

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA VIA LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

THE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE BY CRITICAL LITERACIES: A DIDATIC PROPOSE

Jaqueline Barros¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho a ser realizada em sala de aula de língua espanhola por meio de uma unidade didática elaborada como base nos pressupostos teóricos advindos da Linguística Aplicada Interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), área de estudos que se preocupa com a problematização de questões relacionadas a língua em uso nas/pelas interações sociais que constituem as práticas sociais e pela orientação de ensino denominada Letramento Crítico (LUKE e FREEBODY, 1997). Tal orientação tem como principal finalidade promover o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo: ver, descrever, explicar, entender e pensar, demandadas pela multimodalidade e pela multiculturalidade dos textos que circulam em sociedade os quais devem também circular em sala de aula de línguas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Interdisciplinar; Letramento Crítico; Proposta Didática

ABSTRACT: This paper has aim show a purpose of work for classroom of language Spanish through a unit didactic make based inside theoric of Applied Linguistic Interdisciplinary (MOITA LOPES, 2006), area of studies worried with issues about the language in use in social interaction with to make up the social practices and bearings of learning know critics literacies (LUKE & FREEBODY, 1997). These bearings have the main purpose raise the development of abilities as see, describe, explain, understand and thing, prosecute for texts multimodality and multicultural around in society and in classroom of the language.

Keywords: Indisciplinar Applied Linguistic; Critical Literacies; Didactic propose

A Linguística Aplicada Interdisciplinar e o ensino de uma língua estrangeira

A Linguística Aplicada, doravante LA, como área de estudos da Linguagem, passa a tomar novos rumos a partir da “virada linguística”, envolvendo-se em contínua reflexão acerca de sua própria constituição como área de investigação (PENNYCOOK, 2001), passando então a não se restringir a problemas relativos a manutenção do depósito de paradigmas linguísticos em sala de aula (MOITA LOPES, 1996), e a escapar de visões

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: 28.jaqueline@gmail.com

preestabelecidas, para trazer à tona o que é considerado marginal (SIGNORINI, 1998a). Dessa forma, a LA passa a direcionar seus estudos as questões relativas ao uso da linguagem dentro ou fora de sala de aula (CAVALCANTI, 1985), tornando-se, por isso, interdisciplinar e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Ao assumir uma postura indisciplinar a Linguística Aplicada como área de investigação da Ciência da Linguagem, concebe a constituição da linguagem em uso como uma prática constituída social e discursivamente, a qual proporciona ao sujeito social pós-moderno (desprovido de uma racionalidade absoluta e dotado de uma mutabilidade atemporal) um posicionamento político, de forma a empoderá-lo.

Nesse sentido, a La passa a contribuir para a desconstrução de projetos hegemônicos de dominação vinculados por relações injustas de poder, trazendo para o centro das discussões linguísticas os atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, com vistas a redesenhar a vida social e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006).

Essa nova tendência da LA adiciona a área um outro adjetivo. Assim, ela passa a ser chamada também de Linguística Aplicada Contemporânea, uma vez que questionando a agenda do mundo globalizado e a maneira como ele é constituído, abre-se para discussões relativas a pós-modernidade (JAMESON, 1991), pós-coloniais (SAID, 1996), pós-estruturalistas (LOURO, 1997; BUTLER, 1997, BOURDIEU, 2011) e antirracistas (FANON, 2008; FERREIRA, 2012)

Assim, o ensino de uma língua de acordo com a LA problematizadora, é visto por como uma prática sociocultural que se realiza por meio da oportunização de situações de interação com o outro (e sua alteridade). Por isso, podemos dizer que ela está ligada também aos pressupostos do letramento crítico (LUKE e FREEBODY, 1997), orientação concebida como um conjunto de ferramentas destinadas a promover a análise crítica de textos contextualizados (LUKE, 1997), buscando a (re)construção, (re)negociação de significados da realidade na qual estão intrincadas as relações de poder, buscando também possibilitar o engajamento dos atores sociais participantes do processo de ensino-aprendizagem na luta por mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política.

O emprego dessa orientação em sala de aula de línguas admite, então, observar os aspectos que reforçam o uso de uma língua adicional na vida contemporânea para a construção de novos discursos que se desejam anti-hegemônicos (MOITA LOPES, 2003), os quais estão imbuídos de conhecimento de mundo, prevendo a interação cujo foco contempla temas transversais, como, por exemplo: saúde familiar e social, questões de sexo e gênero, questões ligadas aos direitos da criança e do adolescente, preservação ambiental, questões relacionadas ao mundo do trabalho e dos negócios, ciência, tecnologia, diversidade

cultural, entre muitos outros, lembrando que é na/pelas interações que as pessoas constroem significados.

Nesse sentido, assume-me na unidade que será apresentada mais adiante que ensinar uma língua estrangeira é permitir que ela realize o seu papel principal de inclusão social (BRASIL, 1998). Assim, esse ensino deve envolver questões que extrapolem a organização de sistema léxico-gramatical, abarcando também escolhas temáticas responsáveis pela situacionalidade social, histórica e cultural do ensino, isto é, por gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1952]), estruturas que podem promover também questões como variação linguística e pluralidade cultural.

Os multiletramentos como promoção do letramento crítico por meios dos gêneros do discurso

Os gêneros do discurso, de acordo com a perspectiva Bakhtiniana (1979), são manifestações sociais de linguagem, materializadas em elementos como manifestações sociais da linguagem, materializadas em elementos verbais ou não verbais, organizados de acordo com certa estrutura composicional, sendo por isso, dotados de intencionalidade e de um receptor que lhes é o objetivo alvo da comunicação que carregam. São organizados de acordo com uma estrutura sociocultural pela qual podemos observar os processos interdependentes de: produção, circulação, recepção em um contínuo que não tem fim.

Ao consideramos tal processo estamos oportunizando o questionamento quando, onde, como, por quê, para quem e por quem esses discursos estão sendo construídos e, por isso, podemos dizer que o emprego dos gêneros discursivos pode oportunizar a realização de aulas cujo objetivo seja promover o letramento crítico, quer esses gêneros circulem via materiais elaborados pelos professores, quer estejam presentes em livros didáticos que circulam pelo mercado editorial,

De acordo com Cope e Kalantzis (2001), o sujeito multiletrado deve ser capaz de construir significados de “textos” das mais diversas formas de linguagem. Nesse sentido, atribui-se a expressão “textos” relaciona-se as diversas formas de expressão da linguagem, assumindo formas verbais, visuais, sonoras, performáticas, entre outras e coexistindo pela mistura de algumas delas em um só texto. Essa coexistência de diferentes formas de expressão da linguagem permite ao leitor da mensagem desenvolver diferentes estratégias para construção dos significados.

Podemos dizer que os gêneros discursivos apresentados aos alunos na escola contemplam esse caráter multissemiótico ou multimodal e que, por isso mesmo, precisam ser diversificados de acordo com as demandas sócio-históricas da comunidade local e global.

A concepção de gênero adotada na proposta didática apresentada por este artigo pretende-se coerente com a visão sobre a qual os gêneros são determinados padrões de interação social relativamente estáveis, previsíveis e culturalmente específicos, os quais orientam a tessitura dos textos na construção de significados (MATTHIESSEN; LAM; TERUYA, 2010). Sendo os gêneros do discurso materializados por elementos verbais e/ou não verbais, e intencionalmente selecionados e organizados, diz-se que eles podem ser viabilizadores dos letramentos críticos tendo em vista que trazem a linguagem de forma multimodal (escrita, oral, visual, sinestésica, etc.) e multicultural.

Disso temos que um outro importante papel do ensino de uma língua adicional é a extrapolação do desenvolvimento das quatro habilidades: ler, escrever, falar e escutar e, por conseguinte, a busca pelo desenvolvimento de capacidades de construção de significados como os apresentados pelos pesquisadores que desenvolveram a orientação de ensino denominada letramento crítico. Tais habilidades contemplam ações como: ver, descrever, explicar, entender e pensar (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Por essa orientação, o ensino só faz sentido com a utilização de textos e atividades autênticos, isto é, textos e atividades que sirvam como insumo para o aprendizado como se a responsividade ao material fosse semelhante a reação obtida em uma situação real de interação entre os interlocutores.

Outrossim, o letramento crítico, conforme nos apontam Clark e Ivanic (1997),

tem como objetivo “empoderar os aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para ajuda-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo. (CLARK e IVANIC, 1997, p. 217).

Nesse sentido, admite-se que ao contrário da Pedagogia Crítica, pela qual o empoderamento é transmitido do professor ao aluno, pela orientação do letramento crítico, os significados construídos podem ser facilitados pelo professor. Não se trata, no entanto, de ele ser o responsável por esse empoderamento, mas sim o próprio aluno ao construir significados por meio do uso da linguagem.

É preciso, como nos mostram Cope e Kalantzis (2012), reconhecer as diversas vozes trazidas a sala de aula pelos alunos. Vozes advindas de diversos locais, representantes de uma gama variada de culturas e de novas perspectivas. É preciso também entender que os desenvolvimentos de capacidades como pensar, criticar, entender como ferramentas que os desafiem para o desfazimento de alienações, exclusão e preconceitos que antes não eram questionados.

O ensino de línguas e a Interdisciplinaridade

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), temas transversais são temas que permeiam a vida do aluno mesmo quando ele não está na escola.

Partindo dessa premissa, o tema principal escolhido para o desenvolvimento da unidade didática apresentada neste trabalho chama-se *hambruna* e o título escolhido para a unidade: *Nutrición humana, Salud y Aspectos Multiculturales*.

Por meio de uma sequência de atividades que se objetiva como um fluxo de coerente, apresenta-se uma pirâmide alimentar e uma tabela nutricional para que os alunos se conscientizem sobre a importância de uma alimentação saudável e balanceada. Além disso, há também textos que explicam como os elementos atinentes a globalização influem na maneira como vivemos, incluindo o que comemos.

Busca-se trazer a questão da multiculturalidade presente nos hábitos alimentares dos povos *hispanoblatantes*, mostrando a maneira como os alimentos são cultivados, distribuídos e processados para trazer os hábitos alimentares dos povos latino-americanos.

A seguir, apresentamos a unidade didática elaborada com base nos pressupostos teóricos da LA, com vistas a promover o letramento crítico. Mas antes, mostramos uma breve descrição das etapas que compõem a unidade proposta com base nos pressupostos dessa orientação de ensino como forma de ilustrar para o professor de línguas como habilidades como: ver, descrever, explicar, entender e pensar, além de outras, podem ser promovidas, a partir da realização dos objetivos da orientação de ensino que compõe o letramento crítico (TILIO, 2013) a saber:

- desafiar o estudante a questionar o que é normal;
- trabalhar a educação visando a justiça social a partir com firme compromisso com a mudança, e, ao mesmo tempo desconstruindo os alicerces responsáveis pela construção de naturalizações;
- trabalhar contra o modelo de representação, salientando a historicidades das experiências e o leque de possibilidades para o desfecho de situações socialmente vivenciadas;
- criar condições para a autorreflexão ou *otimismo crítico* para propor transformação tanto dos estudantes oprimidos quanto dos opressores;

- reconhecer a capacidade de realização efetiva da transformação no que concerne a promoção do crescimento intelectual, acadêmico, social e individual dos estudantes.

Assim, no que diz respeito ao que fora mencionado acima, a unidade didática propõe na primeira atividade, os alunos, com o auxílio do professor, devem interpretar o infográfico que estimativa o processo de erradicação da fome no mundo e na América Latina. As questões referentes ao infográfico promovem o exercício da escrita com base na mencionada interpretação.

A segunda atividade traz uma leitura acerca da alimentação relacionada a saúde. Após a leitura os alunos deverão responder a questões de múltipla escolha relacionadas ao texto. Elas foram elaboradas com o intuito de fazer que os alunos entendam causas da obesidade e desnutrição. Na mesma atividade, em seguida, são apresentados aspectos linguísticos relativos a coerência textual, como conectores discursivos, por exemplo. Logo após, são apresentados alguns aspectos relativos a formação e ao uso do tempo verbal, pretérito perfeito composto, com uso de marcadores temporais.

A terceira atividade propõe a leitura de um texto que problematiza as causas da fome no mundo, mencionando aspectos políticos, econômicos e culturais da questão. Como tarefa, os alunos devem observar no mesmo texto a formação e o uso do tempo verbal Pretérito Perfeito Simples.

A quarta atividade apresenta aos alunos uma figura com o ciclo alimentar no qual constam alimentos divididos em grupos e também uma tabela na qual constam os valores nutricionais dos alimentos. Como tarefa, os alunos devem completar o quadro no qual constam os grupos de alimentos de acordo com as necessidades nutricionais dos adultos.

A quinta atividade solicita aos alunos que eles construam um menu. O intuito dessa tarefa é fazer que os alunos aprendam a consumir os alimentos de forma saudável seguindo uma dieta balanceada.

A sexta atividade apresenta um texto no qual há uma alternativa para o combater o desperdício de alimentos e ao mesmo tempo erradicar a fome.

A sétima atividade apresenta aos alunos um texto no qual observa-se a mudança de hábitos alimentares. A tarefa referente a esta atividade foi elaborada com vistas a fazer que os alunos reflitam sobre transformações culturais identitárias advindas do processo de globalização.

A oitava atividade visa mostrar um pouco da história dos híbridos sabores latino-americanos por meio de um texto.

A nona atividade apresenta alguns pratos típicos do países latino-americanos e também da Espanha. Os pratos típicos são apresentados por meio de fotografias e descrições que as acompanham informando origem, característica e ingredientes que os constituem. A tarefa relativa a esta atividade é a de fazer que os alunos conheçam um pouco da cultura dos países colonizados pela Espanha por meio de sua culinária.

A décima atividade que é também uma tarefa, consiste em fazer que o aluno aprenda a convidar um amigo para acompanhá-lo a uma refeição.

A décima primeira e última atividade da unidade didática proposta apresenta a receita com ingredientes e modo de preparo do prato típico conhecido como “Guacamole”. Junto a receita é apresentado aos alunos um quadro no qual constam imagens e nomes dos utensílios de cozinha para que os alunos vejam a imagem e o nome a que ela corresponde. Como tarefa final há uma leitura explicativa sobre a formação do tempo infinitivo, usando também em receitas culinárias.

²Unidad 1 – Nutrición humana, Salud y Aspectos Multiculturales



Figura 1-Fonte:<https://www.expoknews.com/conoce-las-estadisticas-sobre-el-hambre-en-el-mundo/>
Si tienes hambre, necesitas comida. Pero, ni todos tienen comida!

1. *Observa con atención el infográfico presentado abajo sobre El hambre en el mundo y en la América Latina. A continuación, contesta las preguntas.*

² En esta unidad vamos a hablar sobre:

| Recursos lingüísticos-discursivos | Recursos gramaticales | Recursos Léxicos |
|---|---------------------------------|--|
| Hambuna en mundo y en Latinoamérica | El presente de indicativo | Nombres de enfermedades causadas por mala alimentación |
| Enfermedades causadas por mala alimentación | El pretérito perfecto compuesto | Nombre de los alimentos y sus nutrientes |
| Crear un menú semanal | El infinitivo | Días de la semana |
| Invitar un amigo para cenar | Conectores discursivos | Períodos de día en que se hace refecciones |
| Conocer los platos típicos de otros países | | Nombre de platos típicos de otras culturas |
| | | Nombre de utensilios de cocina |

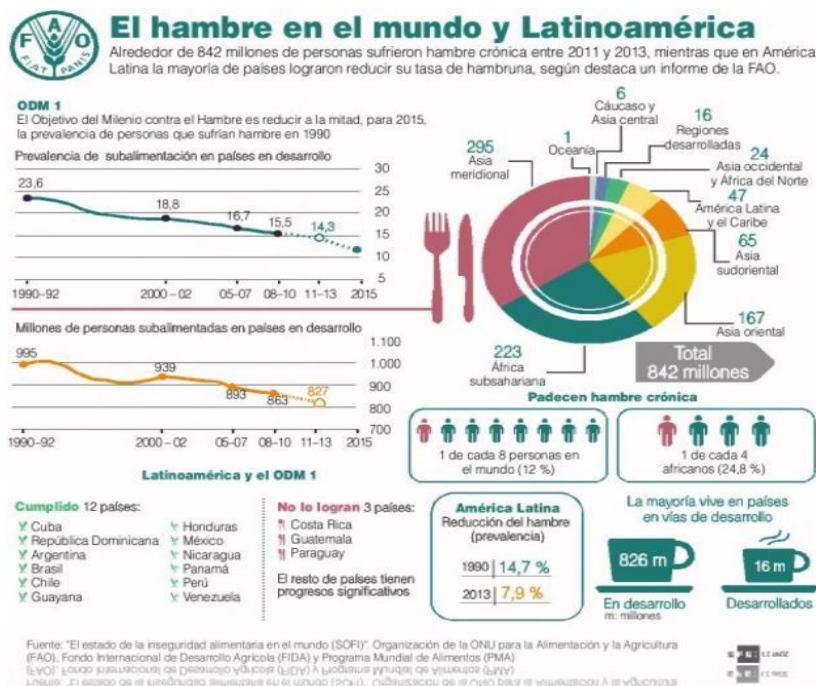


Figura 2-La situación actual del hambre en el mundo y en América Latina. Disponible en: <https://elordenmundial.com/2016/07/07/la-apuesta-del-milenio-erradicar-hambre-mundo/>

a) De acuerdo con el informe de la ONU para la Alimentación y la Agricultura (FAO), cuál era el objetivo de esa Organización para 2015 con relación a la hambruna en el mundo y en los países de Latinoamérica? Reducir a la mitad el número de personas que sufrían hambre en 1990.

b) De acuerdo con la FAO, en el período abarcado entre 1990 hasta 2013 se ha aumentado o disminuido la prevalencia de subalimentación en países en desarrollo? La prevalencia de subalimentación ha disminuido en el período entre 1990 hasta 2013, de 995 millones de personas para 827 millones o de 14,7% para 7,9%.

c) Observa el fenómeno llamado hambruna en todos los continentes. Haz una comparación entre el Continente Africano y los demás. ¿Dónde le parece haber más hambruna? En África subsahariana, con prevalencia de 223 millones de personas con hambruna

d) ¿Qué países de Latinoamérica todavía no cumplieron la meta de disminuir por la mitad la hambruna? Costa Rica, Guatemala, Paraguay

2. Lee el texto sobre la **Situación nutricional y salud en las Américas**

La sub-región de América latina y el Caribe (ALC) tiene la capacidad de alimentar a todos sus habitantes y además ser exportadora neta de alimentos. Sin embargo en esa región todavía existen 47 millones de personas subalimentadas y aproximadamente 7,1 millones de niños menores de 5 años afectados por desnutrición crónica. Como consecuencia de esto la anemia por deficiencia de hierro constituye el problema nutricional más prevalente y afecta al 44,5% de los niños y al 22,5% de mujeres en edad fértil. Paralelamente, el sobrepeso y la obesidad han adquirido dimensiones epidémicas en el último cuarto de siglo, en todos los grupos de edad y estratos sociales. El sobrepeso está directamente asociado a la emergencia de enfermedades crónicas, como la diabetes, enfermedades cardiovasculares y varios cánceres, que ya constituyen la principal causa de enfermedad y muerte en estos países. La desnutrición y la obesidad no son antípodas, en el

sentido erróneo de que la primera representa privación de alimentos y la última, gula. **Más bien**, la malnutrición es el denominador común de ambas condiciones y se caracteriza por dietas monótonas y de baja calidad nutricional, pobres en vitaminas esenciales, minerales y numerosas sustancias bio-activas, importantes para el crecimiento y salud humanas.

Adaptado de: <http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/rlc/eventos/231982/doc_20140509_es.pdf>

A) Ahora, contesta las afirmaciones sobre él con verdadero(v) o falso (f)

(F) La desnutrición es causada pelo empleo de una dieta rica en fuentes de vitaminas y sales minerales; La desnutrición es causada pelo empleo de una dieta débil en fuentes de vitaminas y sales minerales.

(F) La desnutrición es el exceso de nutrientes en el organismo y, por otra parte, la obesidad es la carencia de grasas y azúcar en el organismo; La desnutrición es la carencia de nutrientes en el organismo y la obesidad es el exceso de grasas y azúcar.

(F) La región de América Latina y Caribe (ALC) no tiene capacidad de producir alimento suficiente para sus habitantes, por eso hay hambre; La sub-región de América latina y el Caribe (ALC) tiene la capacidad de alimentar a todos sus habitantes y además ser exportadora neta de alimentos.

(V) La obesidad puede ocasionar la diabetes, enfermedades cardiovasculares y varios tipos de cáncer.

B) Ahora, observa la lista con los conectores discursivos y sus funciones. Después destaca dos de ellos que se pueden encontrar en el texto **Situación nutricional y salud en las Américas**. Dije que función tiene cada uno de ellos.

Conectores Discursivos – Clasificación

Aditivos y de precisión o particularización: a decir verdad, además, análogamente, aparte, asimismo, de hecho, encima, en el fondo, en realidad, es más, por añadidura, por otro lado, por si fuera poco, sobre todo.

Adversativos y contra argumentativos: ahora bien, (antes) al contrario, antes bien, después de todo, empero, en cambio, eso sí, no obstante, por el contrario, sin embargo, todo lo contrario.

Concesivos: así y todo, aun así, con todo, de cualquier manera, de todas (formas o maneras), de todos modos, en cualquier caso.

Consecutivos e ilativos: así pues, consiguientemente, de (este o ese) modo, en consecuencia, entonces, por consiguiente, por ende, por lo tanto, por tanto, pues.

Explicativos: a saber, es decir, esto es, o sea.

Reformuladores: dicho con otras palabras, dicho en otros términos, dicho de otra (forma o manera), de otro modo, más claramente, más llanamente, hablando en plata.

Ejemplificativos: así, así por ejemplo, así tenemos, por ejemplo, verbigracia

Rectificativos: más bien, mejor dicho, por mejor decir.

Recapitulativos: a fin de cuentas, en resumidas cuentas, en síntesis, en suma, en una palabra, resumiendo, total.

De ordenación: a continuación, antes (de o que) nada, de (una u otra) parte, en (primer...segundo) lugar o termino, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente.

De apoyo argumentativo: así las cosas, dicho esto, en vista de ello, pues bien.

De digresión: a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, entre paréntesis, por cierto

C) Observa el uso del tiempo verbal **Pretérito Perfecto Compuesto** en el texto. El Pretérito Perfecto Compuesto se forma con el Presente de Indicativo del auxiliar **HABER** y el participio del verbo que se conjuga. Este tiempo sirve para hablar de hechos de un pasado reciente o que no sea fechado.

Se usa con los marcadores temporales, como por ejemplo: **hoy, esta mañana**, (si el momento de habla es durante la tarde o la noche), **esta tarde** (si es de noche), **este año, este mes, aún, siempre, ahora, todavía**, entre otros.

El pretérito perfecto compuesto se reserva para referirse a acciones o situaciones que continúan, o siguen abiertas, en el presente, como en: el sobrepeso y la obesidad han adquirido dimensiones epidémicas en el último cuarto de siglo, en todos los grupos de edad y estratos sociales (Sigue adquiriendo)

3. Algunas causas de hambruna en el mundo

Importantes aspectos económicos, técnicos y políticos subyacen a los actuales problemas agrícolas, sociales y de salud en las Américas. La modernización del sector agrícola se acompaña de una creciente concentración de la tierra en grandes unidades de producción que privilegian pocos productos básicos y los monocultivos – por ejemplo, trigo, soja, azúcar y maíz – que son aptos para producción a gran escala, mecanización fácil demacenamiento y transporte de larga distancia. Este nuevo escenario permitió un incremento en el Producto Bruto Interno nacional de los países agroproductores, el surgimiento y consolidación de una industria de alimentos a esta actividad. Paralelamente se observan externalidades negativas entre ellos destacan el desplazamiento de las unidades agrícolas pequeñas y medianas, pérdida de la biodiversidad agrícola, y la persistencia y/o incremento de distintas formas de malnutrición y enfermedades no transmisibles relacionadas con la cual es necesario acercar las agendas de agricultura familiar, seguridad alimentaria, protección de nuestros recursos naturales y cuidados de la salud humana y la nutrición. Por eso, la Organización de las Naciones Unidas reconoce que los agricultores familiares son figuras clave para dar respuesta a los retos que afrontamos en seguridad alimentaria, la prevención de las enfermedades no transmisibles relacionadas con la dieta y la conservación de los recursos naturales, en línea con los objetivos de Desarrollo Sostenible.

Disponible en: < www.foo.org/fileadmin/user-upload/rec/eventos/231982/dox-20140509-es.pdf >

A) Observa el uso del Pretérito Perfecto Simple em texto. Pero, antes conoce su función en el discurso

El pretérito perfecto simple localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. Debe suponer que se alcanzan los límites inicial y final del evento con los predicados internamente delimitados.

Ejemplo del texto: Este nuevo escenario permitió un incremento en el Producto Bruto Interno nacional de los países agroproductores, el surgimiento y consolidación de una industria de alimentos a esta actividad.

4. Ahora que usted ya conoce algunas de las consecuencias de la subalimentación (carencia de algunos nutrientes) y de la superalimentación (exceso de algunos nutrientes), observa el ciclo alimentario y escribe con qué frecuencia deben ser consumidos los alimentos pertenecientes a cada grupo de acuerdo a la cantidad necesaria en la dieta alimentaria. (la imagen le puede ayudar). Puedes seguir la ejemplificación y utilizar las expresiones para expresar frecuencia que están en el lado del ciclo.

Algunas expresiones frecuencia



muchas veces, muchas veces al día, una vez por semana, una vez a la semana, cinco veces al mes, dos veces al año, pocas veces.

Figura 1-<http://www.dailynews.com/2016/01/25/nutrition-food-for-thought-in-the-new-federal-dietary-guidelines/>

| Grupo | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
|---|--|--------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| Tipos de alimentos | alimentos ricos en grasa mono saturada | Alimentos integrales ricos en fibras | Alimentos ricos en proteínas e calcio | Alimentos ricos en calorías y pobres en nutrientes | Alimentos ricos en proteínas e grasas |
| Ejemplos (nombre de los alimentos que constituyen cada grupo) | lechuga, salsa, pimentones, champiñón, pepino, zanahoria, plátano, piña, uva, manzana, naranja, uva verde, coliflor, perejil | arroz, pan, pastas | Leche, quesos, yogurt, mantequilla | Chocolates, dulces, procesados | Aves, peces, frutos del mar, carnes flacas, huevos |
| Frecuencia con que | Muchas veces por la semana o | | | | |

| | | | | | |
|----------------------|--------------------------------|--|--|--|--|
| deben ser consumidos | por lo menos tres veces al día | | | | |
|----------------------|--------------------------------|--|--|--|--|

5. Ahora crea un “menú” buscando equilibrar la dieta con una variedad de alimentos segundo las necesidades nutricionales establecidas por la OMS (Ve la tabla sobre los alimentos y sus nutrientes). Ya tenéis los días de la semana y las refecciones diarias en la tabla abajo. Después, compartirla con tus colegas y verifica las diferencias para montaren juntos el “menú” para varios meses del año.

| Componente | Función | Fuente alimenticia |
|----------------------------|--|--|
| Carbohidratos | Principal fuente de energía. | Papas, cereales, pan, azúcar, arroz, bananas |
| Lípidos | Proveen energía; son componentes fundamentales de la membrana celular; se almacenan en el tejido adiposo que actúa como reserva energética y como aislante contra la pérdida de calor. | Queso, huevos, manteca, margarina, aceites, nueces, carne |
| Proteínas | Proveen aminoácidos que se utilizan para la fabricación de proteínas que cumplen diferentes funciones. | Carne, pescado, huevos, leche, yogur, nueces, brotes de soja |
| Agua | Solvente; medio de transporte; refrigerante (sudor); medio de eliminación de desechos en la orina; participa en las reacciones químicas. | Sabidas, frutas, verduras, leche |
| Fibra (celulosa) | No puede ser degradados por las enzimas del sistema digestivo humano, pero colabora en el correcto funcionamiento intestinal. | Pan y pastas integrales, vegetales, legumbres, salvado |
| Vitamina A | Necesaria para la percepción de la luz; mantiene la salud de los tejidos epiteliales. | Hígado, queso, manteca, margarina, leche, huevo, zanahoria, vegetales verdes |
| Complejo Vitamina B | Actúa en procesos químicos involucrados en el proceso respiratorio; necesario para la fabricación de hemoglobina y glóbulos rojos. | Leche, carne, yema de huevo, pan y cereales integrales, hígado |
| Vitamina C | Participa en la formación del colágeno; necesaria para el correcto funcionamiento de la piel y las mucosas. | Frutas frescas, cítricos (naranja, limón, pomelo) vegetales frescos |
| Vitamina D | Estimula la absorción de calcio del intestino y su depósito en los huesos. Necesaria para el crecimiento de los huesos y para el desarrollo. | Leche, queso, huevo, hígado, margarina, aceite de pescado |
| Vitamina K | Actúa en la coagulación de la sangre. | Hígado, vegetales verdes, yema de huevo |
| Minerales | | |
| Calcio | Componente de los huesos; actúa en la función nerviosa y la contracción muscular. | Productos lácteos, sardinas, pan, vegetales verdes |
| Hierro | Necesario para la formación de hemoglobina y para la actividad muscular. | Carnes rojas, hígado, riñón, frutas secas, cacao, huevo, vegetales verdes |
| Potasio | Participa en la conducción de impulsos nerviosos y en la contracción muscular | Vegetales |

Ilustración 1- <<http://porquebiotecnologia.com.ar/adc/uploads/img/ampliadas/91consmet.JPG>>

| Menú Semanal (Para hacer en casa) | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|---|----------|------|
| Repuesta personal | | | | |
| Días/refección | desayuno | almuerzo | Merienda | Cena |
| Lunes | Leche, pan, queso, manzana | Frijoles, arroz, pollo, tomate, zanahoria | | |
| Martes | Té, queso, naranja | | | |
| Miércoles | Yogurt, pan, fresas | | | |
| Jueves | Zumo de naranja, pan, queso | | | |
| Viernes | Pan, leche, café, melocotones | | | |

| | | | | |
|---------|------------------------|--|--|--|
| Sábado | Té, pan, plátano | | | |
| domingo | pan, yourgurt, piña | | | |

Ahora, vamos comprender las consecuencias de la hambruna en el países de la América. Vamos también conocer las iniciativas que han sido tomadas para cambiar ese problema.

6. ¿Conoces iniciativas como esta? Lee el texto y reflexiona con sus colegas sobre cómo desarrollar acciones para combatir el hambre.



**Refettorio
Gastromotiva**

Pensando el sentido de la palabra “ Reficere” que significa recuperar, rehacer, el Refettorio Gastromotiva es una iniciativa traída para el Brazil por los chefs Massino Bottura (Food for Soul) , David Hertz (Gastromotiva) e por la periodista Ale Forbes para contribuir en la

lucha contra el desperdicio de alimentos, mala nutrición y exclusión social. El objetivo de la Organización es recuperar alimentos para promover la dignidad a las personas. En esta ONG funciona un restaurante y una escuela de gastronomía. Los chefs cocinan el alimento excedente de mercados y otros restaurantes. De ese modo sirven la cena gratuitamente para la población económicamente vulnerable. Los administradores de la ONG tienen planes de servir almuerzo a precios accesibles para arreglar recursos para la amplificación de las actividades realizadas. Hay más de 700 personas incluidas en este trabajo voluntario.

La globalización modifica habitud alimentarios

7. Lee el texto presentado abajo y observa las imágenes. Despues escribe un comentario sobre:

La globalización ha sido un factor de cambio en las culturas locales. ¿Cuáles son las consecuencias de eso? Respuesta personal



De acuerdo con el periódico Made for minds una nueva clase media, que valora hábitos alimentarios occidentales en detrimento a la tradición religiosa, tiene hecho el consumo de carne crecer en parte de la India. Mientras 40% de la población indiana

(practicante del hinduismo) no consumen carne, pero en los diez últimos años ese consumo prácticamente se ha duplicado.

Por tratarse de una tradición religiosa, muchos indios habían sido prohibidos de comer carne, pues para los hindús la vaca es un animal sagrado. Tal principio religioso ha sido puesto por Mahatma Gandhi, personalidad política y espiritual en la India. Para él el repudio a la violencia se empieza en “la mesa” con el impedimento de sacrificar los animales.

Pero para la nueva clase media india, principalmente para los más jóvenes, consumir carne es visto como hábito cosmopolita ya que los platos que contienen carne son más caros que los platos vegetarianos.

Adaptado de: <<http://www.dw.com/pt-br/para%C3%ADso-dos-vegetarianos-%C3%ADndia-v%C3%AA-aumento-do-consumo-de-carne-e-fast-food/a-16492906>>.

8. Lee el texto presentado abajo sobre la historia de los *Sabores culturales de la América Latina*

Sabores culturales de la América Latina

Etimológicamente, la palabra sabor está ligada al término saber. En los textos culinarios actuales se puede leer cómo se ha ido informado, al paso del tiempo, una identidad cultural que se hace presente en los gustos y preferencias de una nación. A través de las comidas es posible hacer un recorrido histórico de las influencias que ha habido en la cultura. (Martínez, 2006).

De entre las diferentes formas de memoria colectiva, una de las más persistentes es la memoria culinaria, con su variedad de sabores, aromas y colores que resisten al impacto y hasta al desarraigo cultural y geográfico.

Por otra parte, la culinaria es tema de pesquisas sobre la historia de los países, y es considerada patrimonio oral y material lo que la clasifica como parte de la identidad de sus habitantes.

De ese modo, las comidas son responsables pela conexión de los miembros de una comunidad.

Por la llegada de la comisión exploratoria de Cristóbal Colombo, en siglo XVI, alimentos como patata, maíz, cacao (chocolate), tomate, frijoles y chile fueron arreglados a las recetas culinarias europeas. Fueran también diseminadas para otras regiones.

Del norte al sur de la América Latina hay una culinaria muy variada en recetas tradicionales en cada país por la influencia de otros sabores. Todas tienen particularidades y especialidades y hay una ligación cuanto de esos alimentos, en especial el maíz por sus variados tipos, es pues, el maíz considerado el alimento del continente latinoamericano.

*Extraído de: “Cozinha dos Imigrantes: memórias e receitas”. Memorial da América Latina, 1998.
(con adaptaciones)*

9. Ahora vamos a conocer un poco más de la cultura latinoamericana por medio de sus platos típicos. Fíjate en el nombre los ingredientes y en el país de origen de cada plato. Imágenes disponibles en el sitio: <<https://listas.20minutos.es/lista/comidas-tipicas-de-america-latina-y-espana-326377/>>



Hallaca (Venezuela)

La hallaca o hayaca es un plato envuelto típico de Venezuela, consiste en un pastel hecho con masa de maíz saborizada con caldo de gallina y coloreada con onoto, relleno con un guiso de carne de res, cerdo y gallina o pollo (aunque hay versiones que llevan pescado), al cual se le agregan aceitunas, uvas pasas, almendras, alcaparras, pimentón y cebolla, envuelto de forma rectangular en hojas de plátano o de bijao (palma semejante a la del plátano, aunque de textura más fuerte), para finalmente ser atada con pabito o pita y hervida en agua. Es un plato que, no obstante que puede ser comido en cualquier momento del año, es típico de la temporada navideña

desde mediados de 1800. Se diseñó para ser en sí mismo una comida completa. Lo que nunca lleva de ingredientes son: tomate, lechuga, zanahoria, mayonesa, esparrago. Ingredientes principales: Pan "cubano", jamón tipo lacón cocido, lechón, lonchas de queso, pepinillos en salmuera, y también se puede añadir salsa mostaza picante.



Ceviche (Peru)

Es un plato consistente en carne marinada en aliños cítricos, siendo los más comunes preparados a base de pescado, mariscos o ambos. Diferentes versiones del cebiche forman parte de la culinaria de los países latinoamericanos litorales del Océano Pacífico,



Asado (Argentina)

En su origen no es estrictamente argentino, aunque sí lo es la variedad con cuero. Se lo prepara de distintas maneras, según la región geográfica. En la Pampa Húmeda se lo cuece sin cuerear, clavado en estacas sobre brasas o bien sobre parrilla, en tanto que en las regiones del Noroeste Argentino (NOA) y Cuyo es práctica frecuente su cocción en pozos hechos en el suelo, que constituyen verdaderos hornos de tierra



Paella Marina (Chile)

preparación alimenticia compuesta como su nombre lo indica de una mezcla de mariscos locales (Almejas, choritos, machas (navajuelas), picoroco, piure, etc., pescado (congrío), vino blanco, caldo de pescado y especias que se sirve caliente. Según la tradición sirve para reponerse de la resaca producto de una borrachera ya que minimiza el efecto del alcohol. También se le atribuyen efectos afrodisiacos. Es un plato muy pedido por los turistas que visitan Chile.1 por sus características locales y ser este un país con costa muy extendida.



Empanadas (Argentina)

Bocados de masa rellena, preparados al horno o fritos en aceite o grasa. Originalmente se realizaban con grasa de pella, cebollas blancas o de verdeo, y carne picada a cuchillo. Con el tiempo surgieron otras variedades de relleno: humita, pollo, pescado, verdura, etc., con o sin picante. Actualmente se cocinan con pequeñas variantes, según las provincias. El menú las incluye: catamarqueñas (con papatatas, pasas, aceitunas y ajo); cordobesas (con pimientos morrones, papas, aceitunas, pasas, huevo duro y algo azucaradas); mendocinas (con huevos duros y aceitunas); salteñas (con papas, cebolla de verdeo, pasas, huevos duros y aceitunas); sanjuaninas (sólo con carne y mucha cebolla); santiagueñas (con huevos duros y pasas de uva) y tucumanas (fritas, con cebollas de verdeo y blanca, huevos duros y pasas de uva).



Sancocho (Colombia)

El sancocho es una sopa integrada por carnes, tubérculos, verduras y condimentos. Entre sus orígenes parecen estar el ajiao taíno, la olla podrida española, y los estofados corso, irlandés, danés, alemán, italiano y francés.

Sándwich

Cubano



Los sándwich cubanos son uno de los productos más típicos de los menús de las cafeterías y restaurantes en Cuba



Bolon de verde (Ecuador)

Consiste en una «bola» o «bolón» casi del tamaño de un puño hecha de una masa de plátano verde asado o frito previamente y luego majado, el cual se amasa firmemente con las manos añadiéndole algo de sal y se mezcla con algún ingrediente de relleno a gusto de los comensales (puede ser algún tipo de carne frita y/o pedazos de queso). La relación de cantidad de bolón con la cantidad de relleno suele ser de 4:1 ó 5:1. Se revuelve y se amasa todo firmemente hasta dejarlo como una pelota casi redonda. Una vez amasado todo se suele comer directamente o también ponerlo a freír o

calentar en un horno unos minutos hasta que quede ligeramente tostado en el exterior.



Pulpo a feria (España)

Aunque se originó en Galicia o en la vecina región de León, pulpo a feira, como se le conoce en lengua gallega o pulpo a la gallega, como se le llama en español, ahora es popular en toda España. Se suele servir platos con cachelos, las patatas que han sido hervidas o asadas en las brasas con sus pieles en. Pulpo congelado funciona especialmente bien, ya que la congelación ablanda la carne por lo demás bastante difícil, así que eso es lo que le sugiero que utilice aquí. Si usted prefiere usar un pulpo fresco, usted tendrá que practicar la tradición casi tribal de golpear al animal con una roca o un mazo para carne para librar a su textura gomosa. Otra opción es congelar el pulpo fresco durante aproximadamente dos semanas para ablandarla. El tamaño del pulpo más comúnmente disponible es de unas tres libras, los más pequeños, mientras más tierno, no son adecuados para esta preparación, ya que los tentáculos sería demasiado pequeño cuando se corta en rodajas.



El acaraje (Brasil)

Que en las regiones del centro de Brasil se come en el desayuno como merienda, es básicamente una especie de pan hecho de frijoles blancos y cebolla frita. Se prepara con aceite y camarones.



Sopa Azteca (Mexico)

También conocida como Sopa de Tortilla, es un platillo elaborado a partir de tiras de tortilla de maíz frita, que se sumergen en un caldo de jitomates molidos con ajo y cebolla, zazonado con perejil y chiles de árbol molidos, se sirve con trozos de chile pasilla, chicharrón, aguacate, queso y crema.



Bollo Pelon (Venezuela)

Es un plato típico de la cocina venezolana que consiste en un bollito de masa de maíz relleno de guiso de carne o pollo, que se hierve y se baña en una salsa usualmente a base de tomates.



La feijoada

El más conocido plato popular. Hecho con frijoles negros y trozos de cerdo.




Chupin de Surubi (Uruguai)


Es un plato a base de Surubi acompañado con Papa, morrones, Tomate, Cebolla, verdeo, Ajo, Sal, Pimienta, Crema de leche y Queso Paraguay

10. Ahora, invita a un amigo para almuerzo o cena contigo. Fíjate en la ejemplificación que está abajo.

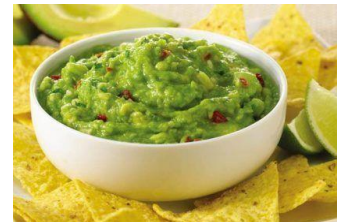
Rodrigo invita a Fernanda para la cena el próximo viernes

 ¡Hola! ¿Cómo estás?
¿Gustaría cenar conmigo, en mi casa este viernes, a las nueve
Le envío mi dirección: Calle General Polidoro, 74
¡Hasta luego!

Fernanda le contesta

 ¡Hola! Estoy bien, gracias!
Me encantaría cenar contigo en el próximo viernes
Dirección añadida!
¡Hasta viernes!

11. Fíjate en la receta de guacamole presentada a seguir, en el nombre de los utensilios de cocina en el lado izquierdo. Si deseas explícalo a un amigo que lleva(n) su receta favorita.





Ingredientes

2 aguacates maduros
 2 chiles picados finos (se pueden sustituir por 1 trozo de pimiento verde)
 1 cuchara sopera de cebolla muy picada
 4 granos de cilantro, machucados o dos cucharillas de limón...
 1 yema de huevo batida
 1 cucharada de aceite de oliva

Preparo

Paso 1: **Pelar** el aguacate y aplastarlo con un tenedor hasta conseguir una consistencia cremosa;

Paso 2: **Añadir** la cebolla picada, el pimiento también muy picado, el cilantro machacado, las aritos de guindilla, sal y un poco del zumo de limón, para que no se ponga oscuro. Mesclar todo

muy bien;

Paso 3: Déjelo **macerar** un rato tapándolo (para evitar que se ennegrezca el aguacate) y me tiéndalo el frigorífico;

Paso 4: Al **servir** agregue al guacamole la yema disuelta en el zumo de limón (opcional)

Paso 5: Puede **acompañar** a cualquier plato. Como aperitivo el guacamole es muy rico.

Atenta para el uso de los verbos en infinitivo. Ellos fueran utilizados para expresar acciones en un texto instructivo, una receta. Mientras, al mencionar una receta, usted podrá elegir una abordaje **impersonal**, utilizando el pronombre “se” y el verbo en tercera persona (se corta en rodajas, se añade la leche, se deja enfriar, etc.) o usando el infinitivo (cortar en rodajas, añadir la leche, dejar enfriar, etc.); o aún una abordaje **personal**, con los verbos en primera persona do plural (cortamos en rodajas, añadimos la leche, dejamos enfriar, etc.) o conjugando los verbos en la segunda persona del singular do modo imperativo, “tú” (córtalo en rodajas, añade la leche, deja que se enfríe, etc.), o aún, usando el pronombre de tratamiento “usted” (córtelo en rodajas, añada la leche, deje que se enfríe, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A unidade didática proposta por esse artigo tem como objetivo desenvolver o trabalho do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem e, além disso, a promoção colaborativa do conhecimento como forma de dar voz também aos alunos quanto aos posicionamentos sociais e na construção de significados para questões que permeiam o mundo real (socialmente construído) no momento em que ocorrem as interações em sala de aula no que concerne ao tema proposto.

Não se trata, como já fora dito, de uma maneira de extinguir o ensino do conteúdo linguístico, antes, busca-se que ele se torne mais efetivamente adquirido em forma de insumo através do uso dentro de um contexto real para os alunos.

Há prioritariamente a preocupação de que o aluno adquira o máximo de insumo por meio das leituras dos textos cuidadosamente selecionados para falar sobre: “Nutrição, saúde e fatores multiculturais”, dando a ele a possibilidade de entrar em contato com a língua espanhola de forma espontânea e socialmente responsável.

Uma vez que aqui se considera o aprendizado um processo holístico, busca-se proporcionar uma grande variedade de textos de diferentes gêneros relacionados ao tema elencado para a produção da unidade.

Assim, as atividades presentes na unidade têm como objetivo promover o conhecimento sobre o léxico e a gramática de forma a trazer o conteúdo expresso para a realidade cotidiana do aluno.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**, 2003[1952].

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitex, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. p.18-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder**. Teorías sobre la sujeción. Madrid: Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer, 2001a [1997].

CAVALCANTI, Marilda Couto. Itens lexicais como fios condutores semântico-pragmáticos na interação leitor-texto, In: FAVERO e PASCHOAL (Orgs.). **Linguística Textual, texto e leitura**. Educ, São Paulo, 1985

COPE, Brian; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

[FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores](#). Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288. 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HALLIDAY, M. A. K., & Hasan, R. **Language, context and text**: Aspects of language in a social-semiotic perspective (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press, 1989.

JACOB, E. *et al.* **Una mirada integral a las políticas públicas de agricultura familiar, seguridad alimentaria, nutrición y salud pública en las Américas**: acercando agendas de trabajo en las Naciones Unidas, Mayo, 2014. Disponível em: <http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/rlc/eventos/231982/doc_20140509_es.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio. São Paulo: Ática, 1991.

LUKE, Alan; Freebody, Peter. Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), **Constructing critical literacies**: Teaching and learning textual practice (pp.185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistic**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Laurence Elrbaum Associates, 2001.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Tomás Rosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SIGNORINI, Inês. **Linguagem e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 1996, p.60-93.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

TÍLIO, Rogério Casanovas. **Voices**, São Paulo: Moderna editora, 2015.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva gramática de la lengua española, Manual/Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. 1ª ed. – Buenos Aires: Espasa, 2010,

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Alicia Verónica. **La fiesta del gusto**: La construcción de México a través de sus comidas. *Opción*, Dic 2006, vol.22, no.51, p.9-25. Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101215872006000300002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 27 de novembro de 2017.

Sites pesquisados para a elaboração do material didático (acesso em 15 fev. 2018)

<<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Poverty%20documents/FPW%20Feb%202014%20final.pdf>>

<<http://www.demoslavueltaaldia.com/receta/kiveve>>

<<https://listas.20minutos.es/lista/comidas-tipicas-de-america-latina-y-espana-326377/>>

<<http://dumarti.com/habla/haciendo-un-pedido-en-un-restaurante/>>

<<http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2016/07/traduzir-receitas-e-cardapios.html>>

Recebido em: 24 fev. 2018

Aceito em: 25 mar. 2018