la generalización absuelve: si somos todos responsables, nadie es.

Como conejos se reproducen los nuevos tecnócratas del medio ambiente. Es la tasa de natalidad más alta del mundo: los expertos generan expertos y más expertos que se ocupan de envolver el tema en el papel celofán de la ambigüedad. Ellos fabrican el brumoso lenguaje de las exhortaciones al "sacrificio de todos" en las declaraciones de los gobiernos y en los solemnes acuerdos internacionales que nadie cumple. Estas cataratas de palabras, inundación que amenaza convertirse en una catástrofe ecológica comparable al agujero de ozono, no se desencadenan gratuitamente. El lenguaje oficial ahoga la realidad para otorgar impunidad a la sociedad de consumo, a quienes la imponen por modelo en nombre del desarrollo, y a las grandes empresas que le sacan el jugo.

Pero las estadísticas confiesan. Los datos ocultos bajo el palabrerío revelan que el veinte por ciento de la humanidad comete el ochenta por ciento de agresiones contra la naturaleza, crimen que los asesinos llaman suicidio, y es la humanidad entera quien paga las consecuencias de la degradación de la tierra, la intoxicación del aire, el envenenamiento del agua, el enloquecimiento del clima y la dilapidación de los recursos naturales no renovables.

La señora Harlem Bruntland, que encabeza el gobierno de Noruega, comprobó recientemente que "si los siete mil millones de probadores del planeta consumieran lo mismo que los países desarrollados de Occidente, harían falta diez planetas como el nuestro para satisfacer todas sus necesidades". Una experiencia imposible. Pero los gobernantes de los países del sur que prometen el ingreso al Primer Mundo, mágico pasaporte que nos hará a todos ricos y felices, no sólo deberían ser procesados por estafa. No sólo nos están tomando el pelo, no: además, esos gobernantes están cometiendo el delito de apología del crimen. Porque ese sistema de vida que se ofrece como paraíso, fundado en la explotación del prójimo y en la aniquilación de la naturaleza, es el que nos está enfermando el cuerpo, nos está envenenando el alma y nos está dejando sin mundo. Extirpación del comunismo, implantación del consumismo: la operación ha sido un éxito, pero el paciente se está muriendo.

Eduardo Galeano, *Úselo y tírelo*, Buenos Aires, Planeta, 1997. En Eugenia Flavian y Gretel Eres Fernández, Repertorio de Exámenes de Español para Ingreso en la Universidad, Madrid, SGEL, 2002.

- a. El planeta tiene siete millones de habitantes que se concentran en Occidente.
- b. Con tanto consumo, sería imposible satisfacer las necesidades de todos los seres del planeta.**
- c. Los gobernantes de los países de Sur ingresan a los países del Primer Mundo sin pasaporte.
- d. Este sistema de vida es un paraíso que nos hará a todos ricos y felices.

¿Y cómo te evalúas?	Integralmente	Parcialmente
En cuanto a	😊	😞
Realización de las tareas		
Observancia de los plazos		
Participación en las clases		
Cooperación con el grupo		

2 Apartado

¿INDIVIDUAL O COLECTIVO?

Reflexión sobre textos y contextos

El objetivo de estas actividades es propiciar una reflexión sobre las relaciones entre textos y contextos y su importancia para comprender los discursos. Se amplían aquí los contenidos trabajados en los capítulos 5, 6, 7 y 8 de este libro

LOS GUSTOS INDIVIDUALES Y LA SOCIEDAD EN QUE VIVIMOS

Todos tienen sus gustos. Elegimos determinadas canciones, películas, artistas, comidas, postres... Y lo mismo sucede con relación a las personas: están las que nos caen bien, las que amamos y aquellas con quienes no nos llevamos muy bien...

En fin, todo el tiempo evaluamos todo y todos los que están alrededor y expresamos nuestras preferencias. Pero, ¿crees que cada ser humano tiene gustos totalmente individuales? ¿O en realidad algunas de nuestras preferencias reflejan valores colectivos?

- 1 Completa el cuadro que está a continuación con lo que más te gusta: *Respuesta personal.*

Música	Película	Comida	Actor / actriz	Personaje
1. _____	1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____	3. _____	3. _____

- 2 Ahora compara tus gustos con los de algunos compañeros y observa si coinciden o no. *Respuesta personal.*

El objetivo de esta actividad es invitar a los alumnos a que piensen sobre la relación que hay entre los gustos individuales y las preferencias colectivas, en general dictadas por la sociedad de consumo.

- 3 Lee el cómic de Quino y el pequeño texto en que se presenta a Manolito. Enseguida, contesta a las preguntas que están a continuación:



Extraído de <<http://cynansy2.files.wordpress.com>>. Acceso el 19 de febrero de 2010.

Bibliografía y sugerencias de lectura

Además de las fuentes apuntadas al fin de cada uno de los textos citados en este libro, se indican algunas obras que pueden contribuir al aprendizaje del español.

GRAMÁTICAS

FANJUL, Adrián (org.). *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna/Santillana, 2005.

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea*. Madrid: Difusión, 1992.

MILANI, Ester Maria. *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo: Saraiva, 2006.

TORREGO, Leonardo Gómez. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 2002.

DICCIONARIOS

BITAGRO, A. *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa/Calpe, 2001.

ESPASA. *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa/Calpe, 1997.

FLAVIÁN, Eugênia; FERNÁNDEZ, Gretel. *Minidicionário espanhol-português/português-espanhol*. São Paulo: Ática, 2008.

MORENO, Francisco; GONZÁLEZ, Neide M. *Diccionario esencial español-portugués/português-espanhol*. Madrid: Arco/Libros, 2006.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa/Calpe, 2006.

DIVERSOS

ASSALI, Shirley Maia. *Conjugação de verbos em espanhol*. São Paulo: Ática, 2004.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres (org.). *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. *Conjugar es fácil en español de España y de América*. Madrid: Edelsa, 2000.

O'KUNGHINGTONS RODRÍGUEZ, John. *Antología crítica de la literatura hispanoamericana*. São Paulo: Letraviva, 2004.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana (coord.). *Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006.

LECTURAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *100 poemas*. Edición bilingüe. Traducción de Manuel Graña Etcheverry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ANÓNIMO. *Lazarillo de Tormes*. Edición bilingüe. Organización de Mario Miguel González. Traducción de Heloísa Costa Milton y Antonio R. Esteves. São Paulo: Editora 34, 2005.

BENEDETTI, Mario. *Acordes cotidianos*. Buenos Aires: V&R, 2000.

- BOND, Rosana. *A civilização inca*. São Paulo: Ática, 2007.
- BORGES, Jorge Luis. *Manual de zoología fantástica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- CALDERÓN, Emilio. *El fantasma de cera*. São Paulo: Scipione/Anaya, 2007.
- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Adaptación de Margarita Barberá Quiles. São Paulo: Scipione, 2000.
- GALEANO, Eduardo. *El fútbol a sol y sombra*. Buenos Aires: Catálogos, 2005.
- GARCÍA, Salvador Álvaro. *Simple coincidencia*. São Paulo: Ática/Anaya, 2007.
- GARCÍA LORCA, Federico. *Antología poética*. Edición bilingüe. Traducción de Willian Agel de Mello. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *El coronel no tiene quien le escriba*. Buenos Aires: Debolsillo, 2005.
- GUTIÉRREZ, Lina. *Pachamama la tierra madre*. São Paulo: Santillana Brasil, 2008.
- LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*. Traducción de Heraldo Barbuy. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- MACHADO, Antonio. *Campos de Castilla*. Madrid: Espasa, 2004.
- MELLO, Thiago de. *Os estatutos do homem – Uma celebração da vida*. Edición bilingüe. Traducción de Pablo Neruda. Buenos Aires: V&R, 2003.
- MENCHÚ, Rigoberta; LIANO, Dante. *Li M'in, una niña de Chimel – Una fábula verdadera en la tierra de los mayas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.
- MONTERROSO, Augusto. *La oveja negra y demás fábulas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- NERUDA, Pablo. *Livro das perguntas*. Edición bilingüe. Traducción de Olga Savary. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- SANTILLANA. *Aprendiendo sobre el calentamiento global*. São Paulo: Santillana, 2007.
- URIZ, Francisco J. *Ventana abierta sobre América Latina*. Madrid: Edelsa, 1998.
- _____. *España cuenta*. Madrid: Edelsa, 2000.
- VILLANES CAIRO, Carlos. *Las ballenas cautivas*. São Paulo: SM, 2007.

Calendario azteca

Cuando llegó Hernán Cortés a México, el calendario azteca acababa de ser reformado, y el año empezaba el día 1 de Atlacalmaco, que coincidía con nuestro 1 de marzo. No está claro si fue el mes o la semana la más antigua unidad de medida de los días. De todos modos, en todos los calendarios de la historia vemos cómo son los días de mercado los que marcan la cadencia de las semanas (en algunas lenguas se usa la misma palabra para denominar la feria o mercado y la semana). Entre las culturas centroamericanas se instituyó la celebración del mercado cada cinco días y, por lo tanto, la semana de cinco días (fue la sacralización del número siete en nuestra cultura lo que determinó que nuestra semana sea de siete días). La siguiente unidad era el mes de veinte días, con un total de dieciocho meses al año, que sumaban 360 días. Para completar los 365 días del año solar (366 los bisiestos, que también los tenían) añadían al final del año los cinco (o seis) días llamados *nomentemis*, que dedicaban íntegramente al placer y a la diversión; en esta última semana del año no había feria, para no interrumpir las celebraciones. Algo muy parecido a las saturnales romanas y las navidades cristianas con que se despiden el año viejo y se recibe al nuevo.

El hecho de que las culturas de centroamérica no hubiesen desarrollado la escritura no representó ningún impedimento para el desarrollo de un calendario perfecto. Asignaron nombres con los respectivos pictogramas a los veinte días del mes (1 flecha; 2 tigre; 3 águila; 4 cuervo; 5 los cuatro movimientos del Sol; 6 pedernal; 7 lluvia; 8 flor; 9 serpiente armada de harpones; 10 *ehecatli*, el gran dios Ketzalcoatl en figura de viento; 11 casa; 12 lagartija; 13 culebra; 14 muerte; 15 venado; 16 conejo; 17 agua; 18 perro; 19 mono; 20 hierba). De este modo era fácil representar el desarrollo del tiempo. Parece que antes de llegar a este nivel de denominación, sólo tuvieron cuatro nombres (como una semana de cuatro días) que se iban repitiendo hasta completar el mes. Estos nombres eran *ácatl*, *tepatl*, *calli* y *tochtli*, que representaban a los cuatro astros (Sol, Luna, Venus y Tierra), a los cuatro vientos, a las cuatro estaciones o a los cuatro elementos. Parece que desde muy antiguo dividían el año en cuatro estaciones; que se guiaban por los equinoccios y los solsticios; y que dividieron el día en dieciséis "horas": ocho laborables, desde la salida a la puesta del Sol, y las ocho restantes de descanso.

Al igual que ocurrió en el viejo continente, los calendarios avanzaban con las respectivas culturas. Por más que en los mitos respectivos cada uno aparezca como iniciador del tiempo, el caso es que los calendarios maya, nahua y azteca pertenecen a una misma fuente cultural. En el año 249 a. de J. C., cuando el calendario romano era un auténtico caos, y aún faltaban siglos para la reforma juliana que instituyó los años bisiestos, se reunieron los sacerdotes de las tribus nahuas para corregir las desviaciones de su calendario, introduciendo el año "bisiesto" (la repetición cada cuatro años del último de los días *nomentemis*). Esta reunión tuvo lugar en Huchuetlapallan, una de las siete ciudades mexicanas que formaron Chicomoztoc, la ciudad mexicana más importante de los nahuas. Instituyeron también el período de 52 años, formado por cuatro haces o gavillas de años (13 x 4). Con esta ocasión en que ajustaban exactamente el calendario al Sol, celebraban una extraordinaria fiesta religiosa en la que se extinguía el fuego viejo y se encendía un nuevo fuego sobre el cuerpo de la víctima humana que se iba a sacrificar. Todos los fuegos del imperio se extinguían antes de tan gran ceremonia (en épocas, los días *nomentemis* que la precedían tuvieron carácter de duelo, penitencia y sangrientas disciplinas, simbolizando la preparación para el fin del mundo), y, después de la gran oscuridad, llegaba la explosión de la luz: infinidad de antorchas encendidas en el fuego nuevo de la pira del sacrificio partían en dirección a todas las ciudades y poblados. Es de notar el singular paralelo con la celebración judeocristiana de los jubileos cada 49 años (7 x 7), siendo el quincuagésimo, el año jubilar.

El calendario del Sol

El pueblo azteca daba gran importancia al tiempo, que era registrado en dos calendarios: el de 365 días, *xihuitl*, que era el solar y/o agrícola, compuesto por dieciocho meses de veinte días, mas cinco días "inútiles" o "aciagos"; y la cuenta de los destinos de 260 días, llamada *tonalpohualli*, que tenía más bien carácter adivinatorio. Este está dividido en trece meses de veinte días cada uno. Cada día tiene un nombre y se combina rotando con un número del uno al trece, hasta completar los 260 días (13 x 20). Cada día con su numeral tiene una carga energética que lo conecta con la fuerza del cosmos, está bajo la protección de un dios, se relaciona a un rumbo del universo y a un color y tiene un augurio asociado.

Los nombres de los días en náhuatl son los siguientes: *cipactli*, *ehēcatl*, *calli*, *cuētzpāllin*, *coatl*, *miquiztli*, *mazatl*, *tochtli*, *atl*, *itzcuīntli*, *ozomatli*, *malinalli*, *acatl*, *ocelotl*, *cuauhtli*, *cozcauauhtli*, *ollin*, *tecpatl*, *quiauitl*, *xochitl*. Los dieciocho meses del calendario solar de 365 días recibían los siguientes nombres: *atlcahualo*, *tlacaxipehualiztli*, *tozoztontli*, *hueytozoztli*,

txcatl, etzalcualiztli, tecuilhuitontli, hueytecuilhuitli, tlaxochimaco, hueymiccailhuitl, ochpaniztli, pachtontli, hueypachtl, quecholli, panquetzaliztli, atemoztli, tititl, izcalli y nemontemi. Los méxicas creían que el calendario había sido inventado por Oxomoco y Cipactonal.

Los aztecas dividían el calendario solar en cinco periodos de 73 días, especie de estaciones a que llamaban *cocij*: *cocij cogaa* era el tiempo del agua y del viento, simbolizado por el cocodrilo; *cocij col lapa* era el tiempo de las cosechas, representado por el maíz; *cocij piye chij* era el tiempo santo o de fiesta, representado por el águila o el guerrero; *cocij piye cogaa*, tiempo de secas e inicio del calendario; *cocij yoocho*, tiempo de las enfermedades y las miserias, representadas por el tigre.

Adaptado de <www.elalmanaque.com>. Acceso el 24 de abril de 2009.

3. Bingo (fixação dos números)

Pode-se propor a realização de um bingo para fixar os numerais. Veja o encaminhamento:

- Os alunos devem preparar pequenos cartões com números de 1 a 99. Posteriormente, devem colocar todos esses cartões em um saco opaco.

1 UNO	2 DOS	3 TRES	4 CUATRO	5 CINCO
----------	----------	-----------	-------------	------------

- Devem confeccionar também as cartelas, conforme o modelo.

01		28	42		77	
05	16	31		66	78	91
	22	34	54	70		97
09	25		59	72	85	99

- Convide um aluno para retirar os cartões do saco, ao acaso, e dizer os números em voz alta e em espanhol.
- Os demais devem marcar nas cartelas os números sorteados, quando houver.
- Aquele que primeiro completar uma fileira ou uma coluna deve gritar "Bingo" e ler, em espanhol, os números marcados.
- Para tornar o jogo mais divertido, organize a classe em dois grupos e distribua várias cartelas a cada um deles. O grupo que fizer mais bingos ganha o jogo.
- É possível, ainda, convidar alguns alunos para escrever os números ditados na lousa. No fim da partida, peça a colaboração de toda a classe para a correção da ortografia. Algumas perguntas viabilizam o envolvimento dos alunos com a atividade. Por exemplo:

1. ¿Está escrito correctamente el número dieciséis?
2. ¿Es con la **ce** o con la **zeta** que se escribe dieciséis?
3. ¿La palabra dieciséis lleva tilde?

Material a ser fornecido aos alunos:

Relaciona las palabras de la primera columna con las definiciones de la segunda:

- | | |
|-----------------|--|
| 1. acostarse | a. ☐ Acción u obra; cosa que sucede. |
| 2. víveres | b. ☐ Comestibles necesarios para el alimento de las personas. |
| 3. fecha | c. ☐ Influencia o repercusión. |
| 4. inanición | d. ☐ Indicación del lugar y tiempo; cada uno de los días que transcurren desde uno determinado. |
| 5. deceso | e. ☐ Echar o tender a alguien para que duerma o descanse, y con especialidad en la cama. |
| 6. erradicar | f. ☐ Debilidad grande por falta de alimento o por otras causas. |
| 7. marco | g. ☐ Batallar, contender o pelear; solicitar con ahínco, procurar con eficacia. |
| 8. promedio | h. ☐ Arrancar de raíz. |
| 9. lustro | i. ☐ Cantidad igual o más próxima a la media aritmética. |
| 10. hecho | j. ☐ Muerte natural o civil. |
| 11. compatriota | k. ☐ Período de cinco años. |
| 12. pugnar | l. ☐ Persona de la misma patria que otra. |
| 13. incidencia | m. ☐ Límites en que se encuadra un problema, cuestión, etapa histórica. |

Definiciones extraídas de <www.rae.es/rae>. Acceso el 12 de septiembre de 2009.

Gabarito: a. 10; b. 2; c. 13; d. 3; e. 1; f. 4; g. 12; h. 6; i. 8; j. 5; k. 9; l. 11; m. 7.

Sugestões de leitura para o professor

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo; GONZÁLEZ, Neide T. Maia. "Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía". In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 9, 1999, pp.11-19. Disponível em <www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/anuario99.shtml>. Acesso em 3 de novembro de 2009.

- Trabalhar com a proximidade entre o espanhol e o português é uma tarefa espinhosa, pois, diante de uma língua estrangeira, os alunos tendem a procurar as semelhanças, as transparências. Para auxiliar o trabalho com questões referentes a esse tema e também aos falsos cognatos, sugerimos a leitura desse texto.

PEDROSO, Sérgio Flores. "Valores discursivos e culturais no ensino de espanhol como língua estrangeira: uma (nova) consideração". In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia de Freitas (Orgs.). *Hispanismo 2000*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Associação Brasileira de Hispanistas, Brasília: 2001, vol. I, pp. 273-287.

- Como nesta coleção apresentamos um trabalho com a leitura que não visa apenas à busca de sentidos no texto, mas especialmente à produção de novos sentidos a partir dele, indicamos esse artigo, que esclarece determinados conceitos e explica como conceber o leitor e a leitura em aulas de espanhol como língua estrangeira.

Según Wilmer Medina, director del Hospital de Pelileo, la situación es preocupante pues en Pelileo no hubo un manejo técnico de los desechos en general. Las aguas residuales de las fábricas son depositadas directamente al Río Patate, sin un adecuado tratamiento. Al parecer, durante el auge y potenciación de esta industria no se consideraron los futuros impactos ambientales en la zona.

Análisis del Municipio y de las mismas fábricas revelan que los niveles de contaminación superan los máximos de tolerancia permitidos para aguas servidas o residuales industriales.

Patricio Miranda, técnico de la Unidad de Calidad del Ministerio de Ambiente en la provincia de Tungurahua, indicó que las industrias no solo utilizan el alcantarillado para el desfogue de las aguas residuales sino que las envían directamente a acequias y canales de riego, lo cual es grave porque provoca intoxicación de los suelos y productos que salen a los mercados ya que Pelileo es eminentemente agrícola.

Miranda explicó que esta contaminación afecta a los niños porque “las discapacidades se han disparado en la zona”. Con ese criterio coincide Sandra Torres, directora de la Fundación Corazón de María, quien señaló que trabajan con 120 infantes que tienen patologías y en consulta externa atienden a otras quinientas personas. Según la directora, este número en los seis años de trabajo de la fundación se incrementó de manera alarmante, porque empezaron atendiendo a ocho niños.

Torres expresó que atienden a pacientes con síndrome de Down, parálisis cerebral, retardo mental, labios leporinos, deficiencias auditivas y visuales. De estas patologías, aseguró, la primera es la más frecuente y – según añadió – es causada por el consumo de aguas contaminadas y falta de cuidado de madres que tienen contacto con abonos químicos cuando están embarazadas.

El director del Ministerio del Ambiente en Tungurahua, Hugo Paredes, expresó que se pondrá en marcha un plan dirigido especialmente a las pequeñas empresas en el que se las apoyará con líneas de crédito para que puedan adquirir los filtros y otros sistemas que permitan reducir el impacto ambiental.

Por su parte, el alcalde de Pelileo, Manuel Caisabanda, dijo que se dará un plazo para que todos adopten mecanismos de descontaminación.

Adaptado de <www.vistazo.com/webpages/pais/index.php?id=7069>. Acceso en 20 de septiembre de 2009.

Sugestões de leitura para o professor

ALVARES, M. N. et alii. *Valores e temas transversais no currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999 (Série Fundamentos).

- Como esse capítulo é perpassado pelo tema do meio ambiente, sugerimos a leitura desses dois livros que trabalham a questão dos temas transversais nos currículos da educação brasileira. Eles permitirão compreender o que são esses temas, bem como sua importância no ensino das diferentes disciplinas, além de apresentar e debater algumas experiências realizadas em diferentes instituições educacionais.

BUSTO, Natalia Barrallo; BEDOYA, María Gómez. “La explotación de una imagen en la clase de ELE”. In: *redELE*, n.16, jul. de 2009. Disponível em <www.mepsyd.es/redele/RevistaJunio09/La_explotacion_de_una_imagen_Barrallo_Busto_Gomez_Bedoya>. Acesso em 1º de outubro de 2009.

- Todos os capítulos desta coleção são introduzidos por imagens, e, em geral, se sugere a exploração de imagens de revistas, jornais e publicidade em muitas outras atividades. Portanto, indicamos a leitura de um artigo que aborda a questão da importância das imagens visuais como recurso didático para as aulas de espanhol como língua estrangeira.

GARCÍA, María de Lourdes de Miguel. “La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula”. In: *MarcoEle*, n. 1, jul./dez. de 2005. Disponível em <http://marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel>. Acesso em 1º de outubro de 2009.

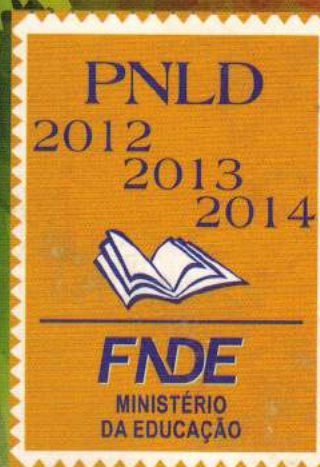
- Como em todos os capítulos há uma seção destinada ao vocabulário, indicamos a leitura desse artigo, que analisa diferentes formas de trabalhar com o léxico em sala de aula.

Libro

síntesis

curso de lengua española

Ivan Martin



VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: 25175C2502 TIPO: M

Manual do Professor

ea
editora ática

Ensino Médio
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

- 2 Elige un elemento de cada columna y forma frases.

María está enferma	o	estudia
mi hermano trabaja	pero	todos aprobaron el examen
mis primos están aquí	y	no quiero comer
nadie estudió		no quieren hablar contigo
tengo hambre		al museo
voy al cine		sigue trabajando

Apuntamos algunas posibilidades: a. María está enferma, pero sigue trabajando. b. Mi hermano trabaja y estudia. c. Mis primos están aquí, pero no quieren hablar contigo. d. Nadie estudió, pero todos aprobaron el examen. e. Tengo hambre, pero no quiero comer. f. Voy al cine o al museo.

- 3 Lee el texto e identifica las palabras que establecen relaciones de **adición** (con un trazo) y de **adversidad** (con dos trazos).

Paisaje tropical

Por las aguas del Amazonas avanza lentamente el barco, en viaje de nunca acabar desde Belém hacia Manaos. Rara vez aparece alguna choza, en la selva enmascarada por marañas de lianas, y algún niño desnudo saluda a los navegantes con la mano. En la cubierta, repleta, alguien lee la *Biblia* en voz alta, sonoras alabanzas a Dios, pero el gentío prefiere reír y cantar mientras botellas y cigarrillos pasan de boca en boca. Una cobra amaestrada se enrosca en los barrotes, rozando las pieles de difuntas colegas que se secan al aire. El dueño de la cobra, sentado en el suelo, desafía a los demás pasajeros a duelo de naipes.

Un periodista suizo viaja en este barco. Lleva horas observando a un viejo pobretón y huesudo, que pasa todo el tiempo abrazado a una gran caja de cartón y no la suelta ni para dormir. Picado por la curiosidad, el suizo ofrece cigarrillos, galletitas y conversación, pero el viejo es hombre sin vicio, de poco comer y prosa ninguna.

A mitad de camino, en medio de la selva, el viejo desembarca. El suizo lo ayuda a bajar la gran caja de cartón y entonces, entreabriendo la tapa, espía: dentro de la caja, envuelta en celofán, hay una palmera de plástico.

Eduardo Galeano, *Memoria del fuego III, Montevideo, Ediciones del Chanchito, 2006.*

- 4 Completa las frases con **y** / **e** u o / **ó** / **u**:

- No sé si tiene 17 o 18 años.
- María e Isabel trabajan en la misma empresa.
- ¿Ustedes la llamaron ayer o hoy?
- ¿Quieres tortilla o huevos estrellados?
- ¿La casa tiene 3 o 4 habitaciones?
- Manzana e higo son mis frutas predilectas.
- Trabajadores y estudiantes hicieron una protesta en favor de la paz.
- ¿Quedamos a las diez o a las once?

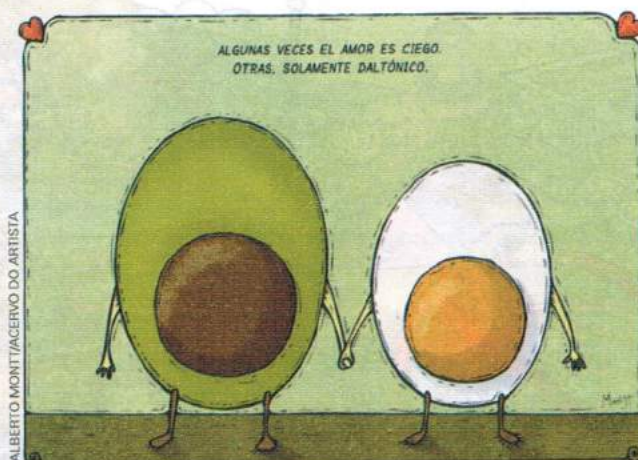


- 5 El uso de las conjunciones en español y en portugués es muy semejante. Observa el sentido que pueden tener las frases a continuación y completa con las conjunciones del cuadro. Pero, ¡ojo!, no puede sobrar ninguna.

aunque • ni • pues • por eso • o sea • porque
sin embargo • ora... ora • luego

- Todavía no estudia ni trabaja.
- Ora trabaja, ora lee el periódico.
- Pilar no viene aunque le gustan las fiestas.
- He leído el libro, sin embargo no lo he entendido.
- Come mucho, luego siempre tiene que adelgazar.
- Charla con todos los que encuentra, o sea, habla demasiado.
- Tiene fiebre, por eso no viene.
- Se despierta más tarde, pues vive cerca del trabajo.
- Si sigue la lluvia, creo que no vienen a la fiesta, porque viven muy lejos.

LOS INDEFINIDOS



Para indicar la indeterminación de las cosas o personas se suele utilizar los indefinidos.

Hace falta **algún** disco de música para bailar. ¿Tienes **alguno**?

No, no tengo **ninguno**.

Obsérvalos en el cuadro:

algún (+ sustantivo masculino singular)	alguno	algunos
	alguna	algunas
ningún (+ sustantivo masculino singular)	ninguno	ningunos*
	ninguna	ningunas*

* Forma poco utilizada.

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO
PRINCIPAL

1 Lee el cuento:

Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de Alegría de los famas.

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: "La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad". Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan.

Julio Cortázar, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara, 1998.

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿Cuál es el tema del cuento?

Los hábitos de viaje de los cronopios, los famas y las esperanzas.

b. ¿Cómo son los famas?

Son excesivamente metódicos.

c. ¿Cómo son los cronopios?

Son despreocupados y a menudo no tienen suerte.

d. ¿Cómo son las esperanzas?

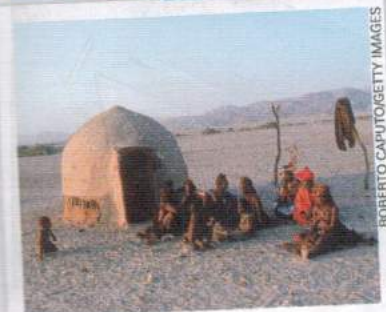
Son tranquilas, perezosas, sedentarias.

e. ¿Con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?

Respuesta personal.



ERIC WESSMAN/GETTY IMAGES



ROBERTO CAPUTO/GETTY IMAGES



USA. PHOTOS.COM/JUPITER IMAGES

EXPRESIONES
DE
LOCALIZACIÓN

PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

- 1 Observa el mapa e imagina que estás caminando por La Habana, la capital cubana. Pregúntale a un compañero cómo llegar a determinado lugar.

REPRODUCCIÓN ARQUIVO DA EDITORA



Adaptado de Folha de S. Paulo, Guia Visual - Cuba, São Paulo, Publifolha, 2008.

¡Comunicáte!

Para
localizarse
en la
ciudad

Por favor, ¿dónde queda la calle... / la avenida... / la plaza... / el paseo... / la parada de autobús / la estación de metro / el cine...?
¿Hay algún... en esta avenida? ¿Hay alguna... por aquí cerca?
Dime / Dígame, por favor, ¿cómo voy al centro de compras?

ORGANIZA
LA
INFORMACIÓN

- 2 Escribe una carta a un amigo que vive en otra ciudad. Cuéntale cómo es la ciudad donde vives y habla sobre las cosas que te gustan y que no te gustan de ella.

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Lee la tira y subraya el indefinido:



Nik, Gaturro 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

2 Utiliza e, y, ni, o, u, ó, según convenga:

- La temperatura será de 2 ó 3 grados.
- No tiene ganas de comer ni de beber. Está triste.
- Ana e Isabel llegarán pronto.
- Debes tener calma y paciencia al hablar con Pedro.
- No sé si quiero dormir o ir al cine.
- ¿Son de Bélgica u Holanda?

3 Completa: *Respuestas personales.*

- Me gustaría ir al cine, **pero** _____
- Aunque** quiero viajar, _____
- Juan tendrá unos 50 **ó** _____
- Ora** me trata bien, **ora** _____
- Tengo un coche y _____

4 Completa las frases con **muy** / **mucho(a/os/as)** o **ningún** / **ninguno(a)**:

- En la ciudad donde vivo no hay ningún museo, pero hay muchos cines.
- La ciudad donde vivo es muy grande y me siento muy sola porque no tengo ninguna amiga.
- En la ciudad donde vivo hay muchos coches, pero yo no tengo ninguno.

PARA
EXPRESAR
OPINIÓN

ALGO DE VOCABULARIO

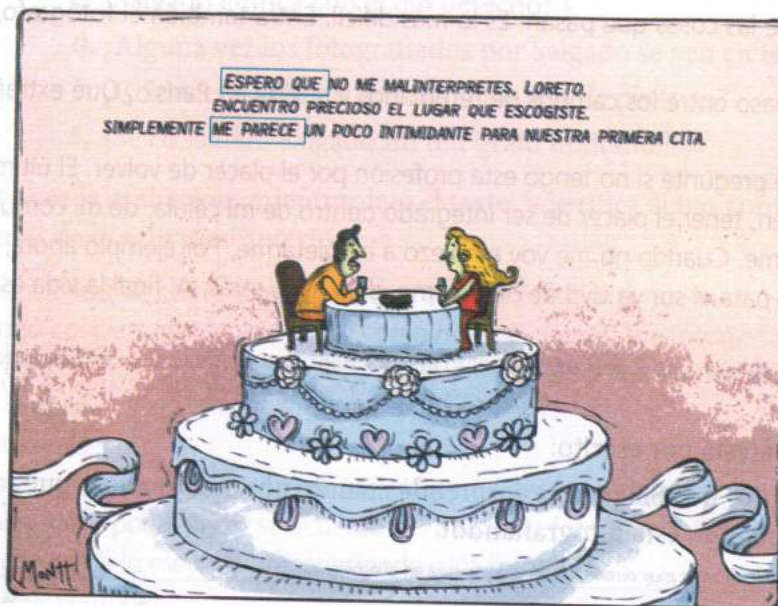
- Lee estos fragmentos e identifica las expresiones que se utilizan para emitir opinión, preferencia u obligación:

a.

No estoy de acuerdo con la sanción al juez Tirado.

José Luis Rodríguez Zapatero, presidente del gobierno español,
extraído de <ecodiario.economista.es>. Acceso el 6 de octubre de 2008.

b.



ALBERTO MONTT
ACERVO DO ARTISTA

Alberto Montt, En dosis diarias 11, Santiago, Candy Funto, 2008.

c.



WEBERSON SAMITAGOI
ARQUIVO DA EDITORA

Mario Benedetti, Rincón de haikus, Buenos Aires, Seix Barral, 1999.

d.



WEBERSON SAMITAGOI
ARQUIVO DA EDITORA

Fragmento de canción de Rodia, Prefiero América, extraído de <letras.terra.com.br>.
Acceso el 16 de octubre de 2008.

EL
PRESENTE
DE
INDICATIVO

GRAMÁTICA BÁSICA



JOAQUÍN SALVADOR LAVADO (QUINO) / ACERVO DO ARTISTA

Quino, Toda Mafalda, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

Así como en portugués, en español los verbos pueden pertenecer a tres grupos distintos, según la terminación del infinitivo sea **-ar**, **-er** o **-ir**:

Los profesores **se quejan** de que frecuentemente no **prestan** atención en clase, **charlas** demasiado con los colegas, nunca **haces** las tareas, no **lees** los libros que te **piden**, etc.

En cuanto a la conjugación los verbos pueden ser regulares:

¿**Llegas** todos los días puntualmente?

E irregulares:

Los profesores **piden** demasiadas tareas y **tengo** otras cosas que hacer.

Observa la conjugación de los verbos regulares en presente de indicativo:

Llegar	Comer	Escribir
llego	como	escribo
llegas	comes	escribes
llega	come	escribe
llegamos	comemos	escribimos
llegáis	coméis	escribís
llegan	comen	escriben

Compara la conjugación de los verbos regulares en presente en portugués con la correspondiente conjugación en español para que los alumnos vean que casi no hay diferencias entre los dos paradigmas. Recuérdales que, así como en portugués, en español mantenemos la raíz de los verbos regulares y les añadimos las terminaciones de este paradigma.

BANANASTOCK/JUPITER IMAGES

Fecha: _____ de _____ de _____

- 1 Mira esta foto y escribe un párrafo en que expreses tu opinión sobre el trabajo infantil.



JAVANTA SHAW JSPREUTERSIAINSTOCK

- 2 Ordena las frases y conjuga los verbos en presente de indicativo:

a. textos / autores / traducir / famosos / infantiles / de / yo

Traduzco textos de autores infantiles famosos.

b. traer / tapas / fiesta / la / para / las / nosotros

Traemos las tapas para la fiesta.

c. ¿? / a / conocer / primo / José / de / Juan / tú

¿Conoces a José/Juan, primo de Juan/José?

d. querer / cuadernos / Carmen / amarillos / estos

Carmen quiere estos cuadernos amarillos.

- 3 Subraya la expresión de opinión que hay en el cómic:



UNIVERSACERVO DO ARTISTA

Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007.

GRAMÁTICA BÁSICA

LA PERÍFRASIS DE FUTURO



Quino, Toda Mafalda, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.

En español se utiliza el verbo *ir* + la preposición *a* + un verbo en infinitivo para expresar acciones que se realizarán en un futuro inminente:

No **vamos a hacer** absolutamente nada.

Voy a tomar un café. Recuérdales a los alumnos que en español siempre empleamos la preposición **a** en la perífrasis de futuro.

- Utiliza los verbos entre paréntesis y completa los espacios del diálogo con la perífrasis de futuro:**

Estrella: ¡ Vas a salir (salir) de vacaciones, Azucena?

Azucena: Sí, me voy a Sevilla. Y tú, ¿te quedas en Madrid o te vas de viaje?

Estrella: Pienso irme de viaje, pero todavía no he decidido si me voy a la playa o a la montaña. A mí me gusta más la playa, pero mi novio prefiere la montaña. ¿A Sevilla te vas en coche o en tren?

Azucena: En AVE, que tarda solamente dos horas y media. Además de rapidísimo, es más tranquilo que conducir casi quinientos kilómetros.

Estrella: ¿_____ *Vas a viajar* _____ (viajar) sola?

Azucena: Sí, pero me quedaré en casa de unos amigos que están viviendo allí hace algunos meses. ¿Por qué no venís conmigo?

Estrella: Quizá sea una buena idea. Voy a hablar (hablar) con Eduardo.

¿Cuándo partes?

Azucena: Salgo de Madrid el miércoles, dos de enero, y me quedo en Sevilla unos diez días.

Estrella: Bueno, tengo que marcharme si no
voy a llegar (llegar)

tarde. Apenas hable con Eduardo, te llamo.

Vale? Hasta luego.

Azucena: Hasta pronto.



APRENDE UN POCO MÁS

LOS MEDIOS DE TRANSPORTE



Quino, Toda Mafalda, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000

A diferencia del portugués, en español se utiliza la preposición **en** para especificar los medios de transporte:

Nosotros viajamos **en**

- avión
- coche
- tren
- autobús
- barco
- metro
- moto

Salvo algunas excepciones:

Andamos **a**

- pie
- caballo

¡ENTÉRATE!

Cuando no tienen dinero para pagar el billete del autobús o del tren, los españoles hacen **autoestop**; los argentinos, los chilenos y los uruguayos hacen **dedito**; los venezolanos piden **cola**; y los mexicanos piden un **aventón** o un **raid**.

● Consulta un mapa de Brasil y contesta oralmente a las preguntas.

Aunque las respuestas son personales, apuntamos algunas posibilidades.

a. Pablo y Marina están en Recife, la capital de Pernambuco, y quieren visitar Fernando de Noronha. ¿Cómo pueden llegar allí? *Pueden ir en barco o en avión.*

b. Ana vive en Florianópolis, la capital de Santa Catarina, y quiere conocer el Río Amazonas. Sin embargo, Ana les tiene fobia a los aviones. ¿Cómo puede ir a Manaus sin utilizar ese medio de transporte? *Puede viajar en autobús o en coche, y parte del camino podrá hacerlo en barco.*

EN LOS VIAJES

PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

- 1 Forma grupos de tres personas y establece con tus compañeros una conversación en que uno de los tres es un turista y los otros trabajan respectivamente en un hotel y en una estación de trenes o un aeropuerto. Utiliza el tratamiento formal.

¡Comunícate!		
En el hotel	¿Tienen una habitación individual / doble libre? ¿Cuánto cuesta la habitación por día? Quisiera una habitación con agua corriente, baño, dos camas, televisión, terraza / balcón, vista al mar, etc.	Sí, tenemos. / No, no tenemos ninguna. Cuesta... con desayuno. / con media pensión. / con pensión completa.
En la estación de trenes	Por favor, ¿cuándo sale el tren para...? ¿De qué andén sale el tren para...? ¿Cuánto cuesta el billete para...? ¿Pasa ese tren por...? ¿Tenemos que hacer trasbordo? ¿El tren tiene coche restaurante? Por favor, un billete de primera / segunda clase para... Quisiera una reserva en el tren de las cuatro para...	Sale a las... Sale del... Cuesta... Sí. / No.
En el aeropuerto	¿Hay un vuelo para...? ¿Cuándo sale el próximo avión para...? ¿El avión hace escala en...? ¿Hay todavía plazas libres en el avión para...? ¿Cuánto cuesta un pasaje de primera clase / clase turista? ¿Cuánto cuesta la tasa de aeropuerto?	Sí, hay uno a las... Sale a las... Sí. / No. Sí, hay... / No, no hay ninguna. Cuesta...

ORGANIZA LA INFORMACIÓN

- 2 Imagina que hoy es el primer día de tus vacaciones y acabas de llegar a una ciudad turística. Escríbele una tarjeta postal a un amigo, diciéndole qué vas a hacer los próximos días.

COMSTOCK IMAGES/JUPITER IMAGES



¿Practicas algún deporte?

capítulo

4

Alguno de sus muchos hermanos lo bautizó Garrincha, que es el nombre de un pajarito inútil y feo. Cuando empezó a jugar al fútbol, los médicos le hicieron la cruz: diagnosticaron que nunca llegaría a ser un deportista [...], con un cerebro infantil, una columna vertebral hecha una S y las dos piernas torcidas para el mismo lado.

Nunca hubo un puntero derecho como él. En el Mundial del 58 fue el mejor de su puesto. En el Mundial del 62, el mejor jugador del campeonato. Pero a lo largo de sus años en las canchas, Garrincha fue más: él fue el hombre que dio más alegrías en toda la historia del fútbol.

*Eduardo Galeano, El fútbol a sol y sombra,
Buenos Aires, Catálogos, 2005.*



3 Contesta por escrito:

a. ¿Cómo es el gimnasio?

Tiene distintos espacios para diferentes deportes.

b. ¿Qué están haciendo las señoras en la piscina grande?

Están nadando.

c. ¿Qué están haciendo los niños en la piscina más pequeña?

Están haciendo ejercicios.

d. ¿Qué están haciendo las chicas en la cancha?

Están jugando al tenis.

e. ¿Qué están haciendo los muchachos en la otra cancha?

Están jugando al fútbol.

4 Ahora habla de ti: Respuestas personales.

a. ¿Practicas algún deporte?

b. ¿Sabes jugar al fútbol?

c. ¿Qué actividad deportiva te gusta más?

d. ¿Qué piensas sobre la práctica del deporte? ¿Por qué?

¡DIVIÉRTETE!



Nik, Gaturro. © 2006 Nik/Dis. por Atlantic Syndication/Universal Press Syndicate.

NIK/Dis. POR ATLANTIC SYNDICATION/UNIVERSAL PRESS SYNDICATE

PARA
EXPRESAR
ACCIONES EN
DESARROLLO

GRAMÁTICA BÁSICA



Paul Gilligan, Poncho. © 2006 Steve Moore. Dis. por Atlantic Syndication/Universal Press Syndicate.

Así como en portugués, en español la perífrasis **verbo *estar* en presente de indicativo + verbo en gerundio** suele expresar acciones en desarrollo:

Los chicos no **están jugando** muy bien.

Para formar el gerundio:

- **verbos regulares:** se añaden las terminaciones **-ando** o **-iendo** a la raíz:

amar → am**ando** beber → beb**iendo** partir → part**iendo**

- **verbos irregulares:**

- cuando la raíz de los verbos terminados en **-er** e **-ir** tiene una vocal al final, se añade la terminación **-yendo**:

leer → le**yendo** caer → ca**yendo** creer → cre**yendo** huir → huy**endo**

- cuando los verbos terminados en **-ir** tienen una **e** o una **o** en la raíz, hay que cambiarlas por **i** y por **u**, respectivamente, y añadir la terminación **-iendo**:

decir → dici**endo** venir → vini**endo** pedir → pidi**endo**

sentir → sinti**endo**

sugerir → sugiri**endo**

morir → muri**endo**

dormir → durmi**endo**

- 1 Completa el fragmento de la letra de la canción con los verbos entre paréntesis en gerundio:

Como la cigarra

Tantas veces me mataron, tantas veces me morí,
sin embargo estoy aquí **resucitando** (**resucitar**).

Gracias doy a la desgracia y a la mano con puñal,
porque me mató tan mal y seguí **cantando** (**cantar**),

cantando (**cantar**) al sol como la cigarra,
después de un año bajo la tierra,
igual que sobreviviente, que vuelve de la guerra.

Tantas veces me borraron, tantas desaparecí,
a mi propio entierro fui, solo y llorando (llorar)
hice un nudo en el pañuelo, pero me olvidé después
que no era la única vez y seguí cantando (cantar).

María Elena Walsh, Cantamos a María Elena Walsh, Argentina, Sony Music

2 Utiliza los verbos del recuadro para completar los huecos del texto.

ladrando • intentando • preparando • oyendo • lavándose
escribiendo • durmiendo • hablando • duchándose • viendo

Esta es una mañana muy ajetreada en la casa de Gabriel. En la cocina la madre está escribiendo un artículo y hablando por teléfono con su jefe; el padre está viendo el telediario y preparando el desayuno.



Gabriel está intentando entrar al baño, pero su hermana Lucía está duchándose y su hermana Rafaela está lavándose los dientes hace más de cuarenta minutos.

En la habitación al lado, el abuelo está oyendo la radio a todo volumen y la abuela está durmiendo a pierna suelta.

Mientras tanto, Rex, que está en el patio, les está ladrando como un loco a los coches que pasan por la calle.



PERÍFRASIS
PARA
EXPRESAR
OBLIGACIÓN

APRENDE UN POCO MÁS



Alberto Montt, En dosis diarias 11, Santiago, Candy Funto, 2008.

En español se puede utilizar la perífrasis verbo **tener** + **que** + verbo en infinitivo para expresar obligación:

La campaña **tiene que movilizar** a toda la sociedad.

Pero también se suele emplear la perífrasis verbo **deber** + verbo en infinitivo:

Todos **deben llegar** a las dos menos cuarto para que empecemos a las dos, sin retrasos.

- 1 Apunta en la agenda todo lo que haces durante los días de la semana en que tienes clases: Aunque las respuestas son personales, apuntamos algunas posibilidades.

	Mañana	Tarde	Noche
Lunes	Ir al cole.	Entrenar para competiciones.	Estudiar por lo menos dos asignaturas.
Martes	Ir al cole.	Clases de inglés.	Ayudar a mi padre a preparar la cena y estudiar.
Miércoles	Ir al cole.	Entrenar para competiciones.	Ir de compras con mi madre y estudiar.
Jueves	Ir al cole.	Entrenar para competiciones.	Ayudar a mi padre a preparar la cena y estudiar.
Viernes	Ir al cole.	Clases de inglés.	Estudiar por lo menos dos asignaturas.

- 2 Ahora, basado en tu rutina, forma frases:

Los martes y los viernes por la tarde tengo que estudiar inglés.

De lunes a viernes por la mañana tengo que ir al cole.

Todas las noches de lunes a viernes debo estudiar.

Los martes y jueves debo ayudar a mi padre a preparar la cena.

Los miércoles tengo que ir de compras con mi madre.

Los lunes, miércoles y jueves por la tarde tengo que entrenar para las competiciones.

PARA LEER Y REFLEXIONAR

TEXTO

COMPLEMENTARIO

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

Una industria de exportación

Al sur del mundo, este es el itinerario del jugador con buenas piernas y buena suerte: de su pueblo pasa a una ciudad del interior; de la ciudad del interior pasa a un club chico de la capital del país; en la capital, el club chico no tiene más remedio que venderlo a un club grande; el club grande, asfixiado por las deudas, lo vende a otro club más grande de un país más grande; y finalmente el jugador corona su carrera en Europa.

En esta cadena, los clubes, los contratistas y los intermediarios se quedan con la parte del león. Y cada eslabón confirma y perpetúa la desigualdad entre las partes, desde el desamparo de los clubes de barrio en los países pobres hasta la omnipotencia de las sociedades anónimas que en Europa manejan el negocio del fútbol al más alto nivel.

En Uruguay, por ejemplo, el fútbol es una industria de exportación, que desprecia al mercado interno. El continuo drenaje de jugadores mediatiza al deporte profesional y desalienta al público, cada vez menos numeroso y menos fervoroso. La gente deserta de las canchas uruguayas y prefiere ver partidos internacionales por televisión. Cuando llegan los campeonatos mundiales, nuestros jugadores, diseminados a los cuatro vientos, se conocen en el avión, juegan juntos por un rato y se dicen adiós sin tiempo para que el equipo se convierta en un verdadero equipo, o sea: un solo bicho de once cabezas y veintidós piernas.

Cuando Brasil conquistó su cuarto trofeo mundial, los periodistas lo celebraron por unanimidad, aunque algunos no ocultaron su nostalgia por las maravillas de otros tiempos. El equipo de Romario y Bebeto había hecho un fútbol eficaz, pero había sido bastante avaro en poesía: un fútbol mucho menos brasileño que aquel fútbol espléndido de 1958, 1962 y 1970, cuando las selecciones de Garrincha, Didí y Pelé se habían coronado jugando en trance. Más de uno habló de crisis de talento, y varios comentaristas acusaron al estilo de juego, exitoso pero sin magia, impuesto por el director técnico: Brasil había vendido el alma al fútbol moderno. Pero hay un hecho también revelador, que casi no fue mencionado: aquellas selecciones del pasado estaban formadas por once brasileños que jugaban en Europa. Romario, el jugador latinoamericano más cotizado, estaba recibiendo en España un sueldo mayor que la suma de los once salarios, relativamente modestos, que recibían en Brasil los jugadores de 1958, entre los cuales estaban algunos de los mejores artistas de la historia del fútbol.

Las estrellas de antes estaban identificadas con un club local. Pelé era del Santos, Garrincha del Botafogo y Didí también, a pesar de alguna fugaz experiencia en el exterior, y uno no puede imaginarlos sin aquellos colores o sin el amarillo de la selección nacional. Así era en Brasil y en todas partes, por amor a la camiseta o por obra de los contratos de servidumbre feudal que hasta hace pocos años ataban al jugador de por vida. En Francia, por ejemplo, el club tenía derecho de propiedad sobre el jugador hasta los 30 años de edad: quedaba libre cuando ya estaba acabado. Exigiendo libertad, los jugadores franceses se incorporaron a las jornadas de mayo del 68, cuando las barricadas de París estremecieron al mundo. Los encabezaba Raymond Kopa.

Eduardo Galeano, *El fútbol a sol y sombra*,
Buenos Aires, Catálogos, 2005.

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Escribe los verbos en gerundio:

a. poner poniendo

b. tomar tomando

c. salir saliendo

d. escribir escribiendo

e. leer leyendo

f. servir sirviendo

g. oír oyendo

h. comer comiendo

i. volver volviendo

j. hacer haciendo

2 Completa las frases con la perífrasis **estar** + verbo en gerundio. Utiliza los verbos entre paréntesis.

a. El gobierno brasileño dijo que está pagando (pagar) las deudas del país.

b. Mis gatos que nacieron ayer ya están tomando (tomar) leche.

c. Famosa fábrica de dulces está anunciando (anunciar) que regalará todas sus existencias de chocolate a los niños.

d. Pareja de 80 años está diciendo (decir) que se casará en un salto de paracaídas.

3 Ahora utiliza la perífrasis **estar** + gerundio y forma frases con algunos de los verbos de la actividad 1. Respuesta personal.

4 Identifica en el cómic la expresión que se utiliza para indicar obligación.



LINEAS/ACERVO DO ARTISTA

Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007.

- b. De acuerdo con el texto, es correcto afirmar que:
- A. ☐ El autor del texto no concuerda con la lingüista Wania de Aragão, para quien es posible legislar sobre la lengua.
 - B. ☐ El gerundismo es un fenómeno que afecta al portugués, pero no al español.
 - C. ☒ Quien utiliza el gerundismo cree que está hablando de forma elegante.
 - D. ☐ Las personas más cultas creen que el gerundismo es ofensivo.
 - E. ☐ José Arruda es el primer político que intenta legislar sobre el uso de la lengua portuguesa.
- c. De acuerdo con el texto, es incorrecto afirmar que:
- A. ☐ El gerundismo caracteriza el habla de recepcionistas y telefonistas.
 - B. ☐ Para el gobernador de Brasilia, el gerundismo encubre la ineficiencia de quien lo utiliza.
 - C. ☐ José Roberto Arruda se equivocó al prohibir el gerundio y no el gerundismo.
 - D. ☒ Para el autor del texto, el gobernador tomó la decisión correcta.
 - E. ☐ El gerundismo indica una acción futura y continua que no tiene fecha para finalizar.

En esta actividad proponemos algunas reflexiones más sobre el uso de la estructura **venir + gerundio**, sobre las expresiones **siempre** y **para siempre** sobre la expresión **acabar de + verbo en infinitivo**. Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de la canción en el sitio <www.youtube.com>. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás videos de la canción.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

Vengo naciendo así...

Vengo naciendo así
a un universo
que me transforma,
que me ilumina
y cristaliza
lo que siempre yo sentí.

Acabo de tener
revelaciones, que me hacen joven
hasta la muerte,
ya para siempre agradeceré
vivir.

No tengo que temer
nuevos fracasos,
siempre habrá un espacio
para recomenzar.

Si tuviera que dar
un nuevo abrazo,
abriría mis brazos,
no lo dejo marchar.

Vengo naciendo así
a un universo
que me transforma
que me ilumina
y glorifica
lo que nunca decidí.

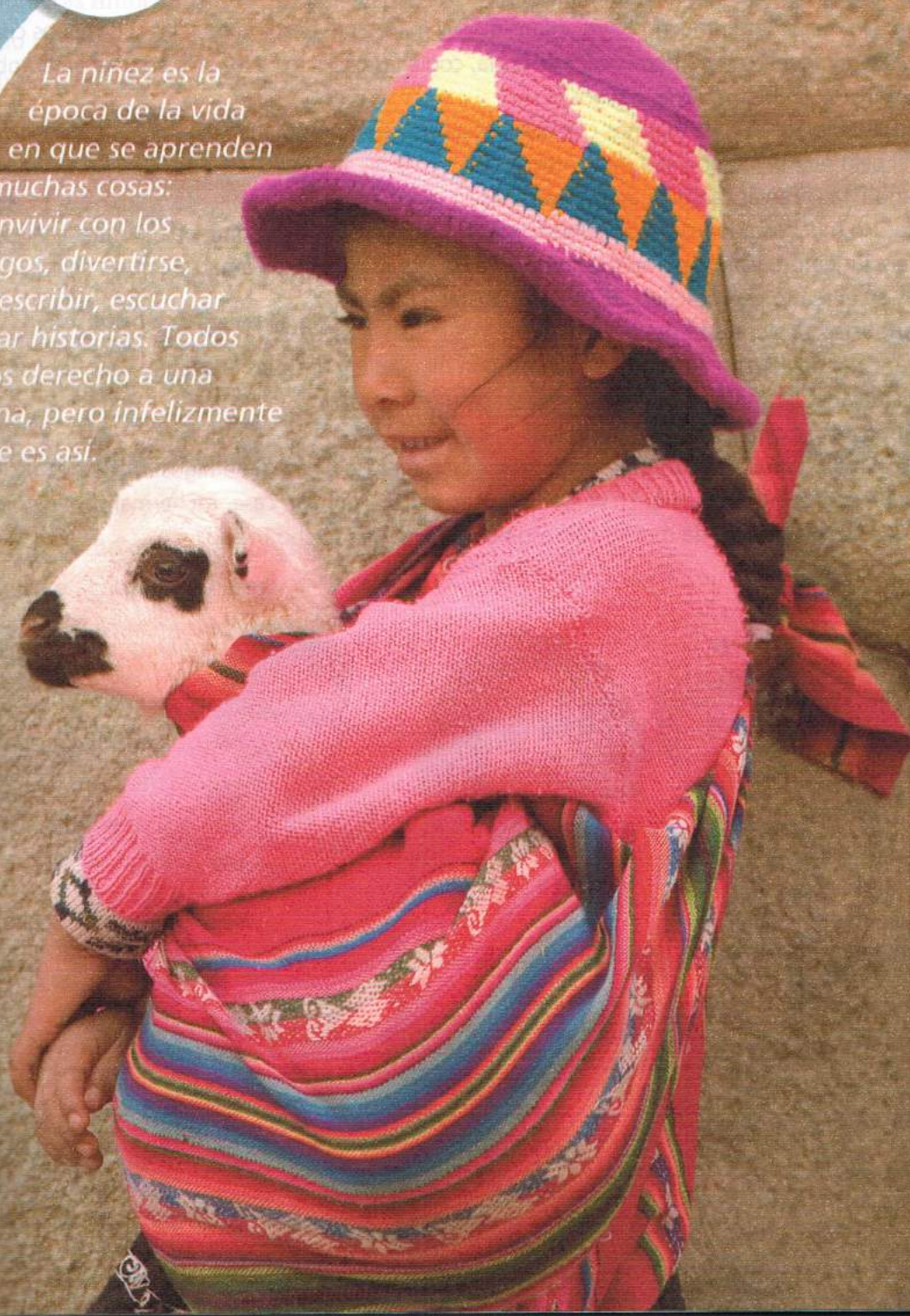
Pablo Milanés, Vengo naciendo,
México, Universal Music, 1998.

¿Qué hacías cuando eras niño?

5

capítulo

La niñez es la
época de la vida
en que se aprenden
muchas cosas:
convivir con los
amigos, divertirse,
leer, escribir, escuchar
y contar historias. Todos
tenemos derecho a una
niñez sana, pero infelizmente
siempre es así.



GRAMÁTICA BÁSICA

EL
PRETÉRITO
IMPERFECTO

Quino, Toda Mafalda, Buenos Aires, Ediciones de la Flor

El pretérito imperfecto de indicativo es uno de los tiempos que utilizamos para hablar del pasado. En general sirve para describir situaciones sin precisar el inicio ni el final de la acción.

Observa los modelos de conjugación en pretérito imperfecto:

- de los verbos regulares:

Cantar	Beber	Salir
cantaba	bebía	salía
cantabas	bebías	salías
cantaba	bebía	salía
cantábamos	bebíamos	salíamos
cantabais	bebíais	salíais
cantaban	bebían	salían

- de los verbos irregulares:

Ser	Ver	Ir
era	veía	iba
eras	veías	ibas
era	veía	iba
éramos	veíamos	íbamos
erais	veíais	ibais
eran	veían	iban

- 1 En los modelos de los verbos regulares se advierte que la conjugación del pretérito imperfecto en español y en portugués es casi idéntica. Apunta las diferencias.

Primera: en los verbos regulares terminados en **-ar**, en lugar de la **V** del portugués, en español se utiliza la **B**. Segunda: las terminaciones en **-idos** (diferencia del portugués, llevan tilde en todo el paradigma).

¡ENTÉRATE!

En algunos países de lengua española es muy común utilizar **requite**- o **re-** para dar la idea de superlativo: *La tarta está requetebuena. El joven es requeteguapo. Lucía es rechica. La política es recambiante. Estoy retranquilo...*

• superlativos:

Ana es **la más** chismosa del grupo.

De todos los vinos que probamos, éste es **el peor**.

El juego estuvo muy bueno. ¡**Buenísimo**!

1 Utiliza los comparativos y escribe frases:

María / guapa / Julia (SUPERIORIDAD) María es más guapa que Julia.

a. Juan / inteligente / Javier (IGUALDAD) Juan es tan inteligente como Javier.

b. Pepa / alta / Elena (INFERIORIDAD) Pepa es menos alta que Elena.

c. este chocolate / bueno / el otro (SUPERIORIDAD) Este chocolate es mejor que el otro.

d. nadie / pequeño / tú (SUPERIORIDAD) Nadie es más pequeño/menor que tú.

e. estas sábanas / caras / las otras (IGUALDAD) Estas sábanas son tan caras como las otras.

2 Utiliza el superlativo en **-ísimo**:

La ciudad que vamos a visitar es feísima (fea), pero su pueblo es interesantísimo (interesante). Las personas que viven allí cuentan muchísimas (muchas) historias buenísimas (buenas). La comida es riquísima (rica) y las mujeres son guapísimas (guapas).

USOS DE MUY Y MUCHO



Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2001

Se utiliza **mucho**, **mucha**, **muchos** y **muchas**:

• delante de sustantivos, para cuantificarlos:

No quiero **mucho** azúcar en mi café.

Tengo **muchos** libros.

¿Tenéis **mucha** hambre?

Hay **muchas** personas en paro.

(UFF-RJ 2008) Los dos textos que vas a leer son de Roberto Fontanarrosa, humorista gráfico y escritor argentino fallecido el 19 de julio de 2008. Léelos con atención antes de contestar, en español, a las preguntas formuladas:

Estamos distraídos

Mi amiga Coletta solía decir, y hace ya mucho tiempo: "Estamos entrando en la edad del nunca me había pasado".

Y es así. Decimos: "Es curioso. Nunca me había pasado, me agaché a recoger un tenedor y se me trabaron cuatro vértebras de la columna". Escuchamos: "Es notable. Nunca me había pasado. Mordí un caramelo de limón y un premolar se me partió en ocho pedazos".

Es que, así como se habla de un Primer Mundo y de un Tercero sin que nadie conozca a ciencia cierta cuál es el Segundo, nosotros hemos pasado de la primera edad a la tercera sin recalar por la segunda y el cuerpo acusa recibo de tal apresuramiento.

El tiempo mismo, incluso, se ha tornado de una consistencia gelatinosa, plástica, mutante. Calculamos: "¿Cuánto hace que se mudó Ricardo a su nueva casa?". Y arriesgamos: "Tres, cuatro años". Hasta que alguien, conocedor, nos saca de la duda: "Catorce".

Suponemos ante el amigo encontrado ocasionalmente en la calle: "Tu pibe debe andar por los seis, siete años". "Tiene diecinueve – nos contesta el amigo. – Vení, Tacho!" Y nos presenta a una bestia de un metro ochenta, pelo verde, un clavo miguelito clavado en la ceja y un cardumen de granos sulfurosos en la mejilla.

Se corrobora entonces aquello que, dicen, decía John Lennon: "El tiempo es algo que pasa mientras nosotros estamos distraídos haciendo otra cosa".

Y suerte que estamos distraídos haciendo otra cosa. Mucho peor es aburrirse.

Es dulce rememorar ciertos momentos, pero más me entusiasma pensar en las cosas que tengo para hacer.

Es que muchos de esos ciertos momentos son muy viejos. Y por lo tanto vale recordar el consejo dado por Javier Villafañe cuando alguien le preguntó cómo hacía para conservarse tan joven pasados los ochenta años. "No me junto con viejos", respondió el maestro.

Y yo quiero agregar lo que un día dijo Jean Louis Barrault, famoso mimo francés, "La edad madura es aquella en la que todavía se es joven, pero con mucho más esfuerzo".

Roberto Fontanarrosa, <www.yopiensoque.com>.

- ➊ Considerando solamente las tres primeras frases en discurso directo, y que están delimitadas por las comillas, se observa que las dos últimas explican una afirmación de la primera frase. ¿En qué consiste dicha afirmación?

La primera frase está afirmando que hay un momento de la vida en que todos entran en la edad del "nunca me había pasado".

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee el cuento:

A la deriva

El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.

El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre, y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violeta, y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.

El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.

Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

– ¡Dorotea! – alcanzó a lanzar en un estertor. – ¡Dame caña!

Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.

– ¡Te pedí caña, no agua! – rugió de nuevo. – ¡Dame caña!

– ¡Pero es caña, Paulino! – protestó la mujer espantada.

– ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!

La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otro dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.

– Bueno; esto se pone feo – murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos, y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta, que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.

El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito – de sangre esta vez – dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.

La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo que estaban disgustados.

La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho.

– ¡Alves! – gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano.

– ¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! – clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo. En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó velozmente a la deriva.

El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.

El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.

El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.

El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón mister Dougald, y al recibidor del obraje.

¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia el Paraguay.

Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo

justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho. ¿Qué sería? Y la respiración también...

Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

– Un jueves...

Y cesó de respirar.

Horacio Quiroga, Cuentos de amor, de locura y de muerte
Asunción, Editorial Ecuador, 1998

2 Relaciona las definiciones a las palabras correspondientes:

a. Sensación de frío en el cuerpo,
acompañada de temblores.

b morcilla

b. Embutido de sangre de cerdo, cocido con
cebolla y especias.

d cabeza

c. Pieza circular que gira sobre un eje.

a escalofrío

d. Parte superior del cuerpo de los animales.

e somnolencia

e. Pesadez producida por el sueño.

c rueda

Definiciones adaptadas del Diccionario de bolsillo de la lengua española
Madrid, SGEL, 1998

3 Contesta a las preguntas:

a. Después de ser mordido por la culebra, ¿qué sintió inmediatamente el hombre?

Sintió un dolor agudo, dos o tres fulgurantes puntadas, sequedad de garganta, sed quemante.

b. Hay un momento en el texto en que la cara de la muerte se presenta implacablemente. ¿Qué momento es ese? ¿Qué expresiones utiliza el autor para demostrarlo?

Esto ocurre en el párrafo "El Paraná corre allí en el fondo...", en que el autor utiliza expresiones como "encajonan fúnebremente", "negros bloques de basalto", "asciende el bosque, negro también", "eterna muralla lúgubre", "silencio de muerte".

c. Cuando cesa de respirar el hombre no tiene conciencia de que va a morir. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué?

Respuesta personal.

¡DIVIÉRTETE!



Nik, Gaturro. © 2003 Nik. Dis. por Atlantic Syndication/Universal Press Syndicate.

DE LAS FIESTAS

ALGO DE VOCABULARIO

- Relaciona las descripciones de las fiestas de esta página con las fotos que están en la página siguiente:

Fiesta de Reyes – En España y en algunos países de Latinoamérica existe la costumbre de hacer regalos a los niños en la noche del día 5 de enero. Es normal que los niños escriban una carta dirigida a los reyes magos solicitando los regalos que desean así como asegurando su buen comportamiento durante el año ya que, según la tradición, los que se portan mal reciben carbón dulce en vez de regalos.

Adaptado de <<http://es.wikipedia.org>>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

Fiesta de Yemanjá – El 2 de febrero, en la Plazoleta de Santana de Río Vermelho, en Salvador, Bahia, desde la madrugada, hijas e madres de santo, *babalorixás*, pescadores, turistas y curiosos cantan y rinden homenaje a Yemanjá, en la mayor manifestación religiosa pública del candomblé. Al final de la tarde, las ofrendas y los pedidos a la reina del mar son arrojados al mar por un cortejo de centenas de embarcaciones. Por la noche, la fiesta continúa en el barrio, donde chiringuitos de comidas y bebidas típicas animan al público presente.

Adaptado de <www.salvadorconvention.com.br>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

Fiesta de la Pachamama – Todos los años durante tres días se congregan, en un pueblo tucumano, miles de adoradores de la Madre Tierra, que repiten la antiquísima fórmula incaica "*Pachamama, cusiya, cusiya*" ("Madre Tierra, ayúdame, ayúdame"). Esto sucede en Amaicha del Valle. Allí es donde, en el mes de febrero, tiene lugar uno de los últimos rituales del folklore argentino que aún sobrevive, la Fiesta de la Pachamama.

Adaptado de <www.tucuman-ar.com>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

Fiesta del Trabajo – El Día Internacional de los Trabajadores, o Primero de Mayo, es la fiesta del movimiento obrero mundial. Se estableció la fecha en 1889 en homenaje a los Mártires de Chicago, los sindicalistas anarquistas que fueron ejecutados en Estados Unidos por su participación en las jornadas de lucha.

Adaptado de <<http://es.wikipedia.org>>. Acceso el 12 de marzo de 2010.

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee el texto sobre la fiesta del Día de los Muertos:

Cómo se celebra en América Latina

Por empezar es toda una fiesta, llena de colores y motivos alegres que refieren a la muerte, pero desde otra perspectiva. Con la herencia de la cultura indígena, los latinoamericanos que festejan el Día de los Muertos aprovechan esta ocasión para acercarse a sus queridos difuntos y celebrar la vida.

Los orígenes de la celebración se encuentran en las antiguas culturas indígenas de los aztecas, mayas, purepechas, nahuas y totonacas, que durante tres mil años hicieron rituales dedicados a sus ancestros. Estos rituales simbolizaban la muerte y el renacimiento, que en la época prehispánica se representaban con los cráneos de los muertos, y eran presididos por el dios Mictecacihuatl, conocido como la Dama de la Muerte.

Así como se sienten muchos extranjeros al ver esta celebración, que tiene algo de morboso y mucho de pagano, los conquistadores españoles del siglo XV se sintieron aterrados por las prácticas de los indígenas y en un intento de convertir a los nativos americanos al catolicismo cambiaron la fecha del festival para el inicio de noviembre; de esa manera coincidía con las festividades católicas del Día de Todos los Santos y Todas las Almas.

Para esos días los pueblos preparan una serie de objetos que forman parte del ritual de todos los noviembreros. En primer lugar están las calaveras, que se ven representadas tanto en artesanías como en los platos de la víspera. También existen máscaras con forma de cráneo y calaveras a las que se les inscribe en la frente el nombre de los difuntos o de gente viva como una broma. La comida es por lo general dulce y la parte más esperada por los niños, a los que se convida con todo tipo de golosinas.

El Día de los Muertos es la principal fiesta en el calendario mexicano. Mientras que en los pueblos ese día se celebra según la tradición, también se celebra en las ciudades con un toque de modernidad. Por lo general el momento principal es cuando la gente va al camposanto en la noche y adorna las tumbas con una flor naranja llamada *xempazuchitl*. En las casas se hace un altar en honor a los parientes difuntos, en los que se colocan fotos, alimentos y bebidas para que el difunto en la noche venga a recordar gustos de su vida mundana.

En Guatemala se tiene la creencia de que las ánimas benditas salen de los cementerios y aparecen en algunos lugares. Las personas dejan los altares caseros con un vaso de agua, una veladora y una fotografía del difunto. Algo muy típico en Guatemala es la "flor de muerto", de color amarillo, que sólo florece en esa época,





DAVID CROSSLAND/ALAMY/OTHER IMAGES

además del ciprés, utilizados para la decoración de las casas y lugares de reunión donde las celebraciones privadas entre familiares y amigos incluyen un gran banquete.

En las zonas rurales, los peruanos creen que las almas de los muertos regresan para disfrutar de los altares que se preparan en las casas con objetos que reflejan algún aspecto de la vida de la persona fallecida. Son fotos, velas y flores que llevarán al cementerio al siguiente día. Se dejan las ofrendas durante toda la noche, para que el difunto pueda tener tiempo de disfrutarlas.

Los nicaragüenses se toman muy en serio esta fecha y van mucho más allá de cualquier ofrenda u homenaje que alguien puede hacer. El Día de los Muertos en

Nicaragua se festeja en el cementerio y por la noche.

Es en Honduras, Costa Rica y Colombia donde los creyentes asisten a los cementerios para llevar "romerías de amor", es decir, ofrendas en símbolo de agradecimiento a los favores concedidos por los

santos. También se concurre a la iglesia para rezar por los difuntos y pedir por la salud y felicidad de los vivos.

En el Día de los Muertos en Ecuador las familias se reúnen alrededor de una comida tradicional: "guaguas de pan" (figuras de pan con forma de niños), acompañadas de "colada morada", una bebida hecha a base de maíz violeta, moras y otras frutas.

Algunas comunidades indígenas celebran aún un antiguo rito, el encuentro con el fiel difunto durante una comida sobre su tumba.

Adaptado de <www.viajeros.com>. Acceso el 12 de marzo de 2008.

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿De qué trata el texto?

Trata de los rituales que se realizan en algunos países de Latinoamérica en homenaje a los muertos.

b. ¿Cuál es la principal característica de esos rituales?

Su carácter festivo, o sea, el hecho de que la muerte no es necesariamente una cosa negativa.

c. ¿Cuándo tienen lugar las fiestas de los muertos?

El 1 y 2 de noviembre.

3 Ahora habla de ti:

a. ¿Te parece que esas celebraciones a los muertos tienen algo de morboso o pagano? ¿Por qué?

Respuesta personal.

b. ¿Cuál de las celebraciones apuntadas en el texto te parece la más fascinante? ¿Y la más extravagante?

Respuesta personal.

c. ¿Cómo se celebra el Día de los Muertos en la región donde vives?

Respuesta personal.

2 Apartado

LA NIÑEZ

Reflexión sobre textos y contextos

El objetivo de estas actividades es propiciar una reflexión sobre las relaciones entre textos y contextos y su importancia para comprender los discursos. Se amplían aquí los contenidos trabajados en los capítulos 5, 6, 7 y 8 de este libro.

NO TODO ES CUENTO DE HADAS

Quizás una de las principales diferencias que hay entre el hombre y los otros animales sea la capacidad que tenemos los humanos de cambiar nuestros valores tan prontamente, el modo como hacemos las cosas, el modo como nos comportamos. Y, en cada generación, eso se hace evidente en los muchos cambios que se observan en las relaciones familiares.

- 1 Lee este cómic y contesta a las preguntas que están a continuación:

El niño, su madre y la paliza,
según pasan los años



MAITENA BURUNDIARENAVACERVO DA ARTISTA

Ese estudio señala que, por ejemplo, en algunos países de África hay niñas que son forzadas a mantener relaciones sexuales con sus maestros para aprobar los exámenes, mientras que en América Latina y el sudeste asiático los niños son golpeados por sus educadores en nombre de la disciplina.

Meneses explicó que el programa "Aprender sin miedo" busca persuadir a los gobiernos para que declaren ilegales todas las formas de violencia contra los niños en las escuelas (incluido el castigo físico), que promuevan métodos de disciplina alternativos y que impulsen el aumento de los recursos para abordar el tema.

Uno de los principales problemas para afrontar esta situación, afirmó Meneses, es la falta de estadísticas fidedignas que ilustren la situación en muchos países, como Perú.

"Aquí en Perú, donde se estima que un tercio de los niños sufre violencia física en la escuela, tratamos de impulsar con la Defensoría del Pueblo una serie de informes que nos permitan identificar el grado, los aspectos y las causas del maltrato físico escolar", dijo.

Adaptado de <www.soitu.es>. Acceso el 15 de diciembre de 2009.

a. ¿Cuál es el tema del texto que acabas de leer?

El texto se refiere al programa "Aprender sin miedo", desarrollado por la ONG Plan Internacional, que tiene como objetivo combatir la violencia física en la escuela.

b. ¿Qué partes componen el texto?

El texto está compuesto por título, pequeño resumen de su contenido, fotografía y cuerpo del texto informativo.

c. Identifica en el texto las palabras o conjuntos de palabras que pertenecen al mismo **campo semántico** de la temática de que trata el mismo.

Violencia contra los niños, castigos corporales, violencia sexual, hostigamiento escolar.

4 Ahora lee el texto de Eduardo Galeano que está a continuación y señala semejanzas y diferencias entre el texto del autor uruguayo y el de la actividad anterior:

La cultura del terror/2

La extorsión,
el insulto,
la amenaza,
el coscorrón,
la bofetada,
la paliza,
el azote,
el cuarto oscuro,
la ducha helada,
el ayuno obligatorio,
la comida obligatoria,
la prohibición de salir,
la prohibición de decir lo que se piensa,
la prohibición de hacer lo que se siente
y la humillación pública

son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de familia. Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

– Los derechos humanos tendrían que empezar por casa – me comenta, en Chile, Andrés Domínguez.

Eduardo Galeano, El libro de los abrazos, Ediciones del Chanchito, Montevideo, 2007.

Los dos textos se refieren a la violencia contra los niños. Sin embargo, el de Eduardo Galeano habla de la violencia doméstica contra los niños y el del periódico de la violencia contra los niños en el ambiente escolar. Desde el punto de vista formal, el texto de la actividad anterior es un texto periodístico y el de Galeano es un poema.

- 5 Lee este cómic publicado en el periódico argentino Clarín y tradúcelo al portugués:

Respuesta personal.



Extraída de <<http://blogs.clarin.com>>.
Acceso el 6 de enero de 2010.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Ya sea porque necesitan trabajar, ya sea porque viven en regiones aisladas, muchos niños y niñas no van a la escuela. ¿Y cuál es el resultado de eso? La perpetuación de la miseria y de la desigualdad social. Garantizar el derecho de todos a la educación es un deber del Estado y de todos los ciudadanos.

- 6 Con algunos compañeros, elabora tres argumentos que justifiquen esta afirmación: “La educación es un derecho inalienable de las niñas y de los niños”.

Te sugerimos que, después de la actividad inicial, invites a un representante de cada grupo a que lea los argumentos que hayan listado. Sería interesante apuntar todos los argumentos en la pizarra y, colectivamente, enumerarlos según su importancia.

- 6 Ya sabemos que hay acontecimientos que cambian bruscamente el estado de ánimo de uno. Pero hay cosas que afectan no sólo a una persona sino a una colectividad. Con algunos compañeros, analiza este cómic español y adáptalo a la realidad brasileña. Haz todos los cambios necesarios.

Respuesta personal.

FORGES/ACERVO DO ARTISTA

"El 30% de los europeos padece de alguna clase de alergia..."

...EXCEPTO EN ESPAÑA, DONDE EL 90% DE LA POBLACIÓN ES ALÉRGICA...



El objetivo de esta actividad es seguir trabajando las características de una persona o de una colectividad. En el momento de la corrección, discute con tus alumnos los estereotipos que están en el cómic y que probablemente van a aparecer en las adaptaciones.

Extraído de <www.eurielec.etsit.upm.es>. Acceso el 6 de enero de 2010.

Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en el sitio <www.youtube.com>. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás videos de la canción.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

En estas actividades vamos a tratar el participio pasado irregular y algunos usos y construcciones de adjetivos.

Canción del elegido

Siempre que se hace una historia
se habla de un viejo, de un niño o de sí,
pero mi historia es difícil:
no voy a hablarles de un hombre común.
Haré la historia de un ser de otro mundo,
de un animal de galaxia.
Es una historia que tiene que ver
con el curso de la Vía Láctea,
es una historia enterrada,
es sobre un ser de la nada.
Nació de una tormenta
en el sol de una noche,
el penúltimo mes.
Fue de planeta en planeta
buscando agua potable,
quizás buscando la vida,
o buscando la muerte,
eso nunca se sabe.
Quizás buscando siluetas
o algo semejante
que fuera adorable,
o por lo menos querible,
besable, amable.

Él descubrió que las minas
del rey Salomón
se hallaban en el cielo
y no en el África ardiente,
como pensaba la gente.
Pero las piedras son frías
y le interesaban calor y alegrías;
las joyas no tenían alma,
sólo eran espejos, colores brillantes
y al fin bajó hacia la guerra...
¡perdón! quise decir a la Tierra.
Supo la historia de un golpe,
sintió en su cabeza cristales molidos
y comprendió que la guerra
era la paz del futuro.
Lo más terrible se aprende enseguida
y lo hermoso nos cuesta la vida.
La última vez lo vi irse
entre humo y metralla,
contento y desnudo,
iba matando canallas
con su cañón de futuro.

Silvio Rodríguez. Extraída de <letras.terra.com.br>.

Acceso el 25 de marzo de 2005.

- o roteiro deve ser financeiramente viável para um grupo de estudantes, ou seja, deve ser de baixo custo;
- deverão ser mencionados todos os meios de transporte, os vários tipos de hospedagem e as atividades atraentes para essa categoria de turistas;
- os locais e as atividades escolhidos devem favorecer o intercâmbio cultural entre os visitantes e os visitados;
- o conteúdo do texto "Decálogo del viajero responsable" deverá ser especialmente considerado;
- a apresentação deverá contar também com recursos visuais, como mapas e fotos.

Uma vez terminados os roteiros, é importante que o professor dê exemplos concretos de situações em que as apresentações orais se fazem necessárias (congressos, demonstrações de produtos e exposições de propostas para um potencial cliente) e que faça com os alunos um levantamento dos aspectos formais para uma apresentação de boa qualidade: a distribuição do tempo, o tom de voz adequado, a relevância das informações, a objetividade ao apresentá-las, etc.

No dia da apresentação, depois que todos os roteiros forem expostos, os próprios alunos votarão, individualmente e de forma secreta, para selecionar o melhor trabalho.

Avaliação

Como critérios de avaliação, além das indicações mencionadas na introdução a este item, o professor poderá considerar:

- o uso adequado dos conteúdos linguísticos previstos;
- o cumprimento dos aspectos formais arrolados durante a preparação, bem como dos requisitos para a elaboração da proposta;
- a habilidade individual de produção oral durante a apresentação;
- o comprometimento com o desenvolvimento da pesquisa, com a produção escrita e com o trabalho em grupo.

Sugestão de leitura para o professor

PONTE, Andréa Silva. "Uma língua, duas viagens, várias histórias. Conquista do México no século XVI / Emigração mexicana para os Estados Unidos no século XX." In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia Freitas. *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, 2001.

- Para refletir sobre relações entre língua e viagem não turística, sugerimos o artigo da professora Andréa Ponte.

CAPÍTULO 4: ¿PRACTICAS ALGÚN DEPORTE?

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

C1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
C2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informação e a outras culturas e grupos sociais.	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

Material a ser fornecido aos alunos:

Hacia la comprensión lectora

1. ¿Qué historias infantiles conoces?
2. ¿Qué es un clásico infantil?
3. ¿Las historias para niños deben ser inocentes / ingenuas? ¿Por qué?
4. ¿Conoces alguna historia infantil que sea inocente? ¿Cuál(es)? Explica por qué.
5. ¿Conoces alguna historia infantil que no sea inocente? ¿Cuál(es)? Explica por qué.

Sugestão de leitura para o professor

BENEDETTI, Ana Mariza. "El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo". In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia Freitas. *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, 2001.

- Sugerimos esse artigo para aprofundar a reflexão sobre a leitura de textos literários em aulas de E/LE.

CAPÍTULO 6: ¿NO HAS ESTADO BIEN?

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

C2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informação e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

C5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário.

C6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

C4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

H14 – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

OBJETO DO CONHECIMENTO

Expressão sobre o estado de saúde e sobre os estados de ânimo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabalhar conteúdos linguísticos relativos ao estado de saúde e aos estados de ânimo.
- Sistematizar conteúdos gramaticais: formação do particípio passado e verbos no pretérito imperfeito.
- Prosseguir com o trabalho de preparar o estudante para a leitura do conto literário.
- Promover uma reflexão sobre as relações entre a saúde e os hábitos cotidianos.

Descrição

Após o estudo de conteúdos relacionados à saúde e aos hábitos contemporâneos no decorrer do capítulo, os alunos leem o texto "Decálogo para una senectud razonablemente saludable" (página 115). Antes da leitura, pergunte-lhes sobre a relação entre o cotidiano e a qualidade de vida, o que fazem para manter uma vida saudável, se consideram que têm uma vida saudável, se deveriam mudar alguns hábitos, quais seriam esses costumes, etc.

Depois da leitura, do esclarecimento de vocabulário e da discussão sobre os dez mandamentos para uma terceira idade saudável, divida a classe em dez grupos e proponha a cada um deles que elabore um novo mandamento, considerando seu estilo de vida, ou seja, o modo de vida próprio da adolescência e da vida adulta que está por vir. Ao final da atividade, a sala terá um novo decálogo para uma vida saudável durante a idade adulta. Sugere-se, inclusive, que seja criado um painel com os novos dez mandamentos. Pode-se propor um título como "Decálogo para una vida adulta saludable".

Para a preparação do novo decálogo, cada grupo poderá fazer previamente um levantamento de opiniões, entre os alunos da sala ou, até mesmo, da comunidade escolar, sobre os problemas que devem ser evitados em um futuro próximo. Após essa etapa inicial, cada grupo propõe a abordagem de pelo menos duas questões e, antes da elaboração de cada frase, a sala escolhe os dez temas de maior interesse para o grupo. Essa definição coletiva tem o propósito de evitar repetições, mas também a função de socializar o trabalho de sondagem.

Se julgar oportuno, construa um modelo com os alunos, antes de começar o trabalho em equipes.

A seguir, cada grupo deverá criar um esquete a partir da frase elaborada. Esclareça que os alunos devem criar personagens e situações que possam exemplificar o respectivo mandamento. Cada esquete tem por objetivo mostrar os benefícios e os danos que determinado comportamento pode trazer para a vida e, portanto, as dramatizações têm necessariamente uma intenção didática, que deve ficar clara. Nesse sentido, é preciso levar em consideração o público-alvo, ou seja, os próprios adolescentes.

Para auxiliar na dramatização dos textos elaborados, trabalhe com os alunos os aspectos formais como a movimentação das personagens, o uso da voz, a utilização de figurino, cenário e trilha sonora, etc.

O professor poderá definir o tempo das apresentações, considerando um tempo mínimo e um máximo, a fim de padronizá-las. Poderá também solicitar o uso de conteúdos linguísticos específicos vistos ao longo do capítulo (o vocabulário relacionado a saúde e doenças, os estados de espírito, os marcadores temporais e o pretérito perfeito composto), bem como de outros conteúdos que sejam pertinentes e possam ser cobrados nessa atividade.

Avaliação

Ao elaborar os critérios para a avaliação dessa atividade, considere, por exemplo:

- os aspectos formais do produto final;
- a coerência entre o mandamento e o texto criado para a dramatização;
- o processo de desenvolvimento do esquete de cada um dos membros do grupo e o trabalho em equipe;
- o uso dos conteúdos linguísticos solicitados;
- a pronúncia e o ritmo das falas.

Sugestão de leitura para o professor

CANDIDO, Antonio. "El derecho a la literatura". *Ensayos y comentarios*. Trad. de María Teresa Celada. Campinas: Unicamp/Fondo de Cultura Económica, 1995.

- Para refletir sobre a importância da leitura de textos literários, sugerimos o artigo de Antonio Candido.

Libro

síntesis

curso de lengua española

Ivan Martin

Material de
divulgação da
Editora Ática

Código da coleção
25175COL25

Manual do Professor

ea
editora ática

Ensino Médio
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

¿Todavía se envían cartas?

capítulo 1

Actualmente, los mensajes electrónicos hacen parte del cotidiano de millones de personas, que los utilizan para tratar de asuntos personales, profesionales o comerciales con agilidad. Sin embargo, todavía se escriben cartas... comerciales, de amor, telegramas, billetes...

Amor de mi vida:
lo nuestro
fue muy hermoso



pero creo que tal vez no
supimos comprendernos
bien a fondo



Amor ~~de mi vida~~:
lo nuestro
fue ~~muy~~ hermoso



pero creo que ~~tal vez~~ no
supimos comprendernos
bien ~~a fondo~~



Cariño:
la nuestra fue
una experiencia positiva



pero a que en muchas
cosas no congeniamos



querido Rolando:
seamos honestos
y admitamos



que nunca
nos entendimos



que nunca
~~nos entendimos~~
ME ENTENDISTE



Rolando:
jamás



en tu ~~vida~~ vida
intentaste entender
ni a mí ni a nadie



¡ADIÓS, GUSANO!!



8 Lee el cuento y completa los huecos con los verbos del recuadro en presente de subjuntivo.

empezar • levantarse • llover (dos veces) • ser • picar • llamar

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida [...]:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Aclara a tus alumnos que corriendo la liebre es una expresión regional y significa pasando hambre.

Eduardo Galeano, Apuntes para el fin de siglo, Santiago, LOM Ediciones, 1987

¡DIVIÉRTETE!



Nik, Gaturro. © 2006 Nik/Dis. por Atlantic Syndication/Universal Press Syndicate

(UERJ 2008) Lee el texto y contesta a la pregunta.

¿Dónde jugarán los niños?

Cuenta el abuelo que de niño
Él jugó
Entre árboles y risas y alcatraces de color
Recuerda un río transparente sin olor,
Donde abundaban peces, no sufrían
Ni un dolor
Cuenta el abuelo de un cielo
Muy azul,
En donde voló papalotes que él
Mismo construyó
El tiempo pasó y nuestro viejo ya murió
Y hoy me pregunté después de tanta
Destrucción
¿Dónde diablos jugarán los pobres niños?
¿En dónde jugarán?

Se está pudriendo el mundo
Ya no hay lugar
La tierra está a punto de
Partirse en dos
El cielo ya se ha roto, ya se ha roto
El llanto gris
La mar vomita ríos de aceite
Sin cesar
Y hoy me pregunté después de
Tanta destrucción
¿Dónde diablos jugarán los pobres nenes?
¿En dónde jugarán?
Se está partiendo el mundo
Ya no hay lugar

Maná.

- 4 La degradación del planeta se la ve como un proceso gradual. Esto queda claro en el siguiente fragmento:

- a. "Cuenta el abuelo de un cielo / Muy azul,"
- b. "Se está pudriendo el mundo"
- c. "Ya no hay lugar"
- d. "La mar vomita ríos de aceite / Sin cesar"

(UFU-MG 2010) Lee el texto y contesta las preguntas 6 a 8:

En solo 40 años internet ha modificado nuestro mundo Su popularización recién se dio desde mediados de los noventa

¿Cuánto tiempo le tomaría ubicar y leer las noticias de la portada de alguno de los diarios más importantes de España, enviarle un correo a un familiar en Estados Unidos, ver el video de aquella canción que tantos recuerdos le trae y avisarle a un grupo de sus amigos que esta noche hay reunión en su casa? [...] El concepto de mundo interconectado que estamos viviendo ahora se lo debemos a un invento que se empezó a cristalizar hace cuatro décadas: internet.

Todo se gestó como parte de la Red de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (Arpanet) creada por el Departamento de Defensa de EE.UU., pensada para comunicar a los diferentes organismos del país. Sus principios básicos eran: ser una red descentralizada con múltiples caminos entre dos puntos, y que los mensajes estarían divididos en fragmentos enviados por caminos distintos. ¿Le suena conocido?

PRETÉRITO
IMPERFECTO
DE
SUBJUNTIVO

GRAMÁTICA BÁSICA



Nik, Gaturro 10, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

El pretérito imperfecto de subjuntivo se puede derivar de la tercera persona del plural de pretérito indefinido de indicativo. Mira los paradigmas:

Indefinido de indicativo	Pretérito imperfecto de subjuntivo
empecé	empezara / empezase
empezaste	empezaras / empezases
empezó	empezara / empezase
empezamos	empezáramos / empezásemos
empezasteis	empezarais / empezaseis
empezaron	empezaran / empezasen

Se utilizan los verbos en pretérito imperfecto de subjuntivo:

- para expresar acción posterior a la del verbo principal en pasado:

Incluso le pidieron que los **atendiera** en su despacho y él no les hizo caso.

- para expresar un deseo que el hablante cree muy poco probable:

Quisiera creer que las manifestaciones llevarán a discusiones más amplias del problema.

- para expresar una condición improbable:

Si **preservásemos** la naturaleza, habría menos problemas ambientales.

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee esta leyenda peruana:

Este es un relato cashinaua, una de las muchas tribus que viven en la selva amazónica entre Brasil y Perú. Ese tipo de historia forma parte de la tradición de los pueblos indígenas y se ha transmitido de boca en boca hasta nuestros días.

La lluvia

En el cielo hay un gran lago. Y el lago está siempre lleno de agua. Y las aguas son límpidas y transparentes.

En el fondo del lago hay un agujerito. Pero una garza blanca está parada sobre este hueco y no deja pasar el agua.

De vez en cuando la garza blanca tiene que abandonar su sitio con el fin de salir a buscar alimentos para comer. Entonces el agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco. Y la lluvia cae sobre la tierra mojando los árboles, los campos, a los hombres y a los animales.

Si la garza blanca no se fuese volando a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra, los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

Si la garza blanca no se posara sobre el agujerito del lago, estaría lloviendo seguido sobre la tierra, los ríos se desbordarían, hombres y animales morirían ahogados. Pero la garza blanca sólo deja pasar el agua cuando siente hambre y vuela a buscar alimentos.

Estas y muchas otras cosas nos cuentan nuestros ancianos del caserío. Y nosotros, niños cashinauas, pensamos que es verdad lo que nos dicen.

C. Moreno García et alii, Cuentos, Madrid, SGEL, 2000.

2 Traduce libremente:

a. agujerito *buraquinho*

b. desbordarían *transbordariam*

c. caserío *povoado*

3 Contesta a las preguntas:

a. Según el cuento, ¿cómo es el lago que hay en el cielo?

Está lleno de aguas límpidas y transparentes. En el fondo del lago hay un agujerito.

b. ¿Qué ocurre cuando la garza blanca abandona su sitio para buscar alimentos?

El agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco.

c. ¿Qué ocurriría si la garza blanca no fuera a buscar comida?

Si ella no fuera a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra.

d. Si no lloviera, ¿qué pasaría?

Los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

e. ¿Qué pasaría si la garza blanca no se posara sobre el agujerito?

Llovería seguido.

f. ¿Qué pasaría si lloviera seguido?

Los ríos desbordarían y las personas morirían ahogadas.

(UFSC 2009) Con base en el texto, señala la(s) proposición(ones) correcta(s) en las cuestiones de 3 a 6.

Primera visita al doctor Chao

Harto de mi permanente torticólis y persuadido de la ineficacia de quiropraxia, masajes, onda corta, infrarrojo, ultrasonido, para tratarla, decidí probar la anestesia sin química de la acupuntura y como me aseguraron que el doctor Chao la había aplicado en Pekín, como su padre, su abuelo y su bisabuelo, le pedí hora.

Al consultorio se entra por un largo corredor que está a un lado del almacén del doctor; el corredor, bastante estrecho, sirve de depósito de cajones. En el fondo hay un pequeño patio abierto, al que dan la sala de espera y el consultorio propiamente dicho. En la sala de espera, con un fuerte ventilador, desvencijados sillones de cuerina, una señora china de unos cuarenta años, vestida con una jardinera azul y sin calzado, miraba televisión. Dos niñas chinas, de cuatro o cinco años, jugaban por el piso. En la sala había un vago olor desagradable. Como aparecieron letras chinas en la pantalla, por un momento supuse (en qué confusión estaría) que habría un canal de televisión china. Después vi que se trataba de un film del Oeste, con vaqueros, malos y buenos, y con Clint Eastwood como protagonista. Evidentemente había ahí un pasacasetes y estábamos viendo una película americana con subtítulos en chino. Apareció de pronto otra china joven, con pollera y embarazada; las dos niñas, que parloteaban en chino, la llamaron mamá.

Por fin me recibió el doctor. Miró mis radiografías. Me dijo: "Quemado el hueso por los rayos infrarrojos. Un poco, buenos; mucho, malos". Con mano delicadísima, buscó dolores por mi cuerpo, desde los lados de los pies al arco del cráneo, preguntando: "¿Molesta?", a lo que pude siempre contestar: "No". Me aplicó por un tiempo brevísimo y con sorprendente levedad las agujas. Después me hizo sentar en la camilla y con sus manos me sometió a la más delicada de las tracciones. Cuando salí me sentía menos dolorido del pescuezo y mucho mejor de mi estado general.

Adolfo Bioy Casares, Descanso de caminantes, Buenos Aires, Emecé, 2001.

- 3 La crónica "Primera visita al doctor Chao" habla:
 - a. De un hombre que había probado varios tipos de tratamientos médicos.
 - b. De un hombre que busca a sus antepasados chinos.
 - c. De un hombre que sufre de dolor en el cuello.
 - d. De un hombre que sólo cree en la medicina tradicional.
 - e. De un hombre interesado por el idioma chino.
- 4 En el primer párrafo del texto se dice que:
 - a. La anestesia es un tratamiento típicamente chino.
 - b. El narrador de la crónica decide consultar a un acupunturista.
 - c. El narrador tiene un dolor persistente en la región del pescuezo.
 - d. El narrador sabe algo del pasado del médico chino.
 - e. La acupuntura es sólo una forma de anestesia.
 - f. El narrador, desahuciado por los médicos tradicionales, recurre a la acupuntura.

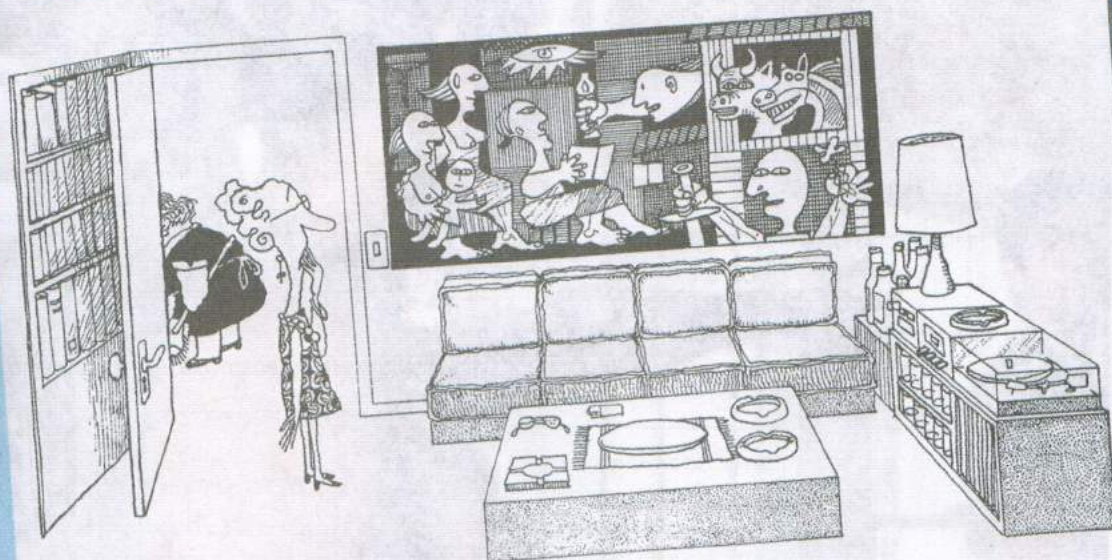
¿Manda quien puede,
obedece quien quiere?

capítulo

4



JOAQUIN SALVADOR LAVADO (QUINO)/ACERVO DO ARTISTA



Quino, Esto no es todo, Buenos Aires,
Ediciones de la Flor, 2001.

IMPERATIVO

GRAMÁTICA BÁSICA



LINIERS/ACERVO DO ARTISTA

Liniers, Macanudo-1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007.

En general, se utiliza el imperativo para:

- dar instrucciones:

Pon en un papel de aluminio unas cuantas rodajas de limón rebozadas en harina y, al lado, **coloca** un recipiente con agua.

- dar consejos y hacer recomendaciones:

Mujer, **no creas** todo lo que te digan.

- dar órdenes y hacer un pedido:

Ricardo, **¡cállate!**

Cierra la ventana, por favor.

- ofrecer algo:

Come un poquito de azúcar, cucaracha amiga.

IMPERATIVO
AFIRMATIVO

ALBERTO MONTI/ACERVO DO ARTISTA

Alberto Monti, En dosis diarias 11,
Santiago de Chile, Ediciones B, 2008.

Mira el cuadro:

Pronombres	Cantar	Beber	Partir
Tú	canta	bebe	parte
Usted	cante	beba	parta
Nosotros, nosotras	cantemos	bebamos	partamos
Vosotros, vosotras	cantad	bebed	partid
Ustedes	canten	beban	partan

La conjugación de verbos regulares en imperativo afirmativo es idéntica a la conjugación en presente de subjuntivo (que estudiamos en el Capítulo 2) – excepto para la segunda persona del singular (tú) y la segunda del plural (vosotros):

¡**Apurémonos!** Ya va a empezar la película.

En la segunda persona del singular (tú), el imperativo es igual a la tercera persona del singular de presente de indicativo:

Ricardo, **deja** de tonterías.

Pero, ¡ajo!, algunos verbos presentan irregularidades sólo en la segunda persona del singular (tú):

decir → di	hacer → haz	ir → ve	poner → pon
salir → sal	ser → sé	tener → ten	venir → ven

En la segunda persona del plural (vosotros), se sustituye la -r del verbo en infinitivo por una -d:

Charlad como adultos.

¡ENTÉRATE!

Con todas las formas del imperativo afirmativo, los pronombres van unidos al verbo: **Póngalo** sobre la mesa. **Cómprenselo** inmediatamente.

IMPERATIVO NEGATIVO



Nik, Gaturro I.
Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

LA MODERNIDAD Y LAS INVENCIONES

- 1 Cada día los medios de comunicación nos invitan a comprar todo tipo de producto. Son invenciones capaces de convertir nuestra vida cotidiana en el paraíso terrenal: medicinas milagrosas para adelgazar, aparatos para cambiar la apariencia, una infinidad de electrodomésticos revolucionarios, libros y más libros de autoayuda para hacer de nosotros seres humanos excelentes, etcétera, etcétera... El texto que vas a leer, del mexicano Juan José Arreola, es una parodia de esos anuncios publicitarios.

Baby H.P.

Señora ama de casa: convierta usted en fuerza motriz la vitalidad de sus niños. Ya tenemos a la venta el maravilloso Baby H.P., un **aparato** que está llamado a revolucionar la economía **hogareña**.

El Baby H.P. es una estructura de metal muy resistente y **ligera** que se adapta con perfección al delicado cuerpo infantil, mediante cómodos cinturones, pulseras, anillos y broches. Las ramificaciones de este esqueleto suplementario recogen cada uno de los movimientos del niño, haciéndolos converger en una **botellita** de Leyden, que puede colocarse en la espalda o en el pecho, según la necesidad. Una aguja indicadora señala el momento en que la botella está llena. Entonces usted, señora, debe desprenderla y **enchufarla** en un depósito especial, para que se descargue automáticamente. Este depósito puede colocarse en cualquier rincón de la casa y representa una preciosa **alcancía** de electricidad disponible en todo momento para fines de **alumbrado** y **calefacción**, así como para impulsar algunos innumerables artefactos que invaden ahora los hogares.

De hoy en adelante usted verá con otros ojos el agobiante **ajetreo** de sus hijos. Y ni siquiera perderá la paciencia ante una **rabieta** convulsiva, pensando en que es una fuente generosa de energía. El **pataleo** de un niño de pecho durante las veinticuatro horas del día se transforma, gracias al Baby H.P., en unos útiles segundos de tromba licuadora, o en quince minutos de música radiofónica.

Las familias numerosas pueden satisfacer todas sus demandas de electricidad instalando un Baby H.P. en cada uno de sus **vástagos**, y hasta realizar un pequeño y lucrativo negocio, transmitiendo a los vecinos un poco de la energía sobrante. En los grandes edificios de departamentos pueden suplirse satisfactoriamente las fallas del servicio público **enlazando** todos los depósitos familiares.

El Baby H.P. no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños, porque no cohiere ni trastorna sus movimientos. Por el contrario, algunos médicos opinan que contribuye al **desarrollo** armonioso de su cuerpo. Y por lo que toca a su espíritu, puede despertarse la ambición individual de las criaturas, **otorgándoles** pequeñas recompensas cuando sobrepasen sus récords habituales. Para este fin se recomiendan las **golosinas** azucaradas, que devuelven con creces su valor. Mientras más calorías se añaden a la dieta del niño, más kilovatios se economizan en el contador eléctrico.

Los niños deben tener puesto día y noche su lucrativo H.P. Es importante que lo lleven siempre a la escuela, para que no se pierdan las horas preciosas del recreo, de las que ellos vuelven con el acumulador **rebosante** de energía.

Los rumores acerca de que algunos niños mueren electrocutados por la corriente que ellos mismos generan son completamente irresponsables. Lo mismo debe decirse sobre el temor supersticioso de que las criaturas provistas de un Baby H.P. atraen rayos y **centellas**. Ningún accidente de esta naturaleza puede ocurrir, sobre todo si siguen al pie de la letra las indicaciones contenidas en los folletos explicativos que se obsequian en cada aparato.

El Baby H.P. está disponible en las buenas tiendas, en distintos tamaños, modelos y precios. Es un aparato moderno, durable y digno de confianza, y todas sus coyunturas son extensibles. Lleva la garantía de fabricación de la casa J. P. Mansfield & Sons, de Atlanta III.

Juan José Arreola, Obras completas, Madrid, Alfaguara, 1997.

LA GRAMÁTICA EN LA CANCIÓN

Después de hacer todas las tareas de lectura, comprensión y análisis de las canciones que están a continuación, discute con tus compañeros si se utiliza en su composición un lenguaje sexista o no.

Puedes sugerirles a los estudiantes que escuchen algunas de las muchas versiones que hay de las canciones en algunos sitios de la red. Basta escribir el nombre de la canción en el campo de búsqueda y encontrarás videos de la canción.

Sólo necesitamos

Para ser felices sólo necesitamos
respirar el aire puro,
pero el aire está contaminado... oh oh
Para ser felices sólo necesitamos
alimentarnos con comida natural,
pero nos dan alimentos sintéticos... oh oh
Para ser felices sólo necesitamos
hacer el amor en la playa,
pero las playas están contaminadas...
y además las muchachas no quieren.
¿Por qué contaminan las playas?
...Para matar al hombre.
¿Por qué envenenan el aire?
...Para matar al hombre.
¿Por qué nos dan alimentos sintéticos?
...Para matar el hambre.
Para ser felices sólo necesitamos
una guitarra y una muchacha...
dos muchachas
la guitarra para tocar
y las muchachas... para cantar...
Pero no hay madera para hacer guitarras...
¿Por qué no hay madera para hacer guitarras?
...Porque talan los árboles.
¿Y por qué?... ¿¡¡Por qué talan los árboles!!?
...Para hacer guitarras...
Para ser felices sólo necesitamos
estar con todos los amigos,
pero en la ciudad vivimos distanciados...
¿Por qué vivimos distanciados?
...Porque estamos alienados.
¿Y por qué en la ciudad vivimos alienados?

En estas actividades vamos a tratar de algunas palabras que se utilizan para expresar causa (*para, porque/por qué*) y finalidad (*para*) y el complemento directo con la preposición *a*.

...Porque se ha llenado de gente...
Para ser felices sólo necesitamos
encontrar un lugar con aire puro
donde comer alimentos naturales
con todos los amigos y talando árboles
conseguir madera para hacer una guitarra
con todos los amigos y luego encontrar una playa
que no esté contaminada e ir con una muchacha
y hacer el amor... ¡con todos los amigos!

Les Luthiers. Extraído de
<letras.terra.com.br>.

Acceso el 17 de marzo de 2009.

En el sitio oficial del grupo argentino, <www.lesluthiers.org>,
puedes acceder a la grabación de la canción.



ORO SANFLICKER

El grupo argentino Les Luthiers actualmente está formado por los músicos Carlos López Puccio, Carlos Núñez Cortés, Daniel Rabinovich, Marcos Mundstock y Jorge Maronna. En el escenario artístico desde los años de 1960, el grupo compone unas fenomenales canciones sobre las cosas sencillas de la vida y de la política.

Discografía:

Sonamos pese a todo (1971); *Catata laxaton* (1972); *Volumen 3* (1973); *Volumen 4* (1976); *Mastropiero que nunca* (1979); *Muchas gracias de nada* (1980); *Volumen 7* (1983); *Cardoso en Gulevandia* (1991); *Sebastian Masana* (2003); *Les Luthiers en vivo* (2003).

- 6 En el verso “Para matar al hombre”, el complemento directo del verbo **matar** va acompañado de la preposición **a**. ¿Por qué?

*Aunque se trata de un complemento directo, se utiliza la preposición **a** porque el complemento hace referencia a una persona.*

- 7 La letra de la canción es un texto irónico, en el que se utiliza todo el tiempo un tono burlón. ¿Qué recursos se utilizan para lograr ese efecto?

Lo primero es la manera de contestar a la pregunta-tema (qué necesitamos para ser felices): elementos sencillos del cotidiano (el aire puro, los alimentos sanos, etc.), de los cuales no podemos disponer. Otro recurso es el juego de palabras: hombre/ hambre; alienado/ha llenado. Además, contribuyen para el tono burlesco las referencias a la sexualidad. En ese sentido, la parte final de la canción contiene una ambigüedad que provoca la risa: puede significar ir a una playa con todos los amigos o hacer el amor con todos los amigos.

Milonga del moro judío

Por cada muro un lamento
en Jerusalén la dorada
y mil vidas malgastadas
por cada mandamiento.
Yo soy polvo de tu viento
y aunque sangro de tu herida,
y cada piedra querida
guarda mi amor más profundo,
no hay una piedra en el mundo
que valga lo que una vida.

Yo soy un moro judío
que vive con los cristianos,
no sé que dios es el mío
ni cuales son mis hermanos.

No hay muerto que no me duela,
no hay un bando ganador,
no hay nada más que dolor
y otra vida que se vuela.
La guerra es muy mala escuela

no importa el disfraz que viste,
perdonen que no me aliste
bajo ninguna bandera,
vale más cualquier quimera
que un trozo de tela triste.

Y a nadie le di permiso
para matar en mi nombre,
un hombre no es más que un hombre
y si hay dios, así lo quiso.

El mismo suelo que piso
seguirá, yo me habré ido;
rumbo también del olvido

no hay doctrina que no vaya,
y no hay pueblo que no se haya
creído el pueblo elegido.

Jorge Drexler. Extraído de <www.portaldeletras.com>.
Acceso el 15 de mayo de 2009.

Arte

capítulo

5

*Si yo pinto mi perro
exactamente como es,
naturalmente tendré
dos perros, pero no
una obra de arte.*

Goethe

DAVID BERNSTEIN WERNER FORMAN ARCHIVE/IMAGOPUS

ADVERBIOS

GRAMÁTICA BÁSICA



ALBERTO MONTT/ACERVO DO ARTISTA

Alberto Montt, En dosis diarias 11, Santiago de Chile, Ediciones B, 2008.

Los adverbios son palabras invariables que modifican:

- un verbo:

Vera escribe **bien**.

- un adjetivo:

Ese cuadro es, sin duda, su **más** famoso mural.

- otro adverbio:

¿Está **muy** lejos Toledo?

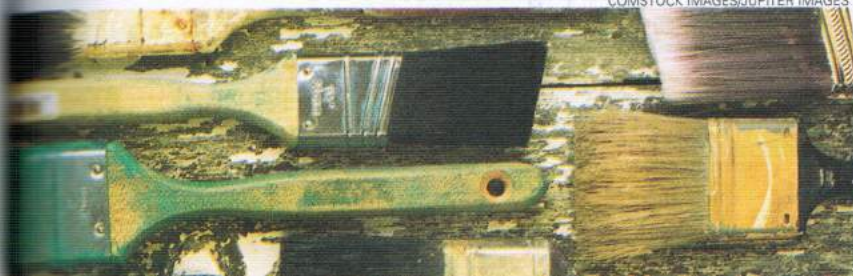
- o un pronombre:

Sólo usted puede explicarnos qué significa.

La locución adverbial es el conjunto de palabras que tiene en la oración la función de un adverbio:

Veremos las obras modernas que están expuestas **en otros pisos**.

COMSTOCK IMAGES/JUPITER IMAGES



PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO
PRINCIPAL

1 Lee el texto:

Crónica de la ciudad de Managua

El comandante Tomás Borge me invitó a cenar. Yo no lo conocía. Tenía fama de ser el más duro de todos, el más temido. Había otra gente en la cena, linda gente; él habló poco o nada. Me miraba, me medía.

La segunda vez, cenamos solos. Tomás estaba más abierto; contestó sueltas mis preguntas sobre los viejos tiempos de la fundación del Frente Sandinista. Y a medianoche, como quien no quiere la cosa, me dijo:

– Ahora, contame una película.

Me defendí. Le expliqué que yo vivía en Calella, un pueblo chico, donde poco cine llegaba, películas viejas...

– Contame – insistió, ordenó. – Cualquier película, cualquiera, aunque no sea nueva.

Entonces conté una cómica. La conté, la actué; intenté resumir, pero él exigía detalles. Y cuando terminé:

– Ahora, otra.

Conté una de gángsters, que terminaba mal.

– Otra.

Conté una de vaqueros.

– Otra.

Conté, inventándola de cabo a rabo, una de amor.

Creo que estaba amaneciendo cuando me di por vencido, supliqué clemencia y me fui a dormir.

Me lo encontré a la semana. Tomás se disculpó:

– Te expresí, la otra noche. Es que a mí me gusta mucho el cine, me gusta con locura, y nunca puedo ir.

Le dije que cualquiera podía entenderlo. Él era ministro del Interior de Nicaragua, en plena guerra; el enemigo no daba tregua y no había tiempo para el cine, ni lujos así.

– No, no – me corrigió. – Tiempo, tengo. El tiempo... uno se hace el tiempo, si quiere. No es problema de tiempo. Antes, cuando estaba clandestino, disfrazado, me las arreglaba para ir al cine. Pero ahora...

FLAVIO MORAIS/ARQUIVO DA EDITORA



No pregunté. Hubo silencio, y siguió:
 – No puedo ir al cine porque... porque yo, en el cine, lloro.
 – Ah – le dije. – Yo también.
 – Claro – me dijo. – En seguida me di cuenta. La primera vez que te vi, pensé: “Este tipo llora en el cine”.

Eduardo Galeano. Extraído de <www.patriagrande.net>. Acceso el 13 de marzo de 2010.

2 Traduce libremente:

a. como quien no quiere la cosa *como quem não quer nada*

b. un pueblo chico *um povoado pequeno*

c. me gusta con locura *sou louco por*

d. en seguida me di cuenta *logo percebi*

3 Contesta a las preguntas:

a. ¿Qué le pidió al narrador Tomás Borge?

Le pidió que le contara una película.

b. ¿Por qué se lo pide?

Porque el cine le gusta con locura y nunca puede ir pues, cuando ve una película, llora.

c. ¿Cuáles eran las características del comandante Tomás Borge?

Tenía fama de ser el más duro de todos, el más temido. Sin embargo lloraba en el cine y eso le daba vergüenza.

d. Además de gustarles el cine, ¿en qué se identifican el narrador y Borge?

Los dos lloran en el cine.

e. ¿Te parece una contradicción el hecho de que un comandante lllore en el cine? ¿Por qué?

Respuesta personal.

4 Ahora habla de ti: *Respuestas personales.*

a. Y tú, ¿lloras en el cine?

b. ¿Te acuerdas de alguna escena cinematográfica que te hizo llorar?

c. ¿Serías capaz de describir esa escena?

5 Relaciona las definiciones con las palabras correspondientes:

a. Las doce de la noche.

b. Obra cinematográfica.

c. Señala que las cosas expresadas son indistintas para el hablante.

d. Se dice de quien lleva traje de máscara para esconder su identidad.

e. Contrario a uno; que no es partidario de una cosa.

f. Del comienzo al fin.

(f) de cabo a rabo

(d) disfrazado

(a) medianoche

(e) enemigo

(c) cualquiera

(b) película

Definiciones extraídas del Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

Sería didácticamente más productivo si los alumnos escuchasen la letra de la canción por lo menos dos veces antes de hacer los ejercicios.

1 Después de escuchar, lee la letra de esta canción del uruguayo Ruben Rada:



¿Quién va a cantar?

Cuando se pierda toda la poesía,
cuando la gente sólo sobreviva,
cuando el cansancio mate la alegría,
seremos una máquina de trabajar.

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.

Pregunto yo:

¿Quién va a cantar?

¿Quién va a soñar?

¿Quién va a tocar la melodía del amor?

¿Quién va a cantar?

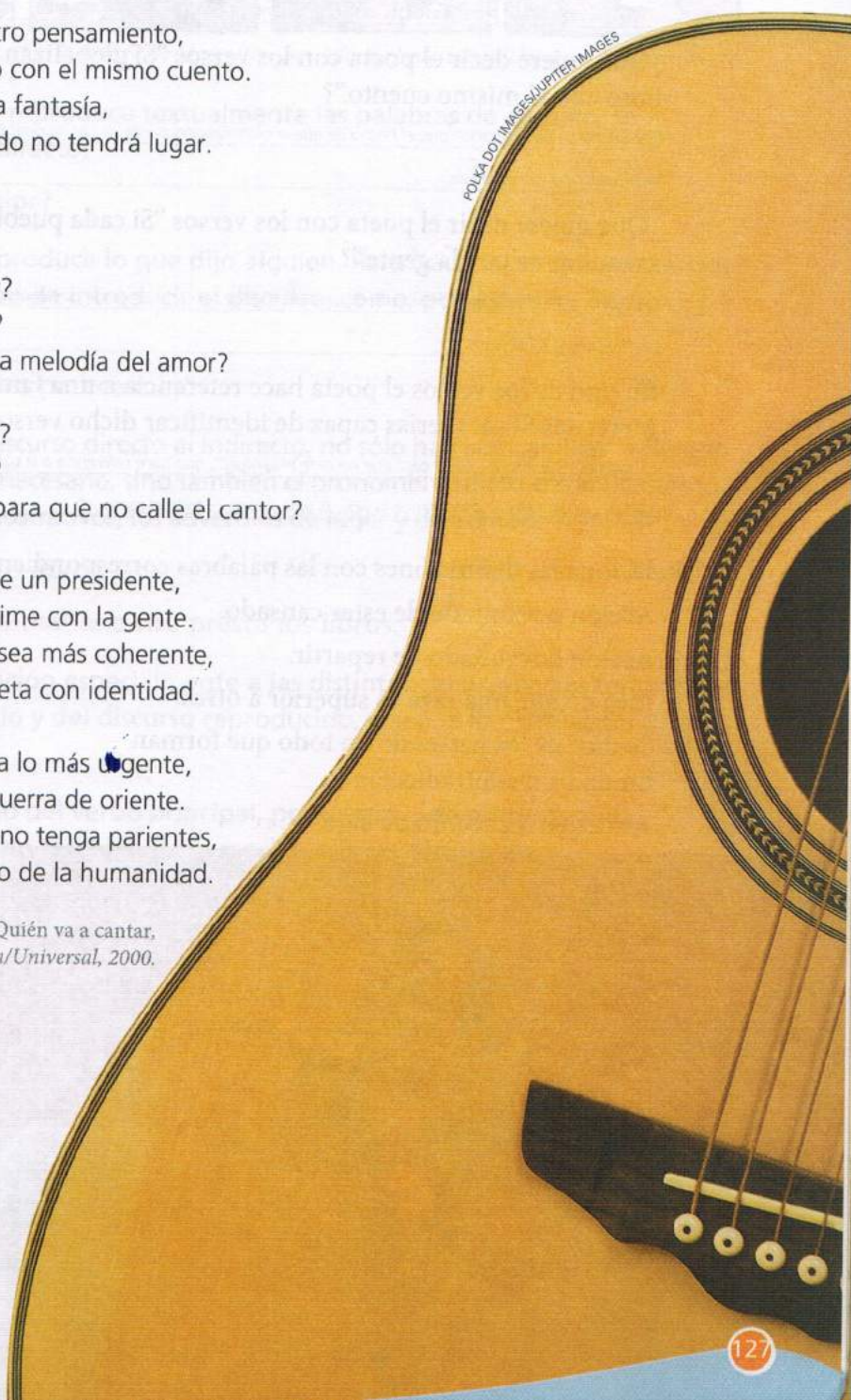
¿Quién va a soñar?

¿Quién va a pedir para que no calle el cantor?

Si cada pueblo tiene un presidente,
que por lo menos rime con la gente.
Cuando el reparto sea más coherente,
tendremos un planeta con identidad.

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.

Ruben Rada, Quién va a cantar,
Montevideo, Polygran/Universal, 2000.



POUJA DOT IMAGES/JUPITER IMAGES

Fecha: _____ de _____ de _____

1 ¿Cuál de estos textos literarios te gusta más? Justifica por qué lo has elegido:

Neologismo

Beso poco, hablo menos.

Pero invento palabras

Que traducen la ternura más honda

Y más cotidiana.

Inventé, por ejemplo, el verbo teadorar.

Intransitivo:

Teodoro, Teodora.

Manuel Bandeira, Momento en un café y otros poemas, Estela dos Santos, trad., Buenos Aires, Plus Ultra, 1986.

El drama del desencantado

... el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

Gabriel García Márquez. Extraído de <www.ciudadseva.com>. Acceso el 5 de mayo de 2009.

2 Contesta a las preguntas:

¿Has comprado las faldas? Sí, las he comprado.

a. ¿Me has traído mis cosas? Sí, te las he traído.

b. ¿Me has traído el libro de Historia? Sí, te lo he traído.

c. ¿Has leído el periódico? Sí, lo he leído.

d. ¿Has regado las plantas como te pedí? Sí, las he regado.

e. ¿Has arreglado la ventana? Sí, la he arreglado.

3 Reescribe las frases sustituyendo las palabras en **negrita** por los pronombres **lo, las, los**:

a. ¿Me puedes prestar **tu cuaderno**? ¿Puedes prestármelo? / ¿Me lo puedes prestar?

b. Compré **un vestido** para mi novia. Lo compré para mi novia.

c. Hoy entregamos **los regalos**. Hoy los entregamos.

d. Puedes devolverle a Raúl **sus discos**. Puedes devolvérselos a Raúl. / Se los puedes devolver a Raúl.

e. El profesor explica **las reglas**. El profesor las explica.

4 Reescribe la tira utilizando el discurso indirecto.



Cantú Baldo, Castellanos. © 2006 Baldo Partners/Dis. por Atlantic Syndication/Universal Press Syndicate.

La chica le pregunta a su compañero si ha notado que la señorita Harris habla con ella misma. Enseguida pregunta si la compañera se habla alguna vez a sí misma. La compañera contesta que antes lo hacía, pero ya no. Entonces la chica le pregunta por qué no. Y la compañera le contesta que no lo hace más porque una vez se insultó a ella/sí misma.

(UPE 2009)

Contar cuentos (2ª parte)

Para Sherezada, contar cuentos que capturen la atención del rey es cuestión de vida o muerte. Si Sahrigar se desinteresa o se aburre de sus historias, será entregada al verdugo con las primeras luces del alba. [...]

Para el bruto que la escucha y se deja llevar de la nariz por la destreza de Sherezada hacia los laberintos de la vida fantaseada donde permanecerá prisionero y feliz mil noches y una noche, aquella trenza de cuentos le enseñará que, dentro de la violenta realidad de matanzas, cacerías, placeres ventrales y conquistas en que ha vivido hasta ahora, otra realidad puede surgir, hecha de imaginación y de palabras, impalpable y sutil pero seductora como una noche de luna en el desierto o una música exquisita, donde un hombre vive las más extraordinarias peripecias, se multiplica en centenares de destinos diferentes, protagoniza heroísmos, pasiones y milagros indescriptibles, ama a las mujeres más bellas, padece a los magos más crueles, conoce a los sabios más versados y visita los parajes más exóticos. Cuando el rey Sahrigar perdona a su esposa [...] es alguien al que los cuentos han transformado en un ser civil, sensible y soñador.

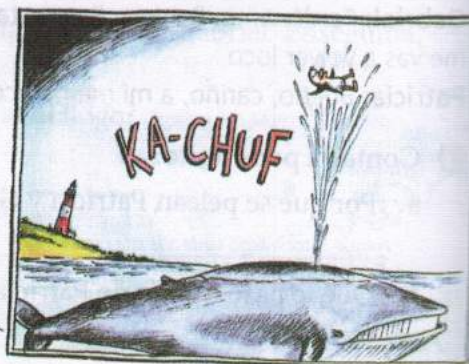
Las mil noches y una noche no es un libro árabe traducido a las lenguas occidentales, como se suele creer. Sus orígenes son remotos, intrincados y misteriosos. Se trata de multitud de historias, orales y escritas, de origen principalmente persa, indio y árabe, pero también de otras culturas menos extendidas, algunas antiquísimas, procedentes las más viejas de los siglos IX y X, aunque sobre todo del siglo XIII, que, a partir del siglo XVIII, fueron recopiladas y vertidas al francés, al inglés y al alemán por arabistas europeos.

Adaptado de Mario Vargas Llosa, publicado por El País, el día 29 de junio de 2008.

- 5 Observa con atención las siguientes expresiones: **se aburre, se deja llevar de la nariz, trenza de cuentos, música exquisita, padece a los magos más crueles**. Significan respectivamente:
- a. se enfada, se acobarda, conjunto de cuentos, música selecta, sigue a los magos más crueles.
 - b. se enfada, se deja conducir, prenda de cuentos, música rara, obedece a los magos más crueles.
 - c. siente tedio, se deja conducir, serie de cuentos, música selecta, soporta a los magos más crueles.
 - d. se enerva, se deja mimar, conjunto de cuentos, música expedita, admira a los magos más crueles.
 - e. pierde los estribos, se tranquiliza, prenda de cuentos, música escogida, obedece a los magos más crueles.

¿Y cómo te evalúas?	Integralmente	Parcialmente
En cuanto a	😊	😞
Realización de las tareas		
Observancia de los plazos		
Participación en las clases		
Cooperación con el grupo		

DE LAS
INTERJECCIONES



Liniers, Macanudo 1, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2007.

Las interjecciones son palabras o grupos de palabras que constituyen enunciados exclamativos y que se usan para exteriorizar los sentimientos del hablante e imitar ruidos de la realidad. También se utilizan como saludos. Están relacionadas con el contexto de la situación comunicativa y suelen expresar:

- dolor:

¡**Huy**, me duele la cabeza!

- entusiasmo:

¡**Ea**, me tocó el gordo de la lotería!

- incentivo:

¡**Hale**, ten valor, hombre!

- sorpresa, admiración o disgusto:

¡**Oh**, qué sorpresa encontrarte!

- cansancio o aburrimiento:

¡**Uf**, estos niños me enloquecen!

- una manera de llamar la atención de alguien:

¡**Eh**, tú!, ¿qué haces ahí escondido?

- un saludo:

¡**Hola**, guapa! ¿Qué tal estás?



LOS VERBOS DE CAMBIO

GRAMÁTICA BÁSICA

NIK/DIS. ATLANTIC SYNDICATION/UNIVERSAL PRESS SYNDICATE



Nik, Gaturro. © 2006
Nik/Dis. por Atlantic
Syndication/Universal
Press Syndicate.

Los verbos de cambio expresan transformación o cambio. Observa el uso de algunos de ellos:

- **ponerse** – se suele utilizar con adjetivos para anunciar una transformación rápida y poco duradera:

Mi amor, ¿qué **te puso** tan nervioso?

- **quedarse** – puede ser un verbo de cambio según el contexto en que se lo utilice; en este caso se emplea con palabras o expresiones de valor adjetivo y tiene un carácter duradero o definitivo:

Su madre sufrió un accidente y **se quedó** ciega.

- **volverse** – se utiliza con adjetivos; en este caso se trata de una transformación involuntaria y rápida, pero un poco más duradera que la que indica el verbo **ponerse**:

Si seguimos así, **me vas a volver** loco.

- **hacerse** – se puede utilizar con adjetivos o sustantivos y expresa una acción voluntaria:

Ya que **te haces** la mosquita muerta, voy a recordarte lo que me dijiste ayer.

- **convertirse y transformarse** – se utilizan con sustantivos y expresan cambios radicales:

Ni siquiera escuchas mis razones y ya **te conviertes** en un enemigo mortal.

- **llegar a + infinitivo** – expresa una transformación progresiva:

Si sigues así, **llegarás a ser** un buen escritor de novelas.

TEXTO
PRINCIPAL

1 Lee la fábula:

El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse

En un país remoto, en plena Selva, se presentó hace muchos años un tiempo malo en que el Camaleón, a quien le había dado por la política, entró en un estado total de desconcierto, pues los otros animales, asesorados por la Zorra, se habían enterado de sus artimañas y empezaron a contrarrestarlas llevando día y noche en los bolsillos juegos de diversos vidrios de colores para combatir su ambigüedad e hipocresía, de manera que, cuando él estaba morado y por cualquier circunstancia del momento necesitaba volverse, digamos, azul, sacaban rápidamente un cristal a través del cual lo veían, y para ellos continuaba siendo el mismo Camaleón morado, aunque se condujera como Camaleón azul; y cuando estaba rojo y por motivaciones especiales se volvía anaranjado, usaban el cristal correspondiente y lo seguían viendo tal cual.

Esto sólo en cuanto a los colores primarios, pues el método se generalizó tanto que con el tiempo no había ya quien no llevara consigo un equipo completo de cristales para aquellos casos en que el mañoso se tornaba simplemente grisáceo, o verdiazul, o de cualquier color más o menos indefinido, para dar el cual eran necesarias tres, cuatro o cinco superposiciones de cristales.

Pero lo bueno fue que el Camaleón, considerando que todos eran de su condición, adoptó también el sistema.

Entonces era cosa de verlos a todos en las calles sacando y alternando cristales a medida que cambiaban de colores, según el clima político o las opiniones políticas prevalecientes ese día de la semana o a esa hora del día o de la noche.

Como es fácil comprender, esto se convirtió en una especie de peligrosa confusión de las lenguas; pero pronto los más listos se dieron cuenta de que aquello sería la ruina general si no se reglamentaba de alguna manera, a menos de que todos estuvieran dispuestos a ser cegados y perdidos definitivamente por los dioses, y restablecieron el orden.

Además de lo estatuido por el Reglamento que se redactó con ese fin, el derecho consuetudinario fijó por partes reglas de refinada urbanidad, según las cuales, si alguno carecía de un vidrio de determinado color urgente para disfrazarse o para descubrir el verdadero color de alguien, podía recurrir inclusive a sus propios enemigos para que se lo prestaran, de acuerdo con su necesidad del momento, como sucedía en las naciones más civilizadas.

Sólo el León que por entonces era el Presidente de la Selva se reía de unos y de otros, aunque a veces socarronamente jugaba también un poco lo suyo, por divertirse.

De esa época viene el dicho de que todo Camaleón es según el color del cristal con que se mira.

Augusto Monterroso, *La oveja negra y demás fábulas*, Buenos Aires, Periolibros, 1993.



APRENDE UN POCO MÁS

DE LOS
MUCHOS
SENTIDOS
DE
QUEDAR(SE)

1 Di qué significa el verbo **quedar** en cada uno de los cómics:



Cantú Baldo, Castellanos. © 2006 Baldo Partnership/Dis. por Atlantic Syndication/ Universal Press Syndicate.

Tiene el sentido de ubicarse.



Pepo, Condorito. © World Editors Inc. Dis. por Atlantic Syndication/ Universal Press Syndicate.

Indica el resultado de un proceso.



Pepo, Condorito. © World Editors Inc.

Tiene el sentido de sentir como se indica.

En el manual que acompaña el libro del profesor, se proponen preguntas para la realización de un debate.

TEXTOS
COMPLEMENTARIOS

PARA LEER Y REFLEXIONAR

La rana que quería ser una rana auténtica

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó y guardó el espejo en el baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Augusto Monterroso.

Extraído de <www.ciudadseva.com>.

Acceso el 13 de marzo de 2010.

El diario a diario

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo.

Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de plaza.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Julio Cortázar, Cuentos completos 1 (1945-1966),
Buenos Aires, Aguilar, 1996.

Charla con tus alumnos acerca de la metamorfosis del diario, que está determinada por los múltiples usos que se hacen de él.

ILUSTRACIONES: FLAVIO MORAIS/
ARQUIVO DA EDITORA

(UFRJ 2009) Com base no texto, responda às questões 3 e 4 em português:

La buena conciencia

En el centro de la Selva existió hace mucho una extravagante familia de plantas carnívoras que, con el paso del tiempo, llegaron a adquirir conciencia de su extraña costumbre, principalmente por las constantes murmuraciones que el buen Céfiro les traía de todos los rumbos de la ciudad.

Sensibles a la crítica, poco a poco fueron cobrando repugnancia a la carne, hasta que llegó el momento en que no solo la repudiaron en el sentido figurado, o sea el sexual, sino que por último se negaron a comerla, asqueadas a tal grado que su simple vista les producía náuseas.

Entonces decidieron volverse vegetarianas. A partir de ese día se comen únicamente unas a otras y viven tranquilas, olvidadas de su infame pasado.

Augusto Monterroso, Fabulaciones y ensayos. Cuba, Casa de las Américas, 2000.

- 3 Identifique a causa da mudança ocorrida, com o passar do tempo, nos hábitos alimentares das plantas.

As plantas mudaram seus hábitos alimentares por causa das críticas e dos constantes murmúrios vindos da cidade.

- 4 A que fato se refere o enunciado “infame pasado”?

O enunciado faz referência ao fato de as plantas serem carnívoras.

(UFPE 2010) Tras leer el texto, contesta a las preguntas 5 a 8:

La Sinfonía de los Adioses

Pues eso ha pasado. No he sabido ver tu progresivo cansancio, tu hartazgo ante la rutina, ante la vida que, supongo, te he impuesto para poder vivir la mía. Tú tocabas tu parte y todo estaba bien así. Eso creía yo. Pero no era verdad, claro. Y sólo me he dado cuenta cuando tú has dicho: “Ya no puedo más”. Entonces, sólo entonces, he reparado en tu agotamiento, en tu enorme aburrimiento, en tus ojos apagados.

Traté de reaccionar: intentémoslo de nuevo, te pedí, te rogué, te supliqué, llorando como un niño perdido. “Es tarde”, decías tú, “no puedo más”. Cuando las cosas se estropean lo que hay que hacer es arreglarlas, no tirarlas, gemía yo; cambiemos de vida, de horarios, vayámonos ahora mismo a nuestra isla mágica, hagamos juntos tantas cosas como antes hacíamos y hemos ido dejando de hacer poco a poco; yo haré lo que sea, lo que tú me pidas, pero no te vayas. “Es tarde”, repetías. Yo volvía sobre lo mismo: “Dime qué quieres que haga y lo haré, te juro que lo haré”. Hasta que me di cuenta de que el problema no es lo que yo hiciese o dejase de hacer. El problema era yo, yo mismo. Para que tú vuelvas a ser feliz es necesario que yo no esté. Así de claro, así de espantoso.

“Es tarde”, repetías. Y sin duda tenías razón. Con tanto como te he querido y te voy a querer siempre, no he sabido quererte como tú necesitabas ni hacerte feliz. Qué voy a hacer yo sin ti, mi amor, que has sido y eres mi vida entera... “Es tarde”, repetías. Y ya es para siempre de noche.

Incitatus, El Confidencial.

2 Apartado

EL ARTE

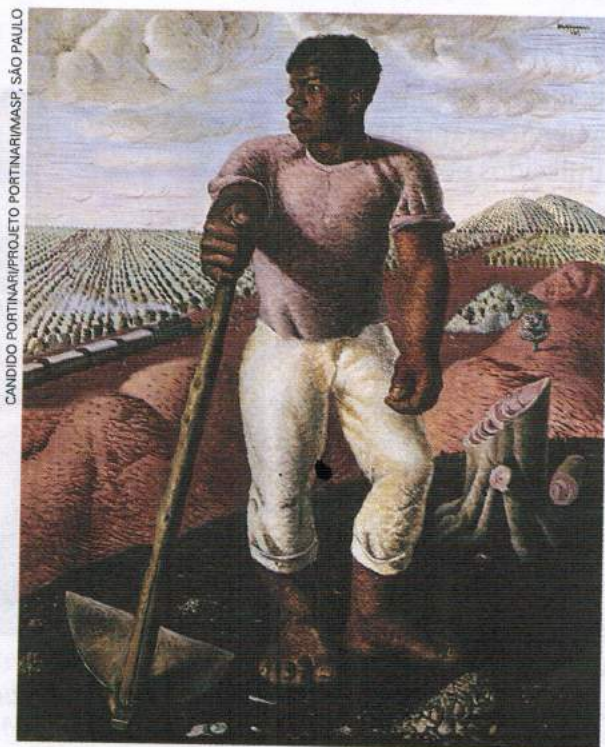
Reflexión sobre textos y contextos

ARTE Y SOCIEDAD

El objetivo de estas actividades es propiciar una reflexión sobre las relaciones entre textos y contextos y su importancia para comprender los discursos. Se amplían aquí los contenidos trabajados en los capítulos 5, 6, 7 y 8 de este libro.

¿Debe tener el arte alguna función social o al artista sólo le toca la tarea de representar estéticamente la realidad? ¿O serán las dos cosas a la vez? ¿Y qué es arte? ¿Quiénes determinan el valor de una obra de arte? ¿El artista, los críticos, el grupo social hegemónico o los medios de comunicación? Esas preguntas componen un largo y antiguo debate al cual muchas personas ya han ofrecido su contribución.

- 1 Antes de hacer las tareas que están a continuación, te sugerimos que charles con algunos compañeros y contestes oralmente a las preguntas que acabas de leer. *Respuestas personales.*
- 2 Todavía con los compañeros, observa este cuadro del pintor brasileño Cândido Portinari y discute con ellos si hay alguna relación entre lo representado en la pintura y la sociedad.



Cândido Portinari, O Lavrador de café, 1934.

Respuesta personal.

Se espera que los estudiantes observen que en la pintura se enfatiza la importancia del trabajo del hombre (representado como a un gigante en primer plano) para producir los alimentos, que están al fondo de la escena. En ese caso, el artista maneja algunos elementos estéticos (colores, tamaños, perspectiva, etc.) para representar uno de los temas que más importancia social tiene: la relación del hombre con el trabajo.

- 3 Lee esta pequeña biografía de Portinari y marca verdadero (V) o falso (F) en las afirmaciones que están a continuación:

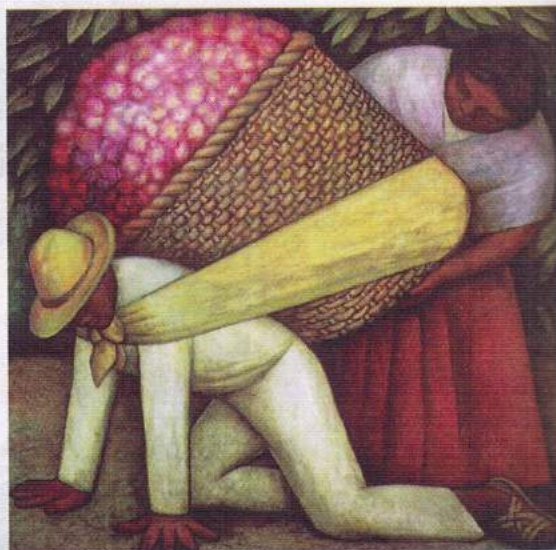
Hijo de inmigrantes italianos, mostró desde temprana edad su inclinación al arte. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de Río de Janeiro y en 1928 se fue becado a París. Durante su estancia en Europa acopió fecundas influencias, entre otros de Marc Chagall y de André Derain; por lo demás, Portinari reconoció siempre el efecto que tuvo en su propia obra el trabajo del muralista mexicano Diego Rivera. De regreso a Brasil en 1930, fue desarrollando poco a poco un estilo más suelto e independiente, desde un fino y sosegado realismo hasta las composiciones expresionistas, de cruda violencia, típicas de su madurez. Su destacada obra mural incluyó el uso de muy diversos medios, tales como mosaico y azulejo, sobre todo en trabajos en los que su arte quedó integrado al quehacer arquitectónico de Oscar Niemeyer, su compatriota, tal y como ocurrió en la iglesia de San Francisco de Asís en Belo Horizonte. Realizó murales para el Ministerio de Educación en Río de Janeiro y para el Pabellón Brasileño en la Feria Mundial de Nueva York en 1939. Decoró después los muros de la Fundación Hispánica de la Biblioteca del Congreso en Washington. Impresionado por la emigración provocada por la sequía en el Nordeste brasileño, realizó a partir de 1944 una serie de obras de gran fuerza dramática. Posteriormente ejecutó los grandes paneles *Guerra y paz* en el edificio de las Naciones Unidas en Nueva York.

Extraída de <<http://tariacuri.crefal.edu.mx>>. Acceso el 3 de diciembre de 2009.

- a. ☒ Portinari recibió ayuda financiera para estudiar en París.
b. ☐ Portinari no se dejó influenciar por artistas europeos.
c. ☒ Los murales de Diego Rivera influyeron en la obra de Portinari.

- 4 Ahora observa este panel del mexicano Diego Rivera y discute con tus compañeros qué hay en común entre los recursos utilizados por los dos artistas.

Aunque la respuesta es personal, incentiva a los estudiantes a que lean las imágenes, observando los colores, las formas geométricas, el tema representado, la caracterización de los personajes.



Diego Rivera, Cargador de Flores. Extraído de <<http://moderato.files.wordpress.com>>. Acceso el 7 de diciembre de 2009.

En general, la influencia que un artista ejerce sobre otros se relaciona con el contexto de producción de las obras, es decir, con los modelos estéticos de una época y con los temas de un período histórico y social. Otra posibilidad es el diálogo que algunos artistas establecen con otros a través de la producción de homenajes o parodias (imitaciones burlescas) de algunas obras de arte.

7 Piensa en los sentidos de la canción y contesta brevemente:

a. ¿Con quién habla la voz que canta?

Habla con una mariposa.

b. ¿Utiliza el tratamiento formal o informal?

Informal.

c. ¿De quién habla?

Habla de alguien que se fue.

d. Cuando dice "al oírlo me viene el recuerdo", ¿a qué o a quién se refiere el pronombre lo?

Se refiere al lindo cantar de la mariposa.

8 ¿Cómo traducirías estos versos al portugués?

a. "Y sé que ya nunca tendré sus caricias..."

Eu sei que nunca mais terei suas carícias...

b. "ya no ha de volver a brillar más el sol."

nunca mais o sol há de voltar a brilhar.

PARTE II

Veinte años

¿Qué te importa que te ame,
si tú no me quieres ya?
El amor que ya ha pasado
no se debe recordar.

Fui la ilusión de tu vida
un día lejano ya,
hoy represento el pasado,
no me puedo conformar.

Si las cosas que uno quiere
se pudieran alcanzar,
tú me quisieras lo mismo
que veinte años atrás.

Con qué tristeza miramos
un amor que se nos va.
Es un pedazo del alma
que se arranca sin piedad.

María Teresa Vera y Buena Vista Social Club. Extraída de <letras.terra.com.br>. Acceso el 21 de marzo de 2009.

En los años de 1940, los músicos Manuel Licea, Compay Segundo, Rubén González, Ibrahim Ferrer, Pío Leyva y Anga Díaz solían encontrarse en un club de danza y actividades musicales, el Buena Vista Social Club, en La Habana.



En los años de 1990, esos antiguos encuentros inspiraron a los músicos Juan de Marcos González y Ry Cooder a la realización de una grabación con aquellos compañeros del antiguo Buena Vista Social Club y con otros que en las décadas siguientes se incorporaron al grupo.

De eso resulta el exitoso disco, *Buena Vista Social Club*, que vendría a inspirar al cineasta alemán Wim Wenders a realizar un estupendo documental, con ese mismo nombre, sobre la música y los músicos cubanos. ¡Merece la pena ver la película!

Sugestão de avaliação

Atividade

Preparar uma mostra de arte formada de cartazes, pôsteres ou apresentações em formato digital com reproduções de obras e dados sobre nomes representativos da arte latino-americana e espanhola.

Objetivos

- Proporcionar uma oportunidade de aproximação à produção de pintores oriundos de países hispanófonos.
- Ampliar o conhecimento a respeito da produção cultural em língua espanhola, reconhecendo-a como integrante da diversidade cultural e linguística.
- Desenvolver a habilidade de compreensão de leitura e de produção escrita.

Descrição

Para contextualizar a atividade, ao término do capítulo, sintetize com os alunos as informações sobre o tema.

Incentive-os a manifestar suas impressões sobre a arte com perguntas sobre os artistas que conhecem e se costumam visitar museus e exposições. Mencione também os papéis que a arte desempenha na história da humanidade. Nesse momento é importante assegurar que os estudantes se aproximem desse universo, evitando classificações e interpretações. Se for possível contar com a participação de outras disciplinas, Arte e História têm muito a contribuir para esse trabalho.

Proponha a organização de uma mostra de artistas latino-americanos e espanhóis. Entre as inúmeras possibilidades, sugerimos Frida Kahlo e Diego Rivera (México), Oswaldo Guayasamín (Equador), Joaquín Torres García (Uruguai), Fernando Botero (Colômbia), Jesús Soto (Venezuela), Joan Miró e Sorolla (Espanha).

Para a mostra, os alunos, reunidos em grupos, deverão elaborar cartazes, pôsteres ou apresentações em formato digital com reproduções de algumas obras, ficando a critério do professor estabelecer ou não um número mínimo de obras. Deverão elaborar também textos em que constem os dados biográficos mais relevantes, bem como algumas informações sobre as obras escolhidas.

Para finalizar a proposta, depois da exposição, retome a discussão inicial com o grupo para verificar o que esse trabalho lhes acrescentou em termos de informação sobre a produção artística em países de língua espanhola.

Avaliação

Ao elaborar os critérios de avaliação, além das indicações mencionadas na introdução a esse item, poderão ser considerados os seguintes aspectos:

- o comprometimento individual com o desenvolvimento da pesquisa, a produção escrita e o trabalho em grupo;
- o uso adequado dos conteúdos linguísticos previstos;
- o cumprimento dos requisitos formais apresentados previamente;
- a qualidade do produto final apresentado.

uma língua estrangeira e quão proveitoso poderia ser dispor de um guia de filmes falados em espanhol.

Divida a sala em quatro grandes grupos e solicite aos alunos que pesquisem títulos de filmes em espanhol. Para essa tarefa inicial, sugerimos a adoção do critério cronológico. Por exemplo, um grupo pesquisa títulos das décadas de 1940 e 1950, o outro das de 1960 e 1970 e os dois últimos dos períodos de 1980 a 1995 e de 1996 até a atualidade.

Caso os alunos não tenham acesso à internet, circunscreva o âmbito desse levantamento inicial a alguns diretores e atores que podem ser mais facilmente localizados em catálogos de videolocadoras. A título de sugestão, indicamos os diretores Luiz Buñuel, Fernando Solanas, María Luisa Bemberg, Juan José Campanella, Carlos Saura, Pedro Almodóvar, Alfonso Cuarón e Guillermo del Toro; e os atores Cantinflas, María Félix, Norma Aleandro, Fernando Fernán Gómez e Gael García Bernal.

De posse dos títulos, caberá ao professor agrupá-los e, se forem muitos, selecionar os mais relevantes para a realização da próxima tarefa: elaborar uma pequena ficha catalográfica com o título do filme, o país de origem, o ano em que foi produzido, o(a) diretor(a), os atores principais e um resumo do argumento (sinopse).

Nesse momento, é importante mencionar a questão do plágio, destacando que na elaboração da sinopse os alunos não deverão simplesmente copiar o texto da fonte, mas elaborar um texto próprio a partir das informações pesquisadas e citar as fontes consultadas.

Como última etapa desse trabalho prévio, apresente um exemplo de ficha catalográfica, trabalhando sua organização textual e os elementos linguísticos mais comumente encontrados (léxico, tempos verbais) nesse tipo de texto. Para tanto, podem ser utilizados os filmes que constam na atividade da página 106. Seguem os dados adicionais necessários:

- *La culpa es de Fidel*. Italia-Francia, 2006. Director: Julie Gavras. Intérpretes principales: Nina Kervel, Julie Depardieu, Stefano Accorsi, Benjamin Feulliet, Martine Chevallier.
- *La lengua de las mariposas*. España, 1999. Director: José Luis Cuerda. Intérpretes principales: Fernando Fernán Gómez, Manuel Lozano, Uxia Blanco, Gonzalo Martín Uriarte, Alexis de los Santos, Guillermo Toledo.
- *La zona*. México, 2007. Director: Rodrigo Plá. Intérpretes principales: Daniel Giménez Cacho, Maribel Verdú, Daniel Tovar, Carlos Bardem, Marina de Tavira, Mario Zaragoza.
- *Valentín*. Argentina, 2004. Director: Alejandro Agresti. Intérpretes principales: Rodrigo Noya, Carmen Maura, Julieta Cardinali, Jean Pierre Noher, Mex Urtizberea, Fabián Vena, Carlos Roffe, Lorenzo Quinteros.

Avaliação

Na elaboração dos critérios de avaliação, além das indicações mencionadas na introdução a esse item, poderão ser considerados:

- o comprometimento individual com o desenvolvimento da pesquisa, a produção escrita e o trabalho em grupo;
- o uso adequado dos conteúdos linguísticos previstos;
- o cumprimento dos requisitos formais apresentados previamente;
- a qualidade do produto final apresentado.

Sugestões de leitura para o professor

FAJARDO, Gerardo Andrés Godoy. "Cine y literatura: una relación productiva en la clase de Español/LE". In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia Freitas. *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, 2001.

MAYRINK, Mônica Ferreira. "La formación de profesores y las películas". In: FANJUL, Adrián Pablo; OLMOS, Ana Cecilia; GONZÁLEZ, Mario. *Hispanismo 2002*. São Paulo: ABH/Humanitas, 2004.

- Para aprofundar o assunto, sugerimos esses artigos sobre o trabalho com filmes em aulas de língua estrangeira.

YOKOTA, Rosa. "A aquisição/aprendizagem de estruturas prepositivas do espanhol por falantes do português". In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia Freitas. *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, 2001.

- Recomendamos esse artigo para aprofundar as reflexões sobre preposições.

CAPÍTULO 7: LA LITERATURA Y LA MÚSICA

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

C2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais.	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
C4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

C1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
--	--

OBJETO DO CONHECIMENTO

Expressão sobre as manifestações literárias e sobre a música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar conteúdos linguísticos relativos à expressão sobre manifestações literárias e musicais.
- Sistematizar conteúdos gramaticais: o pronome complemento; discurso direto e indireto.
- Promover reflexão sobre o papel da literatura e da música em nosso cotidiano.

Sugestões de atividades extras

1. Bate-papo (expressão oral)

Antes de iniciar o capítulo, promova uma conversa informal sobre a importância da literatura e da música na vida das pessoas. Para começar, leia com os alunos o texto de abertura, em

Soraia Osman • Neide Elias • Priscila Reis
Sonia Izquierdo • Jenny Valverde

Enlaces

1

LIVRO CONSUMÍVEL

Español para jóvenes brasileños

PNLD
2012
2013
2014



FNE
MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO

VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: 25057C2501 TIPO: L

Língua Estrangeira Moderna
Espanhol



MACMILLAN

Hablemos de...



1. ¿Cuál de estas formas de tratamiento utilizas para hablar con las personas en tu ciudad?

Tu Vossa Santidade Cara O senhor Você As senhoras Meu irmão
Mano Vossa Excelência Meu filho Guri A senhora Doutor Você Os senhores

a) ¿Las utilizas en los mismos contextos? ¿Por qué?

b) ¿Hay otras formas que conoces? ¿Cuándo y con quién/es sueles utilizarlas?

c) Y las otras personas a ti, ¿cómo te suelen tratar?



2. Lee las tiras del cómic "Condorito", un personaje de historieta chileno muy popular en Hispanoamérica. ¿Hay alguna diferencia en las formas de tratamiento?



a)

b)



c)

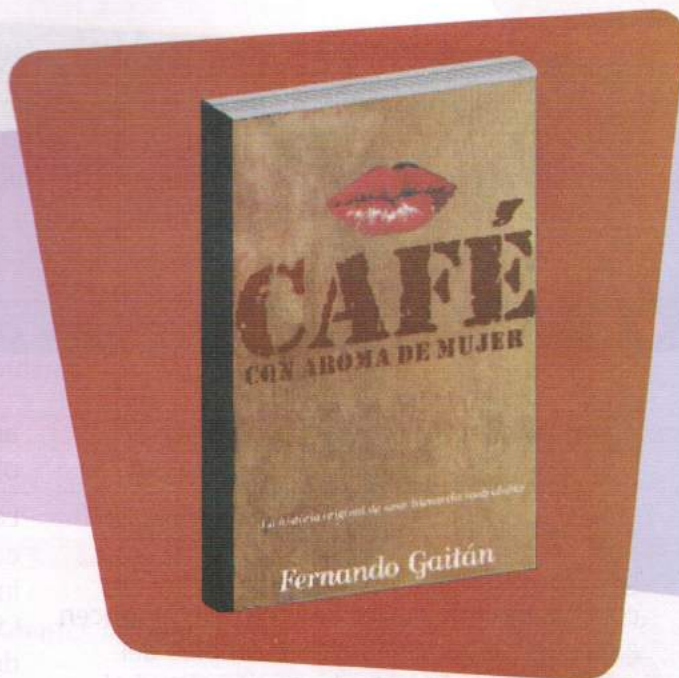
Condorito, Pepo © World Editors Inc / Dist. by Atlantic Syndication.



Para conocer y leer más sobre Condorito entra en la página: www.condorito.cl.

¡Y no sólo esto!

1. La exitosa telenovela hispanoamericana de Fernando Gaitán se transformó también en libro. Observa su título en la portada y haz hipótesis de dónde ocurre.



2. Te damos una ayudita. Señala la alternativa que te parece posible y luego comenta con un compañero/a.

- a) ☐ Es una telenovela mexicana, ya que ese país tiene una larga tradición en este género.
- b) ☐ *Café con aroma de mujer* es una telenovela colombiana. Este país juntamente con Brasil es un importante productor de café en América Latina.
- c) ☐ *Café con aroma de mujer* es una telenovela argentina. Además de producir vino, Argentina también es un importante productor de café.
- d) ☐ *Café con aroma de mujer* y *La Usurpadora* son dos importantes éxitos en la teledramaturgia venezolana.

3. Lee el siguiente texto.

Café con aroma de mujer es una telenovela que tiene como argumento la vida de una recolectora de café llamada Teresa Suárez (a la que llaman Gaviota) y de Sebastián Vallejo, que pertenece a una rica familia cafetera. Su éxito fue internacional, incluso en Brasil.

4. En tu opinión, ¿qué sería más adecuado para la pareja protagonista de una telenovela como *Café con aroma de mujer*, en una escena de amor, tratarse de "tú" o de "usted"?

Manos a la obra

Formas de tratamiento

USO

Presta atención a los elementos que se usan en las tiras de "Condorito" para tratar a la persona con la que se habla.

- Veamos cómo anda su vista. Lea la línea de arriba.
- B-D-A-C.
- ¿A ver? Mmmmm... Este... Bueno, en fin... debe ser como **usted** dice. Ahora lea la corrida que sigue.



- ¡Buaaaa, buaaa!
- ¿Qué **te** pasa, Coné?
- Es que no me gusta que mis compañeros me digan "pelao". ¿Por qué no tengo pelos como los demás niños?
- Sencillo. Porque **tú eres** un plumífero.
- ¿Y por qué no tengo plumas?
- Porque **eres** "pelao".



Ahora observa esos mismos elementos en estos diálogos.

- a) —Andrés, ¿**tú tienes** la batería del móvil llena? Yo tengo el mío descargado.
—Claro, si **quieres** usa la mía.
- b) —Mira Elena, te presento a mi abuela. Abuela, esta es Elena, una compañera mía.
—Hola, ¿qué tal **está usted**?
—Muy bien, gracias, ¿y **tú**? ¿**Quieres** unas galletas?
—No, muchas gracias, muy amable, ya he merendado.

En español, las formas pronominales y verbales integran un sistema dual que, simplificando, podríamos decir que se constituye, en singular, con una forma de respeto, **usted**, frente a otra forma menos formal, **tú**.

FORMA

Presta atención a las diferentes formas de tratamiento en España, Hispanoamérica y Brasil.

		España	Hispanoamérica	Brasil
Informal/Solidaridad/ Familiaridad/Acercamiento	singular	tú	tú o vos	você/tu
	plural	vosotros/as	ustedes	vocês
Formalidad/Cortesía	singular	usted	usted	o senhor/a senhora
Poder/Distanciamiento	plural	ustedes	ustedes	os senhores/as senhoras

3. Escucha la entrevista de la agente de turismo Ana Cristina Hernández González, y luego completa los espacios.

- ¿Lima es considerada una ciudad turística?
- Por supuesto... Lima _____ una importante oferta turística, es decir, su centro histórico, sus centros arqueológicos, su vida nocturna, los museos de la ciudad y las numerosas festividades y tradiciones populares. Además cuenta con una amplia variedad de restaurantes y bares donde se puede probar no sólo la comida y bebida local sino también la internacional.
- Eso es. En 2006 ha sido declarada Capital Gastronómica de América Latina en la Cuarta Cumbre Internacional de Gastronomía Madrid Fusión...
- Sí... Bueno, también es habitual entre los turistas y visitantes el recorrido por las iglesias de la ciudad. _____ un punto que me gusta mucho que es el Parque "La Muralla", que cuenta con un restaurante y tiendas de artesanías de distintas zonas del país... Es muy bonito.
- ¿Y las playas?
- Las playas son preciosas... hay muchas que son bastante visitadas durante los meses de verano, y _____ en la Carretera Panamericana, que _____ en el sur de la ciudad. Las más conocidas _____ en los distritos de Santa María del Mar, Punta Hermosa, Punta Negra, San Bartolo y Pucusana.
- Desde su punto de vista, ¿cuál le parece que es el problema de la ciudad más importante actualmente?
- Bueno..., a ver... Pues yo creo que el relativo al transporte. En toda la ciudad _____ más de 450 líneas de transporte urbano, principalmente autobuses y microbuses que hacen servicio público. Este sistema es caótico y se caracteriza por la informalidad de las unidades tanto en su recorrido como en sus paraderos y en su circulación. Las combis (camionetas rurales de 12 pasajeros) son el típico vehículo de transporte y si bien las rutas cubren casi toda el área metropolitana, el servicio no guarda estándares mínimos de seguridad y comodidad.



Palacio del Gobierno del Perú - Lima

Fonte: www.artizonadventure.com/lima. Accedido el 10/02/2010.

4. Vas a escuchar algunas informaciones sobre dos ciudades hispanoamericanas. Relaciónalas con las palabras correspondientes.

- | | | |
|---------------------|--------------------------|------------------------|
| a) Ciudad de México | ☐ | tráfico |
| b) Buenos Aires | ☐ | contaminación del aire |

Para conocer más sobre Perú entra en la página: www.go2peru.com/spa/destinos.htm.

¡Y no sólo esto!

- Con un compañero de clase localiza en el mapa los países hispanohablantes de América Central: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana y Puerto Rico.



- Lee la siguiente información y relaciona los motivos para migrar de un país o ciudad, en la columna de la izquierda, con las situaciones presentadas en la columna de la derecha. Luego compara tus respuestas con las de tu compañero/a.

La migración puede ser forzada o voluntaria. Según los datos de Amnistía Internacional, los motivos para migrar son variados: violencia, pobreza, guerras, violación de derechos humanos, degradación medioambiental, desastres naturales, origen étnico o persecución por opiniones políticas o religiosas.

La migración puede ser interna, hay quienes buscan mejores condiciones de trabajo o de seguridad dentro de su propio país de origen. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) informa que unos 90 millones de trabajadores migrantes viven fuera de su país de origen.

Motivos		Situaciones
a) desastres naturales	☐	Soy chilena con nacionalidad española. Abandoné mi país en 1973 debido a la dictadura.
b) violencia social	☐	Soy salvadoreño y vivo en California porque aquí hay más oportunidades de trabajo.
c) falta de empleo	☐	Muchas familias viven aún en refugios dos años después del tsunami.
d) problemas políticos	☐	Wagner dos Santos, único superviviente de la tragedia de la Candelaria en Río de Janeiro, vive en Suiza acogido por la organización Amnistía Internacional.

- a) Localiza en el mapa la ciudad de Intipucá. Márcala con un círculo.

El Salvador



- b) ¿Buscarías trabajo en otro país o ciudad? ¿Por qué?

- c) ¿Conoces a alguien que ha cambiado de ciudad o país buscando una mejoría en las condiciones de vida? ¿Cómo van sus cosas por allí?

- d) ¿Hay alguna ciudad brasileña con las características de Intipucá en lo referente a la gran cantidad de migrantes que viven en Estados Unidos y el recibimiento de remesas?

- e) Según lo que se lee en el primer y tercer párrafos del texto, ¿qué significa en español "departamento"?

- f) ¿Qué palabra en el tercer párrafo del texto es sinónimo de "informe"?

- g) Según el texto, ¿qué consecuencias trae la migración a las ciudades como Intipucá y Concepción del Oriente?

- h) Encuentra en el texto frases que tengan equivalencia con estas de abajo.

- "Intipucá tiene pocas o escasas oportunidades de trabajo."

- "Los bancos y todas las casas de transferencia de dinero tienen largas filas."

Género y número de los adjetivos

USO

Observa la siguiente frase y presta atención a los adjetivos que aparecen.

- El turista encuentra en Lima playas **preciosas**, **buenos** restaurantes, un **reconocido** centro histórico y una **arraigada** tradición cultural.

Como ves, en español el adjetivo acompaña en género y número al sustantivo.

FORMA

	Masculino	Femenino	Ambos
Singular	-o	-a	-e, -l
Plural	-s	-s	-es, -les

La ciudad es sucia, las calles son amplias, el centro es antiguo, los alrededores son pobres.
El cielo raramente es azul y no hay un mar transparente.
Las ruinas y los centros arqueológicos son muy importantes e interesantes.

PRÁCTICA



- Lee el siguiente texto y encuentra las cinco formas inadecuadas que hay relativas a la falta de contracciones. Después escribe la forma adecuada.

De el centro de la ciudad salen casi todos los autobuses. Puede preguntar en la oficina de información, o incluso a el conductor de el autobús. Normalmente tratan muy bien a el turista. Esta ciudad vive de el turismo.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____



- Lee el texto sobre Costa Rica y complétalo con los artículos, las preposiciones y las contracciones adecuadas.

_____ República de Costa Rica es _____ país de América Central. Limita _____ norte con Nicaragua y _____ sureste con Panamá; _____ este con _____ Mar Caribe y _____ oeste con _____ Océano Pacífico. Disfruta de _____ clima primaveral durante todo _____ año. _____ idioma oficial es _____ español, sin embargo, _____ porcentaje _____ población habla _____ inglés. _____ país es reconocido por mantener una _____ democracias más consolidadas de América, es _____ único país _____ mundo sin ejército.



- Marca la opción correcta.



- | | |
|---|---|
| a) En esta calle hay un/el teatro muy antiguo. | e) ¿Dónde está la/una farmacia García? |
| b) Leonardo vive en un/el barrio muy tranquilo. | f) Los/Las cines están en esta calle. |
| c) Tengo las/unas fotos muy bonitas de Ouro Preto. | g) ¿Dónde hay una/la farmacia? |
| d) La/Una ciudad en la que vivimos tiene muchos problemas. | h) Allí hay un/una supermercado. |

Más cosas



Lee las informaciones sobre las casas de Córdoba, España, y de Cartagena de las Indias, Colombia. Luego contesta las preguntas.



Córdoba, España, Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO

Debido a la climatología seca y calurosa de la región de Andalucía, los habitantes de la ciudad, primero los romanos y más tarde los musulmanes, adaptaron la tipología de casa popular a las necesidades, centrando la vivienda en torno a un patio, que normalmente tenía una fuente en el centro y en muchas ocasiones un pozo que recogía el agua de lluvia.

Los musulmanes readaptaron este esquema dando entrada a la vivienda desde la calle a través de un zaguán y colocando vegetación abundante para aumentar la sensación de frescor.

Cada año, en mayo, se celebra el Festival de los Patios en Córdoba, tradición única en el mundo basada en las características de la forma de vida cordobesa, en casas con patios y balcones ajardinados, en los que el elemento decorativo son las flores.

Cartagena de las Indias, Colombia, Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO

El conjunto arquitectónico de Cartagena es obra de los alarifes españoles, que, trasladados al Nuevo Mundo, pusieron en práctica fórmulas aprendidas en la península, en particular en Andalucía, pero adaptadas forzosamente a las nuevas condiciones físicas y climáticas. De ahí la notable homogeneidad que se observa en la mayor parte de las construcciones; los claustros conventuales y las casas domésticas reflejan la misma concepción de la vida, desarrollándose alrededor de un patio central con abundante vegetación, rodeado de arcos y columnas.

En el barrio histórico todavía se pueden observar casas de muchos colores típicamente españolas, con balcones repletos de flores.



- ¿Qué tienen en común las dos ciudades?
- En pequeños grupos, piensen en ciudades brasileñas que tengan influencia de otras culturas en la arquitectura de las casas.
- Discute con tus compañeros la importancia de que una ciudad sea considerada patrimonio de la humanidad.

c) 
 ¿Qué te parecen estos zapatos marrones?
 Pues no sé... no me gustan mucho. Además, no _____ usas nunca.

d) 
 Mamá, ¿has visto los vaqueros que he separado para la campaña?
 ¿No _____ tienes en esa bolsa?

e) 
 ¿Esas chancas no _____ quieres?
 Bueno, es que ya no _____ necesito.

f) 
 Hace tiempo que no te pones esa cazadora. ¿_____ das o qué?
 Bueno, creo que sí.

3. Trabaja con tus compañeros/as, vuelvan a leer la tira de la viñeta anterior, compárenla con los diálogos y discutan las preguntas que siguen.

- ¿Qué diferencias encuentran entre la joven de la tira y los jóvenes que han participado en la campaña?
- ¿Cuál de las dos situaciones se asemeja a los jóvenes que conocen? ¿Por qué?
- ¿Y ustedes? ¿Con qué tipo de situación se identifican más? ¿Por qué?

4. Ayuda a la mamá de Gaturro a vestirlo. Coloca las palabras del recuadro en los globos correspondientes.

BUFANDA (2x)
SOBRETUDO
PULÓVER
GORRO

GATURRO, HAY QUE ABRIGARSE... ¡¡MAMURRA TE TRAJÓ ROPITA !!

AY, NO...

SEGUNDA

¡TÍN!

¿Y GATURRO? ¿QUÉ TAL?



©2009 Nik / Dist. por Atlantic Syndication/Universal Press Syndicate.

Para conocer y leer más sobre Gaturro entra en la página: www.gaturro.com/site/contenido/00home/index.php.

Un poco más de todo

Unidad 1: Conociéndonos en tiempo real

COMPRENSIÓN AUDITIVA



1. Escucha otra vez la pista 2 del CD audio y señala con una x las frases verdaderas.

- a) ☐ Beatriz tiene 15 años.
- b) ☐ Javier y Beatriz se conocieron en Florianópolis.
- c) ☐ Javier juega al balonmano.
- d) ☐ Beatriz vive en São Paulo.
- e) ☐ Esteban y Javier son vecinos.

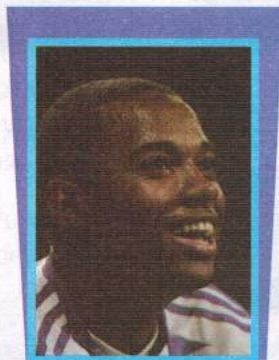
GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

1. ¿Conoces a estas personas? Lee las siguientes informaciones y preséntalas como en el ejemplo.



Cristina Kirchner

- argentina
- 19/02/53
- política y abogada



Robson de Souza

- Robinho
- brasileño
- 25/01/84
- jugador de fútbol



Paulina Rubio

- mexicana
- 17/06/71
- cantante y actriz



Juan Esteban

- Juanes
- colombiano
- 09/08/72
- cantante y compositor

Se llama Cristina Kirchner, es argentina, tiene XX años y es política y abogada.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

COMPRENSIÓN LECTORA

La Cordillera de los Andes

Es una cadena montañosa de Sudamérica que se extiende casi paralela a la costa del Pacífico, desde el cabo de Hornos hasta las proximidades de Panamá. Es uno de los sistemas montañosos más grandes del mundo.

La cadena tiene 7.240 km de longitud, 241 km de ancho y un promedio de 3.660 m de altura. Desde su estrechamiento final al sur de Chile, los Andes se extienden en cadenas paralelas por Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia. En Venezuela se divide en tres cadenas distintas. A lo largo de su extensión, la cordillera se levanta abruptamente desde la costa del Pacífico.

Todos los pasos o puertos de montaña de los Andes situados al norte de la Patagonia, se ubican a gran altura y son estrechos, escalonados y peligrosos.

El paso de Arequipa a Puno, en Perú, está a 4.468 m sobre el nivel del mar; el de Lima a Tarma y Cerro de Pasco, también en Perú, está

a 4.804 m de altura; y el paso de Uspallata, entre Mendoza, Argentina y Santiago de Chile, está a 3.900 m de altura.

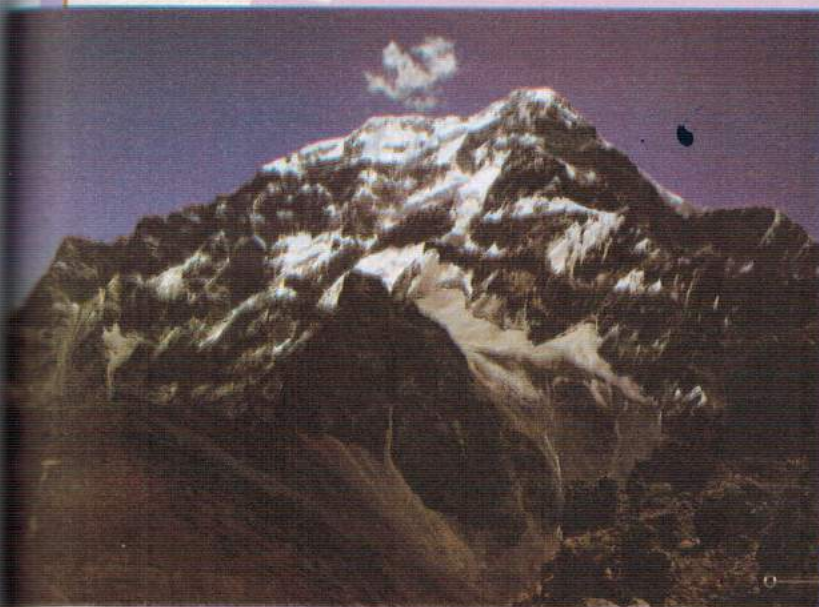
Se han tenido que construir diversas vías férreas a través de estos pasos, como la que une Mollendo con Puno, a orillas del lago Titicaca; el ferrocarril central de Perú, que une Lima y la ciudad de La Oroya, considerada una de las obras más impresionantes en cuanto a construcción ferroviaria se refiere, y el ferrocarril Trasandino, que une Chile con Argentina.

Andes albergan numerosos volcanes, entre los que destacan el Tungurahua (5.033 m), el Cotopaxi (5.897 m) y el Chimborazo (6.267 m), en Ecuador; el Nevado de Tolima (5.215 m), en Colombia; y el Llullaillaco (6.723 m), en la frontera entre Argentina y Chile.

Otras cumbres importantes son el Ancohuma (6.550 m), en Bolivia; el Huascarán (6.768 m), en Perú; y el Aconcagua (6.959 m), en Argentina, cercana al límite con Chile, la montaña más alta del continente americano.

Dentro de la cadena existen altiplanos, como el de Quito (3.050 m aproximadamente) y el que se encuentra en el lago Titicaca (3.960 m). Las cumbres están cubiertas por nieve a partir de los 1.220 m de altura en el extremo sur de la Patagonia, y su altitud fluctúa entre los 4.570 m y los 5.490 m en las proximidades de la línea ecuatorial.

Adaptado de www.profesorenlinea.cl.
Accedido el 26/01/2010.



Aconcagua

Te digo y me dices

Actividad 1

A ¿Conoces a estas personas? Pregúntale a tu compañero los datos de las personas que te faltan para completar las fichas.

¿Cómo se llama la persona número 1?
¿De dónde es?
¿Qué hace?



1) _____



2) Rafa Nadal
Español
Tenista



3) _____



4) Barack Obama
Estadounidense
Presidente



5) _____



6) Lionel Messi
Argentino
Jugador de fútbol



6)

Actriz
Mexicana
Salma Hayek



5)



4)



3)

Cantante
Colombiana
Shakira



2)

Modelo
Brasileña
Gisele Bündchen



1)

¿Cómo se llama la persona número 2?
¿De dónde es?
¿Qué hace?

B ¿Conoces a estas personas? Pregúntale a tu compañero los datos de las personas que te faltan para completar las fichas.

Soraia Osman • Neide Elias • Priscila Reis
Sonia Izquierdo • Jenny Valverde

Enlaces 2

LIVRO CONSUMÍVEL

Español para jóvenes brasileños

**Material
de divulgação**

**Editora
MACMILLAN**

**Código
25057COL25**

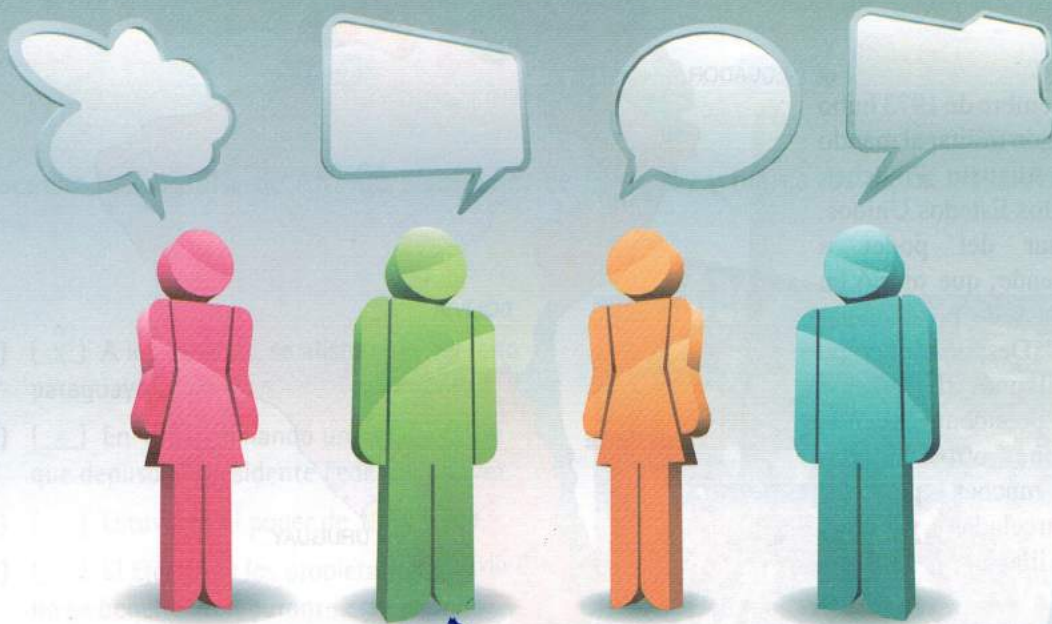
Língua Estrangeira Moderna
Espanhol

Manual do Professor


MACMILLAN

2

Memorias del silencio



En esta unidad vas a aprender a:

- hablar de hechos pasados
- usar los marcadores temporales
- elaborar una biografía

Hablemos de...



1. Lee los siguientes fragmentos de algunos de los golpes de Estado que tuvieron lugar en América Latina durante los años 1960 y 1970. Luego, identifica en el mapa a qué país se refiere cada uno.



1.

El 11 de septiembre de 1973 hubo una intervención militar al mando del general Augusto Pinochet, apoyado por los Estados Unidos, para expulsar del poder a Salvador Allende, que murió en el ataque a la sede presidencial "La Moneda". Después del golpe de Estado, algunos de los que apoyaban al presidente Allende desaparecieron, otros fueron asesinados, muchas personas fueron encarceladas y otras decidieron exiliarse.

2.

La madrugada del miércoles 24 de marzo de 1976, una transmisión por radio y TV hizo saber que el país se encontraba bajo el control de las Fuerzas Armadas, las cuales llevarían a cabo una experiencia denominada "Proceso de Reorganización Nacional". La presidenta Isabel Perón fue detenida, asumió el poder la Junta de Comandantes integrada por los militares Jorge R. Videla, Eduardo E. Massera y Orlando R. Agosti. Tras este golpe de Estado, se inició una dictadura militar que provocó cerca de 30.000 desaparecidos.

3.

En la madrugada del 27 de junio de 1973, los tanques del ejército cercaron el Palacio Legislativo. Un grupo de senadores había sostenido la última sesión de la Cámara, ya en conocimiento de que el presidente colorado, Juan María Bordaberry, estaba redactando el decreto de disolución del Parlamento, la suspensión de la actividad de los partidos políticos y otras medidas administrativas que terminaban con la democracia formal existente.

4.

El día 31 de marzo de 1964 un grupo de militares – apoyados por la CIA –, derrocó al presidente João Goulart e impuso a la nación un régimen militar que duró 21 años y que, por medio de los famosos Actos Institucionales, anuló derechos políticos, censuró los medios de comunicación, reprimió los movimientos populares, torturó y exilió a muchos de los que no estaban de acuerdo con el régimen. Se estima en 10.000 el total de personas presas durante este período.

2. ¿Con qué momento histórico y político de Brasil relacionarías estos eslogans? Señala (A) Gobierno militar y (B) Gobierno democrático.

BRASIL, AME-O OU DEIXE-O

(A)

NINGUÉM SEGURA ESTE PAÍS

(A)

BRASIL, UM PAÍS DE TODOS

(B)

BRASIL EM AÇÃO

(B)

TUDO PELO SOCIAL

(B)

PRÁ FRENTE BRASIL!

(A)

3. Escucha la biografía de Alfredo Stroessner de Paraguay y marca los datos incorrectos.

- a) (☒) A los 18 años, se alistó en el ejército paraguayo.
 b) (☒) En 1951, comandó un golpe militar que depuso al presidente Federico Chávez.
 c) (☐) Estuvo en el poder de 1954 a 1989.
 d) (☒) El Ejército y los propietarios agrarios no se beneficiaron durante este periodo.
 e) (☒) Lo reeligieron durante cinco años consecutivos.
 f) (☐) Fue uno de los que participaron en el Plan Cóndor.
 g) (☐) Murió en Brasil en 2006.



4. ¿Conoces a estas personas? Relaciona las siguientes informaciones con cada uno de ellas.



- a) Estuvo en la cárcel durante el gobierno de Pinochet, y posteriormente se exilió en Australia. En 2006 la eligieron Presidenta de Chile.
- b) Fue director del telediario de la TV Cultura. Murió en 1975 en el Comando del II Ejército en São Paulo.
- c) Desde pequeño se interesó profundamente por la música, empleó su fama y habilidad para escribir canciones de protesta contra el régimen militar.
- d) Inició, junto a otras mujeres, las marchas en la Plaza de Mayo, en Buenos Aires, para protestar contra la desaparición de sus familiares.



(b) Wladimir Herzog



(d) Azucena Villaflor



(a) Michelle Bachelet



(c) Chico Buarque

5. ¿Cuál significado de la palabra en **negrita** es el más adecuado al contexto de la frase?



- a) *Protestar contra una injusticia.*
☐ Declarar o proclamar un propósito.
☒ Expresar la oposición a alguien o a algo.
- b) *La decisión más sensata fue **exiliarme**.* (*exiliarse*)
☐ Expulsar a alguien de un territorio.
☒ Expatriarse, generalmente por motivos políticos.
- c) *La junta se **opuso** a sus pretensiones.* (*oponerse*)
☒ Impugnar, estorbar, contradecir un designio.
☐ Pretender un cargo o empleo por oposición.
- d) *Es importante **combatir** el terrorismo.*
☒ Atacar, reprimir, refrenar lo que se considera un mal o daño, oponerse a su difusión.
☐ Agitar afectos y pasiones del ánimo.
- e) *La **participación política** de todos es fundamental para los cambios sociales.*
☐ Cortesía y buen modo de portarse.
☒ Actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo.

¡Y no sólo esto!

1. La foto de abajo es de una marcha en Buenos Aires del grupo "Las Madres de Plaza de Mayo". ¿Por qué se formó el grupo? Lee el texto y contesta.

La desaparición de varias personas tras el golpe militar hizo que sus madres formaran un movimiento para recuperarlas.

Después del golpe militar en Argentina, el 24 de marzo de 1976, varias madres iniciaron individualmente un movimiento para recuperar a sus hijos desaparecidos. Pero poco a poco se conocieron y compusieron un grupo llamado "Las Madres de Plaza de Mayo". Marchar los jueves alrededor de la Plaza de Mayo en Buenos Aires, enfrente de la Casa Rosada, palacio presidencial, con un pañuelo blanco en la cabeza, se transformó en rutina. El grupo cobró fama internacional. Los militares las llamaban despreciativamente "las locas de la Plaza de Mayo", queriendo, de esa manera, negar su responsabilidad en las desapariciones de personas. Después, el historiador Pierre Bousquet retomó ese apodo con otro sentido: destacar la actitud de enfrentamiento y coraje que tenían frente a sus represores.



A la derecha Hebe de Bonafini, presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo.

2. En la página siguiente, vas a leer los fragmentos de una conferencia dictada por Hebe de Bonafini. Pero antes de leerlos, asegúrate de conocer algunas palabras y términos, relacionándolos con las definiciones correspondientes.

- | | |
|--|------------------------------------|
| a) Alianza Anticomunista Argentina, también conocida como la Triple A. Grupo armado de derecha creado en 1973 por el gobierno peronista para combatir grupos de oposición (guerrilleros y políticos de izquierda). | (d) Luján |
| b) Suspensión de los derechos individuales, muchas veces recurso usado por el régimen militar con el pretexto de mantener el orden. | (a) AAA |
| c) Distritos de la región oeste del Gran Buenos Aires. | (c) Castelar, Moreno y Rodríguez |
| d) Ciudad a 60 km de Buenos Aires donde está ubicada la Catedral de Nuestra Señora de Luján, virgen patrona de Argentina. | (b) Estado de sitio |

Para más información sobre la dictadura en Argentina entra en la página: www.elortiba.org/mundial78.html.

- a) El título de la conferencia identifica su objetivo. ¿Cuál es?

Contar la historia de las Madres de Plaza de Mayo.

- b) En la primera línea de la conferencia, Hebe de Bonafini usa una forma de tratamiento para dirigirse al público. ¿Cuál es?

Ustedes.

- c) Según lo que se puede entender del texto, ¿en qué mes se celebra el Día de la Madre en Argentina?

En octubre.

- d) ¿Por qué las Madres decidieron ir a la Plaza de Mayo por primera vez?

Para pedir audiencia al gobierno para tener noticias de sus hijos desaparecidos.

- e) ¿Por qué siguieron yendo a la Plaza?

Porque no encontraban apoyo en los lugares adonde iban y la plaza pasó a ser un lugar de identidad para ellas y podían estar más cerca.

- f) ¿Qué llevó a las Madres a marchar alrededor de la plaza?

El país estaba en estado de sitio, no podían reunirse en la plaza, por eso la policía las obligó a "marchar".

- g) ¿Qué representa el pañuelo blanco que llevan en la cabeza?

El pañuelo representa el pañal de los hijos desaparecidos.

- h) ¿Sabes si en Brasil ha habido desapariciones como hubo en Argentina?

Respuestas personales.

4. Lee uno de los fragmentos de la conferencia de Hebe Bonafini y de la canción *Desapariciones* del panameño Rubén Blades. ¿Qué revelan sobre la actitud de la mayor parte de la gente hacia los desaparecidos?

Conferencia de Hebe de Bonafini

"Ustedes saben que en esa época éramos despreciadas, se nos cerraban las puertas, así que era poca la gente con la que una podía conversar."

Desapariciones, de Rubén Blades

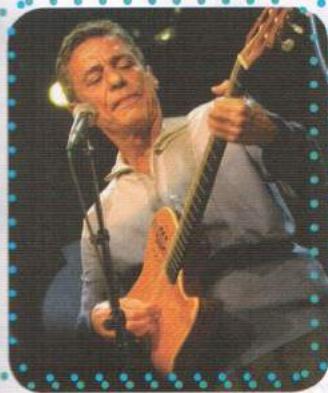
[...]

Anoche escuché varias explosiones,
tiros de escopeta y de revólver,
autos acelerados, frenos, gritos,
ecos de botas en la calle,
toques de puerta, quejas por dioses, platos rotos,
estaban dando la telenovela,
por eso nadie miró pa'fuera.
Adónde van los desaparecidos,
busca en el agua y en los matorrales
y por qué es que desaparecen,
porque no todos somos iguales [...]

Respuesta esperada: indiferencia, desprecio, miedo hacia a los que se oponían al gobierno.

Más cosas

En los 1960 y 1970 eran comunes las canciones protesta que se caracterizaban por el fuerte contenido reivindicativo y por su compromiso político y social. Chico Buarque, Víctor Jara y Daniel Viglietti son ejemplos de cantautores que protestaron contra el gobierno militar con sus canciones. Lee algunos fragmentos de sus composiciones y subraya las palabras y/o versos que demuestran la referencia contraria al gobierno vigente en aquella época. Luego, con tus compañeros, justifica tu elección.



Chico Buarque
Brasil



Víctor Jara
Chile



Daniel Viglietti
Uruguay

Apesar de você

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não.
A minha gente hoje anda
Falando de lado e olhando pro chão
Viu?
Você que inventou esse Estado
Inventou de inventar
Toda escuridão

Apesar de você
amanhã há de ser outro dia
Eu pergunto a você onde vai se
esconder
Da enorme euforia?
Como vai proibir
Quando o galo insistir em cantar?
Água nova brotando
E a gente se amando sem parar
[...]

Manifiesto

[...]
mi canto es de los andamios
para alcanzar las estrellas,
que el canto tiene sentido
cuando palpita en las venas
del que morirá cantando
las verdades verdaderas,
no las lisonjas fugaces
ni las famas extranjeras
sino el canto de una lonja
hasta el fondo de la tierra.

Ahí donde llega todo
y donde todo comienza
canto que ha sido valiente
siempre será canción nueva.

Canto Libre

Yo les quiero cantar
Un canto libre,
Pájaro que sube
De mi pecho.

Canto de libertad,
Pueblo de voces,
Aire desatado.

Flor del amanecer,
Rosa escondida
En la mano herida
De mi pueblo.

No puede haber temor
Ni en la mirada
Que se vuelve luz
Amartillada.
[...]

Para saber otras informaciones de gobiernos militares en América Latina, ve la película:
Machuca – Año de realización: 2004 – Director: Andrés Wood – País: Chile/España.

Repaso 1

unidades 1 y 2

1. Es la Nochevieja, fecha en que hacemos nuestros propósitos para el año que se inicia. Mira a estas personas e imagina cuáles serían sus propósitos. Completa las frases incluyendo los verbos *querer*, *pensar* o *ir*, así como las causas o consecuencias de acuerdo con los conectores que encuentres en cada caso. *Respuestas personales.*

Barack Obama



El año que viene _____ por eso

Penélope Cruz



Ya que _____, el año entrante

Dunga



Como _____, el próximo año

Shakira



El año entrante _____ así que

2. Mira el diario de Ana y subraya la alternativa correcta con la posición de los pronombres y tacha la otra.

Querido diario:

Ando un poco angustiada... Es que está se aproximandose el momento de entrar a la universidad y no sé qué carrera seguir. Hoy en día el mundo nos ofrecen tantas opciones diferentes que es difícil me decidirme sobre una profesión. Es el momento en el que se unense nuestra vocación con la posibilidad de tes ayudarles a otras personas con un trabajo que ofrezca un servicio social. Y, al fin y al cabo, estoy me decidiendome por la tarea que ocupará el resto de mi vida. No puedo me mirarme en el espejo y decir: ¡te decidete de una vez! ¿Ves mi dilema?

Ana



3. Este es un resumen de la biografía de Simón Bolívar: para completar los espacios en blanco debes elegir uno de estos verbos y conjugarlos en pretérito indefinido. Luego, organiza la biografía de forma cronológica.

estar morir formar reunirse nacer obtener organizar viajar

- (b) En tres ocasiones (1810, 1813 y 1819),
_____ organizó _____ revoluciones que lo hicieron a conquistar el poder en Venezuela.
- (f) Los grupos locales no _____ estuvieron _____ de acuerdo con la creación de una república suramericana y las luchas internas terminaron separando a las naciones. Decepcionado ante el fin de su obra, Bolívar renunció al poder en 1830 y se retiró a Santa Marta donde _____ murió _____ a finales de ese mismo año.
- (c) En 1824 logró el fin de la presencia española en Perú y en toda Sudamérica y un año después _____ formó _____ la República de Bolívar (actual Bolivia).
- (a) _____ Nació _____ en Caracas, Venezuela, en 1783, hijo de una familia de clase alta. Gracias a eso, _____ viajó _____ por Europa donde tuvo contacto con las ideas de la Revolución Francesa y con la masonería.
- (d) En 1822, después de obtener la liberación de lo que hoy es Ecuador, _____ se reunió _____ con San Martín, que había liberado Argentina y Chile, para ver la forma de cooperar en la liberación de Perú.
- (c) Bolívar soñaba con unir a todas las antiguas colonias españolas de América inspirado en el modelo de Estados Unidos. Por ello, tras independizar Venezuela, cruzó los Andes y _____ obtuvo _____ la independencia de Nueva Granada (actual Colombia).



4. Mira los verbos que acabas de utilizar y escribe tu propia biografía. No olvides usar la primera persona.

(Respuesta personal: deben aparecer los verbos "nací, estudié, etc.")

4. Lee la tira de Maitena y coloca las palabras del recuadro en los lugares correspondientes.

ser flaca.

¿HAY ALGO MEJOR QUE SER <u>linda</u> ...?	¿HAY ALGO MEJOR QUE SER <u>joven</u> ...?	¿HAY ALGO MEJOR QUE SER <u>elegante</u> ...?
¿HAY ALGO MÁS LINDO QUE SER <u>exitosa</u> ...?	¿HAY ALGO MÁS LINDO QUE SER <u>famosa</u> ...?	¿HAY ALGO MÁS LINDO QUE SER <u>millonaria</u> ...?
¿HAY ALGO MÁS IMPORTANTE QUE ENCONTRAR AL HOMBRE DE TU VIDA?	¿HAY ALGO MÁS IMPORTANTE QUE SER <u>feliz</u> ...?	¿HAY ALGO MÁS IMPORTANTE QUE SER <u>FLACA</u> ...?

feliz joven exitosa linda
millonaria famosa elegante

5. ¿Estás de acuerdo con estas mujeres? ¿Crees que tienen razón? ¿Por qué? Habla con tus compañeros.

6. Observa la tira al lado y contesta las preguntas.

a) Según la chica, ¿qué otras ropas o accesorios la engordan además del camisón?

Botas, calcetines, sujetador / sostén, camisa, reloj, pantalón.

b) Habla con tus compañeros. ¿Es la ropa lo que realmente engorda a las personas? ¿Por qué?

Respuestas personales.



Para conocer más sobre Maitena entra en la página:
www.guiadelcomic.com/comics/mujeres_alteradas.htm.

Y no sólo esto!

1. En grupo, observen la tira y respondan las preguntas que la siguen.



© 2010 Liniers, www.porliniers.com.

a) ¿Qué se mide en la escala presentada? ¿Cuáles son sus extremos?

La fuerza masculina. Sus extremos son los hombres fuertes y débiles.

b) ¿Conocen al personaje que está en el extremo izquierdo? ¿Por qué que lo han puesto en ese extremo?

Es el personaje de la película de ciencia ficción *La Guerra de las Galaxias* de George Lucas. Es un personaje que tradicionalmente representa el poder máximo.

c) ¿Qué nombre le darían a cada una de las imágenes, salvo la primera y la última, según el oficio o el tipo de personaje que representa? Si es necesario, usen el diccionario.

De izquierda a derecha: luchador, sheriff, pirata, carnicero, policía, músico, oficinista y payaso.

d) ¿Están de acuerdo con la escala producida? ¿Cuáles de las imágenes les parecen que no corresponden al valor que se les da?

Respuestas personales.

e) ¿Creen que la tira retrata algún tipo de prejuicio o estereotipo?

Respuestas personales.

f) Para ustedes, ¿cómo se diferencia la fuerza en el físico y en el carácter? ¿A cuál de esos dos aspectos le dan más importancia? ¿Por qué?

Respuestas personales.

g) ¿Hacen algo para modelar su físico?

Respuestas personales.

h) ¿Cómo medirían la preocupación que le dedican a su forma física? Marca la tabla con la alternativa que te corresponda y luego pregunta a cuatro compañero/as.

Respuestas personales.

	Yo				
constante					
frecuente					
poca					
ninguna					

Más cosas

Observa las obras del pintor colombiano Fernando Botero y lee sus afirmaciones. ¿Tienen alguna relación con el tema estudiado? Discútelos con tus compañeros/as.

"Yo veo una gran belleza en lo que hago. Es decir: yo no trato de hacer la fealdad. Yo hago unas obras en las cuales se hace mucho énfasis sobre el volumen. La gente, alguna gente, lo puede encontrar grotesco, otra gente no..."

"Yo trabajo sin modelo. Nunca he tenido un modelo en mi vida. Todo mi trabajo es de imaginación. Creo que el arte debe ser hecho de imaginación, porque da mucho más libertad... no es que yo esté interesado en deformar el cuerpo femenino, sino que hago eso con todo lo que pinto. Yo no veo mis figuras como mujeres gordas..."

Extraído de letras-uruguay.espaciolatino.com.
Accedido el 21/01/2010.

Fernando Botero, pintor y escultor colombiano, nació el 19 de abril de 1932 en Medellín, Antioquia. Es un crítico de la situación de violencia que se vive en su país y en el mundo entero. Sus obras se caracterizan por las figuras grandes y ligeramente obesas.



La solterona, de Fernando Botero. Oleo sobre tela, 1974. Colección particular.

Repaso 2

unidades 3 y 4

1. Mira la tira de "Gaturro", el simpático personaje de Nik. Cuenta cómo ha sido el día de Gaturro usando el pretérito perfecto. Sigue el ejemplo.



Gaturro, Nik © 2009. Nik / Dist. by Atlantic Syndication / Universal Press Syndicate.

Hoy todo le ha salido mal a Gaturro:

el despertador ha sonado una hora antes, la pasta dentífrica se ha agotado, al prender la luz se ha quemado la lamparita, se le ha caído el café,
la Internet no ha funcionado y al final ha llovido.

2. Mira estas frases y complétalas con los pronombres relativos que correspondan.

- Este es el libro de Domenico Di Masi. Habla sobre el ocio creativo.
- Es la teoría sobre distribución de la riqueza. Te hablé de ella.
- En un tema actual. Debemos pensar en este tema.
- Martina es una compañera. Voy a hacer el trabajo de sociología con ella.
- Los profesores de historia van a evaluar el trabajo.

Este es el libro de Domenico Di Masi que habla sobre el ocio creativo.

Es la teoría sobre distribución de la riqueza de la que te hablé.

Es un tema actual en el que debemos pensar.

Martina es una compañera con la que voy a hacer el trabajo de sociología.

Los profesores de historia son los que van a evaluar el trabajo.

4. El cantautor dominicano Juan Luis Guerra lanzó esta canción en 1987 con gran éxito en América Latina. Casi 20 años después, los roqueros mexicanos de Café Tacuba la regrabaron con la misma respuesta del público. Completa los verbos que faltan usando el subjuntivo.



Ojalá que (llover) llueva café

Ojalá que (llover) llueva café en el campo
que (caer) caiga un aguacero de yuca y té
del cielo una jarita de queso blanco
y al sur una montaña de berro y miel
ojalá que (llover) llueva café

Ojalá que (llover) llueva café en el campo
peinar un alto cerro
de trigo y mapuey
bajar por la colina de arroz graneado
y continuar el arado con tu querer

Ojalá el otoño en vez de hojas secas
(pintar) pinte mi coseche de pitisalé
(sembrar) siembre una llanura de patata y fresas
ojalá que (llover) llueva café

Pa' que en el conuco
no se (sufrir) sufra tanto
ojalá que (llover) llueva café en el campo

Pa' que en Villa Hidalgo (oír) oigan este canto
ojalá que (llover) llueva café en el campo

Pa' que todos los niños
(cantar) canten este canto
ojalá que (llover) llueva café en el campo



Glosario

Jarina: llovizna ligera

Pitisalé: carne de cerdo secada al sol

Mapuey: tubérculo

Conuco: pequeña parcela cultivada por campesinos pobres

5. Ahora escribe tres deseos para mejorar la sociedad en la que vives. Respuestas personales.



Espero que _____

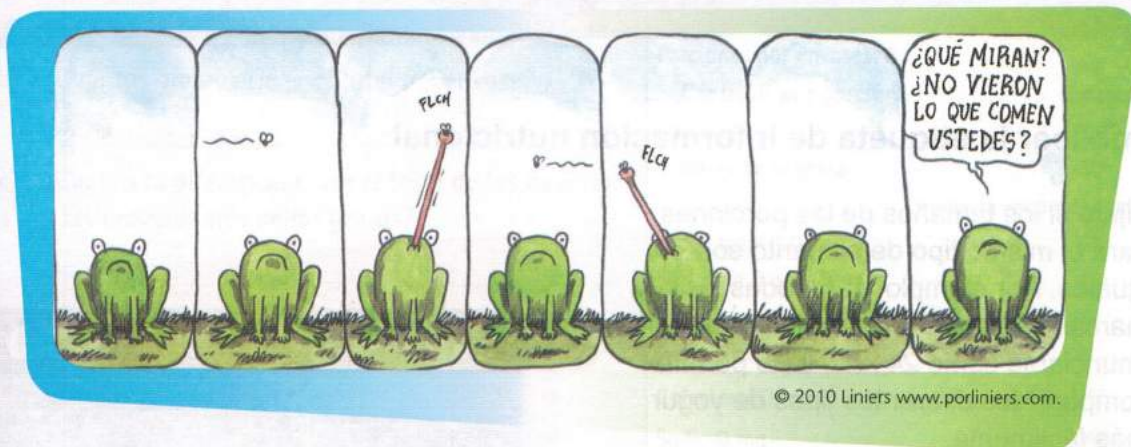
Ojalá que _____

Es indispensable _____

¡Y no sólo esto!

1. Lee la tira de Liniers. ¿Tiene razón el sapo?

Respuesta personal.



2. ¿Sabes qué es el rotulado nutricional? Lee la definición y contesta las preguntas.

Rotulado nutricional

Es la información sobre el aporte energético (calórico) y el contenido de nutrientes que aparecen en la etiqueta de los alimentos. Su objetivo es proporcionar a los consumidores información nutricional sobre los alimentos, para que puedan ejercer su derecho de elegir alimentos que contribuyan a una alimentación saludable.



- a) ¿Con qué frecuencia lees el rotulado nutricional de los alimentos que comes? Respuestas personales.

☐ siempre ☐ casi siempre ☐ a veces ☐ nunca

- b) ¿Crees que, en general, el consumidor lee el rotulado nutricional de los alimentos? ¿Por qué?

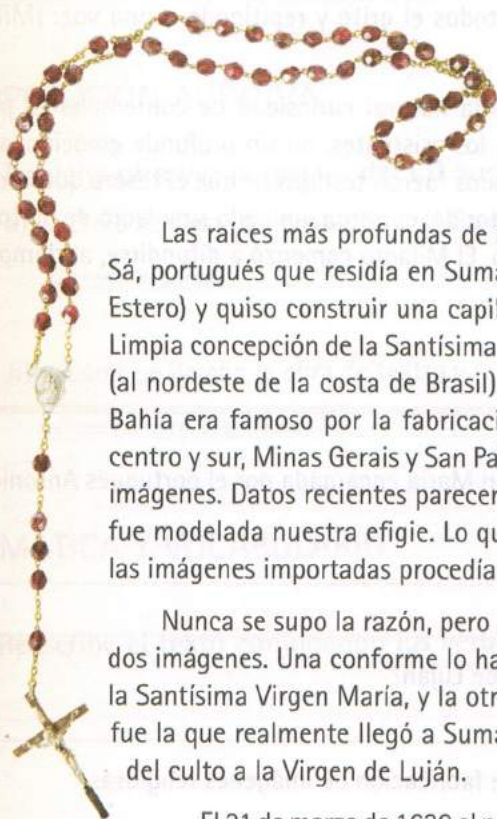
- c) Completa la definición de la palabra porción, que suele aparecer en los rotulados nutricionales. Usa las palabras del recuadro.

dos cantidad gramos posterior caseras

La porción es la cantidad media del alimento, definida por los profesionales especializados, para promover una alimentación sana. Las medidas se expresan de dos formas distintas: en gramos o mililitros, según corresponda, y en medidas caseras para facilitar el entendimiento del consumidor. El tamaño de la porción es un factor importante, ya que toda la información posterior que aparece en el rotulado nutricional va a estar referida a esa cantidad de alimento.

COMPRENSIÓN LECTORA

1. Lee el texto y contesta las preguntas.



Historia de Nuestra Señora de Luján, la virgen patrona de Argentina

Las raíces más profundas de esta historia llegan hasta un nombre, el de Antonio Fariás de Sá, portugués que residía en Sumampa (jurisdicción de Córdoba del Tucumán, hoy Santiago del Estero) y quiso construir una capilla en su propiedad para dedicársela a la imagen de la "Pura y Limpia concepción de la Santísima Virgen María". Le encargó entonces a un amigo de Pernambuco (al nordeste de la costa de Brasil) una imagen de María, sabiendo que aquel lugar, al igual que Bahía era famoso por la fabricación de imágenes religiosas construidas en terracota. Hacia el centro y sur, Minas Gerais y San Pablo, también fueron prestigiosos centros de fabricación de esas imágenes. Datos recientes parecen indicar que en el Valle de Paraíba (Jurisdicción de San Pablo) fue modelada nuestra efigie. Lo que no está en discusión es su origen brasileño, pues en general las imágenes importadas procedían de Europa o del Alto Perú y eran de madera policromada.

Nunca se supo la razón, pero lo cierto fue que el paisano de Brasil, en lugar de una, le envió dos imágenes. Una conforme lo había solicitado Fariás, era la de la Pura y Limpia Concepción de la Santísima Virgen María, y la otra era de la Madre de Dios con el niño Jesús en sus brazos, que fue la que realmente llegó a Sumampa, ya que la otra fue la protagonista del milagro fundador del culto a la Virgen de Luján.

El 21 de marzo de 1630 el navío "San Andrés" arribó al puerto de Buenos Aires transportando las dos sagradas imágenes. A principio de mayo comenzó la marcha como un viaje más, los encargados de llevar la imagen ignoraban que a pocas horas les aguardaba un hecho sobrenatural que inscribiría su nombre en los libros de historia y que daría origen a uno de los cultos más grandes de la fe mariana. La lógica recomendaba tomar por el camino de "EL ÁRBOL SOLO", pero razones comerciales o de amistad hicieron que marcharan por el otro. Fue así que, al anochecer del primer día, la caravana se detuvo frente al río de las Conchas, en un lugar llamado más tarde paso de Morales (hoy partido de Morón) y una vez reanudado el camino y vadeado el río, llegaron al atardecer del segundo día a orillas del río Luján, haciendo noche en una propiedad que se conocía como la estancia de Rosendo. Y cuando las primeras luces del nuevo día comenzaron a asomar en el interminable horizonte para dar vida a una nueva mañana de aquella primera quincena de mayo de 1630, los preparativos para reanudar la marcha estaban llevándose a cabo, cuando lo sobrenatural se hizo presente. Como amarrada a la tierra por una fuerza invisible, la carreta no se movía de su lugar, muy a pesar de que los robustos y pacientes bueyes emplearan todas sus fuerzas.

No advertido del misterioso suceso, el carretero ató otras yuntas, a la vez que los troperos de la caravana iban rodeando la carreta, movidos por la curiosidad y con ánimo de ayudar. Luego de mil inútiles tentativas, por consejo de los demás, el carretero bajó toda la carga al suelo (que no era mucha) y los bueyes lograron mover la carreta, con toda facilidad. El caso mantenía perplejos a todos los presentes, dado que con esa misma carga se había viajado normalmente los días anteriores. Se cargaron nuevamente los bultos, y la carreta volvió a quedar inmóvil. Los rudos y experimentados troperos estaban atónitos. Uno de ellos sugirió bajar a uno de los cajoncitos, pero los bueyes no pudieron avanzar; se propuso

C

Érase una vez un rey y una reina que estaban (estar) muy tristes por no tener hijos, y su tristeza era (ser) inmensa que no hay palabras para describirla.

Por ese motivo fueron (ir) a tomar las aguas a muchos balnearios, hicieron (hacer) votos, ofrecían a fin, todo lo que se podía (poder) hacer hizo se (hacer) y no sirvió (servir) para nada, de momento. Hasta que un buen día, la reina tuvo (tener) una niña, y se dice que en el magnífico bautizo dio (dar) a la princesita, por madrinas, a cuantas hadas pudieron se (poder) encontrar en el reino, objeto de que cada una de ellas le concediese un don, como era (ser) la costumbre de las hadas en aquellos tiempos, y la princesa tuviese, por este medio, todas las perfecciones imaginables.

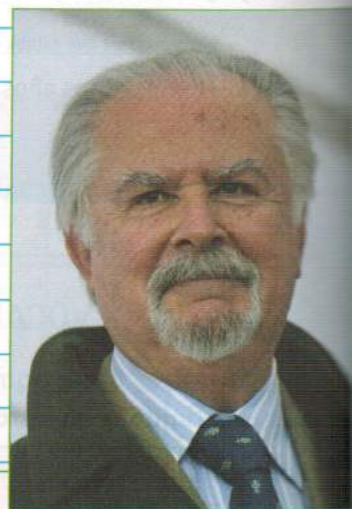
2. Completa la biografía de Fernando Botero con los verbos del recuadro.



acababa alquiló cambiaban comenzaba (2) empezó logró mandaba
nació partió realizó se casó se estableció tenían viajó vivía

Nació en Medellín, Colombia, el 19 de abril de 1932. En 1948 empezó a trabajar como ilustrador del periódico El Colombiano. Ese mismo año, en su ciudad natal, realizó su primera exposición conjunta – “Exposición de Pintores Antioqueños”. Posteriormente viajó a España para estudiar a los grandes maestros de la pintura española (en especial a Goya y Velázquez). En 1956 se casó con Gloria Zea y partió a Ciudad de México. El éxito comenzaba a acompañarle.

A principios de los años 1960 Fernando Botero se estableció en Nueva York. Una vez allí, alquiló un pequeño apartamento donde vivía modestamente, pues acababa de separarse de su esposa. Además, sus obras no tenían mucho éxito porque los gustos neoyorkinos de la época



Fernando Botero

cambiaban rápidamente y ahora la abstracción mandaba la parada. En 1961, logró vender La Mona Lisa a los doce años al Museo de Arte Moderno de Nueva York; fue entonces cuando el éxito comenzaba a acompañarle.

En su obra se encuadra el Renacimiento, el Barroco, la tradición colonial de América Latina y el expresionismo figurativo. Es un artista que tiene un estilo personal, en el que la obesidad de sus personajes es la característica primordial. La misma voluptuosidad que se presenta en su pintura, se encuentra en la escultura. Es así que a través de su arte, con la gordura como premisa, intenta hacer una crítica a la sociedad de su tiempo y en la situación de violencia que se vive en su país y en el mundo.

Adaptado de www.publispain.com. Accedido el 10/03/2010.

COMPRENSIÓN LECTORA

Historia de un inmigrante

Quizá sus abuelos, o algún amigo o conocido suyo, vivió la odisea de emigrar. Muchos lo hicieron en barcos que en aquel entonces eran enormes transportes a vapor; como el *Titanic* por ejemplo, o el *Queen Elizabeth*. Los viajes duraban largos días, a veces meses. Los barcos estaban divididos en varios sectores que respondían a la clase social. A las clases más bajas se les realizaba un análisis médico antes de poder ingresar al “vapor”, como le decían en ese entonces.

El otro día me encontré en casa entre unos documentos viejos, todos los documentos que mi abuelo Giuseppe Zallio, alias Pepe, necesitó en su travesía por el Atlántico en uno de estos monstruos flotantes. Ese barco se llamaba *Cesare Battisti* en homenaje a un célebre escritor italiano.

El 7 de abril de 1923, mi abuelo zarpó de Génova rumbo a Buenos Aires. Su boleto de tercera clase le daba derecho a una comida diaria. En ese tiempo nuestro abuelo tenía 15 años, por eso sólo lo dejaban viajar con un permiso firmado por sus padres y con la condición que alguien lo esperara en puerto.

Fue un viaje sin retorno, porque si bien Pepe siempre quiso volver a su Torino natal, nunca logró hacerlo. Muchas historias de familias argentinas como la mía son similares a esta.

Adaptado de ele-zeta.com.ar. Accedido el 09/02/2010.



Soraia Osman • Neide Elias • Priscila Reis
Sonia Izquierdo • Jenny Valverde

Enlaces 3

LIVRO CONSUMÍVEL

Español para jóvenes brasileños

PNLD
2012
2013
2014



FNE
MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO

VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: 25057C2503 TIPO: L

Língua Estrangeira Moderna
Espanhol


MACMILLAN



a) ¿Por qué es difícil para algunas mujeres evitar la contaminación?

b) Según el texto las desigualdades de género, es decir, la diferencia social entre hombres y mujeres, contribuye a la expansión de la enfermedad. ¿Por qué?

c) Para las niñas, ¿cuáles son las consecuencias de la aparición del SIDA en su entorno familiar?

d) ¿Por qué es importante saber decir NO en la vida de pareja?

e) ¿Crees que los jóvenes que conoces reciben información adecuada sobre educación sexual?



4. Lee el poema *Hagamos un trato*, del escritor uruguayo Mario Benedetti y contesta a las preguntas.

Hagamos un trato

*Cuando sientas tu herida
sangrar
cuando sientas tu voz
sollozar
cuenta conmigo.
(de una canción de Carlos
Puebla)*

Compañera,
usted sabe
que puede contar conmigo,
no hasta dos ni hasta diez
sino contar conmigo.

Si algunas veces
advierte
que la miro a los ojos,

y una veta de amor
reconoce en los míos,
no alerte sus fusiles
ni piense que deliro;
a pesar de la veta,
o tal vez porque existe,
usted puede contar
conmigo.

Si otras veces
me encuentra
huraño sin motivo,
no piense que es flojera
igual puede contar
conmigo.
Pero hagamos un trato:
yo quisiera contar con

usted,
es tan lindo
saber que usted existe,
uno se siente vivo;
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos,
aunque sea hasta cinco.

No ya para que acuda
presurosa en mi auxilio,
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo.

Mario Benedetti

In BENEDETTI, Mario. *El amor, las mujeres y la vida*. Madrid: Punto de Lectura, 2009.



a) El "yo" poético que se expresa en el poema es masculino. ¿Podríamos definirlo como machista?

b) ¿Qué es lo que parece esperar ese hombre de esa mujer? ¿Cuál parece ser el valor principal que propone para ellos como pareja?



5. En grupo, reflexionen, a partir de todo el material leído sobre la relación de confianza entre la pareja y la prevención de enfermedades.

¡Y no sólo esto!



1. Lee la tira de Gaturro. ¿Qué le produce a Juan el uso de la tecnología?



2. ¿Cómo piensas que se sentiría una persona capaz de memorizar cada información que le proporcionan las tecnologías a las que Juan tiene acceso? Comenta con un/a compañero/a.





3. Lee el siguiente texto.

"Funes el memorioso" es un cuento del escritor argentino Jorge Luis Borges, del libro *Ficciones*, libro de cuentos y relatos publicado en 1944. El personaje principal de este cuento es Ireneo Funes, un joven que tiene, a partir de un accidente, la capacidad de memorizar todo, cada mínimo detalle de todas las experiencias vividas. A continuación vas a leer algunos de sus fragmentos. Luego, con tu compañero/a, contesta las preguntas.

"[...] Diecinueve años había vivido como quien sueña: miraba sin ver, oía sin oír, se olvidaba de todo, de casi todo. Al caer, perdió el conocimiento; cuando lo recobró, el presente era casi intolerable de tan rico y tan nítido, y también las memorias más antiguas y más triviales. Poco después averiguó que estaba tullido. El hecho apenas le interesó. Razonó (sintió) que la inmovilidad era un precio mínimo. Ahora su percepción y su memoria eran infalibles.

Nosotros, de un vistazo, percibimos tres copas en una mesa; Funes, todos los vástagos y racimos y frutos que comprende una parra. [...] Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. Me dijo: *Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo*. Y también: *Mis sueños son como la vigilia de ustedes*. Y también, hacia el alba: *Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras*.

[...] En efecto, Funes no sólo recordaba cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado. Resolvió reducir cada una de sus jornadas pretéritas a unos setenta mil recuerdos, que definiría luego por cifras. Lo disuadieron dos consideraciones: la conciencia de que la tarea era interminable, la conciencia de que era inútil. Pensó que

en la hora de la muerte no habría acabado aún de clasificar todos los recuerdos de la niñez.

Los dos proyectos que he indicado (un vocabulario infinito para la serie natural de los números, un inútil catálogo mental de todas las imágenes del recuerdo) son insensatos, pero revelan cierta balbuciente grandeza. Nos dejan vislumbrar o inferir el vertiginoso mundo de Funes. Éste, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender

que el símbolo genérico perro abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). [...] Era el solitario y lúcido espectador de un mundo multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso. [...] Le era muy difícil dormir. Dormir es distraerse del mundo. [...]

Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.

La recelosa claridad de la madrugada entró por el patio de tierra.

Entonces vi la cara de la voz que toda la noche había hablado. Ireneo tenía diecinueve años; había nacido en 1868; me pareció monumental como el bronce, más antiguo que Egipto, anterior a las profecías y a las pirámides. Pensé que cada una de mis palabras (que cada uno de mis gestos) perduraría en su implacable memoria; me entorpeció el temor de multiplicar ademanes inútiles.

Ireneo Funes murió en 1889, de una congestión pulmonar."

Glosario

- ademán:** movimiento o actitud con que se manifiesta un estado de ánimo; modales.
- arrabal:** barrio fuera del recinto de la población a que pertenece.
- austral:** relativo al Sur.
- catre:** cama estrecha para una sola persona.
- desechar:** rechazar algo que no gusta o que se considera innecesario o inútil.
- grieta:** abertura o quiebra que se hace de forma natural en alguna superficie o cualquier cuerpo.
- minutero:** manecilla del reloj que indica los minutos.
- parra:** vid de tronco leñoso.
- pasta:** encuadernación de los libros.
- racimo:** conjunto de frutos que cuelgan de un mismo tallo.
- tullido:** que ha perdido el movimiento del cuerpo o de alguno de sus miembros.
- vaciadero:** sitio en que se vacía algo.
- vástagos:** ramo tierno de un árbol o planta.

BORGES, Jorge Luis. "Funes el memorioso" (fragmento). In *Ficciones*. Madrid: Cátedra, 1998.



4. Discute con un/a compañero/a: ¿La globalización favorece a que la ciencia y los avances tecnológicos lleguen a todos?



5. Lee el fragmento del texto de Carlos Parodi, profesor de Economía, y contesta las preguntas.

¿Qué es la globalización?



“Desde hace un par de décadas, y de manera creciente, la palabra ‘globalización’ es utilizada de manera profusa, no solo en los círculos académicos, sino que es materia permanente del debate público. Todo lo que ocurre en el mundo, sea positivo o negativo, parece ser consecuencia de la globalización. Sin embargo, no existe una definición precisa ni consensuada de su significado.

¿Se trata de una categoría analítica nueva, útil para describir y comprender los cambios que ocurren en el

mundo? ¿O la popularidad del término es simplemente una moda, pues es otra forma de conceptuar un fenómeno que ya ha ocurrido antes? ¿Por qué se usa tanto el término?

Antes de responder a la pregunta, conviene realizar algunas precisiones con respecto a los alcances de una definición en las ciencias sociales. En primer lugar, toda nueva definición debe servir para ampliar la comprensión de algún fenómeno; además ninguna conceptualización es políticamente neutra, pues refleja los valores e intereses de quien la defina. En segundo lugar, toda definición es relativa. Los conceptos reflejan un momento histórico, un entorno cultural, una localización geográfica y un compromiso político. Cada persona desarrolla una concepción que corresponde a sus puntos de vista. De ahí que el objetivo de una definición no deba, al menos en el campo de las ciencias sociales, pretender una aceptación universal; en lugar de ello debe ser útil para generar la intuición suficiente para ser comunicada y debatida con otros. En tercer lugar, ninguna definición es definitiva, pues el conocimiento es un proceso en constante evolución. Por lo tanto, toda definición es tentativa y sujeta a ser mejorada.

Como una primera aproximación, la expresión misma alude a un fenómeno global o de escala planetaria, que puede entenderse como opuesto a local o nacional. La impresión es que el mundo está más interconectado que antes y ello se debe básicamente a los adelantos tecnológicos, en especial a los avances en la difusión de la información. Además, por lo general, se la identifica en su dimensión económica, como un proceso que aumenta la integración económica mundial, en especial en los mercados financieros.

La bibliografía es profusa y la confusión que la misma genera se debe al menos a dos factores; en primer lugar, la mayoría de estudios del tema aluden a su dimensión económica y su relación con el liberalismo como ideología predominante; en segundo lugar, no es simple distinguir lo positivo (lo que es la globalización) de lo normativo (lo que debería ser), no solo porque no existe un concepto consensuado sobre el término, sino también porque depende de quién lo defina. Dicho de otro modo, el término es impreciso y su uso, cada vez más extendido, contiene una carga ideológica, además de emotiva.”

Texto adaptado de PARODI, Carlos. *¿Qué es la globalización?* Lima: Ed. Universidad del Pacífico, 2005.
Extraído de www.lainsignia.org. Accedido el 23/02/2010.

Más cosas

1. Asocia los siguientes hechos a las fechas correspondientes.

1945 (2) 1989 1991 1957 2001



Ataque del 11 de septiembre a las Torres Gemelas



Caída del Muro de Berlín



Fin de la 2ª Guerra Mundial



Fundación de la Comunidad Económica Europea



Creación de la ONU



Fundación del MERCOSUR

2. ¿Qué relación tienen estos acontecimientos con la globalización?

4

Diferentes, pero todos bárbaros



En esta unidad vas a aprender a:

- expresar deseos y condiciones hipotéticas
- expresar concesiones
- elaborar una carta de respuesta

Hablemos de...



1. Lee las siguientes informaciones; luego contesta las preguntas.



Evo Morales es el primer indígena en ocupar la presidencia de Bolivia

Evo Morales comenzó su discurso pidiendo un minuto de silencio por "los millones de seres humanos caídos en toda América", mencionando a Manco Inca, Tupac Amaru, Simón Bolívar, Che Guevara, los cocaleros, los mineros y otros más. Luego contó la situación de la población indígena boliviana: "Hemos sido marginados, condenados a la extinción; esta es nuestra historia... Estamos acá para cambiarla para acabar con esta injusticia, con esta desigualdad".

Juruna: el primer diputado indígena de Brasil

Famoso por su lucha contra la discriminación racial, Mario Juruna, que llegó a ser diputado (1983-1987), no hizo más que evidenciar el rasgo distintivo de la tribu que lideraba, los Xavantes. Reclamaba de la Funai (Fundación Nacional del Índio) un mayor compromiso con los derechos de los indígenas



Zumbi: el rey de Palmares

Fue líder del Quilombo de Palmares (Alagoas), lugar icono de la resistencia negra, que luchó contra los ataques colonialistas en 1694. Zumbi, con otros compañeros, logró huir y resistir hasta que el 20 de noviembre de 1695, fue asesinado en una emboscada. Fue decapitado y su cabeza se expuso públicamente en Olinda para acabar con la idea que había entre los negros esclavizados, de que el líder quilombola era inmortal. El día de su muerte se recuerda y conmemora como "Día Nacional de la Conciencia Negra".

El Negro Miguel: líder negro de rebeliones en Venezuela en el siglo XVI

Nacido en San Juan de Puerto Rico, el Negro Miguel nunca aceptó su condición de esclavo, así que huyó con unos compañeros a las montañas, desde donde preparó y encabezó la primera gran rebelión de esclavos. Creó un reino independiente que, durante dos años, combatió y desencadenó sublevaciones de negros e indios por toda la región de San Felipe, Barquisimeto y El Tocuyo. Finalmente, Diego de Losada lo degolló y aniquiló su reino.



- Además de haber sido los primeros indígenas en ocupar cargos políticos mencionados, ¿qué otro elemento común hay entre Evo Morales y Juruna?
- ¿Qué causa defendían Zumbi y el Negro Miguel?
- ¿Crees que los ideales defendidos por estos cuatro personajes históricos siguen vigentes en la sociedad brasileña actual? ¿Por qué?



4. Lee la entrevista publicada en el periódico boliviano *La Prensa*, que le hace Carlos Hugo Morales Peña al lingüista Teun Van Dijk, y contesta las preguntas.

Carlos Morales: En América Latina hay una cultura de la discriminación hacia los pueblos indígenas y hacia los pobres. Incluso, en Bolivia se da la paradoja de que una minoría ha tenido el poder de discriminar a una mayoría de indígenas. ¿Cómo ve el racismo en nuestra región?

Teun Van Dijk: El racismo depende del contexto. No es el mismo racismo en Argentina, México, Brasil o Chile. El caso boliviano es específico porque es uno de los pocos países donde la minoría actúa como una mayoría. Esto tiene que ver con el poder político y la representación. Ellos deberían tener la mayoría en el Parlamento por pura lógica, pero no es así. Por eso tampoco tienen el poder simbólico, empresarial e intelectual para definir estas relaciones sociales. Algo similar ocurrió antes en Sudáfrica con el Apartheid, donde una minoría pudo controlar por años a una mayoría de gente. Entonces, la multiculturalidad de Bolivia (y lo mismo en Brasil) requiere un análisis especial sobre qué tipos de racismo están actuando para sostener este sistema de poder. A esto hay que añadir la discriminación de clase.

Carlos Morales: Ahora vemos una emergencia de los movimientos indígenas que reclaman un lugar de poder en el sistema político...

Teun Van Dijk: Veo que hay un incremento muy grande de conciencia sobre lo que está pasando. Hace una década muy poca gente hablaba en América Latina de racismo. Este proceso es paralelo con lo que está pasando en Estados Unidos y en Europa. En esta región, las demandas de los grupos indígenas (minoritarios o mayoritarios según el país) muestran que se está despertando una conciencia sobre estos problemas.

Carlos Morales: Ciertos sectores apuntan, sin embargo, a que los movimientos indígenas también son racistas, ya que señalan a los blancos de forma discriminatoria...

Teun Van Dijk: La resistencia es una forma de contrapoder. El racismo es un sistema de dominación y de abuso de poder. Si no aceptan a los blancos o los llaman de forma discriminatoria, es que estamos frente a una forma de defensa y de resistencia. En este momento no quieren esta forma de dominación blanco-europea y quieren construir otra forma de poder. Eso no es racismo. Racismo no es solamente excluir a otra persona de otro color u otra cultura. Racismo tiene que ver siempre con poder, con abuso de poder. Excluye el que tiene poder. Discrimina el que tiene poder. Si un grupo tiene el poder en una sociedad y abusa de ese poder, entonces se puede hablar de racismo.

Extraído e adaptado de www.miradaglobal.com. Accedido el 24/02/2010.



- Según Van Dijk, ¿cuál es la definición de racismo?
- ¿Cuál es el punto común entre Brasil y Bolivia según Van Dijk?
- ¿Qué otra forma de discriminación señala el lingüista, además del racismo?
- Si consideramos Brasil, ¿qué tipo de discriminación hay?

5. Lee el fragmento del poema "Martín Fierro", de José Hernández. Los versos reproducen la voz de Moreno, un cantor negro, en una payada con Martín Fierro. En este desafío, los cantores se refieren a los blancos y negros marcando similitudes y diferencias.

Yo también tengo algo blanco,
pues tengo blancos los dientes;
sé vivir entre las gentes
sin que me tengan en menos:
quien anda en pagos ajenos
debe ser manso y prudente. [...]
Y si una falta cometo
en venir a esta reunión
echándola de cantor,
pido perdón en voz alta,
pues nunca se halla una falta
que no exista otra mayor.

De lo que un cantor explica
no falta qué aprovechar,
y se le debe escuchar
aunque sea negro el que cante:
apriende el que es inorante,
y el que es sabio, apriende más.

Bajo la frente más negra
20 hay pensamiento y hay vida;
la gente escuche tranquila,
no me haga ningún reproche:
también es negra la noche
y tiene estrellas que brillan. [...]

25 Cuentan que de mi color
Dios hizo al hombre primero;
mas los blancos altaneros,
los mismos que lo convidan,
Hasta de nombrarlo olvidan
30 y sólo le llaman negro.

Pinta el blanco negro al diablo,
y el negro, blanco lo pinta;
blanca la cara o retinta,
no habla en contra ni en favor:
35 de los hombres el Criador
no hizo dos clases distintas.

HERNÁNDEZ, José. *Martín Fierro*.
Buenos Aires: Difusión, 1975.



GLOSARIO

Presentamos explicaciones sobre la grafía de algunas palabras, en las cuales el autor intentó reproducir la pronunciación de los gauchos del siglo XIX:

apriende: forma inusual de *aprende*.

esista: *exista*, se emplea la "s" para representar una pronunciación popular-vulgar.

explica: *explica*, mediante la "s" se intenta representar un habla rápida.

inorante: forma vulgar de la palabra *ignorante*.

mesmos: forma inusual y antigua de la palabra *misimos*.

pago: denominación dada al lugar donde ha nacido una persona o donde vive.

reunión: *reunión*. El cambio de "e" por "i" reproduce una pronunciación popular-rural.

- a) ¿En sus primeros versos Moreno indica rebeldía o resignación ante su condición de negro?

- b) En los versos "*Pinta el blanco negro al diablo / y el negro, blanco lo pinta*":

1) ¿A qué se refiere la forma "lo"?

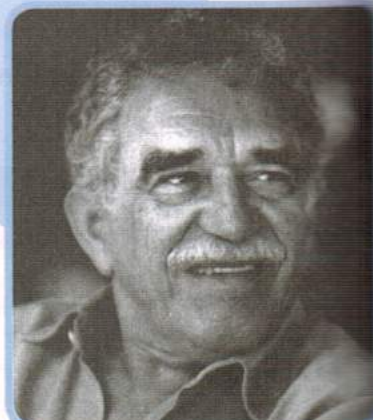
2) Podríamos decir que para el blanco el mal es _____, en cambio, para el negro el mal es _____.

- c) La afirmación "2" del enunciado anterior muestra una concepción "relativista" del racismo: cada grupo étnico es igualmente discriminador con los otros. Compara esa idea con lo que explica Van Dijk en el último párrafo de la entrevista. ¿Coinciden? ¿Por qué?

6. Escoge la preposición adecuada entre las formas destacadas.



- a) Esto lo he escrito *para/de* ti.
- b) Te llevo *a/desde* tu casa, me pilla de camino.
- c) Está todo *de/en* los libros.
- d) *Cien años de soledad* fue escrito *para/por* Gabriel García Márquez.
- e) *De/Desde* que habla español ve más películas en esa lengua.
- f) Tenemos que mirar *hacia/hasta* el futuro para ganar.



Gabriel García Márquez. Escritor colombiano, Premio Nobel de Literatura de 1982.

7. Completa el siguiente texto con las preposiciones que faltan.



hacia hasta en (2) para por de (2) desde

_____ algunos países hay campañas _____ la escuela _____ combatir el racismo, ya que todas las instancias, _____ la familia _____ los gobiernos, tienen que caminar _____ el respeto y la igualdad. La defensa _____ la tolerancia es un trabajo _____ todos y todos nosotros tenemos que luchar _____ los derechos de cualquier raza.

Fonética y ortografía

Reglas de puntuación: las comillas (" ")

Las comillas se utilizan para:

- reproducir citas textuales
Me dijo: "No puedo aceptar esta situación, tengo que hacer algo".
- indicar que una palabra o expresión tiene sentido irónico, vulgar, es extranjera, etc.
Sus "historias" no me parecen nada verdaderas.
- citar títulos de artículos, poemas, cuadros, etc.
El poema "Martín Fierro", es del argentino José Hernández.

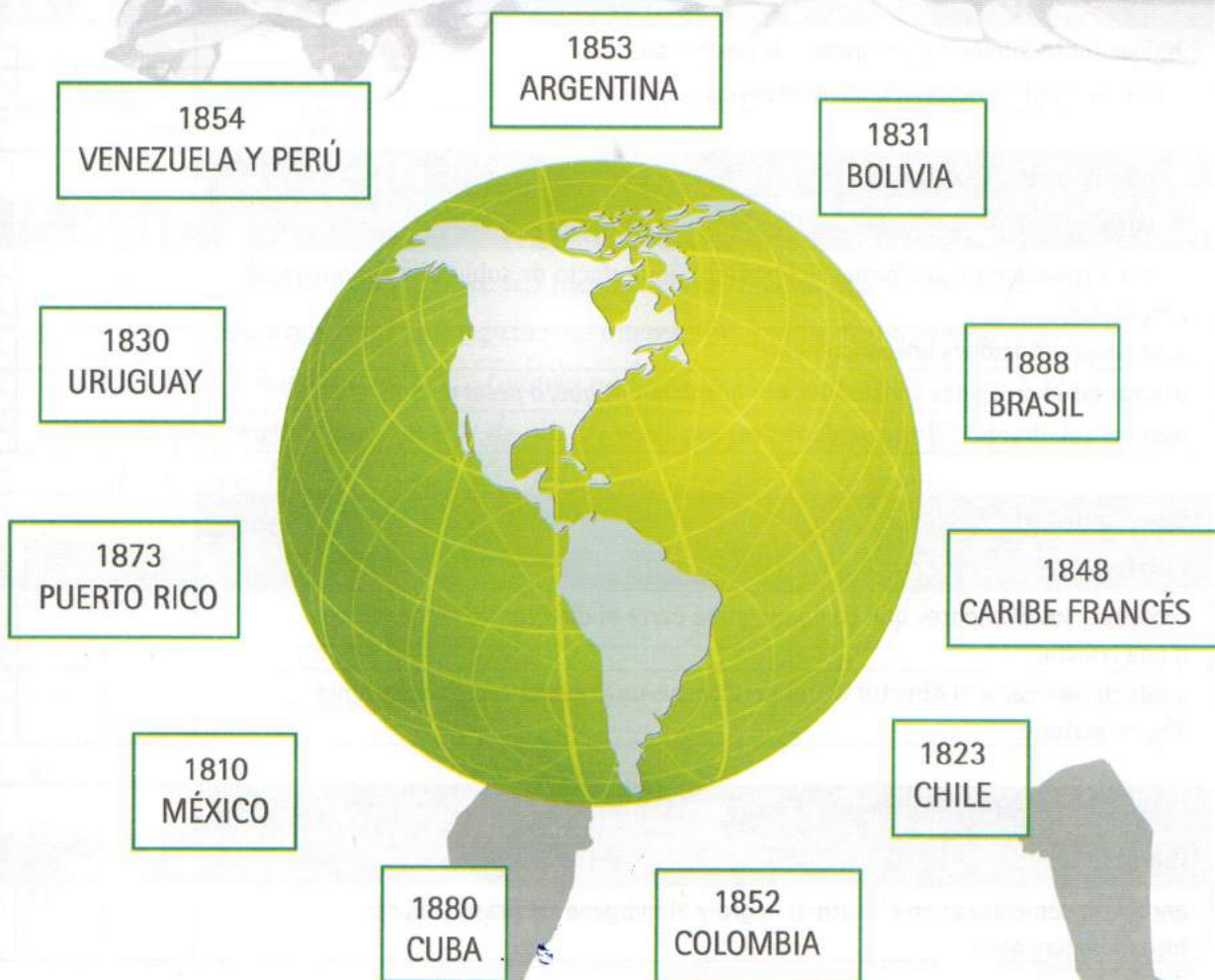
1. Escribe las comillas donde corresponda.



- a) Leyó en voz alta la Serenata de José Espronceda.
- b) Últimamente está muy ocupado con sus negocios.
- c) Primero dijo: No voy ; pero al final sí fue.
- d) Salir con los amigos es mi hobby.
- e) Se dirigió a la secretaria: ¿Podría hablar con el Dr. Muñoz?

Más cosas

👁️ Observa el siguiente esquema sobre las fechas de abolición de la esclavitud en algunos países de América; luego contesta las preguntas.



- a) ¿Cuál fue el primer país en abolir la esclavitud?
- b) ¿Y el último?
- c) Cómo analizas estas fechas? Comenta con tus compañeros/as.

Hablemos de...



1. Lee los argumentos de estas famosas telenovelas latinoamericanas y relaciónalos con las imágenes correspondientes.



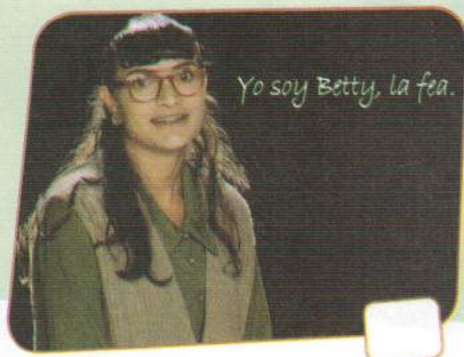
- 1 El 'Elite Way School' es un colegio cuya fama trasciende las fronteras de México. Ostenta un elevado nivel de formación, pero lo que lo hace verdaderamente codiciado es que la mayoría de los alumnos son de la clase alta del país. La historia comienza justamente cuando los alumnos del flamante cuarto año (a punto de iniciarse) conocen a sus nuevos compañeros y se van al club de veraneo.

Inmediatamente se establecen afinidades y desavenencias, las cuales marcarán a este curso, que será uno de los más difíciles que ha habido en el colegio. (Televisa/México - 2004/06)

- 2 Jade, hija de musulmanes nacida y criada en Brasil, es obligada a mudarse a Marruecos, donde vive conflictos de adaptación a una cultura muy diferente; allí conoce a Lucas, de quien se enamora. Al mismo tiempo, Diogo, hermano gemelo de Lucas, muere en Brasil en un accidente de helicóptero. Su muerte proporciona a su padrino, el médico y científico Albieri, el valor para consumir un antiguo sueño: la clonación humana. A partir de células de Lucas, el genetista hace el primer clon humano. (Globo/Brasil - 2001)



- 3 Cuenta la vida de Beatriz Pinzón, una brillante y excelente economista, buena hija y amiga. El único novio que ha tenido en su vida la abandonó pocos días después de empezar su relación, por ello Betty pensaba que se quedaría soltera para siempre. Mientras las chicas de su edad se dedicaban a salir por las noches, Beatriz estudiaba para triunfar como profesional. De esta forma complacía también a su padre, un hombre estricto y protector de su única hija. Betty, que ya tiene 26 años, sigue viviendo con sus padres ya que no hay ningún hombre que quiera formar parte de su vida. (RCN/Colombia - 1999)



- 4 Hace veinte años, Andreina Arocha dio a luz a una niña. Su madrastra Herminia, una mujer ambiciosa y sin escrúpulos, se enteró de que en el campamento de los gitanos han muerto de parto madre e hija y elabora un plan diabólico: la suplantación de la recién nacida. Pasa el tiempo y Kassandra, la niña, ahora una hermosa joven, vuelve después de ser comprometida para casarse con el apuesto Randu. Pero una noche mientras baila con su pandereta, sus ojos son atraídos por otros que se clavan en ella con admiración: el que la mira es uno de los hijos de Herminia, el gemelo Luis David. (Coral/Venezuela - 1993/94)

3. Vas a leer el fragmento de una telenovela que tiene como título *Cuna de lobos*. ¿De qué crees que trata?

4. Mira las fotos de abajo y contesta las preguntas.



En el sentido de las agujas del reloj, la mayordoma Elvia, José Carlos, Doña Catalina, Leonora y Esperanza

Doña Catalina



- a) Según el ambiente y los personajes, ¿a qué sector social crees que pertenecen las personas de las fotografías? ¿Qué elementos lo indican?
- b) En las telenovelas suele haber villanos y villanas. ¿Qué personajes te dan esa impresión?

5. Lee a continuación un fragmento de esta telenovela y responde las preguntas.

LEONORA: Voy a quedarme aquí como la esposa de José Carlos. Y ninguno de ustedes podrá echarme a la calle.

DOÑA CATALINA: Eso lo vamos a ver...

ALEJANDRO: ¿Por qué eres tan estúpida, Leonora? Yo mismo podría contarle todo a mi hermano.

LEONORA: ¿Ah, sí? Porque eso es precisamente lo que quiero. Hablar de la verdad es hablar de mi hijo.

DOÑA CATALINA: Pero, ¿no te has puesto a pensar en ti? ¿No te has puesto a pensar que José Carlos podría matarte cuando sepa quién eres?

ALEJANDRO: Mi hermano es de armas tomar, Leonora.

Leonora vacila, y sin querer, se pincha el dedo con la espina de una rosa.

DOÑA CATALINA: ¿Te has herido? No sé qué daría por verte sangrando hasta morir.

LEONORA: ¡Asesinos! ¡Todos son una familia de asesinos! Me quitaron mi niño. Planearon mi propia muerte. ¿Y ahora se extrañan de que yo esté aquí?

DOÑA CATALINA: La que saldría perdiendo eres tú, Leonora. Lo que hiciste también fue un crimen. ¿No es un crimen ocultarle tu identidad al hombre que te quiere?

ALEJANDRO: ¿No es un crimen casarte con él sólo para vengarte de mí?

VILMA: ¿No es un crimen utilizar a un hombre para rescatar a un niño?

LEONORA: ¡Sí! ¡Sí, es un crimen! ¡Soy como ustedes! ¡Igual que ustedes! ¡Acérquense ahora, bestias! ¡Atrévase a ponerme una mano encima! ¡Atrévase!

Más cosas

"El Chavo del 8": fue sin querer queriendo...

Nació en México a comienzos de los setenta, pero se ha visto (y actualmente se ve) en todo el mundo, no solo de habla hispana, ya que la serie fue doblada a más de veinte lenguas distintas. Es sin duda el programa de televisión, en español, más popular de todos los tiempos; lleva más de tres décadas en el aire. Sus repeticiones están entre los programas más vistos de la TV de América Latina.



¿Has visto alguna vez "El Chavo del 8"? ¿Conoces a los personajes? Relaciona cada frase con la información que le corresponda.

a) Frase célebre de Chilindrina.

b) Frase célebre de El Chavo.

c) Tema.

d) Frase célebre de Quico.

e) Siempre le lleva un ramo de rosas a Doña Florinda.

f) Canal que lo transmitía originalmente.

g) Frase célebre de Doña Florinda.

h) Es muy difícil verlo trabajando.

☐ "Vámonos tesoro, no te juntes con esa chusma..."

☐ El 8.

☐ "Fíjate, fíjate, fíjate..."

☐ Don Ramón.

☐ Profesor Jirafales.

☐ "¡Chusma, chusma...!"

☐ La vida en una vecindad de un barrio mexicano.

☐ "¡Es que no me tienen paciencia!"

Repaso 3

unidades 5 y 6

1. Mira esta biografía resumida de Rigoberta Menchú Tum, Premio Nobel de la Paz. Marca las formas que caracterizan la voz pasiva y luego vuelve a escribirlas usando la voz activa.

Rigoberta Menchú Tum nació en El Quiché, Guatemala, el 9 de enero de 1959. Sus padres y hermanos, indígenas y activistas políticos, fueron asesinados por grupos militares. En el año 1979 fue miembro fundadora del Comité de Unidad Campesina y de la Representación Unitaria de la Oposición Guatemalteca, de la que formó parte de su dirección hasta 1992. Por su participación en actividades políticas, fue exiliada en México. En 1992, fue reconocida con el Premio Nobel de la Paz y en 1998 fue galardonada con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional por su trabajo en defensa de la mujer. Actualmente se dedica a actividades a favor de los derechos humanos.



- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

2. Mira la tira de Matías y cuenta la historia usando el discurso indirecto.



© Fernando J. Sendra, humorista gráfico argentino

La mamá le dijo a Matías que _____. Matías estuvo de acuerdo y comentó que _____. La mamá estuvo de acuerdo con él pero después le advirtió que _____.

3. Ahora lee la historia y escribe los diálogos.

Matías le preguntó a su mamá si le había gustado el apoyatostadas que le había regalado. La mamá respondió que sí y que la idea de hacer un apoyatostadas fabricado con broches de colgar ropa le había parecido muy original pero que ahora tenía 15 kilos de ropa lavada y no sabía cómo colgarla. Le preguntó a Matías que le parecía que hiciera y él respondió que comiera una tostada. Entonces la mamá le preguntó qué le aconsejaba: qué se la comiera con manteca y Valium o con Lexotani y dulce de leche. Matías le respondió que como quisiera y pensó que lo importante era imponer su producto.

Matías: _____

Mamá: _____

Matías: _____

Mamá: _____

Matías: _____

4. Completa con el pronombre relativo adecuado.

- a) Alina es la chica de _____ te hablé ayer.
- b) En ese parque es _____ se encontraron los participantes del encuentro.
- c) Los libros de ciencias son _____ están debajo de la bolsa.
- d) Los asistentes serán _____ tengan las mejores notas.
- e) Este es el libro del _____ te comenté.

¡Y no sólo esto!



1. Lee las siguientes informaciones que te ayudarán en la lectura del texto que está en la próxima página.

Guamán Poma de Ayala (c. 1530–1620)



Autorretrato

Cronista peruano, escribió *Nueva crónica y buen gobierno* (1615).

diezmo: décima parte.

inca: pueblo precolombino que pobló los territorios que hoy son Perú y Bolivia, y parte de Chile, Argentina y Ecuador. Se instalaron en Cuzco a finales del siglo XIII.

inquisidor: el clérigo que tenía la función de juez en los tribunales de la Inquisición de la Iglesia Católica.

Inca Garcilaso de la Vega (1539–1616)



Francisco González Gamarra. Oleo sobre madera, 1942. Colección de la sucesión Francisco González Gamarra, Lima.

Escritor peruano. Su libro *Comentarios reales* tiene como tema la civilización inca y sus conflictos con los colonizadores.

terrateniente: persona que es propietaria de una tierra o terreno, en especial grandes extensiones agrícolas.

corvea o tributo popular: cantidad de dinero o especie que las personas estaban obligadas a entregar a su soberano.

idólatra: se dice de aquel que adora imágenes o ídolos.



2. ¿Cuál/es de estas informaciones ya la/s conocías? Compara con tu compañero.

Más cosas

1. Mira esta viñeta de Gaturro y responde las preguntas.



© 2009 Nik/Dist. by Atlantic Syndication/Universal Uclick.

- a) ¿Qué adjetivos usa Gaturro para referirse a Gatovica?

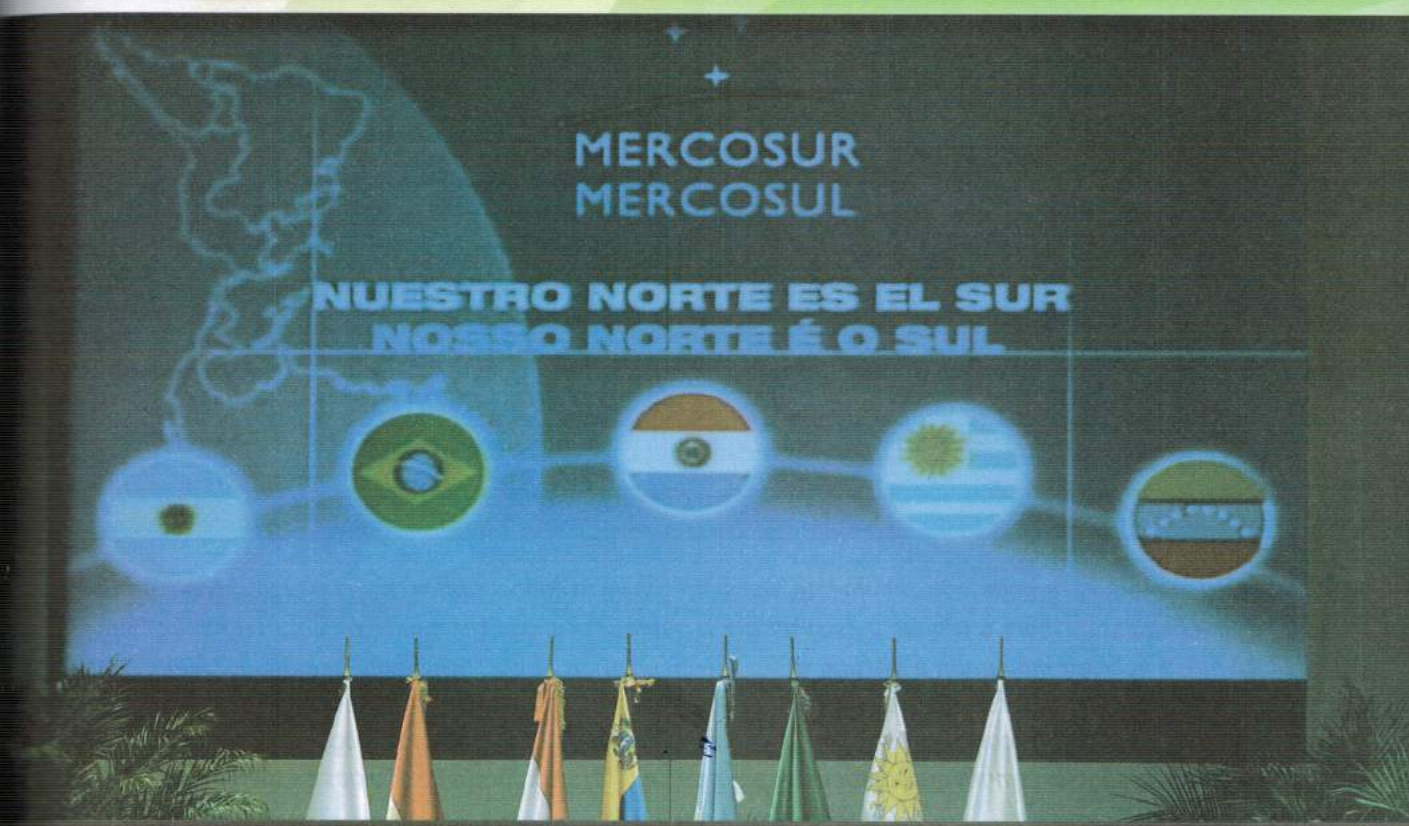
- b) ¿De acuerdo con la actitud de Gatovica, qué otras características asociarías con él?

- c) ¿Cuál adicción crees que se refleja en la viñeta?

- d) ¿Qué relación crees que hay entre este tipo de adicciones y la adicción a las drogas?

8

Tan cerca y tan lejos



En esta unidad vas a aprender a:

- expresar hechos posibles y sentimientos en el pasado
- utilizar conectores del discurso
- elaborar un test temático

Hablemos de...



1. Esta escultura, del brasileño Oscar Niemeyer, se llama *Mão* y está ubicada en el Memorial de América Latina en São Paulo. ¿Sabes qué representa? Analízala, considerando el símbolo de la mano, el uso del color rojo y la imagen que se forma en la palma. Luego compara tus observaciones con las de tus compañeros.

Imagen del Memorial de América Latina
(São Paulo).



2. Ahora lee este fragmento de Oscar Niemeyer y contesta las preguntas.

E desenhei aquela grande mão de concreto, espalmada, com os dedos abertos em desespero, representando a América Latina, com o sangue a escorrer até o punho. Para explicar minha escultura, escrevi: "Suor, sangue e pobreza marcaram a história desta América Latina tão desarticulada e oprimida. Agora urge reajustá-la, uni-la, transformá-la num monobloco intocável, capaz de fazê-la independente e feliz". E a mão foi construída com seus sete metros de altura. Não representa uma provocação, mas uma denúncia e uma advertência. Lembra um passado de sombras e um futuro coberto de dúvidas e esperanças.

Fragmento extraído de www.niemeyer.org.br.

- a) ¿Tu análisis se ha acercado a lo que ha propuesto Niemeyer?
- _____
- _____
- b) ¿Por qué crees que Niemeyer caracteriza América Latina como desarticulada, oprimida y dependiente? ¿Estás de acuerdo con esta idea? ¿Por qué?
- _____
- _____



5. Señala la alternativa adecuada y completa el texto. Luego conoce un poco más de esta personalidad que también quiso la unión de América.

Simón Bolívar, político y militar, descendiente de una familia de origen vasco, nació en la ciudad de Caracas, Venezuela, el 24 de julio de 1783. Es considerado una de las más importantes **a)** _____ que luchó por la liberación de las colonias hispanoamericanas. Su gran sueño era formar una gran confederación que **b)** _____ a todas las **c)** _____ colonias españolas de América. En 1819 participó en la fundación de la Gran Colombia (Venezuela, Colombia, Panamá y Ecuador) y fue nombrado presidente. Algunos años después consigue la **d)** _____ de las actuales Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Bolívar dejó un **e)** _____ político en diversos países latinoamericanos, algunos de los cuales le han convertido en objeto de gran **f)** _____ nacionalista.



a)	() figuras	() personas	() imágenes
b)	() dividiera	() separara	() uniera
c)	() actuales	() antiguas	() viejas
d)	() independencia	() colonización	() conquista
e)	() negocio	() legado	() testamento
f)	() contemplación	() veneración	() frustración

6. ¿Crees que actualmente existe una integración entre los países latinoamericanos? ¿Por qué? Comenta con tus compañeros.



¡Y no sólo esto!

1. El siguiente emblema, en español y portugués, es uno de los símbolos del Mercosur. ¿Sabes el significado de las estrellas y la línea?



2. Completa la información con las palabras más adecuadas.

Los emblemas presentan _____ de las tres lenguas oficiales del Mercosur, porque además del _____ y _____ está también el guaraní.

3. El siguiente título corresponde a un protocolo del Mercosur que se firmó el 5 de diciembre de 2002. El protocolo forma parte de una serie de documentos que regulan el funcionamiento del acuerdo. Lee su título y contesta las preguntas.

PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y RECONOCIMIENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS Y ESTUDIOS DE NIVEL PRIMARIO Y MEDIO NO TÉCNICO ENTRE LOS ESTADOS PARTES DEL MERCOSUR, LA REPÚBLICA DE BOLIVIA Y LA REPÚBLICA DE CHILE

- a) ¿Sobre qué actividad intenta promover la integración?

- b) ¿A qué niveles de escolaridad corresponde el protocolo?

- c) ¿Qué entiendes sobre reconocimiento de certificados?

- d) ¿Qué tipo de estudio que no tiene reconocimiento?

En esta página puedes acompañar el estado de los tratados y protocolos del Mercosur y de los estados asociados: www.mre.gov.py/dependencias/tratados/mercosur/registro%20mercosur/mercosurprincipal.htm.



4. Ahora lee las partes del protocolo y contesta las preguntas.

Los gobiernos de la República Argentina, de la República Federativa del Brasil, de la República del Paraguay y de la República Oriental del Uruguay, Estados Partes del Mercosur, de la República de Bolivia y de la República de Chile, Estados Asociados del Mercosur, todos en adelante denominados "Estados Partes" para los efectos del presente Protocolo.

EN VIRTUD de los principios y objetivos enunciados en el Tratado de Asunción, firmado el veintiséis de marzo de mil novecientos noventa y uno, entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay y del Protocolo de Ouro Preto, firmado el diecisiete de diciembre de mil novecientos noventa y cuatro, por estos mismos Estados;

CONSCIENTES de que la Educación es un actor fundamental en el escenario de los procesos de integración regional;

PREVIENDO que los sistemas educativos deben dar respuesta a los desafíos planteados por las transformaciones productivas, los avances científicos y técnicos y la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región;

ANIMADOS por la convicción de que resulta fundamental promover el desarrollo cultural por medio de un proceso de integración armónico y dinámico, tendiente a facilitar la circulación del conocimiento entre los países integrantes del Mercosur y Estados Asociados;

INSPIRADOS por la voluntad de consolidar los factores comunes de la identidad, la historia y el patrimonio cultural de los pueblos;

CONSIDERANDO la necesidad de llegar a un acuerdo común en lo relativo al reconocimiento y equiparación de los estudios primarios y medios no técnicos, cursados en cualquiera de los cuatro países integrantes del Mercosur y en los dos Estados Asociados, específicamente en lo que concierne a su validez académica,

Fragmento extraído de www.infoleg.gov.ar. Accedido el 08/03/2010.

Manos a la obra

Pretérito perfecto de subjuntivo

USO

Lee las frases y observa las palabras destacadas.

- Es posible que **haya comenzado** la verdadera unidad de los países de América del Sur.
- ¡Qué lástima que no se **haya realizado** el acuerdo con toda América Latina!
- Está muy bien que se **haya creado** un protocolo de integración educativa.

El pretérito perfecto de subjuntivo sirve para expresar hechos y sentimientos posibles en el pasado. Se usa cuando nos referimos a una acción acabada recientemente sin especificar el contexto temporal.



FORMA

El pretérito perfecto del subjuntivo se forma con el presente del subjuntivo del verbo **haber** y el **participio pasado**.

	Haber	Participio regular	Participio irregular	
(yo)	haya		abierto (abrir)	muerto (morir)
(tú)	hayas		dicho (decir)	puesto (poner)
(él/ella/ud.)	haya	estudiado (estudiar)	escrito (escribir)	roto (romper)
(nosotros/as)	hayamos	bebido (beber)	hecho (hacer)	vuelto (volver)
(vosotros/as)	hayáis	sentido (sentir)	visto (ver)	
(ellos/ellas/uds.)	hayan			

En otras palabras



- Test temático.** Es un cuestionario de preguntas y respuestas que tiene como propósito medir los conocimientos de la persona sobre un dado tema. Normalmente la gente lo utiliza como un juego. ¿Qué grado de dificultad atribuyes al siguiente test: pequeño, medio o grande?



Un título que introduzca el tema.

Respuestas de selección múltiple.

El número de las alternativas y su formulación permiten graduar el nivel de dificultad del test.

Uso de interrogativos.

Introducción breve antes de la pregunta.

¿Cuánto sabes de las relaciones entre los países de América Latina?

- ¿Cuáles fueron los países que se aliaron contra Paraguay en la Guerra del Paraguay?
a) Argentina, Brasil y Uruguay.
b) Argentina, Bolivia y Brasil.
c) Brasil, Chile y Uruguay.
d) Brasil, Bolivia y Uruguay.
- El nombre de la Copa Libertadores de América hace un homenaje a los héroes de la independencia de América Latina. ¿Cuál de estos países ganó, por medio de sus equipos, más títulos en ese campeonato hasta 2009?
a) Uruguay.
b) Chile.
c) Argentina.
d) Brasil.
- ¿De dónde fueron respectivamente estos cantantes y cantautores: Chabuca Granda, Carlos Gardel, Noel Rosa y Violeta Parra?
a) Chile, Argentina, Brasil y Cuba.
b) Cuba, Argentina, Chile y Brasil.
c) Argentina, Brasil, Cuba y Chile.
d) Perú, Argentina, Brasil y Chile.
- Millones de africanos vinieron como esclavos a América, lo que tuvo como resultado una presencia afrodescendiente en su formación étnica. ¿En cuáles de estos países no hay población afrodescendiente?
a) República Dominicana y Cuba.
b) Brasil, Cuba y Colombia.
c) Venezuela y Uruguay.
d) ninguno.
- ¿Qué bandas desarrollan temas y ritmos de herencia africana?
a) El Cuarteto de Nos (URY) y Los Pericos (ARG).
b) Orishas (CUB) y CQT-Chocquibtown (COL).
c) Aterciopelados (COL) y Los Enanitos Verdes (ARG).
d) Maná (MEX) y Caramelos de Cianuro (VEN).
- Los colonizadores han dejado en América Latina una herencia católica, así que los países tienen santas patronas como por ejemplo: Nuestra Señora de Copacabana, de Guadalupe, de Luján, del Rosario, de Aparecida, que son respectivamente de:
a) Brasil, México, Uruguay, Chile y Argentina.
b) Ecuador, Puerto Rico, República Dominicana y Brasil.
c) Perú, Colombia, Venezuela y Brasil.
d) Bolivia, México, Argentina, Guatemala y Brasil.
- ¿De dónde son respectivamente estos escritores: Pablo Neruda, Jorge Luis Borges, Mario Vargas Llosa?
a) Argentina, Chile y, Perú.
b) Chile, Argentina y Perú.
c) Perú, Argentina y Chile.
d) Perú, Chile y Argentina.
- El director de cine Héctor Babenco es:
a) peruano, pero realizó la mayor parte de su obra en Argentina.
b) brasileño, pero realizó la mayor parte de su obra en Argentina.
c) argentino, pero realizó la mayor parte de su obra en Brasil.
d) chileno, pero realizó la mayor parte de su obra en Brasil.



- Organícense en grupo para elaborar un test temático que tenga como tema las relaciones entre los países de América Latina (historia, geografía, literatura, música, cine, deportes, formación etnográfica, cultura, artes plásticas, etc.).

- Formulen las preguntas y respuestas según sus conocimientos del tema y/o investigación en libros e Internet.
- Elaboren preguntas directas y simples.
- Eviten las palabras que puedan evidenciar fácilmente la respuesta correcta.

Más cosas

1. Aquí tienes una canción que se hizo muy famosa en la voz de algunos cantantes latinoamericanos como Mercedes Sosa.

Canción con todos

(César Isella y Armando Tejada Gómez)

Salgo a caminar por la cintura
cósmica del sur,
piso en la región, mas vegetal
del viento y de la luz;
siento al caminar toda la piel
de América en mi piel
y anda en mi sangre un río
que libera en mi voz su caudal.

Sol de Alto Perú, rostro,
Bolivia, estaño y soledad,
un verde Brasil, besa mi Chile,
cobre y mineral;
subo desde el sur hacia la
entraña América y total,
pura raíz de un grito destinado
a crecer y a estallar.

Todas las voces todas, todas
las manos todas,
toda la sangre puede ser
canción en el viento;
canta conmigo canta,
hermano americano,
libera tu esperanza con un
grito en la voz.



Mercedes Sosa

2. ¿Cuál región de América se destaca en la canción?

3. ¿Cuáles países de esta región no se mencionan?

4. En la canción se asocian algunas características y productos a cuatro países. Mira una lista posible que correspondería a los países que no se mencionan en la canción. Escribe al lado de cada palabra o grupo de palabras, el país al que la asociarías.

Agricultura: _____

Alto índice de desarrollo humano: _____

Biodiversidad: _____

Café: _____

Carne bovina: _____

Petróleo: _____

5. Comenta con tus compañeros ¿qué tiene en común Brasil con estos países?

COMPRENSIÓN LECTORA

Canción

*De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo,
como si fuera la primavera;
yo muriendo.*

*Y de que modo sutil
me derramó en la camisa
todas las flores de abril.*

*¿Quién le dijo que yo era
risa siempre, nunca llanto?
Como si fuera la primavera...
¡No soy tanto!*

*En cambio, ¡Qué espiritual
que usted me brinde una rosa
de su rosal principal!*

*De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo,
como si fuera la primavera;
yo muriendo.*

GUILLÉN, Nicolás. *Obra poética*. La Habana:
Letras Cubanas, 1995.



Nicolás Guillén (1902-1989)

Poeta cubano al que se le considera un genuino representante de la poesía negra de su país.

Trabajó como tipógrafo antes de dedicarse al periodismo y darse a conocer como escritor. Desde su juventud participó intensamente en la vida cultural y política cubana, lo que le costó el exilio en varias ocasiones. Ingresó en el Partido Comunista en 1937 y, tras el triunfo de la Revolución cubana en 1959, desempeñó cargos y misiones diplomáticas de relieve.

Inició su producción literaria en el ámbito del posmodernismo y la afianzó en el de las experiencias vanguardistas de los años veinte.



COMPRENSIÓN LECTORA

1. Antes de leer el texto, con la ayuda de un diccionario relaciona las palabras del recuadro con sus significados.

a. arancel b. desarrollo c. suscribir d. aduana

- ☐ Firmar al pie o al final de un escrito.
- ☐ Oficina pública, generalmente situada en las fronteras o puntos de contacto directo con el exterior, donde se registran las mercancías que se importan o exportan y donde se cobran los derechos que adeudan.
- ☐ Crecimiento o mejora de un aspecto físico, intelectual o moral. Explicación y ampliación de una teoría o idea. Realización de una idea, proyecto. Progreso de una comunidad humana.
- ☐ Tarifa oficial que fija los derechos que se han de pagar en aduanas, ferrocarriles, etc.

MERCOSUR:

Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay

El 26 de marzo de 1991 Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay suscribieron el "Tratado de Asunción" con el objetivo de constituir un Mercado Común, al que se denomina Mercosur.

El Mercosur tiene por objetivo consolidar la integración política, económica y social de los países que lo integran, a través de la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, el establecimiento de un arancel externo común, la adopción de una política comercial común, la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales y la armonización de legislaciones en las áreas pertinentes.

El objetivo primordial del proceso de integración es "promover el desarrollo con justicia social" de sus países integrantes, mediante: el aprovechamiento de los recursos disponibles; la preservación del medio ambiente; las interconexiones físicas; la coordinación de políticas macroeconómicas y la complementación de los distintos sectores de la economía, sobre la base de los principios de gradualidad, flexibilidad y equilibrio.

El Mercosur constituye, desde el 1º de enero de 1995, una zona de libre comercio, con libre intercambio para la totalidad de los bienes que circulan en la región. Asimismo, se ha conformado una Unión Aduanera, lo cual implica la existencia de un Arancel Externo Común (en términos generales todo producto de extrazona paga el mismo arancel al ingresar por cualquiera de los cuatro Estados Partes) para la casi totalidad del listado de bienes, con impuestos de ingreso al mercado ampliado que varían entre 0 a 20%, y de políticas comerciales comunes.

Extraído de www.mercosurpresidenciacrpm.org. Accedido el 12/03/2010.

AMÉRICA LATINA

POBREZA NEGRA FUERA DEL FOCO

Por Diego Cevallos

MÉXICO (IPS) La población negra de América Latina y el Caribe es casi cuatro veces mayor que la indígena, pero su situación de pobreza y discriminación permanece tras bastidores pese a ser igual o mayor que la de los pueblos originarios de la región.

Los estudios disponibles indican que más de un 90% de la población descendiente de los esclavos traídos de África a América en la época colonial es pobre, tiene acceso sólo a los empleos menos remunerados y cuenta con bajo nivel de educación. Además, es sujeto de una aguda discriminación por el color de su piel.

"Los negros siguen siendo los más excluidos, son en general la última rueda del coche, incluso más allá que los indígenas", comentó a IPS Quince Duncan, miembro de la Comisión Científica del programa "La Ruta del Esclavo" del Fondo de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Aunque suman 150 millones de personas, la mayoría de las cuales se concentran en Brasil, Colombia y Venezuela, llama la atención la tenue presencia política de esta comunidad, su poco acceso a instancias de gobierno, así como la falta de datos exhaustivos sobre su situación económica, apunta el estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) titulados "Discriminación étnico-racial y Xenofobia".

En Brasil, la población blanca es 2,5 veces más rica que la negra, en Colombia 80 por ciento de los afrodescendientes viven en la pobreza extrema y en Cuba, el único país de América con sistema económico socialista, habitan las peores viviendas y tienen los trabajos peor pagados, indican investigaciones realizadas en esos países.

"La situación de los negros ha merecido menos atención que la de los indígenas, pues llegaron a América después de la conquista europea, sus parámetros culturales no son originarios de la región y su integración al trabajo fue más plena y rápida", explicó Duncan.

A comienzos de este año y por iniciativa oficial, se realizó en Ecuador "la Primera Encuesta Nacional sobre el Racismo y la Discriminación Racial" entre un universo de 37.500 personas. Los resultados indican que el 65% de los consultados creen que en su país hay racismo y el 88% sostuvo que los negros son los más discriminados.

Estudios del Ministerio de Educación de Brasil, el país con la población de origen africano más numerosa de América Latina y el Caribe, señalan que entre los

2. Relaciona las columnas.



Es un pueblecito () suele haber muchas fiestas típicas.	a) en la que
Somos nosotras () hicimos el trabajo.	b) quienes
Es un chico () le encantan las videoconsolas.	c) cuando
Eran vacaciones () lo conocí. Luego me enamoré.	d) a quien
Es una ciudad () hay muchas cosas que hacer.	e) donde

COMPRENSIÓN LECTORA

El debate ético

Las células madre prometen ser la cura de muchas enfermedades. La solución que muchos pacientes estaban esperando. Pero, ¿por qué hay gente que se opone a su implementación?

Por Malena Sánchez Moccero

Aquellos casos en los que se usan células madre adultas – de la sangre del cordón umbilical, o de la médula ósea –, no presentan ninguna traba ética. Según explican investigadores, esas células son de un tejido del propio organismo, y lo que se hace es utilizar su mayor potencialidad, concentrándola y colocándola en el lugar donde se tienen que regenerar tejidos.

La polémica se centra en el uso de células madre embrionarias para regenerar tejido o para investigar su comportamiento genético. Para obtenerlas hay diferentes posibilidades: una es crear un embrión humano, fertilizando un óvulo con un espermatozoide. Otra manera es mediante técnicas de clonación terapéutica, o de fetos que provienen de abortos espontáneos. Otra posibilidad (una de las más utilizadas) es obtener los embriones de clínicas de fertilidad que de otro modo iban a ser desechados.

Mucha gente (en especial grupos católicos) se opone al uso de las células embrionarias. “Primero hay que preguntarse: ¿Por qué iban a ser desechados? ¿No es su objeto social la consecución del embarazo?

¿Existe un ser humano que pueda ser descartable?”, se pregunta la doctora Margarita Bosch, bióloga, química y especialista en genética y células madre. “El problema ético y moral de los embriones no es sólo destruirlos, sino también tomarlos como objetos de manipulación”, afirma Bosch.

Similar es la opinión del Padre Alberto Bochatey, director del Instituto de Bioética de la Universidad Católica. “Antes que nada, no debería haber embriones sobrantes, esta es la falacia de la cual se parte. A los que ya están hay que buscar que su padre y su madre puedan darle una vida para la cual la han creado, ya que esa es la finalidad de todas las parejas que se acercan a las clínicas de fertilización artificial”, dice Bochatey.

Las personas que se oponen al uso, manipulación o destrucción de los embriones para obtener células madre son aquellas que consideran que el embrión es una vida humana. Es que el desacuerdo tiene sus raíces en una cuestión más profunda: ¿Dónde empieza la vida? “Embrión significa el fruto, visible o no, de la generación humana, desde el primer momento de su existencia hasta el nacimiento. Si consideramos que la vida humana comienza con la fecundación, si se destruye un embrión de 5 o 6 días de existencia, se está destruyendo una vida humana, incluso con fines buenos como puede ser el de avanzar en la medicina del estudio”, dice el Padre Alberto Bochatey. Por lo tanto, los nuevos experimentos que lograron obtener células madre sin destruir los embriones no calman las aguas de la resistencia, que reclaman que directamente no se usen.

En la vereda opuesta, la filósofa Cohen Agrest relativiza lo que Bochatey absolutiza. Así escribe en su artículo de opinión titulado *Un embrión humano ¿posee derecho a la identidad?*: “La incompatibilidad entre normas revela que la mayoría de los principios éticos son desplazables por otros principios que, en cierto contexto, tienen más peso: mentir es incorrecto, pero si procuro evitar que Ana Frank sea deportada, no es incorrecto mentir a los nazis. Cuando aparecen derechos y obligaciones en conflicto se debe deliberar y calcular la importancia relativa de las normas y decidir cuál de las normas en conflicto tiene más peso de acuerdo con las circunstancias”.

Es así como la solución de “poner en la balanza” – si usar, manipular y destruir embriones para salvar vidas o no usarlos para preservar la vida del embrión pero frenar la investigación para la cura de enfermedades – parece poco viable. Ya que ambas opciones son sostenidas con firmeza y ninguna parece ceder. Como en toda decisión que involucra a muchas personas, habrá varias que queden disconformes.

Extraído y adaptado de www.myriades1.com. Publicado en marzo 2006.

Accedido el 15/03/2010.

Un poco más de todo

Unidad 6: No se pierda el próximo capítulo

COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. Escucha otra vez la pista 9 del CD audio y señala con una X las frases verdaderas.

- a) ☐ La telenovela en América Latina es un género comercial mejor que la literatura y el cine.
- b) ☐ El nivel de difusión de las telenovelas en América Latina es mucho más amplio que otros géneros.
- c) ☐ La telenovela tiene una finalidad mediática.
- d) ☐ La telenovela llega sólo a las clases sociales más altas.
- e) ☐ La telenovela brasileña poco a poco desarrolló su propio estilo.

GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

1. Transforma los diálogos de *Condorito* en discurso indirecto.

a)



© World Editors Inc / Dist. by Atlantic Syndication.

"Condorito estaba en un barco cuando le dijo al Capitán que..."

EL ORIGEN DE "EL ZORRO"

Biografía de un héroe enmascarado

Guzmán Urrero

Nativo de Illinois, Johnston McCulley (1883-1958) fue un periodista de sucesos que empleó su ocio en el diseño de novelas por entregas. Harto de ser visto como un autor mediocre, decidió combinar los caracteres de Dick Turpin y de la Pimpinela Escarlata para construir un héroe literario de su propia cosecha. El resultado se dio a conocer en 1919, cuando llegaron al público lector las cinco entregas del novelón titulado *The Curse of Capistrano*, cuyo protagonista es El Zorro, un espadachín enmascarado que combate las injusticias en la California de principios del siglo XIX.

McCulley quiso que su criatura se debatiera entre dos alternativas: con la máscara prospera como un paladín invencible, y sin ella, se conduce como el atildado aristócrata don Diego de la Vega. Ni que decir tiene que la fórmula gustó, y por ello sus editores quisieron que nuestro escritor la cultivase a lo largo de toda su vida.

El Zorro en el cine

No nos engañemos: las glorias del Zorro no proceden de las letras sino del celuloide. Gracias a la estrella Mary Pickford, McCulley llegó a un acuerdo con el actor y productor Douglas Fairbanks, protagonista de ese filme admirable que lleva por título *La marca del Zorro* (1920).

Esta película, dirigida por Fred Niblo, convirtió al personaje en un estereotipo hispánico largamente imitado. Recuerden: el héroe encarnado por Fairbanks era tan hábil con el látigo como con el sable, cuya punta usaba para escribir, a modo de golpe efectista, esa "Z" que venía a ser su firma.

Tras el estreno en Hollywood de la película *El signo del Zorro* (1940), dirigida por Rouben Mamoulian y protagonizada por Tyrone Power, el cine mexicano presentó, castizamente, *El Zorro de Jalisco* (1940), de José Benavides Jr.

A partir de 1957, la compañía Walt Disney produjo la teleserie Zorro, y ello impulsó la producción de nuevas cintas, como *La venganza del Zorro* (1961), del español Joaquín Luis Romero Marchent. El cine europeo aprovechó el filón estructural, y promovió lanzamientos al estilo de *El Zorro al servicio de la reina* (1962), de Luigi Capuano, *El Zorro contra Maciste* (1962), de Umberto Lenzi, *El Zorro y los tres mosqueteros* (1962), de Luigi Capuano, *La espada del Zorro* (1968), de Guido Zurli, *El Zorro en la corte de Inglaterra* (1969), de Franco Montemurro, y *El Zorro* (1975) de Duccio Tessari, con Alain Delon en el papel principal.

A ojos del moderno espectador, el personaje adquiere hoy las facciones y los gestos de Antonio Banderas, protagonista de *La máscara del Zorro* (1998), de Martin Campbell, y de una secuela posterior, menos afortunada.

Adaptado y extraído de www.guzmanurrero.es. Publicado en 09/04/2007. Accedido el 15/03/2010.

- c) () la palabra "pero", en la línea 3 del cuerpo del artículo introduce una consecuencia de la oración anterior.
- d) () el uso de la palabra "Aunque" en la línea 9 indica una contraposición entre las dos afirmaciones que incluye la frase.
- e) () la cifra 66% de la línea 8 representa una incoherencia con relación a las cifras 12% y 15% de la línea 5.

— QUESTÃO 5 —

Habilidade 22 - *Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.*

A continuación se presentan dos textos poéticos bastante conocidos en las culturas latinoamericana y brasileña.

TEXTO A

Xote das meninas

Luiz Gonzaga / Zé Dantas

(...)

De manhã cedo já está pintada

Só vive suspirando

Sonhando acordada

O pai leva ao doutor

A filha adoentada

Não come, não estuda

Não dorme, não quer nada...

Ela só quer, só pensa em namorar.

(...)

Mas o doutor nem examina

Chamando o pai do lado

Lhe diz logo em surdina

Que o mal é da idade

E que prá tal menina

Não tem um só remédio

Em toda medicina...

TEXTO B

Sonatina

Rubén Darío

(...)

La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?

Los suspiros escapan de su boca de fresa, que ha perdido la risa, que ha perdido el color.

La princesa está pálida en su silla de oro; está mudo el teclado de su clave sonoro; y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.

(...)

¿Piensa acaso en el príncipe de Golconda o de China, o en el que ha detenido su carroza argentina para ver de sus ojos la dulzura de luz,

o en el rey de las islas de las rosas fragantes, o en el que es soberano de los claros diamantes, o en el dueño orgulloso de las perlas de Ormuz?

Rubén Darío. *Prosas profanas*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

A partir de la lectura, se concluye que:

- a) () los procesos del paso de la infancia a la pubertad son universales como se deduce de la coincidencia de temas en poesías producidas en contextos culturales diferentes.
- b) () en ambos casos, hay un tono de desaprobación con relación a las actitudes de las personajes retratadas.
- c) () el tema principal de ambas poesías es el malestar físico que se afronta en la adolescencia.
- d) () el lenguaje empleado en cada una de las poesías no refleja la formación académica de los autores.
- e) () en ambas poesías el amor tiene una connotación negativa.