

O tratamento do componente cultural no livro didático *Aula 2* para o ensino de E/LE

Idelso Espinosa Taset¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo geral estimular a reflexão a respeito da análise, seleção e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, seguindo as ideias de Ezeiza (2007) e Sheldon (1988), particularmente acerca do papel da cultura no processo de aquisição-aprendizagem, de acordo com os resultados dos estudos de Byram e Fleming (2001); Dunnet, Dubin e Lezberg (1986) e Kramsch (1996, 2001). Com esse último propósito, este trabalho analisa o tratamento dispensado ao componente cultural no livro didático *Aula 2* para o ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) na perspectiva da abordagem por tarefa. Ezeiza (2007) e Sheldon (1988) consideram os materiais didáticos como um dos elementos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem e, por tanto, um importante objeto de estudo em torno do qual já existem modelos teóricos que tentam explicar seu papel, as vantagens e desvantagens do livro didático comercial, a conveniência de que os professores tenham o suficiente preparo teórico e prático para a avaliação e adaptação desse instrumento, bem como para sua elaboração local, atendendo às necessidades dos alunos e às características do contexto de ensino, entre outros aspectos. Byram e Fleming (2001); Dunnet, Dubin e Lezberg (1986) e Kramsch (1996, 2001) defendem um tratamento adequado da cultura na aula de língua estrangeira para garantir o desenvolvimento, nos aprendizes, da consciência intercultural.

Palavras-chave: Livro didático. Componente cultural. Ensino de espanhol como língua estrangeira.

The approach to culture in *Aula 2*, a text book for the teaching of spanish as a foreign language

Abstract: This paper aims at stimulating reflection on the analyzes, selection and design of teaching materials for foreign language teaching, based on the ideas developed by Ezeiza (2007) and Sheldon (1988), particularly on the role of culture in the learning/acquisition process, according to studies conducted by Byram and Fleming (2001); Dunnet, Dubin and Lezberg (1986) and Kramsch (1996, 2001). In order to achieve that specific purpose, the article analyzes the way culture is dealt with in *Aula 2*, a text book for the teaching of Spanish as a foreign language within the Task-Based Approach. Ezeiza (2007) and Sheldon (1988) regard teaching materials as a fundamental element in the teaching-learning process and, thus, an important object of investigation. They point out the existence of theoretical models that intend to explain their role, the advantages and disadvantages of commercial text book, the need for teachers to have an adequate theoretical and practical training that enables them to evaluate and adapt that instrument, and, also, to create it in accordance with students' needs and teaching context characteristics, among other aspects. Byram e Fleming (2001); Dunnet, Dubin e Lezberg (1986) e Kramsch (1996, 2001) advocate in favor of an adequate treatment to culture in the foreign language classroom in order to guarantee the development of learners' intercultural conscience.

Keywords: Text book. Cultural aspects. Teaching of Spanish as a foreign language.

1. Introdução

¹ Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino de ELE, professor efetivo no curso de Licenciatura em Espanhol na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: etileitura@gmail.com.



O material didático para o ensino de línguas estrangeiras constitui a concretização de um conjunto de hipóteses sobre a natureza da língua, seu ensino e sua aprendizagem na forma de amostras linguísticas, informações socioculturais, propostas de atividades, etc. Reflete uma visão matizada das contribuições da Linguística Aplicada adotadas por seus autores e cumpre uma função ideológica. Na prática, o material funciona como uma plataforma indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Entretanto, Ezeiza (2007) lembra que ainda se debate sobre a idoneidade dos materiais disponíveis no mercado (concretamente o livro comercial), destacando argumentos favoráveis defendidos por estudiosos como Crawford (2002), O'Neill (1982), Richards (2001) e Saraceni (2003), bem como críticas feitas por Allwright (1981), Masuhara (1998), Mcgrath (2002) e Prabhu (1989). Ezeiza (2007) se apoia nesses autores para concluir que a favor do material encontram-se (i) sua capacidade de atender às necessidades gerais de, praticamente, todos os aprendizes, (ii) a possibilidade de serem adaptados e modificados pelos professores, (iii) sua contribuição para que os estudantes visualizem e entendam a lógica do programa proposto e (iv) o fato de facilitarem a gestão do processo de aprendizagem, entre outros. Dentre os argumentos desfavoráveis elencados por aquele estudioso, destacam-se (i) a existência de um amplo conjunto de aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem que o material não pode abordar, (ii) a impossibilidade de atender, de forma precisa, às necessidades particulares de cada grupo específico de alunos, (iii) a presunção equivocada de que o sistema de conhecimento dos alunos evoluirá da maneira prevista e (iv) a tendência de boa parte de suas propostas a desconsiderar os aspectos socioculturais na aprendizagem da língua, limitando-se ao treinamento de determinadas destrezas de forma descontextualizada.

A polêmica acima abordada fortalece a tese em favor da criação local de materiais adaptados à realidade social do lugar em que é ensinada a língua estrangeira, às necessidades particulares de cada contexto cultural, acadêmico e social e à cultura de aprender dos aprendizes. No entanto, a tarefa de desenhar materiais localmente, bem como a de selecionar e adaptar os oferecidos pelo mercado, demanda um sólido preparo teórico e prático que não parece estar muito presente nos professores de língua estrangeira em serviço (EZEIZA, 2007). Esta carência poderia atribuir-se a diversos fatores que vão desde falhas nos currículos de formação inicial e continuada (uma insuficiente atenção às teorias de aquisição de línguas segundas e estrangeiras e



aos critérios de seleção, adaptação e desenho de materiais didáticos que vêm desenvolvendo-se desde 1970, bem como um precário treinamento prático desses critérios nos processos de formação docente) até pressões contextuais (seleções administrativas não especializadas de materiais didáticos e o prestígio midiático do livro comercial em detrimento do “material feito em casa”, principalmente).

Aprofundar nos aspectos antes citados escapa ao foco do presente artigo, que é o tratamento da cultura no livro comercial para o ensino de línguas estrangeiras, de modo geral e, particularmente do espanhol como língua estrangeira (ELE). Fica aqui o desafio de refletir sobre esses aspectos à procura de possíveis soluções.

Quanto ao tratamento da cultura no ensino de línguas estrangeiras e segundas, os especialistas na área da Linguística Aplicada parecem concordar que os aspectos socioculturais desempenham um importante papel no processo de aquisição (BYRAM; FLEMING, 2001; DUNNET; DUBIN; LEZBERG, 1986; KRAMSCH, 1996, 2001). Esses estudiosos não só desenvolvem uma base conceitual sólida em torno a esses aspectos a partir de diferentes pesquisas empíricas, mas também oferecem subsídios metodológicos para esse tipo de investigação, bem como inventários de atividades que garantam o sucesso da inclusão do componente sociocultural nas aulas de línguas e ajudem na avaliação dos livros didáticos.

A realidade da prática docente, entretanto, mostra um panorama no qual o componente sociocultural é negligenciado ou, na melhor das hipóteses, é abordado de maneira inadequada. As causas deste fenômeno parecem ser variadas, mas as que se apresentam de forma mais clara e decisiva são as já referidas falhas na formação docente e o tratamento genérico e inapropriado dos fatores socioculturais nos livros que o mercado oferece para o ensino de línguas (EZEIZA, 2007).

Kramsch (1996) lamenta que a pesar dos avanços nos âmbitos do intercultural e do multicultural, o ensino de línguas ainda funciona sob uma concepção estreita do que sejam cultura e língua, visto que a língua continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções discursivas universais, como um conduto neutral para transmitir conhecimento cultural, enquanto a cultura é incorporada apenas na medida em que reforça e enriquece fronteiras tradicionais do “eu” e do “outro”. A autora conclui que, na prática, os professores ensinam língua e cultura ou cultura na língua, mas não língua como cultura.



A conclusão anterior é de grande relevância. Coloca a língua no centro do seu papel mediador e construtivo de conhecimento, estreitamente vinculado ao de veículo privilegiado de comunicação entre indivíduos de diversas latitudes e portadores de perspectivas diferentes do mundo em todas suas dimensões. A língua pode ser usada como instrumento para o entendimento, a construção e a paz, mas também como ferramenta para o desentendimento, a destruição e a guerra. O ensino da língua com o primeiro objetivo exige, portanto, um tratamento adequado do componente cultural na aula de línguas estrangeiras e segundas. E o objetivo há de ser o desenvolvimento, nos alunos, da consciência intercultural e, principalmente, a formação do “falante intercultural”, descrito como aquele capaz de “analisar, interpretar e refletir sobre os fenômenos culturais estrangeiros em quanto [aprende e] fala a língua [alvo]” (KRAMSCH, 2001, p.34).

É evidente que no tratamento do componente cultural incidem vários fatores, dentre os que se destacam os respectivos papéis do professor e do material didático utilizado nas aulas de línguas estrangeiras e segundas. O presente trabalho centra sua atenção neste último aspecto através da análise de uma unidade didática do livro *Aula 2*, a partir do qual se oferecem algumas considerações.

2. Características do material didático

O livro *Aula 2* (CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2003) é um material para o ensino do espanhol como língua segunda (E/L2) em contextos de imersão para cursos intensivos, mas pode ser adaptado como suporte para um curso regular de E/LE. Adota a abordagem por tarefas e está concebido para atender os seis níveis (A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1 e B2.2) estabelecidos pelo *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (CONSEJO DE EUROPA, 2002). Cada um dos níveis deste material está desenhado para 40 – 50 horas de aulas.

O livro que analisamos está concebido para o nível A2 que corresponde ao nível básico alto. Por tratar-se de um material concebido para um curso de E/L2, a quantidade e complexidade dos recursos linguísticos que abarca o tornaria inviável para um contexto de LE no qual



diminuem drasticamente as oportunidades de que os alunos interajam com falantes nativos e com a cultura hispânica. No caso do Brasil, isto se neutraliza em níveis satisfatórios pela proximidade tipológica e genética entre o português e o espanhol.

Aula 2 para A2 –assim como os outros cinco volumes para os níveis restantes- está integrado pelo livro do aluno, o do professor com instruções para seu uso, e um CD de áudio (um mp3 na versão de 2013). Está dividido em dez unidades didáticas, o que supõe 4-5 horas para cada uma, estruturadas em quatro seções (*Comprender, Explorar y reflexionar, Practicar y comunicar e Viajar*).

Comprender apresenta textos e documentos variados para a) contextualizar os conteúdos linguísticos e comunicativos da unidade em questão e b) fazer com que os alunos desenvolvam atividades de compreensão. *Explorar y reflexionar* tem o objetivo de promover a descoberta, pelos aprendizes, do funcionamento da língua nos níveis morfológico, lexical, sintático, funcional e discursivo até chegar ao conhecimento explícito de regras de uso da gramática.

Practicar y comunicar procura incentivar a prática linguística e comunicativa através de variadas propostas, primeiro na forma de “micro tarefas comunicativas” para experimentar o funcionamento das regras e, depois, mediante diversas tarefas com o intuito de desenvolver processos comunicativos no grupo, incluindo diferentes habilidades para chegar a um produto final oral ou escrito. É precisamente nesta seção que o livro busca criar oportunidades para a reflexão intercultural e estimular a interação comunicativa dentro do grupo.

A quarta seção (*Viajar*) inclui materiais de conteúdo cultural (textos informativos, músicas, poesias, jogos, etc.) para ajudar os alunos a se aproximarem e compreenderem melhor a realidade cotidiana e cultural do Espanhol.

3. Análise da unidade 4 ¿Qué queréis tomar?

Nossa análise da abordagem do componente cultural se centra na unidade quatro ¿Qué queréis tomar?, cujo objetivo é simular situações de contato para que os alunos aprendam a se desenvolver em situações codificadas: convites, apresentações, cumprimentos e despedidas, alguns usos do imperativo e do gerúndio, usos de *Tú* e *Usted*. Esta análise seguirá a ordem em que aparecem as seções da unidade até chegar às conclusões.



3.1 Comprender

Esta primeira seção apresenta duas situações, cada uma servindo de base para duas propostas de trabalho. A primeira situação mostra o que ocorre num bar através de quatro ilustrações com diferentes pessoas para que os aprendizes as observem e comentem com seu colega sobre a) as relações que acreditam existir entre essas pessoas e b) o que acontece em cada caso. Oferece-se aos alunos um exemplo do tipo de comentários que devem fazer. Entretanto, não se aproveita a atividade para chamar a atenção deles para o que se consome e se faz neste tipo de estabelecimento no mundo hispânico, o momento do dia em que se costuma frequentar esses lugares e as semelhanças e diferenças entre esses hábitos e os dos aprendizes. Aqui estaria perdendo-se a oportunidade de desenvolver a consciência intercultural dos aprendizes e a formação do “falante intercultural” descrito por Kramsch (2001, p. 34).

A segunda proposta consiste em escutar as conversas entre os personagens de cada ilustração para contrastá-las com as hipóteses levantadas pelos alunos durante seus comentários. Pede-se para que os alunos marquem, numa grade, as ações que os protagonistas desenvolvem (convidar, apresentar alguém, pedir alguma coisa para o garçom, etc.). A realização desta atividade ficaria mais precisa e frutífera se as instruções para a primeira não se limitassem ao comentário oral e incluíssem a formulação de hipóteses. Aqui também caberia uma terceira atividade, no sentido de levar os aprendizes a refletir sobre as normas e fórmulas para convidar, apresentar alguém, etc., buscando semelhanças ou diferenças com as usadas na(s) cultura(s) dos aprendizes.

A segunda situação aborda os cumprimentos e despedidas e apresenta as propostas A e B. A primeira consiste em estabelecer a correspondência entre fotografias em que as pessoas se cumprimentam e se despedem com os textos que contêm as correspondentes fórmulas. A segunda pede para que os alunos digam que outras formas conhecem para cumprimentos e despedidas. Esta situação poderia ser enriquecida do ponto de vista cultural e pragmalinguístico levando os alunos a refletirem e comentarem sobre o tipo de relação existente entre os interlocutores em cada uma das quatro fotografias, de modo a chamar a atenção para as diferentes fórmulas desses atos de fala. Aqui, de novo, faltaria a oportunidade para a comparação com as normas usadas na (s) cultura (s) dos aprendizes.



3.2 Explorar y reflexionar

Esta seção consta de três propostas (cada uma delas integrada por duas atividades) e um resumo dos recursos linguísticos apresentados (o gerúndio e alguns usos do imperativo: convidar, captar a atenção de alguém, introduzir uma explicação, entregar algo, pagar, concluir uma conversa) e fórmulas de cortesia e tratamento.

A primeira proposta tem o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a forma do gerúndio. Para tanto se oferece a atividade A, integrada por dez enunciados sobre ações no presente do indicativo que incluem essas formas destacadas com marcador colorido, para que os aprendizes preencham uma grade indicando quais desses enunciados referem ações que a) acontecem no momento em que falamos, b) são habituais e c) são temporais. A atividade B orienta a escrever, no caderno, todas as estruturas do gerúndio anotadas nas colunas a) e c) da grade, e colocar seus infinitivos ao lado de cada uma. Finalmente os alunos devem responder se podem deduzir como se forma o gerúndio.

Esta proposta recorre ao paradigma do foco na forma, mas não explora o componente sociocultural. Em se tratando de aprendizes brasileiros, a comparação dos usos do gerúndio entre o português e o espanhol, mesmo neste nível, poderia produzir o benefício de ir mostrando-lhes que, na língua-alvo, esta forma verbal tem um uso limitado quase exclusivamente ao de referir ações e processos em progresso. Além disso, mesmo que a referência ao gerúndio, ao imperativo, etc. pareça uma metalinguagem simples, seria aconselhável optar por uma terminologia menos técnica (Exemplos: *formas canto, bebo / estar + ando – iendo / canta tú, bebe tú*) que, sem recorrer a nomenclaturas, servem também como recursos mnemotécnicos para fixar a relação forma-função em questão.

A segunda proposta visa a apresentar alguns usos do imperativo em situações de contato social, através da atividade A, consistente em marcar os verbos nessa função numa lista de oito sentenças e da B, que apresenta uma grade com os verbos, que os alunos deveriam ter marcado na atividade A, organizados em duas colunas (*Tú*) e (*Usted*) com instruções de completá-las com a forma que estiver faltando.



A última proposta desta seção apresenta dez situações na atividade A para que os alunos digam se a forma de tratamento deve ser *Tú* ou *Usted*, enquanto a atividade B indaga sobre a existência de diferentes formas de tratamento na língua dos aprendizes e as situações nas quais são utilizadas.

Na última proposta parece adequado e suficiente o tratamento dado ao componente cultural. No contexto brasileiro, entretanto, seria conveniente levar os alunos a observar algumas variantes hispano americanas que mostram o recurso a fórmulas formais em situações nas quais os falantes peninsulares do Espanhol não as utilizariam.

Por outro lado, na proposta que apresenta o imperativo, faltou contrastar os usos estudados com as formas utilizadas na cultura dos aprendizes com a finalidade de verificar se estes percebem um significado impositivo ou se fica claro que os casos estudados se referem a convites, oferecimentos e fórmulas para captar a atenção do interlocutor. Também seria produtivo contrastar e comentar sobre a frequência de uso do imperativo com estes sentidos.

3.3 Practicar y comunicar

Esta seção apresenta quatro propostas que exploram bastante adequadamente o componente sociocultural e o vinculam aos principais recursos linguísticos abordados na unidade. A atividade A, da primeira proposta, relaciona sete opiniões sobre os espanhóis, emitidas por uma garota holandesa que está na Espanha há duas semanas. A ideia é que os alunos digam se concordam com ela e se as pessoas em seus respectivos países se comportam da mesma forma que os espanhóis. Esta atividade tem chances de se desenvolver de maneira bem produtiva e pouca probabilidade de gerar incompreensões, visto que as opiniões estão enunciadas de forma breve e simples e são apoiadas por fotografias. A atividade B pede que os alunos, em duplas, comentem sobre outros comportamentos dos espanhóis que tenham chamado sua atenção.

A segunda e a terceira propostas desta seção estão orientadas a incentivar a prática linguística do imperativo e do gerúndio. Para tanto, a segunda oferece uma audição de oito frases para que os alunos identifiquem e marquem o tratamento correspondente numa grade. A terceira, por sua vez, orienta que os alunos escrevam sobre três coisas que estão fazendo desde que



chegaram à Espanha e que normalmente não fazem em seus respectivos países de origem, e logo, as comentem com o resto da turma.

Esta proposta permite a reflexão dos alunos sobre hábitos diferentes, promovendo o conhecimento e o reconhecimento do outro, enquanto se pratica um novo recurso na língua alvo. Num contexto de LE, como o brasileiro, a proposta é facilmente adaptável. Bastaria mudar a instrução para o contraste entre o que fazem os espanhóis e os aprendizes locais.

A quarta e última proposta desta seção está integrada por duas atividades. A primeira se desenvolve em duplas ou grupos de três e pede que os alunos imaginem que estão em uma das quatro situações que são apresentadas e, a partir delas, elaborem uma possível conversação e a representem para toda a classe. A segunda atividade consiste em que os alunos avaliem que grupo age de uma forma mais tipicamente espanhola e justifiquem suas respostas.

3.4 Viajar

Esta seção está integrada por duas atividades. A primeira consiste em promover diálogos entre os alunos sobre os estabelecimentos onde se toma café, se almoça, se janta ou se bebe algo, na Espanha, em contraste com os respectivos países dos aprendizes. Como base para os diálogos se oferecem quatro depoimentos de hispano-falantes nativos sobre o assunto com suas respectivas fotografias e a dos estabelecimentos. A segunda pede para responder a perguntas sobre a existência, no país do aprendiz, de estabelecimentos públicos inexistentes na Espanha.

Esta seção oferece a oportunidade de abordar o tópico da divisão do dia e contrastá-la com a das respectivas culturas dos aprendizes. Trata-se de um tema cultural simples, mas de alta rentabilidade que, se não receber um tratamento adequado, pode provocar falhas na comunicação inclusive entre membros de uma mesma cultura. Um amigo cubano, por exemplo, foi convidado por um espanhol para *comer* na sua casa certo domingo. Quando o cubano chegou à casa do espanhol perto das 19 horas, não encontrou ninguém e ficou muito chateado e desconcertado. Não se falaram mais. Ambos pensaram mil coisas ruins a respeito do outro pela simples razão de que os cubanos *comen* à noite, enquanto os espanhóis o fazem na hora do almoço –em torno das 14 horas.



4. Considerações

Nesta unidade, os aspectos socioculturais são abordados de maneira bastante adequada. Entretanto, como está desenhada por espanhóis para um curso de imersão com aprendizes de várias latitudes, fica difícil oferecer propostas que incluam toda a gama de variações pragmalinguísticas e culturais do mundo hispânico e que levem em consideração a também variada procedência cultural dos aprendizes.

Nesse mesmo sentido, aparece o dilema sobre que espanhol ensinar, que amostras da língua são “neutras”, “mais compartilhadas” e “mais frequentes” entre os falantes nativos do mundo hispânico que sirvam de base para um modelo linguístico “padrão” que contemple os aspectos socioculturais (MORENO, 2000). Na seção *Comprender*, por exemplo, se apresenta o imperativo *Venga* como fórmula para concluir uma conversação ou animar a fazer algo, quando na verdade, esse sentido não é compartilhado pelos falantes de espanhol na América Hispana; isto é, neste caso, o livro não é representativo da sociedade hispânica global.

Por outro lado, o livro *Aula 2*, particularmente a unidade 4, é um bom exemplo da necessidade de que no tratamento do componente cultural se inclua um método comparativo que ajude a desenvolver, nos alunos, uma consciência cultural crítica (BYRAM, 1997). Infelizmente, os aspectos socioculturais não se exploram em todas as seções da unidade em análise.

Também chama a atenção que as fotos da unidade apresentam pessoas comuns, quase sempre contentes, desenvolvendo atividades laborais ou de lazer, o que junto com os textos, desenha um panorama ameno e positivo da sociedade espanhola, sem aspectos problemáticos nem negativos. Isto, evidentemente, não é um reflexo da realidade.

Quanto aos alunos, o material analisado estimula a consciência da riqueza resultante dos encontros interculturais, dado que oferece oportunidades para refletir sobre sua própria cultura, emitir opiniões sobre aspectos da cultura alvo a partir dos seus conhecimentos a respeito dela, bem como aprender a se comportar adequadamente em contato com membros da sociedade espanhola.

Desta análise fica claro que, além de incluírem necessariamente as tendências e visões culturais de seus autores, os livros e materiais didáticos são estáticos e já chegam defasados às salas de aula, pois nem sempre seus autores são conscientes das implicações pedagógicas das teorias e pesquisas mais recentes em linguística e aprendizagem de línguas (SHELDON, 1988).



Entretanto, se bem os materiais gerados pelos próprios professores potencialmente se adequariam mais e melhor às necessidades locais, também é certo que estes materiais gozam de pouca credibilidade e prestígio tanto entre os alunos como no seio dos professores que não participam de sua elaboração porque não se sentem preparados para tal tarefa, não a avaliam adequadamente ou, simplesmente preferem trabalhar com o livro didático oferecido pelo mercado.

Portanto, parece que a palavra está com os professores; isto é, eles precisam ter o preparo e a sensibilidade intercultural necessária para usar com sucesso qualquer livro ou material através de sua adaptação e mudança, bem como o cuidado de prestar atenção e considerar os valores e atitudes de seus alunos sobre os temas que sejam discutidos na sala de aula (DUNNET *et al.* 1986).

Esta análise se encerra, necessariamente, com um chamado de atenção para o imprescindível treinamento dos professores de línguas segundas e estrangeiras para lidar com o componente sociocultural. Para Dunnett *et al.* (1986), a apresentação de aspectos da cultura alvo aos aprendizes deve ir acompanhada do estímulo para que eles mantenham sua própria identidade cultural. Estes autores consideram que para conseguir isto, os professores devem ser treinados para falar do relativismo cultural e da universalidade de determinados componentes compartilhados por diferentes culturas, de modo que possam guiar debates culturais evitando que se tornem julgamentos que levem a conclusões sobre culturas superiores ou inferiores.

Referências

BYRAM, M. *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1997.

_____; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, 2002.

CORPAS, J.; GARMENDIA, A.; SORIANO, C. *Curso de español Aula 2 (MCER, A2)*. Madrid: Difusión, 2003.



Revista Letras Raras

ISSN: 2317-2347 – Vol. 8, Ano 4, Nº 3 – 2015

DUNNETT, S.; DUBIN, F.; LEZBERG, A. English language teaching from an intercultural perspectiva. In VALDES, J. M. *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. 1986, p.148-161.

EZEIZA, J. Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis: aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos. (Tese) Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira- Madri: Universidade Antonio de Nebrija, 2007.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001, p. 23-37.

_____. The Cultural Component of language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2) 13 pp. Em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm>, 1996.

MORENO, F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, 2000.

SHELDON, L. E. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal* 42(4), p. 237-246, 1988.

Recebido em: 25/10/2015

Aceito em: 10/12/2015

