



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**A CULTURA DO ALUNO NO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN*: UMA
CONTRIBUIÇÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL**

Língua, Cultura e Sociedade

POLLYANA PIRES ARANHA RODRIGUES

BRASÍLIA- DF

2023

POLLYANA PIRES ARANHA RODRIGUES

**A CULTURA DO ALUNO NO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN*: UMA
CONTRIBUIÇÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PGLA, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UNB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA- DF

2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

POLLYANA PIRES ARANHA RODRIGUES

**A CULTURA DO ALUNO NO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN*: UMA
CONTRIBUIÇÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PGLA, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UNB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

BRASÍLIA- DF

2023

Rodrigues, Pollyana Pires Aranha
RR696c A CULTURA DO ALUNO NO LIVRO DIDÁTICO CERCANÍA JOVEN:
UMA CONTRIBUIÇÃO MULTIRREDE-DISCURSIVA PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL / Pollyana Pires Aranha
Rodrigues; orientador Yamilka Rabasa Fernández. --
Brasília, 2023.
135 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Cultura do Aluno. 2. Livro didático de Língua
Espanhola. 3. Proposta Multirrede-Discursiva. 4.
Interculturalidade. 5. Cercanía Joven. I. Fernández, Yamilka
Rabasa , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Dra. Yamilka Rabasa Fernández - UnB

Presidente

Dra. Silvânia Siebert - UNISUL/SC

Examinador externo

Dr. Fidel Armando Cañas Chávez - UnB

Examinador interno

Dra. Ana Emilia Fajardo Turbin - UnB

Suplente

BRASÍLIA- DF

2023

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa jornada.

À minha família, principalmente, à minha mãe, Maria de Fátima Pires Aranha, ao meu pai, Augusto Cesar Leopoldino Rodrigues, e ao meu filho, Davi Aranha Rodrigues de Lima, a razão de tudo na minha vida, sem eles eu não teria conseguido.

À Profa. Dra. Yamilka Rabasa, minha orientadora, pela manifestação incondicional de apoio, pela compreensão, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo permanente, que muito contribuíram para aumentar o desafio e melhorar a profundidade e a clareza da investigação.

Aos professores da banca de qualificação, Profa. Dra. Silvânia Siebert e Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez pelos aportes que muito contribuíram para o andamento desta pesquisa.

Às minhas amigas Ísis Catherine e Mayara Santos pelas dicas de textos, formatação e aconselhamentos. Ao meu amigo Cap. Nelson Dias pela ajuda com a tradução do abstract e de grande sabedoria nos aconselhamentos de vida.

Aos professores que ao longo da minha jornada acadêmica foram fundamentais e, sem dúvida fizeram diferença na minha formação profissional e pessoal. Agradeço a dedicação, paciência, atenção, cuidado e carinho que tiveram comigo.

[...] *la primera condición para cambiar la
realidad consiste en conocerla*
(Galeano, 2004, p. 341).

RESUMO

A Globalização é um fenômeno de proporções mundiais que facilita e reforça os encontros culturais, os quais não estão isentos de conflitos (Rodrigues; Rabasa, 2023). Hoje esses encontros são mais evidentes na sala de aula de línguas, daí a necessidade de se considerar as culturas presentes na mesma, cuja abordagem às vezes segue uma pauta eurocentrada e se sustenta na invisibilidade das relações de poder que atravessam a sociedade, o discurso pedagógico e os materiais didáticos. A visão de educação com que estou comprometida se volta para a formação do cidadão crítico e para a libertação das consciências ao dar voz às culturas silenciadas, dentre elas, as culturas dos estudantes. Movida por uma postura interculturalmente crítica e decolonial (Walsh, 2010; Matos, 2020) e em diálogo com a Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D) de Serrani ([2005]2010, 2014, 2020), de ancoragem discursiva e que preza pelo estabelecimento de pontes culturais, me proponho como objetivos: 1) analisar os conteúdos culturais de um capítulo da coleção **Cercanía Joven** (Coimbra; Chaves, 2016), no intuito de verificar como levam em conta a cultura do aprendiz na experiência de ensino-aprendizagem de espanhol para uma formação intercultural crítica, e 2) propor uma complementação às atividades desse livro didático no sentido de trabalhar com a cultura do aluno em aula de língua espanhola. Para dar resposta a esses objetivos, desenvolvo uma pesquisa qualitativa de tipo analítico-documental (Lüdke; André, 1986 e Sá-Silva *et al.*, 2009) e mobilizo na análise os componentes Intercultural e de Práticas de Language(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas, da referida Proposta MR-D. Observei queo *Cercanía Joven* leva em conta a cultura do aluno, mas cada contexto de ensino precisa de ajustes e reformulações, e aqui discuto uma proposta nesse sentido. Espero que tanto a análise criteriosa do capítulo, como as discussões e propostas encetadas ofereçam um caminho promissor para o docente na sua relação com o livro didático e o planejamento de materiais. O capítulo selecionado aborda a cultura nacional e propõe atividades que privilegiam a voz do aprendiz e a construção identitária no que diz respeito à sua visão de mundo e à sua realidade. Seguindo esse viés, a complementação, nos moldes multirrede-discursivos, utilizou a cultura do aluno e suas vivências como ponto de partida para a aprendizagem da língua espanhola por meio da temática da identidade negra, a partir de uma proposta Suleada.

Palavras-chave: Cultura do Aluno. Livro didático de Língua Espanhola. Proposta Multirrede-Discursiva. Interculturalidade. *Cercanía Joven*

ABSTRACT

Globalization is a worldwide phenomenon that facilitates and reinforces cultural encounters, which are not free from conflict (Rodrigues; Rabasa, 2023). Today such encounters are more evident in the language classroom, hence the need to consider the cultures present there, the approach of which sometimes follows a Eurocentric agenda, and is based on the invisibility of power relations that permeate society, the pedagogical discourse and teaching materials. The vision of education to which I am committed focuses on the formation of discerning citizens and on the liberation of consciences by giving voice to otherwise silenced cultures, among them, the very cultures of the students. Driven by an interculturally critical and decolonial stance (Walsh, 2010; Matos, 2020) and in dialogue with Serrani's Discursive-multinetwork Proposal (MR-D) ([2005]2010, 2014, 2020) of discursive anchoring, which values the establishment of cultural bridges, I propose the following objectives: 1) analyze the cultural contents of a chapter of the *Cercanía Joven* collection (Coimbra; Chaves, 2016), in order to verify whether (and how) they take into account the learner's culture in the experience of Spanish teaching-learning for a critical intercultural formation, and 2) recommend a complement to the activities in this textbook in order to work with the student's culture in Spanish language classes. So as to respond to these objectives, I develop an analytical-documentary qualitative survey (Lüdke; André, 1986 and Sá-Silva et al., 2009), and mobilize, in the analysis, the Intercultural and Language Practice components of the referred MR-D proposal in Discursive Multi-Network Workshops. I have observed that *Cercanía Joven* takes into account the student's culture, but each teaching context needs adjustments and reformulations, and here I discuss a proposal in this regard. I hope that the careful analysis of the chapter, as well as the discussions and proposals initiated will offer a promising path for teachers in their relationship with the textbook and the planning of materials. The selected chapter addresses the national culture and proposes activities that privilege the learners' voice and the construction of identity with regard to their view of the world and reality. Following this approach, the complementation, in a discursive-multinetwork model, uses the students' culture and their experiences as a starting point for learning the Spanish language by means of the theme of *black identity*, based on a *Suleada* proposal.

Keywords: Student's Culture. Spanish Language Textbook. Discursive-multinetwork Proposal. Interculturality. *Cercanía Joven*.

RESUMEN

La globalización es un fenómeno mundial que facilita y refuerza los encuentros culturales, que no están exentos de conflictos (Rodrigues; Rabasa, 2023). Hoy en día estos encuentros son más evidentes en el aula de idiomas, de ahí la necesidad de considerar las culturas presentes en el aula, cuyo enfoque a veces sigue una agenda eurocéntrica y se sustenta en la invisibilidad de las relaciones de poder que impregnan la sociedad, el discurso pedagógico y los materiales didácticos. La visión de la educación con la que estoy comprometida se centra en la formación de ciudadanos críticos y en la liberación de las conciencias dando voz a las culturas silenciadas, entre ellas la de los estudiantes. Motivada por una postura interculturalmente crítica y decolonial (Walsh, 2010; Matos, 2020) y en diálogo con la Propuesta Multired-Discursiva (MR-D) de Serrani ([2005]2010, 2014, 2020), que tiene un anclaje discursivo y valora el establecimiento de puentes culturales, me planteo los siguientes objetivos 1) analizar el contenido cultural de un capítulo de la colección **Cercanía Joven** (Coimbra; Chaves, 2016), para comprobar como tienen en cuenta la cultura del alumno en la experiencia de enseñanza-aprendizaje del español para la formación intercultural crítica, y 2) proponer un complemento a las actividades de este libro de texto para trabajar con la cultura del aprendiz en el aula de español. Para cumplir estos objetivos, he llevado a cabo una investigación cualitativa analítico-documental (Lüdke; André, 1986 y Sá-Silva et al., 2009) y he movilizado en mi análisis los componentes Prácticas Interculturales y Prácticas Lingüísticas en Talleres Multired-Discursivos de la citada Propuesta MR-D. He observado que el Cercanía Joven tiene en cuenta la cultura del estudiante, pero cada contexto de enseñanza requiere ajustes y reformulaciones, y aquí discuto una propuesta en esta línea. Espero que tanto el minucioso análisis del capítulo como las discusiones y propuestas planteadas ofrezcan un camino prometedor a los profesores en su relación con el libro de texto y en la planificación de los materiales. El capítulo seleccionado trata de la cultura nacional y propone actividades que favorecen la voz del alumno y la construcción de su identidad en términos de su visión de mundo y su realidad. En esta línea de pensamiento, la complementación, en la perspectiva multired-discursiva, utilizó la cultura y las vivencias del alumno como punto de partida para el aprendizaje del español a través del tema de la identidad negra, a partir de una propuesta de Suleada.

Palabras clave: Cultura del estudiante. Libro de texto de lengua española. Propuesta Multired-Discursiva. Interculturalidad. Cercanía Joven

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem da troca de e-mails entre a pesquisadora e a Editora EM Educação.....	65
Figura 2: Mapa das Regiões Administrativas de Brasília.....	111
Figura 3: Mapa da Ceilândia... ..	112
Figura 4: Sarau-Vá.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD- Análise do discurso

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DF- Distrito Federal

ELE- Espanhol como Língua Estrangeira

LD- Livro Didático

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE- Língua Espanhola

LEM- Língua Estrangeira Moderna

MR-D- Proposta Multirrede-Discursiva

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OCN- Orientações Curriculares Nacionais

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLEM- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUZINDO A PESQUISA.	12
CAPÍTULO 1: DISCUSSÃO ENCETADA SOBRE CULTURA(S) E GLOBALIZAÇÃO... ..	20
1.1 Cultura: um termo fugidio.	20
1.2 A estreita relação entre discurso, língua, identidade e cultura.	22
1.3 Globalização e sociedades multiculturais.	25
CAPÍTULO 2: A ABORDAGEM DO CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	29
2.1 Um olhar sobre a cultura nos documentos educacionais.	29
2.2 Paulo Freire: para pensar a ponte cultural.	34
2.3 A cultura do aluno no ensino-aprendizagem de língua espanhola.	36
2.4 A cultura na sala de aula de língua estrangeira na perspectiva da interculturalidade e da decolonialidade.	40
2.5 A cultura do aluno no livro didático de língua espanhola.	47
CAPÍTULO 3:PERCURSO METODOLÓGICO.	58
3.1 Natureza da pesquisa.	58
3.2 Pesquisa analítico-documental.	59
3.3 Conhecendo o <i>corpus</i> desta pesquisa.	60
3.4 Metodologia de análise: a Proposta Multirrede-Discursiva.	62
3.5 Os movimentos da análise.	65
CAPÍTULO 4: A PROPOSTA MULTIRREDE-DISCURSIVA.	66
4.1 A Proposta MR-D: conceito e breve histórico.	66
4.2 Componentes da Proposta Multirrede-Discursiva.	67
CAPÍTULO 5: EMPREENDENDO A ANÁLISE SOB CRITÉRIOS MR-D.	75
5.1 Algumas considerações sobre o livro didático <i>Cercanía Joven</i> e sua inserção no PNLD.	75
5.2 Empreendendo a análise multirrede-discursiva.	78
5.3 Sarau na sala de aula: uma proposta de complementação Multirrede-Discursiva.	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUZINDO A PESQUISA

O mundo vive em constante transformação e as práticas e demandas sociais mudam junto com ele. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, questões de cidadania foram inseridas nas discussões sobre formação de aprendizes, de professores e materiais didáticos, com o objetivo de formar cidadãos críticos e constituem hoje assunto de debate na agenda da Linguística Aplicada. “‘Ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade”, como afirmam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 91). Tendo em vista que ser cidadão é uma prática ditada pela cultura e pela identidade, pode-se dizer que a escola tem papel fundamental no processo de formação do sujeito em relação às desigualdades de poder que permeiam a sociedade.

Como destacam Rodrigues e Rabasa (2023), hoje sabemos que não cabe mais a educação bancária, aquela que se caracteriza pelo “ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2018, p. 82), sem que haja espaço para o pensamento e a reflexão crítica dos estudantes. Contudo, apesar dessa consciência, essas práticas, tão questionadas por Freire, ainda podem ser vistas na sala de aula, e o livro didático (LD), como pontuam as autoras, é um dos colaboradores dessa estrutura educacional, “que às vezes propõe atividades em que se legitimam práticas excludentes, preconceituosas ou silenciadoras de grupos sociais postos à margem da sociedade historicamente, ou que desconsideram as realidades dos alunos e restringem suas opiniões e interpretações” (Rodrigues; Rabasa, 2023, p.196). Assim, a cultura enquanto construtora da identidade do sujeito é fundamental na sala de aula de línguas, pois ela “molda a nossa forma de ler o mundo” (Rodrigues; Rabasa, 2023) e não deve ser abordada de forma banalizada ou como mera “curiosidade” (Serrani, 2014, 2020).

Em um mundo globalizado e de múltiplas relações interculturais, regido pelos grandes meios de comunicação, como a Internet, que facilita a entrada de diversas culturas em nossas vidas, a presença da cultura nas aulas de língua espanhola assume um papel de grande relevância, devido à necessidade de conhecer outros modos de vida, outras formas de representar o mundo, em outras línguas.

No caso do espanhol no Brasil, o que vemos na sala de aula, embora com evidentes avanços¹ para a inclusão da diversidade em pé de igualdade, é o predomínio da cultura dos países europeus, no caso o espanhol peninsular como um modelo a ser seguido, em detrimento da cultura dos países latino-americanos (Silva Júnior; Matos, 2019), ou seja, a do colonizador sem levar em conta a do colonizado e a cultura do próprio aluno em uma perspectiva intercultural e decolonial. Essa visão redutora e estereotipada do cultural não trará as contribuições esperadas para uma educação que se queira cidadã, emancipatória (Freire, 2018; Santomé, 2013), necessária aos tempos em que vivemos, conforme destacam Rodrigues e Rabasa (2023). Desse modo, entendendo que a cultura molda a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo, esta pesquisa defende a ideia de que a abordagem cultural na sala de aula e nos livros didáticos (LD) deve ser realizada por meio do diálogo entre as diversas culturas falantes da língua-alvo, incluindo a do aluno.

Questões de cultura, interculturalidade e livros didáticos têm ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas. Sobre a coleção de livros didáticos *Cercanía Joven* (2016), aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2016, objeto desta pesquisa, Araújo (2018), intitulado **Cercanía Joven 2: uma análise comparativa da interculturalidade nas edições de 2015 e 2018**, faz um comparativo sobre a interculturalidade presente nas atividades das edições aprovadas no PNLD de 2015 e 2018 do volume 2 desse livro didático. O estudo destaca que, em sua maioria, as atividades se restringem a exercícios puramente mecânicos, não fazendo com que os alunos reflitam de forma crítica sobre a interculturalidade. Já **Concepções Culturais Presentes no Ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio: análise do livro didático Cercanía Joven 1**, Lima (2018) fez uma análise das concepções culturais presentes no volume 1 e aponta que ele possui avanços significativos no que tange à concepção cultural no ensino de Língua Espanhola (LE), promovendo propostas culturais que trabalham a língua e a cultura. França (2018), em **O (não) lugar da América em Cercanía Joven**, ressaltou o discurso que esse livro didático traz sobre a América Latina e seus efeitos de sentido. Como resultado destaca a permanência de práticas discursivas comuns com abordagens superficiais, reforçando sentidos já cristalizados no imaginário do estudante. Sob o viés identitário, Souza (2018), **Identities**

¹ É possível observar alguns avanços nos livros didáticos como mostram os trabalhos de Matos (2018, 2020), Paraquett, Mendonça e Silva (2020), mais especificamente sobre LDs como o *Cercanía Joven* e o *Confluencias*, exemplos de suporte educacional que já se propõem a destacar a diversidade cultural sem reduzi-la a estereótipos e exotismos.

Negras no Livros Didático de Espanhol, analisou a identidade negra; como resultado constatou que as culturas e as pessoas negras ainda permanecem em lugar de pouco protagonismo no livro didático; e que suas imagens e atuações, na maior parte do tempo, estão descontextualizadas ou são insuficientes. Por sua vez, Santos e Matos (2022) analisou, em **América Latina: construções identitárias e sociais em projetos de livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018**, como são representados as identidades sociais e os grupos sociais latino-americanos nos livros didáticos aprovados no PNLD 2018, dentre eles, a coleção *Cercanía Joven*. Os autores observaram que os projetos das coleções analisadas contribuem positivamente para a construção de identidades latino-americanas historicamente marginalizadas, pois permitem observar a existência de trabalhos voltados para uma visão decolonial e intercultural. Já Machado (2017), em **O aspecto cultural presente nos livros didáticos “Cercanía Joven 2” e “Enlaces 2” do PNLD**, chegou à conclusão de que no primeiro predomina uma separação, ainda que inconsciente ou não proposital, segundo as palavras da autora, entre o ensino de língua e o ensino de cultura; esta última constitui pretexto para atividades de interpretação e aparece restringida ao estudo de curiosidades, isto é, os elementos culturais são vistos apenas como curiosidades e como pretexto para o estudo da língua.

Entre avanços e retrocessos, acertos e desacertos, o trabalho com a cultura tem seu lugar nessa coleção; entretanto, embora se trate de um material didático que, ao ser feito por autoras brasileiras, se volta para o contexto do nosso país, ainda se observa, como mostram os estudos citados, que a cultura aparece restringida a um dos seus sentidos e que é mobilizada como pretexto para as tradicionais atividades de língua. Assim, a partir da minha postura intercultural e decolonial como professora de língua espanhola, considero pertinente entender como a cultura é abordada em um livro didático de língua espanhola para estudantes brasileiros, por entender que a cultura é tudo, atravessa as práticas de sala de aula e fora dela e é constitutiva do que dizemos e fazemos, mas por diversos motivos, a visão de cultura no LD costuma ser negligenciada. Assim, para dar andamento a este estudo, proponho as seguintes perguntas de pesquisa: de que maneira o capítulo 4 do volume 2 do livro didático **Cercanía Joven** aborda a cultura do aluno²? Buscando subsídios na Proposta MR-D, como pensar na

² Os termos cultura do aprendiz, cultura de partida, cultura de origem e cultura do estudante são entendidos nesta pesquisa como sinônimos.

complementação didática levando em conta a(s) cultura(s) do aluno para um ensino-aprendizagem de espanhol que se queira interculturalmente crítico e decolonial?

Para dar resposta a essas indagações, destaco que se trata de uma pesquisa qualitativa analítico-documental (Sá-Silva *et al.*, 2009) na área da Linguística Aplicada, na qual me proponho a analisar os conteúdos culturais de um capítulo da coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves, 2016), publicada pela Edições SM Ltda, a partir da mobilização da Proposta Multirrede-Discursiva, a fim de compreender de que maneira se aborda a cultura do aprendiz na experiência de ensino-aprendizagem de espanhol. Tenho como propósito ainda discutir uma proposta de complementação às atividades do capítulo 4 no sentido de inserir a cultura dos meus alunos de forma mais aprofundada nas aulas de língua espanhola, com base em sua realidade, também mobilizando a MR-D. Tal metodologia permite pensar o planejamento de aulas e cursos de línguas (Serrani, 2020), é daí que constitui nosso embasamento teórico-analítico para o desenvolvimento deste estudo.

O tema e objetivos desta pesquisa surgiram devido a uma inquietação pessoal minha como professora de língua espanhola do Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal. Na minha prática docente, percebi que a cultura é um elemento que causa bastante curiosidade e desperta o interesse dos alunos, por isso sempre busquei inseri-la nas aulas em forma de música, imagens, diálogos, literatura, quando possível. Hoje eu sei que essa é apenas um dos sentidos do termo cultura. Depois, quando fiz o curso “Mulheres Inspiradoras”³, descobri a importância de o aluno se sentir representado nas propostas didáticas e me propus a adaptar esses conhecimentos para o ensino de língua espanhola, com a autorização da autora do curso. Nesse curso, aprendi questões sobre cultura e identidade do aluno em sala de aula que ainda não havia me dado conta - nem tinha ouvido falar durante a minha graduação - que poderiaser realizado também em língua estrangeira. Assim elaborei o meu próprio projeto: *Lectura y Escritura en el mundo Hispánico: contando historias*.

As escolas em que atuei como professora utilizavam como livro didático a Coleção *Cercanía Joven*. Desse modo, ainda que em anos diferentes, trabalhei com os três volumes da coleção destinados aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Em sala, fui adaptando as minhas aulas e fazendo propostas de atividades que inserissem a cultura e a realidade dos alunos para, a partir daí, ensinar espanhol. Percebi, então, que os alunos mostravam mais

³ Ocorreu na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), e consistiu em um curso realizado pela Professora Gina Vieira Ponte, no qual ensinava sobre a pedagogia de projetos e questões de identidade por meio da inserção da literatura escrita por mulheres nas aulas de Língua Portuguesa.

interesse e isto tinha um impacto no processo de aprendizagem. A partir dessa constatação, surgiu o meu interesse em realizar a presente pesquisa. Entretanto, entendo que não há um livro que atenda a todas as realidades, por isso a necessidade de que os professores o adotem como ferramenta e que estejam preparados teoricamente para possíveis complementações pautadas na realidade da sua sala de aula e em metodologias que foquem na análise e avaliação de LDs. Por esse motivo surgiram o meu incômodo e a minha proposta de avançar de maneira teórica e aplicada para complementar o livro didático.

Nesse intuito procurei subsídios na Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D), desenvolvida por Serrani no Brasil ([2005]2010, 2014, 2020), pois ela é uma metodologia analítica voltada para a análise criteriosa de LDs e o planejamento de maneira “sistemática e gradativamente” (SERRANI, 2020, p. 30) de materiais, aulas e cursos, com forte preocupação com a “cultura de origem” do aluno (SERRANI, 2010, p. 22). A MR-D, convém apontar, foi idealizada pela professora Silvana Serrani ao longo de anos de pesquisa no âmbito do Centro de Pesquisa em Estudos Hispano-americanos (CEHISP) do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Teses, dissertações, artigos e capítulos de livro foram e estão sendo produzidos tendo como eixo a Multirrede-Discursiva, como a dissertação de mestrado **Lenguaje, poesía y ciudad colombiana: lineamientos multidimensional-discursivos para la formación de hispanistas en Brasil**, de David Alonso Bueno Baena, em 2015 e a tese de doutorado **O cultural e a perspectiva discursiva na formação de hispanistas no Brasil: mulher e trabalho em contos cubanos de autoria feminina**, de Yamilka Rabasa Fernández, em 2018, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, com orientação da Professora Silvana Serrani. Nesse âmbito, destaca-se ainda a dissertação de mestrado **A representação africana no ensino de língua inglesa: uma análise de livros didáticos propostos pelo PNLD 2020**, de Suzany Moura Saldanha Kabongo, em 2022, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da UnB, com orientação da Professora Yamilka Rabasa Fernández, bem como também novas pesquisas vêm sendo orientadas por membros do grupo.

Outra importante produção acadêmica é o livro **Cultura e Literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira**, publicado em 2020 e organizado por Serrani. O texto traz avanços, inclusive no que diz respeito ao nome da proposta, e nele participam membros do grupo de pesquisa *A Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D)*:

componentes e lineamentos para a formação em línguas (materna e estrangeiras). Dentre as propostas pedagógicas discutidas no livro, o texto de Tainá Lopes se volta para a complementação do livro didático **Projeto Teláris**, utilizado no ensino de Português Língua Materna no Ensino Fundamental II. A professora, apoiada no discurso poético de Carlos Drummond de Andrade, aborda o tema cultural da preservação ambiental, justamente depois dos desastres de Mariana e Brumadinho. Outro trabalho que se preocupa com o ensino-aprendizagem de português língua materna é o da Silvânia Siebert. Compreendendo que “na constituição e em relatos do imaginário do brasileiro a crônica tem um papel fundamental” (2020, p. 25), a autora trabalha as fronteiras entre o público e o privado lançando mão de duas crônicas distantes no tempo: A Carta do Achamento, de Pero Vaz de Caminha, e Diários na web, de Walcyr Carrasco. Em uma experiência teórico-aplicada, Siebert observa o uso do livro didático **Português – linguagens em conexão** (Sette et al, 2013), adotado nas escolas públicas de Santa Catarina, em uma turma, e em outra, desenvolve sua complementação. Partindo do material **Brasil Intercultural** (Mendes et al, 2014), de amplo uso no ensino médio na Argentina, os formadores de professores de português como língua estrangeira Germán Correa e Patricia H. Franzoni fazem uma análise pré-pedagógica com base em critérios multirred-discursivos dessa coleção e propõem a sua complementação utilizando o gênero biográfico. A partir de uma multiplicidade de fontes sobre a biografia do sociólogo Gilberto Freyre, discutem um trabalho enunciativo-discursivo da materialidade linguística tomando como eixos organizadores do gênero os tempos pretérito perfeito e presente histórico. A professora Ana Emilia Fajardo objetiva discutir a análise de planos de aulas e narrativas produzidas pelos alunos de um curso de Letras-Inglês, de uma Universidade Federal, sob a perspectiva das ressonâncias discursivas em contexto de estágio supervisionado. Para Kleiman (2020, p. 27), a conclusão dessa pesquisa ressalta a importância de um trabalho sustentado pela proposta Multirrede-discursiva, que “poderia enriquecer as concepções de língua que os alunos dos cursos de licenciatura, futuros professores de línguas estrangeiras, levam para a sua prática profissional”. Silvana Serrani propõe desconstruir estereótipos culturais na imagem do Brasil e do brasileiro veiculada no livro didático **HighUp 1**, aprovado no PNL D. Para tanto, faz uma análise do material e planeja a sua complementação mostrando o passo a passo ao professor de inglês, a partir de uma rede de textos montada com auxílio da internet. A autora enfatiza que “complementar [...] corresponde a mobilizar diferentes sentidos e posições em torno de um dado domínio cultural

para, assim, propiciar uma compreensão mais aprofundada desse domínio" (Serrani, 2020, p. 285). Já o professor David Bueno, considerando o discurso literário, especificamente dois poemas do colombiano Carlos Alberto Trancoso, realiza um estudo comparativo de dois grupos de ensino-aprendizagem de espanhol: em um deles, o professor segue à risca o livro didático de espanhol **Enlaces: Español para jóvenes brasileños**⁴; noutro, ele complementa esse material com o discurso literário. O intuito é tematizar "além do lado turístico, o lado pobre e feio da cidade, que o turismo esconde ou distorce" (Kleiman, 2020, p. 26), lançando mão da biblioteca pessoal do professor. Bueno destaca que essa biblioteca tem um lugar privilegiado na seleção de materiais segundo a proposta MR-D. Acrescenta ainda que a introdução de textos literários em sala de aula é função do professor, a fim de propiciar uma "leitura sem amarras". Outra pesquisa dedicada à língua espanhola é a de Yamilka Rabasa, que realizou uma análise pré-pedagógica do conto "*Anhedonia*", da escritora cubana Mylene Fernández Pintado, com o objetivo de complementar uma unidade do livro didático **Aula Internacional**⁵. A autora parte da não problematização dos estereótipos impostos à mulher e à maternidade na unidade selecionada. O conto mobilizado "permite outras possibilidades de representação da mulher em meio a muitas relações conflitantes, ainda não legitimadas no discurso pedagógico" (Kleiman, 2020, p. 26). A pesquisadora destaca que a literatura permite a inserção de temáticas pautadas na diversidade e no pluralismo tais como gênero e orientação sexual, feminismo, etnia e racismo, e ainda outras que costumam ser silenciadas ou escamoteadas em sala de aula e materiais didáticos.

Houve também avanços mais recentes, como a publicação de dois capítulos de livro em 2022 e 2023. No primeiro deles, Serrani apresenta o passo a passo para identificar e questionar representações estereotipadas no livro didático **Aula Internacional Plus** sobre o papel do professor. Intitulado *La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi*, o capítulo faz parte da coletânea **La letteratura ispanoamericana nelle scuole superiori in Italia**, organizada por Adele Villani e Francesco Caracci e publicada na Itália em 2022. Em coautoria com a minha orientadora de mestrado, publiquei *A cultura do aluno no livro didático de espanhol: uma abordagem multirrede-discursiva* em 2023. O trabalho mostra uma fotografia desta pesquisa e aparece no livro **Línguas e Literaturas: arte, ancestralidade e decolonialidade na formação docente**,

⁴ OSMAN, Soraia et al. **Enlaces: Español para jóvenes brasileños**, v. 1, 3 ed. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

⁵ CORPAS, J.; GARGAMENDIA, A.; SORIANO, C. **Aula Internacional 3**. Curso de Espanhol. Nueva edición. Barcelona: Difusión, S.L, 2014.

organizado por Borges da Silva, Pereira e Pereira, e foi apresentado no Congresso Internacional de Formação de Professores. Por uma agenda política, ética e transformadora, em Salvador, Bahia.

É neste espaço acadêmico que minha pesquisa se situa, ao mobilizar a MR-D para a análise de LD e para pensar a sua complementação, em diálogo com as pesquisas e discussões desenvolvidas no bojo do grupo de pesquisa, ao qual também pertencço. E o faço adotando uma perspectiva intercultural crítica e decolonial, em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica.

Desse modo, apresento como está estruturada a pesquisa. A primeira seção aborda os diversos conceitos de cultura, sua relação com a língua e a identidade, além de questões de globalização e sociedades multiculturais e hibridismo cultural. A segunda destaca o que os principais documentos aliados à educação no Brasil têm a dizer sobre a questão cultural no ensino de línguas e na formação do aprendiz; traz um resgate dos conceitos de Paulo Freire para a questão da cultura em sala de aula, além de destacar a importância da cultura e da interculturalidade na sala de aula de língua espanhola; bem como o lugar da cultura do aluno na sala de aula de língua espanhola e, por fim, a importância do livro didático na construção do cultural na sala de aula de línguas. Na terceira seção apresento o percurso metodológico desta pesquisa, ou seja, o caminho trilhado para a realização deste estudo, assim como o seu embasamento teórico-científico. Na quarta seção destaca-se um panorama teórico da Proposta Multirrede-Discursiva e de seus componentes, que fundamentam a análise dos conteúdos culturais desta dissertação. Na quinta seção nos dedicamos à análise da unidade didática do volume 2 do livro didático de língua espanhola da coleção *Cercanía Joven* pela via da Proposta M-RD e de alguns conceitos da Análise do Discurso. Em seguida, apresentamos uma proposta de complementação relacionada à cultura do aluno como parte do processo ensino-aprendizagem de língua espanhola. E, por fim, na sexta seção, nas considerações finais, ratificamos a importância da cultura do aluno na sala de aula e a relevância das complementações didáticas no ensino-aprendizagem de língua espanhola.

CAPÍTULO 1: DISCUSSÃO ENCETADA SOBRE CULTURA(S) E GLOBALIZAÇÃO

Neste capítulo pretendemos fazer um breve panorama dos diversos conceitos e visões de cultura ao longo dos anos, além da sua importância para o ensino de línguas e da cultura do aluno para a aquisição de língua espanhola. Ainda, abordaremos os novos conceitos dos estudos culturais advindos da globalização como multiculturalidade e interculturalidade, bem como a importância da cultura do outro e do aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

1.1- Cultura: um termo fugidio

Definir o conceito de cultura não é algo fácil, já que ela está em tudo e é tão vasta, plural e complexa quanto o próprio sujeito que a constrói: "a cultura é multifacetada e complexa, e não existe consenso sobre o que ela é" (Moran, 2001, p. 13) e está em constante transformação. Durante a história da humanidade, esse conceito passou por constantes mudanças, sendo reformulado e hibridizado, de modo a dar uma definição mais ampla ao termo (Paraquett, 2010).

Apenas nascer não é suficiente para viver em sociedade, pois a cultura é uma construção que se dá no tempo e na história, e o sujeito "tem de assimilar tudo aquilo que o desenvolvimento histórico da sociedade humana alcançou", tornando-se "o resultado do meio cultural em que foi socializado" (Laraia, 2004, p. 45-47). Desse modo, a assimilação da cultura de uma dada sociedade não se transmite por herança biológica, mas se forma ao longo de sua vida, "no processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores" (Laraia, 2004, p. 46).

Os conceitos de cultura aos quais nos filiamos e com os quais pensaremos e abordaremos a cultura do aluno nesta pesquisa consideram a cultura como construção social e o sujeito em sua complexidade e diversidade enquanto construtor dessa cultura, levando em conta que esta é "tanto o que o homem modifica no mundo natural como o que esse mundo modifica no homem" (Serrani, 2014, p. 18). O sujeito como um ser político - que também é característica da cultura - e cultural "é um agente de mudança e também o fruto da transformação" (Serrani, 2014, p. 18).

A partir das leituras de Eagleton (2005, p. 51-52) e de Serrani (2020, p. 39-40), adotaremos os seguintes conceitos de cultura, que levaremos em conta na análise dos livros didáticos e na sua complementação:

- Para Eagleton (2005, p. 51-52), “a cultura pode ser resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico” e “conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas estabelecem formas adequadas de agir em contextos específicos”, ou seja, a cultura enquanto visão de mundo.
- Cultura como produção artística, científica e de outros saberes: corresponde observar nos conteúdos de ensino a presença de manifestações artísticas-eruditas ou populares- e também discursos do campo científico ou dos saberes tradicionais.
- Cultura como modo de vida característico: trata-se da inclusão de falas ou textos próprios de regiões, províncias, cidades ou diferentes espaços socioculturais (rurais ou urbanos).
- Cultura como civilidade: registro de formalidade, informalidade e maneiras de comportamento, em contextos determinados da sociabilidade em uma dada cultura.
- Cultura como reivindicação de identidade específica, minoritária ou marginalizada: trata-se de eventuais singularidades enunciativas de grupos étnicos ou de minorias diversas, relevantes para os estudos identitários.

Esses conceitos de cultura levam em conta a construção social na qual o sujeito está inserido trazendo questões de identidade (nacional, sexual, regional, étnica, etc.), que se trata da reivindicação da cultura enquanto *identidade específica*, principalmente em relação aos grupos minoritários e marginalizados (Serrani, 2014, p. 17), tendo em vista que “a cultura não é só pensada, ela é vivida” (Maher, 2007, p. 262). Como destaca Kramsch (2011, p. 356), a cultura é “subjetividade e historicidade, e é construída e sustentada pelas histórias que contamos e pelos vários discursos que dão sentido às nossas vidas”.

Contudo, se por um lado hoje há um espaço para as diversas culturas e reivindicações de identidade, a cultura não foge das relações hegemônicas de poder, pois tem sua dimensão política (Bauman, 2012) e é *frequentemente alvo de disputas* (Maher, 2007, p. 262), assim “o

desenvolvimento cultural não pode ocorrer em uma pessoa isolada, a cultura está diretamente relacionada com as condições sociais e o Estado” (Serrani, 2014, p. 18). A noção de cultura tem sido associada a ideologias, atitudes e crenças, ora mascaradas, ora explicitadas e reafirmadas através do discurso, dos meios de comunicação social, da Internet, respondendo a interesses de grupos situados no eixo do poder no intuito de moldar as mentes, as subjetividades (Kramsch, 2011).

O *mundo líquido* (Bauman, 2001) tem como característica as relações efêmeras nas quais tudo muda muito rápido, obviamente levando em conta as questões de poder. Nesse sentido, Bauman (2012) destaca a característica conservadora e mutável da cultura, pois ao mesmo tempo em que tenta conservar as suas raízes também está aberta ao novo. Contudo, a cultura ainda é alvo de conflitos de poder, em que conceitos totalizadores, de visão monoculturalista, ainda permeiam a sociedade e as esferas acadêmicas (Mendes, 2015).

Nesse sentido, Kramsch (2011, p. 356), sobre a questão do encurtamento dos espaços, ressalta que a cultura acaba por se tornar um *ciberespaço idealizado*, o que faz com que ela também seja vista como “um local de luta pelo reconhecimento e legitimação do significado”.

Essa dispersão dos sentidos do termo cultura constituem a minha base teórica ao longo das páginas desta dissertação.

1.2 A estreita relação entre discurso, língua, identidade e cultura

A linguagem é o principal meio pelo qual o ser humano conduz sua vida (Kramsch, 1998), tendo em vista que tudo passa por essa forma de construção de sentidos, seja ela verbal ou não verbal. Sobre essa questão Marcuschi (2008, p. 61) destaca que:

não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica.

Entendemos com Marcuschi que a língua nos permite inserir-nos em práticas sócio-discursivas situadas, no tempo e no espaço, numa cultura ou entre culturas, e é nelas e por meio da língua(gem) que moldamos, ressignificamos, negamos e negociamos as nossas identidades. E esse processo é conduzido e/ou orientado pela cultura.

Kramersch (2017) aponta que sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais, ou seja, para se tornar cultura, eles têm que ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura, como destaca a autora. Além disso, é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, ou seja, os significados são negociados (Hall, 2006). Esse autor pontua que é por meio dos discursos enquanto redes de significações que o sujeito passa por um processo de identificação e compreende a si e ao mundo a partir daquele regime de verdade, que lhe é apresentado pela cultura.

Não confundamos língua com discurso, embora suas fronteiras sejam porosas: este último não é apenas transmissão de mensagens, mas "efeito de sentidos entre locutores"; já a primeira é "condição de possibilidade do discurso" (Orlandi, 2013, p. 21-22). Ao analisarmos os discursos, necessariamente tomamos a língua como condição de existência do mesmo, mas o remetemos ao exterior, ao sócio-histórico.

Como destaca Orlandi, “o discurso é o lugar onde se pode observar [a] relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (2013, p. 17). Assim, o processo de produção e compreensão de sentidos, para além de lançar mão da língua, ao depender das condições de produção (o exterior, o interdiscurso⁶, o contexto sócio-histórico), nos remete invariavelmente à cultura (recorrendo à metáfora de Bénédict citada por Laraia, a lente com que olhamos e compreendemos o mundo) (Laraia, 2004, p. 67). É a cultura que de geração em geração nos condiciona discursivamente para olhar e estar no mundo.

Desse modo, o discurso produzido pelo sujeito é uma ferramenta essencial na transmissão da cultura, ou seja, “valores, costumes, crenças, práticas” (Eagleton, 2005, p. 52) de um grupo de pessoas e como ele vê e sente o mundo. É por meio do discurso que a cultura é perpetuada, mas também construída e questionada. Ao longo da vida, ele passa por constantes processos de identificação e não identificação com aquilo que é posto e buscado por ele enquanto sujeito social e a partir da linguagem o homem tem a capacidade de negar e afirmar identidades (Woodward, 2000), que também é um processo mediado pela cultura.

⁶ O interdiscurso é a memória discursiva, como se lê em Orlandi (2013). É "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente" e que, como "saber discursivo [...] torna possível todo dizer" (Orlandi, 2013, p. 31). São os dizeres, os discursos com os quais nos filiamos nas situações em que participamos.

Uma vez estabelecida a relação entre língua-discurso-cultura, acrescentamos mais um elemento: a identidade. Podemos defini-la como um processo imaginário de pertencimento ou não a um determinado grupo social, construído ao longo do tempo e do espaço, a percepção que o sujeito tem de si e do outro (Barros, 2019). Norton (2016, p. 476) a define como “a maneira como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é estruturada ao longo do tempo e do espaço e como essa relação entende as possibilidades para o futuro”. Mas hoje, na era da globalização, diferente de outrora, o sujeito pós-moderno não se identifica mais com uma identidade unificada, mas sim com identidades não fixas, complexas, contraditórias e constantemente reposicionadas no interior das instituições e práticas sociais de que participa, que são muitas vezes objeto de disputa (Norton, 2016). Em palavras de Hall: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2006, p. 13), pois as mudanças culturais e seus significados nos levam a adotar diversas posições por vezes contraditórias. É bom destacar que esse processo ocorre sempre no discurso; é no discurso e pelo discurso que as identidades são construídas, assumidas, negociadas ou rejeitadas.

Nesse sentido, existir no mundo globalizado exige lidar com as diferentes línguas(gens), discursos, culturas e identidades próprias dos espaços em que se está inserido, isso afeta o que se passa em sala de aula e fora dela. Por isso podemos dizer que aprender uma língua-cultura envolve também questões de identidade do sujeito e do outro, considerando que a construção da identidade é um processo social (Paraquett, 2010) e relacional (Woodward, 2000), tecido na relação consigo mesmo e com o outro. Desse modo, entendemos que língua, discurso, cultura e identidade estão muito relacionados e se determinam uns aos outros, por isso são elementos relevantes quando se pensa o ensino-aprendizagem de línguas. Essa compreensão de quem eu sou e quem é o outro, da diversidade social, cultural e linguística presente no mundo, pode nos levar, na experiência de aprender uma língua, a adotar posturas não etnocêntricas e preconceituosas e a combater diversas formas de opressão que passam inadvertidas no discurso de sala de aula, ou a termos mais cuidado nas nossas interações pessoais.

Pensando nessas interações, nos deteremos a falar sobre o multiculturalismo que caracteriza desde um país a sociedades cada vez mais internacionalizadas.

1.3 Globalização e sociedades multiculturais

A humanidade tem passado por intensas transformações nos últimos anos, sejam elas tecnológicas, políticas, econômicas, comunicacionais, culturais, entre outras, corroborando fenômenos como a globalização, a qual trouxe com mais intensidade os processos de migração, o que resultou em um contato mais intenso entre os diferentes povos. Mais especificamente, a globalização “se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações[...]” (Hall, 2006, p. 67). Trata-se da extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida” (Bauman, 1999, p. 73), uma quebra de fronteiras. O autor aponta ainda que a globalização tem muito mais a ver com o que está acontecendo a todos nós do que com o que queremos para nós.

Esse fenômeno está intrinsecamente ligado a relações de poder, uma vez que “é muito benéfico para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial” (Bauman, 1999, p. 79), trazendo ainda uma completa transformação da compreensão espaço-tempo, a qual se trata “da aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e que as distâncias estão mais curtas” (Hall, 2006, p. 69). Há um sistema que controla esse tempo-espaço a seu favor e outro que é subordinado a ele, embora os grupos minoritários tenham começado a reagir contra essa hegemonia (Santos, 1997).

Há também uma contradição nesse fenômeno, pois o que podemos perceber é que ao mesmo tempo em que há uma facilidade de acesso ao outro também há uma tendência a apagar o local, a homogeneizar práticas. Hall (2006, p. 78) acrescenta que “a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões”. Ou seja, a globalização da economia e da comunicação, a pesar de facilitar o acesso a dados e informações, não está isenta das relações de poder, pois ainda trata-se de um lugar de interferência e conflito dos diferentes grupos sociais e culturais, principalmente pelos grupos que defendem uma tendência à homogeneização, que segundo ele, leva à “proliferação subalterna da diferença” (Hall, 2003, p. 60), a qual se trata do paradoxo da globalização contemporânea. A globalização é estruturada por meio da dominância, na qual a história é contada sob o ponto de vista dos vencedores e a dos vencidos é sumariamente apagada (Santos, 1997).

A globalização nos empurra para a homogeneização e também destaca o que é local. A resistência à *mcdonaldização* (Hall, 1997, p. 18) se materializa em ações pontuais para defender e visibilizar o que é local. Esse autor destaca que a cultura global necessita da diferença para existir, produzindo novas identificações globais e locais. Desse modo, nos encontros promovidos pela globalização, tem-se novas formas culturais que resultam no hibridismo, definido por García Canclini como “processos socioculturais, nos quais as estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”⁷ (2001, p. 14), ou seja, culturas distintas se mesclam gerando algo novo.

Contudo, é importante destacar que o contato entre as culturas é algo que sempre existiu (Maher, 2007), mas a globalização tem intensificado esses laços, pois seu ritmo e alcance aumentaram bastante (Hall, 2006). Nesse sentido, Maher (2007, p. 258) destaca que

a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas às outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente.

Assim, entendemos que falar em globalização é falar em sociedades multiculturais e falar de multiculturalismo é falar sobre reconhecer a pluralidade de culturas, já que ele pode ser definido como “a co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes” (García Martínez, 2007, p. 86 *apud* Paraquett, 2010, p.144), apesar de seu termo ser muito vasto (Maher, 2007). Nesta investigação abordaremos três tipos de multiculturalismo, são eles: Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Liberal e o Multiculturalismo Crítico.

Maher (2007, p. 259) destaca que há correntes que vêem o multiculturalismo de forma negativa e outras de forma positiva. Os adeptos da primeira opinião, o denominado Multiculturalismo Conservador, têm uma visão de pensamento de práticas escolares extremamente eurocêntricas, visto que “deslegitimam tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas) e acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida”.

⁷ Tradução nossa.

Por outro lado, o Multiculturalismo liberal reconhece as diferenças, mas sob duas perspectivas: uma que aposta na igualdade e outra que aposta na diferença (Maher, 2007). A primeira está pautada na igualdade de condições, ou seja, “desde que se garanta que todos tenham as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas, todos terão condições de competir, em pé de igualdade e ser bem sucedidos” (Maher, 2007, p. 259). Conforme destaca essa autora, essa perspectiva dá ênfase a questões de equidade e meritocracia individual, culpabilizando a própria vítima, por exemplo, pelo fracasso escolar, tendo em vista que na vida real esse discurso de igualdade de oportunidades não funciona na prática, não funciona para todos. Fato é que “não há como dissociar a diferença das relações de poder” (Maher, 2007, p. 260) nem como analisá-la distante das características identitárias do sujeito: classe social, gênero, etnia, sexualidade, etc. Para Maher (2007), na sala de aula, essa visão de multiculturalismo traz uma diversidade cultural rasa, exotizada e vista de forma superficial. Desse modo, comidas, danças, músicas e outros legados culturais não se conectam à vida real e às lutas políticas das pessoas. Há uma tolerância e uma igualdade ilusória, distinta da formação crítica a qual necessita a educação atual.

Já a segunda perspectiva do Multiculturalismo Liberal enfatiza a diferença no sentido de que não é possível ignorar as especificidades culturais por ser justamente elas que “justificam os valores e as práticas sociais dos diferentes grupos humanos” (Maher, 2007, p. 260). Há uma essencialização das diferenças e a crença em experiências culturais como únicas autênticas, neste caso, conforme Maher (2007) os grupos culturais minoritários são santificados, promovendo *o separatismo, a guetização*, ou seja, a criação de *apartheids culturais*.

Já o multiculturalismo Crítico está estruturado nas seguintes premissas: a) a realidade é uma construção; b) as interpretações são subjetivas e construídas discursivamente; c) os valores são relativos; e d) o conhecimento é um fato político (Maher, 2007, p. 264). Essa autora destaca que muitos estudiosos buscam uma abordagem de educação que tenha como objetivo promover de forma positiva a pluralidade social e cultural. Essa visão de multiculturalismo destaca não a celebração ou a tolerância à diferença, mas a ênfase às diversas formas de dominação que permeiam a sociedade. Trata-se aqui de colocar a diferença *em questão* (Silva 2005, p. 88 *apud* Maher, 2007, p. 265). Nessa abordagem não há separação entre as culturas, mas sim o diálogo entre elas. Não há também a ilusão de que os conflitos e

as diferenças desaparecerão, mas há a intenção de “se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível” (Maher, 2007, p. 265).

A globalização e as sociedades multiculturais estão presentes na vida do sujeito e não há como fugir do que acontece ao nosso redor. Na sala de aula não é diferente, lidamos com diversas formas de viver, pensar e sentir o mundo, por isso entendemos assim como Maher (2007), Serrani (2005, 2007, 2020) e Paraquett (2010) que a interculturalidade é a forma mais adequada de abordagem da cultura em sala de aula devido ao seu entendimento de cultura enquanto construtora da identidade do sujeito, o seu caráter humanista para com a diversidade e o dialógico entre as diferentes formas de ver e viver o mundo. Tais preceitos são imprescindíveis para uma educação para a libertação de consciências e o respeito ao outro independentemente da língua ou da disciplina, tão necessários em tempos de extrema intolerância em que vivemos hoje.

Nesse sentido, essa pesquisa entende o livro didático como produção cultural e que a cultura é muito mais do que modos de comportamento ou belos pontos turísticos. Ela se trata de todo um saber que é compartilhado por gerações e faz com que o sujeito, em suas diversas identidades, seja quem ele é, e nesse processo a educação é um dos pontos-chave para que a humanidade possa conhecer a sua cultura e também a cultura do outro. Desse modo, o ensino de línguas não pode ficar restrito ao ensino da gramática e da literatura simplesmente, mas deve sim dar espaço a práticas de língua-cultura não apenas na língua-alvo, mas também dar lugar para a cultura do aprendiz em suas diversas visões de mundo, tendo em vista que a língua estrangeira também tem o papel de formação da própria identidade do sujeito.

A intensa globalização que experimenta o mundo entre vantagens e desvantagens nos dá a possibilidade de realizar os mais diversos encontros culturais. Na sala de aula de línguas, entendemos que o aluno é parte dessa geração que convive entre as mais diversas culturas, não apenas no que tange à globalização no sentido comunicacional, mas também à complexidade e diversidade que reside em simplesmente existir no mundo. Desse modo, ressaltamos a interculturalidade como a forma mais justa de abordagem cultural em sala de aula, pois prevê o diálogo e o respeito entre as diversas culturas, incluindo a do aluno.

CAPÍTULO 2: A ABORDAGEM DO CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo refletimos sobre a abordagem do cultural na sala de aula de línguas. Começamos deslocando o olhar para os documentos que orientam o trabalho educacional para, na sequência, amparadas nas contribuições de Paulo Freire, avançarmos em discussões sobre a necessidade/possibilidade de se estabelecerem pontes culturais com a realidade do aluno. Por fim, passamos pela cultura do aluno na sala de aula e fizemos um breve percurso histórico do ensino de cultura na sala de aula de língua espanhola, a fim de situar o leitor acerca da temática, em consonância com os objetivos propostos nesta pesquisa.

2.1 Um olhar sobre a cultura nos documentos educacionais

A educação brasileira é regida por alguns documentos, portanto, na área de línguas não temos como fugir da compreensão do enfoque do cultural neles, pois são esses documentos que, ao orientar os rumos da educação, acabam pautando os currículos que são os que acabam por moldar uma imagem de sujeito, de cidadão a ser construída no espaço escolar.

Conforme salienta Salomão (2017), alguns dos documentos oficiais do governo para a educação compreendem que a língua é uma prática social na/pela qual o sujeito constrói sua identidade. A Lei Magna da Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destaca em seu artigo 3º os princípios que regem a educação, são eles: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias; valorização da experiência extraescolar, entre outros e nesses princípios podemos enxergar a valorização do sujeito aprendiz no processo ensino-aprendizagem no desenho das leis que regem o nosso país, mas sem dúvida colocá-los em prática é fundamental. Além disso, essa lei leva em conta alguns princípios e valores culturais para direcionar a política educacional. O artigo 26, por exemplo, prevê o estímulo à diversidade cultural e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os povos e estabelece que os conteúdos curriculares devem ser "adaptados às características regionais e locais". Isso significa que os programas educacionais devem levar em conta a cultura local para potencializar o ensino de forma mais eficaz, aproximação possível também nas aulas de línguas estrangeiras.

Nesse viés, outros documentos educacionais seguem a mesma direção no sentido de dar espaço para a cultura do aluno e suas experiências no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), volume 1, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, destaca a importância da língua estrangeira na construção identitária do aprendiz ressaltando que “o contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira” (Celada; Rodrigues, 2004 *apud* Brasil, 2006, p. 132).

Essas Orientações apontam também que a língua espanhola deve estimular a reflexão e a vivência dos alunos com os conteúdos relacionados à cultura, oferecendo a eles a oportunidade de construir um conhecimento mais amplo e profundo sobre a diversidade e a complexidade do mundo em que vivemos, incentivando a educação intercultural. Ou seja,

Embora a utilidade do conhecimento para fins escolares ou profissionais seja real, não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz, já que a língua, nesse caso a primeira língua, como mostra Revuz (1998: 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional (Brasil, 2006, p. 147-148).

Esse documento reconhece também a importância da língua e da cultura materna no ensino-aprendizagem de língua espanhola enfatizando que eles não poderão ser desconsiderados (Brasil, 2006). Portanto, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio,

devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino (Brasil, 2006, p. 149).

Outro documento que segue os preceitos da interculturalidade e tem como eixo o respeito à diversidade são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2000) e têm entre seus objetivos auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de sua prática pedagógica. Na parte em que nossas reflexões alcançam, a saber, a

língua estrangeira, pontua que o aluno deve “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (Brasil, 2000, p. 11). Essa diretriz destaca que a cultura de línguas estrangeiras é parte fundamental da aprendizagem da língua e deve ser abordada de forma contextualizada, sendo possível discutir assuntos relacionados à cultura de outros países de forma direta e indireta, buscando superar preconceitos e estereótipos. Esse documento mostra que não cabe mais uma educação em que a Língua Estrangeira Moderna seja tratada como uma disciplina isolada no currículo. Desse modo,

as similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e as demais disciplinas que integram a área (Brasil, 2000, p. 26).

Os PCNEM (2000) destacam a importância da aprendizagem dialogada com a realidade do aluno. Sobre a questão cultural enfatizam:

a aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura (s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (Brasil, 2000, p. 30).

Os Parâmetros também têm uma visão intercultural do ensino de línguas, voltado para a formação do estudante em um mundo globalizado, visando à mitigação de estereótipos e preconceitos que ainda figuram nas salas de aulas.

Um documento recente que entrou em voga no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que embora não mencione nada sobre a língua espanhola, pois sua oferta foi eliminada com a chamada Reforma do Ensino Médio, vem com uma proposta de desenvolvimento integral do estudante inserido na dinâmica do mundo moderno e globalizado. Contudo, como afirmei em Rodrigues (2024, no prelo), essa norma privilegia a língua inglesa, reforçando sua hegemonia como língua estrangeira obrigatória (ou segunda língua) nos anos finais do Ensino Fundamental e no itinerário formativo do Ensino Médio. Essa ação acabou por silenciar as demais línguas nos currículos, principalmente o do Ensino Médio, já que retirou a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, deixando-a apenas em caráter optativo de acordo com a disponibilidade e interesse das instituições de ensino ou

redes de ensino; o que reafirma o caráter monolíngue dessa política. Trata-se de um retrocesso, pois desconsidera anos de luta dos brasileiros para que o espanhol pudesse chegar às escolas, principalmente as públicas. Outro ponto que podemos destacar é que essa normativa educacional se diz primar pela equidade, no entanto, esta não existe, tendo em vista que algumas escolas oferecerão a língua espanhola, inclusive as particulares, e outras, não, o que terá um impacto negativo para as que não ofereçam a língua, além de ir de encontro ao que preconiza o próprio documento em relação à oferta de língua estrangeira, preferencialmente o espanhol, de acordo com a necessidade de cada município.

O espanhol, até 2023, continuou presente no ENEM, mas não sabemos se a partir de 2024 ele permanecerá, o que resulta na desigualdade de oportunidades, tendo em vista que uma grande parte dos alunos escolhem o idioma devido à sua proximidade com a língua materna, o português, e grande parte dos estados mantiveram a obrigatoriedade da língua, de acordo com o Movimento Fica Espanhol (Rodrigues, 2024, no prelo). Desse modo, a retirada da língua espanhola impacta diretamente os alunos, não apenas no que tange à escolha de uma língua estrangeira no ENEM, mas também nega a eles a oportunidade de aprender uma nova língua em sala de aula, causando um enorme prejuízo para a formação integral e profissional dos alunos, que irão competir no mercado de trabalho. Na verdade, já não haverá escolha, pois a única língua estrangeira do exame será o inglês, o que prejudica os alunos que têm mais afinidade com o espanhol. Assim, a retirada da opção Língua Espanhola na prova do ENEM retira o direito de escolha dos alunos. Além disso, há também um forte impacto na formação de professores de espanhol, em razão da precarização e desvalorização deste profissional que está perdendo espaço de trabalho. Essa retirada da obrigatoriedade da língua espanhola “vaide encontro com a educação democrática e com vistas à formação para a cidadania. A retirada de direitos e oportunidades para alunos e professores trata-se de uma medida para atender às demandas do neoliberalismo e do capitalismo” (Rodrigues, 2024, no prelo). Assim, lamentavelmente, vivemos em uma época em que alunos e professores precisam lutar para não perder seus direitos.

Outro documento que cumpre mencionar, dada a minha atuação docente na territorialidade brasiliense, é o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Novo Ensino Médio (2020). Nele, enfatiza-se que a Língua Espanhola no DF continuará fazendo parte da grade curricular das escolas por meio dos Itinerários Formativos, “fortalecendo a visão multilinguista e multicultural de um cidadão capaz de entender e comunicar-se no mundo

global e moderno” (Distrito Federal, 2020, p. 127). Em seus objetivos específicos de aprendizagem, seja em contextos socioambientais, cultura digital ou identidade e protagonismo juvenil, mas principalmente neste último, a cultura do aluno está vinculada ao ensino-aprendizagem de língua espanhola, mobilizando os mais diversos tipos de cultura.

É possível citar como exemplo o objetivo de aprendizagem em contextos socioambientais:

Posicionar-se, pelo uso de debates, acerca de questões socioambientais, indígenas, quilombolas e dos povos ciganos, presentes em textos midiáticos de âmbito nacional e distrital, favorecendo o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo (Distrito Federal, 2020, p. 128).

Este objetivo retrata a cultura como “reivindicação de identidade específica, minoritária ou marginalizada” (Serrani, 2020, p. 40). Já no objetivo de aprendizagem em contextos de identidade e protagonismo juvenil, destacamos como exemplo:

Apreciar espetáculos e manifestações artísticas, verbais e desportivas que envolvem as diferentes linguagens, no entorno escolar e além dele, para aprimorar a fruição, a crítica e a leitura de estéticas tradicionais e contemporâneas como parte do processo de formação do público/espectador (Distrito Federal, 2020, p. 131).

Vemos aqui o sentido de cultura como produção artística, científica e de outros saberes (Serrani, 2020). A cultura também aparece no objetivo de Língua Espanhola em Contextos de Cultura Digital:

Desenvolver recursos digitais (aplicativos, sistemas, gráficos para mapeamentos de dados), utilizando a Língua Espanhola, de modo a contribuir, de forma criativa e significativa, com o aprimoramento de questões relacionadas ao bem-estar da comunidade na qual o estudante está inserido (Distrito Federal, 2020, p. 133).

Assim, estão presentes no Currículo em Movimento várias noções de cultura mobilizadas nesses três objetivos de aprendizagem utilizando a cultura do aluno como ponte para a aprendizagem de língua espanhola.

Os documentos educacionais citados, a nosso ver, são ferramentas importantes para a promoção do ensino-aprendizagem de línguas em relação estreita com a cultura e para a orientação dos rumos educacionais nas instituições, pois de fato trazem a necessidade de aproximação do aprendiz em relação à pluralidade cultural e o respeito à diversidade. Os documentos aqui destacados indicam a abordagem intercultural como a mais adequada no ensino-aprendizagem de língua espanhola e levam em conta a cultura do aluno, pois além de

contribuir para a construção da cidadania, estimulam o estudante em formação a construir e pensar sobre sua identidade, e também a refletir sobre aspectos políticos, econômicos e sociais do mundo ao seu redor, o que torna a cultura um elemento relevante na educação.

2.2 Paulo Freire: para pensar a ponte cultural

O ensino-aprendizagem partindo do conhecimento e experiências de vida do aluno não é algo novo. No Brasil, temos como principal expoente dessas práticas pedagógicas o educador Paulo Freire. Seu trabalho foi marcado por uma perspectiva progressista de educação, que recomendava a abordagem do aluno como um “sujeito ativo” e não como um “objeto passivo” da instrução. Ele também acreditava que a educação deveria ser baseada na consciência e reflexão sobre a realidade e não apenas na transmissão de conteúdos, a chamada “Educação Bancária”.

Na obra **Pedagogia da Autonomia** (1996), esse autor destaca que o professor e a escola têm o dever de “respeitar os saberes dos educandos” e “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p. 15), ou seja, levar para a sala de aula esses saberes acumulados durante a vida daquele aluno, “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1996, p. 15). Essa prática entende que o sujeito não chega à escola como uma tábula rasa, mas com todo um saber adquirido das suas experiências fora da sala de aula, em sua comunidade, com sua família, amigos, instituições como igrejas, etc. Ao ressaltar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), esse autor retrata que esse conhecimento vem dessa relação do sujeito com o seu entorno, e a escola é apenas um deles, defendendo um formato de educação que leve em conta o conhecimento de mundo do aluno para uma educação cidadã. Nesse sentido, o autor ressalta a importância de aliar os conteúdos curriculares com as experiências dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 15).

Ainda que voltada para a língua materna, Paulo Freire destacou a importância da experiência e da cultura do aluno como ponto de partida para o processo de aprendizagem

significativa. Assim, tais preceitos também podem ser levados para o ensino-aprendizagem de línguas como pontua Serrani (2005), neste caso, a língua espanhola, nos ajudando a entender a importância da ponte cultural nesse processo de aquisição de uma língua estrangeira, como reforça essa autora. Já para Revuz (1998, p. 233), na aprendizagem de línguas, a língua estrangeira é próxima e ao mesmo tempo heterogênea a *primeira língua*. Ela destaca que o encontro com a língua estrangeira traz à consciência alguma coisa “do laço muito específico que mantemos com nossa língua”, ou seja, o aprendiz “[...] já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira [...]”. Serrani-Infante (1998, p. 257) acrescenta que o encontro com segundas línguas “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito”.

Por sua vez, Zolin-Vesz (2021) faz uma importante relação entre a obra de Paulo Freire e o ensino de línguas de visão eurocêntrica que ainda é possível ver nas práticas educacionais que reverberam relações intrínsecas de poder, apesar da obra de Paulo Freire ter ajudado na elaboração de práticas cujo o olhar do ensino de línguas se desloque do norte para o sul, o SuLeamento (Zolin-Vesz, 2021). Santomé (2013, p. 161) destaca que há um tipo de cultura que a escola contribui para reforçar, sendo sim propagadora de ausências: “O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político”.

Nesse deslocamento de fronteiras da obra Freireana e o SuLeamento podemos destacar a ponte cultural como um processo de interação entre diferentes culturas. Serrani (2005) destaca a importância dessa ponte e sugere que ela ocorra a partir da cultura de origem do estudante. Entendemos então as pontes culturais como uma importante ferramenta intercultural na sala de aula de língua espanhola, no sentido de permitir que sujeitos de diferentes contextos culturais partilhem experiências, aprendizagens, informações e recursos, inclusive os próprios. Eles são essenciais para aumentar a compreensão mútua entre culturas diferentes e podem contribuir positivamente para o desenvolvimento das aprendizagens. Essa perspectiva de educação visa permitir que as salas de aulas não sejam mais um lugar de mera memorização de informações descontextualizadas, pois a educação que precisamos é aquela em que “o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem

(Santomé, 2013, p. 171), sendo a ponte cultural um dos caminhos para essa educação voltada para a cidadania.

2.3 A cultura do aluno no ensino-aprendizagem de língua espanhola

É inegável que o ensino-aprendizagem de uma língua envolve vários elementos, incluindo a cultura. Contudo, quando se trata do ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua ainda é muito comum o foco na cultura da língua-alvo, sem levar em conta o diálogo entre ela e a cultura do aluno. Esse termo tem várias nomenclaturas além dessa como cultura do aprendiz, cultura de partida, cultura de origem, cultura materna, entre outros, mas definido por Charaudeau (2012) como a cultura dos aprendizes.

Quando o sujeito decide aprender uma língua – e uma nova cultura- isso pode ser positivo ou negativo de acordo com a visão de língua e de cultura abordada na sala de aula. Os primeiros estudos sobre cultura acreditavam que

para a aquisição de língua e cultura, era necessário desvincular-se de sua cultura para que se desse a imersão na cultura e língua do outro. Havia a “minha cultura” enquanto aluno e a “cultura do outro” representando as práticas e costumes da comunidade cuja língua está sendo estudada (Calil, 2016, p. 33).

Ainda hoje, ao trabalhar com língua estrangeira, parece que o sentimento de pertencimento deve estar na cultura de língua estrangeira, mas ao contrário disso

a língua estrangeira deve ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente em que vive. Não fosse assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira desestabilizaria os aprendizes. Mas, lamentavelmente, é possível que haja ainda quem acredite que aprender língua com cultura é sair de si para ser o outro (Paraquett, 2010, p. 143).

Kramersch (2017) destaca o temor dos alunos em relação às aulas de cultura, como uma possível perda da sua própria identidade. Contudo, para que isso não ocorra, o ensino de L2 deve ser visto como um agregador à cultura do aluno, tendo em vista que, ao aprender uma língua, o aprendiz de um novo idioma, ao iniciar o processo de aprendizagem, já tem a sua própria identidade e cultura construídas através da relação que ele tem com a sua própria língua e cultura. Portanto, “não se pode ignorar a experiência linguística prévia do alunado”

Gargallo (2004), pois, como destaca Durão (2004, p. 54), inevitavelmente, o aprendiz de LE tomará a língua materna como ponto de partida: “essa organização mental prévia lhe serve de “*start*” para desencadear a aprendizagem desse idioma”, não apenas a língua enquanto materialidade linguística, mas também enquanto construto social que vem das suas próprias experiências, em busca da aprendizagem da língua-alvo.

Sobre o incômodo dos alunos em relação à perda da sua identidade, Revuz (1998, p. 217) salienta que o confronto entre a primeira e a segunda língua nunca é distante de conflitos para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou não aprendizagem) de uma segunda língua. Para essa autora, “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Serrani (2005, p. 19) acrescenta que esse encontro com novas línguas, variedades, discursividades e culturas “questionará, perturbará, mobilizará” e que se por um lado essa experiência com a nova língua causa estranhamento em relação ao novo, ao mesmo tempo mobiliza as bases mais antigas da relação do sujeito com a sua própria língua e os seus saberes, “aquela que teceu o seu inconsciente, às bases ou memórias discursivas, que constituem a denominada ‘identidade cultural’ de cada um de nós” (Serrani, 2005, p. 19).

Para além da sala de aula, a presença da cultura nas aulas de língua espanhola assume um papel de grande importância devido à necessidade de conhecer outros modos de vida, outras formas de representar o mundo, o que pode fazer com que o aprendiz reflita e (re)signifique a sua própria cultura, se dando conta de que existem outras possibilidades de viver e de pensar até mesmo porque com a intensa globalização e as tecnologias é impossível não ter acesso às mais diversas culturas que nos são apresentadas sem nem ao menos pedir licença. Assim, uma solução seria a abordagem intercultural de modo a integrar as culturas na sala de aula, incluindo a de origem.

Esta pesquisa não tem o intuito de afirmar que a cultura do aluno é mais importante que a cultura da língua-alvo ou vice-versa, ou que devem ser estudadas de forma isolada, pelo contrário, defendemos a ideia de que ela sirva como uma ponte para a aprendizagem de língua espanhola e que sua abordagem deva ser intercultural crítica, uma vez que sabe-se que o aluno não é uma tábua rasa, eles chega com uma história de vida e uma história de relação com a sua língua, e que o convívio com o outro e o reconhecimento da diversidade é insuficiente se ele não ocorre a partir da compreensão das relações desiguais que estruturam a sociedade e suas práticas discursivas. Concordamos com Matos quando afirma que:

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate à atitudes de discriminação para com o outro. [...] A educação, de maneira ampla, pode e deve incorporar práticas interculturais e, na aula de língua estrangeira, cabe aos professores promover essas práticas e uma das maneiras é através da escolha de materiais didáticos que incitem a reflexão sobre temáticas de conflito em nossa sociedade, de modo que, com as discussões travadas em sala de aula, os alunos possam perceber a complexidade das questões culturais e consigam exercer com responsabilidade e criticidade sua cidadania (Matos, 2018, p. 21-22).

Diante dessa nova realidade em que a cultura do aluno está presente na sala de aula de línguas, algumas pesquisas têm surgido no âmbito acadêmico no sentido de apontar a sua importância para o ensino-aprendizagem de línguas. Dentre elas destaca-se o estudo realizado por Jin e Cortazzi (2009, p. 105) com alunos chineses, no qual salientam que a análise das diferentes culturas de aprendizagem gera alguns problemas, por exemplo, o de que o discurso em sala de aula trata-se de uma oportunidade de desenvolvimento de uma aprendizagem intercultural, mas muitas vezes impede esse desenvolvimento, propondo então que essas dificuldades sejam sanadas por meio do conhecimento de suas próprias *pressuposições culturais* e a do outro, ou seja, da língua-alvo, no intuito de construir uma ponte de aprendizagem intercultural mútua.

Corroborando essa perspectiva, Serrani (2005) sugere que o ponto de partida da educação intercultural seja o contexto de origem dos alunos. Até mesmo porque as culturas têm pontos de encontro, como ressalta Kramersch (2017) e elas são inegavelmente compartilhadas, pontos que podem ser aproveitados em sala de aula para que os aprendizes possam fazer associações e dissociações entre a cultura de origem e a cultura do outro. Esses pontos de encontro são muito ricos quando se trata da cultura dos países latino-americanos que podem ser muito bem aproveitados nas aulas de língua espanhola. A proposta consiste em que esses conteúdos do contexto cultural de partida se relacionem aos do contexto alvo (Serrani, 2005). Por sua vez Kramersch (2017) destaca que os alunos constroem os significados sobre a cultura do outro a partir da sua própria, ou seja, os professores devem aproveitar tal condição da melhor forma possível e não que tentem tolher tal característica,

pois parte daquilo que significa aprender a língua do outro é perceber o mundo pelas metáforas, expressões idiomáticas e pelos padrões gramaticais usados pelo Outro, filtrado por meio de uma subjetividade e uma historicidade desenvolvida na língua materna (Kramersch, 2017, p. 138).

Por outro lado, questões como as diferenças culturais devem ser abordadas de modo a valorizar e respeitar ambas as culturas para que não se levante uma disputa entre culturas e sim para que se promova oportunidades de discussão e reflexão críticas. Kramsch (2017) salienta que os alunos das camadas mais desfavorecidas da sociedade podem se sentir incomodados com a abordagem da cultura em sala de aula, o que mostra a grande importância de reforçar a própria identidade local e cultural desse sujeito aprendiz sob a ótica intercultural ou, ainda, chegar na sala de aula com conceitos pré-concebidos sobre a cultura do outro, que pode ser real ou ideal, a depender também da intenção do aluno na aprendizagem dessa língua, que pode partir de uma questão de afetividade com a língua-alvo ou até estudantis ou laborais, entre outros.

Assim, o ensino deve ampliar o uso da L2, promovendo oportunidades para que os aprendizes se comprometam com a construção do próprio conhecimento, construindo, reconstruindo e moldando identidades que possibilitem atuar socialmente e ativamente utilizando a língua estudada. “Temos aqui, alternativamente, um empoderamento do aprendiz enquanto usuário da nova língua, sem que com isso abandone sua própria identidade e sua própria cultura” (Calil, 2016, p. 33-34). Desse modo, uma abordagem que leva em conta a cultura do aprendiz, além de intensificar o processo de pertencimento, o aluno pode utilizar esses elementos para aprender e reforçar os laços com a sua própria cultura, tendo em vista que “a aceitação da própria identidade é uma das principais condições para saber valorizar a dos demais” (Santomé, 2013, p. 158). Por esse motivo, quando falamos em interculturalidade no ensino-aprendizagem de língua espanhola de modo a valorizar os diversos tipos de cultura, não basta apenas valorizar as mais diversas manifestações culturais dos países de língua espanhola, mas valorizar também a cultura de origem do aluno, desenvolvendo-as de forma interligada.

De modo a evitar interferências e estereótipos, o professor deve tornar-se um professor de língua interculturalista, ou seja, aquele que está “apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem de sala de aula” (Serrani, 2005, p. 15), utilizando uma abordagem pautada no diálogo entre as culturas meta e do aluno, com atividades que permitam a valorização de sua própria cultura e o respeito e o entendimento da cultura do outro. Assim, pensar no processo de ensino/aprendizagem sem refletir a respeito dos sujeitos e suas respectivas identidades trata-se de focar apenas no conteúdo sem levar em conta os sujeitos aprendizes, prática

destoante do que nos mostra os recentes estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas e os documentos oficiais que regem a educação no Brasil, além de negar uma efetiva aprendizagem aos alunos.

2.4 A cultura na sala de aula de língua estrangeira na perspectiva da interculturalidade e da decolonialidade

O componente sociocultural aos poucos foi ganhando espaço na sala de aula de língua estrangeira e tem sido um tema bastante debatido no ensino de línguas como destaca Kramersch (2017), contudo Serrani (2005) ressalta que esse protagonismo é apenas na teoria, as práticas do ensino de línguas têm papel secundário. Por sua vez, Kramersch (2017, p.135) acrescenta que as aulas de língua se davam separadamente das aulas de cultura. Para ela, “os currículos escolares normalmente separam, de forma rígida, as aulas de língua ensinadas na língua estrangeira (L2) daquelas de literatura ou cultura dadas na L2 ou na língua materna do aluno (L1)”, ou seja, o ensino de línguas privilegiava apenas a competência comunicativa e a aquisição de habilidades voltadas para a conversação. Já o ensino de literatura dava mais ênfase a análise, a interpretação e a tradução.

Salomão (2015) destaca que a cultura passou por diversas abordagens na sala de aula de língua estrangeira sob as perspectivas de assimilação cultural ou aculturação, interculturalidade, multi e pluriculturalismo, mas muito voltadas ao estudo da *cultura do outro*. Nesse sentido, ainda que na pós-modernidade a globalização e as novas tecnologias tenham mudado a natureza e o papel da cultura no ensino de línguas (Risager, 2006 *apud* Kramersch, 2017) não houve efetivamente uma mudança na forma moderna de se ensinar cultura, pois “muitos pesquisadores na linguística educacional ainda compreendem cultura como conectadas a comunidades de fala identificáveis que compartilham valores comuns e memórias comuns” (Kramersch, 2017, p. 144).

Sob o ponto de vista histórico, somente após a Segunda Guerra Mundial, “quando o comércio e a comunicação internacional se expandiram, educadores de língua reconheceram a necessidade de se ensinar aspectos culturais explicitamente” (Salomão, 2015, p. 362), antes o cultural era visto como um *produto da aprendizagem de línguas*. Para Kramersch (2017), durante o século XIX, a visão de cultura que era promovida no intuito de construir o estado-nação era a “cultura com C” em que se destacavam: a arte, a literatura e a arquitetura, sem espaço para a valorização da identidade cultural do aprendiz.

Nas décadas de 60 e 70, a ideia era tornar a língua estrangeira menos pesada e ameaçadora para o aprendiz a partir das necessidades físicas e emocionais do mesmo, inspirados nos estudos da linguística contrastiva, antropologia social e psicologia intercultural. Nessa época, o que se deveria aprender em termos de cultura eram os padrões de valores e comportamentos de tal sociedade de forma estruturada, o que remete à concepção de cultura universalista (Kramersch, 1993 *apud* Salomão 2015, p. 372), focando na dimensão coletiva. Na década de 70, a cultura era percebida como um componente do estudo de línguas relacionado ao letramento ou às áreas humanas de forma geral e estava associada ao método de ensino de línguas estrangeiras chamado Gramática-tradução (Kramersch, 2017).

Conforme ressalta Salomão (2015), nas palavras de Kramersch (2011), o âmbito da comunicação intercultural só passou a ser realmente levado em conta a partir de 1980 através dos Estudos de Robert Lado na década de 50. A década de 80 se destacou por vários estudos nos quais o componente cultural estava associado ao ensino de línguas. Na década de 70 e 80, como ressalta Kramersch (2017), com a virada comunicativa no ensino de línguas, a partir dos estudos da sociolinguística, a cultura se tornou sinônimo tanto de estilo de vida (costumes, crenças e valores) como de comportamentos cotidianos (comer, falar e viver) do falante nativo, mas ainda são fatores pautados no contexto nacional no qual uma língua nacional é falada por uma homogeneidade de cidadãos nacionais, o que mantém a equação *uma língua = uma cultura* (Kramersch, 2006 *apud* Salomão, 2015, 374), ou seja, o foco é a “cultura c” (Kramersch, 2017). Nesse período, ainda há uma visão totalizadora da cultura, associada a um país ou grupo específico de pessoas de um determinado território (Salomão, 2015).

Apesar de questionada, ainda é possível ver esse tipo de perspectiva em línguas estrangeiras quando as diversidades culturais não são abordadas nas salas de aula e nos livros didáticos ou quando são tratadas como curiosidades, ou aspectos exóticos de um determinado povo ou país (Serrani, 2020; Salomão, 2015). Nesse período, “o componente cultural estaria baseado na concepção de cultura associada a um país (ou países) constituído de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitando um determinado território” (Salomão, 2015, p. 372). Como destaca essa autora, o foco nesse período era a cultura-alvo de forma homogeneizada enquanto comunidade nacional “sem estabelecer contato com a cultura do aprendiz ou de outros países” (Salomão, 2015, p. 372).

Ainda na década de 80, com o Movimento pelos Direitos Humanos e a luta pelo reconhecimento dos grupos minoritários, surgiu a abordagem multiculturalista que

permaneceu com uma visão totalizadora de cultura através da máxima uma língua = uma cultura (Salomão, 2015), focada na diversidade étnica e linguística, na qual o ensino poderia incluir “comparações entre identidades nacionais ou étnicas, buscando uma visão equilibrada e antirracista” (Salomão, 2015, p. 374). Durante as décadas de 80 e 90, essa abordagem se tornou popular no ensino de línguas no Brasil sendo parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assim como dos temas transversais, no qual se destacava “o vínculo entre tal abordagem e a tolerância da diversidade em sala de aula” (Salomão, p. 375). Esse tipo de enfoque se mostrou bastante problemático devido a esse olhar conservador e preservacionista (Kumaravadivelu, 2008 *apud* Salomão, 2015, p. 375), visto que “tratam a cultura como imutável e estável em diferentes contextos históricos e sociais, falhando em reconhecer as fronteiras culturais como fluidas e não fixas” (Salomão, 2015, p. 375) e não contribuíram para mudar ou melhorar a situação das relações de poder no que se refere aos grupos menos privilegiados.

Segundo essa autora, “o objetivo era prever as áreas com necessidade de ajustes culturais do aprendiz e sugerir estratégias pedagógicas de intervenção ao professor” (Salomão, 2015, p. 376), na qual a proposta de Stern (1992) passou a ser considerada, incluindo componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, através do método de resolução de problemas. Para Salomão (2015), essa abordagem não levava em conta a complexidade das crenças e práticas culturais, muitas vezes *mumificando culturas de minorias*. Por outro lado, essa perspectiva colocou a cultura em destaque como conteúdo curricular.

Na década 90, a importância do componente cultural cresceu bastante devido ao aumento das migrações, exílios, deslocamentos, do multiculturalismo e da globalização que favoreceram os encontros culturais, mas pouco contribuíram para uma educação que reforçasse o desenvolvimento da identidade cultural do aprendiz no tocante à língua estrangeira (Kumaravadivelu, 2008 *apud* Salomão, 2015, p. 363).

O termo intercultural surgiu na década de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural (Kramsch, 2017), mas só ganhou espaço como abordagem do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas em 1990 (Salomão, 2015) e tem se transformado no tema da moda (Walsh, 2010). Essa autora destaca que apesar dessa atenção recente ser resultado da luta de movimentos que buscam reconhecimento há uma outra faceta

que liga esse termo a *projetos globais do poder* (Walsh, 2010, p. 76). A partir dessa década, na América Latina, houve uma atenção especial

que parte de reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes⁸ das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural (Walsh, 2010, p. 76).

A interculturalidade está inserida nesse esforço. Paraquett (2010, p. 144), nas palavras de García Martínez (2007, p. 86), destaca que interculturalidade é “a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico”, mas muito mais do que isso, trata-se de

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (Walsh, 2001, p. 10-11 *apud* Candau, 2008, p. 23-24).

Nesse sentido, “o prefixo *inter* sugere uma relação recíproca entre duas partes” (Paraquett, 2010, p. 146), ou seja, o encontro, o diálogo, mas vai além: a perspectiva intercultural propõe muito mais do que o reconhecimento das diferenças culturais, mas sim dar protagonismo a elementos que fazem o sujeito ser quem ele é, como identidade, cultura, classe, gênero, raça, etc.

A perspectiva intercultural pode ser compreendida de forma superficial, na qual os diferentes grupos sociais são reduzidos, por exemplo, a algumas expressões culturais (Candau, 2008). Para Fleuri (2017, p.177):

⁸ Neste trabalho, ao me filiar à AD, entendo o peso da dimensão do inconsciente e da ideologia nas práticas de linguagem das quais participa o sujeito; no entanto, em alguns momentos do texto optei por manter citações que trabalham apenas com a dimensão consciente devido à contribuição das/os autores aos estudos da Interculturalidade, da Decolonialidade e da formação em línguas relevantes para a presente pesquisa.

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização.

Assim, Walsh (2010) destaca três perspectivas de interculturalidade. A primeira é a relacional que faz referência ao encontro e trocas entre as culturas, ou seja, “entre diferentes pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais, o que poderia ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade” (Walsh, 2010, p. 77), rotulando culturas como superiores e inferiores, ou seja, minimiza conflitos e contextos de poder, dominação e colonialidade (Walsh, 2010).

Outra perspectiva é a interculturalidade funcional pautada no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais (Walsh, 2010, p. 77), que busca “promover o diálogo, a convivência e a tolerância”, contudo não contribuiu para contestar as questões da hegemonia de poder, legitimando o monoculturalismo e sua superioridade. Nesse sentido,

o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se tornam uma nova estratégia de dominação, visando não à criação de sociedades mais justas e igualitárias, mas ao controle de conflitos étnicos e à conservação da estabilidade social a fim de promover os imperativos econômicos do modelo (neoliberal) de acumulação capitalista, agora "incluindo" grupos historicamente excluídos dentro dele (Walsh, 2010, p. 78).

Já a última perspectiva, denominada crítica, à que nos filiamos neste trabalho para pensar a formação de um cidadão crítico, coloca como centro da questão o entendimento de que o tecido social está estruturado a partir de uma matriz colonial-racial, ou seja, “de um reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura colonial e matriz de poder racializado e hierárquico, com brancos e branqueados no topo e indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores” (Walsh, 2010, p. 78). Portanto, a interculturalidade crítica aponta e requer “a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver” (Walsh, 2010, p. 78). Essa perspectiva de interculturalidade, na visão de Candau (2020, p. 680), em que retoma a sua definição de um trabalho anterior,

questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à

construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Nesse sentido, pode se dizer que a pluralidade do Brasil e a necessidade de reconhecer a nossa diversidade cultural a partir das identidades culturais, “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais, sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades (Fleuri, 2003, p. 23).

A interculturalidade crítica é mais do que o reconhecimento e a tolerância em relação ao outro, trata-se de uma luta constante de identificação cultural, direito e diferença, autonomia e nação, tendo como um dos seus eixos a educação (Walsh, 2010). Esse tipo de interculturalidade busca desfazer as amarras colonialistas que ainda perpassam seu conceito e sua posta em prática em âmbito educacional. Digamo-lo melhor com as palavras de Candau (2020, p. 681):

A interculturalidade crítica também questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares.

Assim, essa abordagem tem como objetivo desenvolver currículos escolares que abarquem a pluralidade dos povos e epistemologias até então marginalizadas, pois “somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento” (Candau, 2020, p. 681). Trata-se de compreender quais os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (Candau, 2008). É perceber os diferentes modos de vida não apenas entre culturas de países distintos, mas dentro de sua própria cultura. Walsh (2010, p. 78) ressalta que essa perspectiva de interculturalidade ainda não existe, “é algo a ser construído”, por esse motivo o intercultural tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si, reduzindo-o a, por exemplo, a relação entre grupos folclóricos (Fleuri, 2003) ou ainda “à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico” (Candau, 2020,

p. 680), sem o questionamento das relações de poder, reforçando relações assimétricas, legitimação de inferiorização e estereótipos em relação a diversos grupos sociais (Candau, 2020).

Serrani (2005, p. 22) abraçando a interculturalidade, defende uma opção de “política linguística-cultural”, a partir de suas leituras de Freire, para o estabelecimento de pontes culturais entre a cultura de origem do aluno e a cultura de chegada. Isso se materializa na proposta multidimensional-discursiva, atualmente denominada Multirrede-Discursiva, adotada nesta pesquisa. A autora propõe partir do contexto de origem, diferente do que se costuma observar na prática de sala de aula e LDs, em que se consideram “exclusivamente lugares, grupos sociais e realizações da sociedade *alvo*, e segundo percebidos por locutores nativos da língua *alvo*” (Serrani, 2005, p. 22; destaque da autora). Ela enfatiza que os materiais podem estar na língua alvo ou de origem. “Essa proposta consiste em que esses conteúdos do contexto cultural de partida se relacionem ao contexto alvo” (Serrani, 2005, p. 22), a fim de:

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de eurocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas (Serrani, 2005, p. 22).

Embora há décadas a interculturalidade venha sendo discutida e defendida por estudiosos da América Latina numa perspectiva decolonial, mais recentemente passou a fazer parte da agenda da Linguística Aplicada brasileira. Para Candau (2020), existe uma relação intrínseca entre a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial. Em Matos, entende-se a decolonialidade como

um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder, saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias. Por se tratar de um processo, a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas (Matos, 2020, p. 96).

Matos (2020), apoiando-se nas palavras de Moita Lopes (2006), aponta a necessidade de se construir conhecimento a partir das vozes do sul, ou seja, dos grupos socialmente marginalizados (em razão de raça, classe social, sexualidade, gênero etc.). A autora, com base

em Kleiman (2013), destaca a necessidade de trazer outras vozes vindas do sul, com o objetivo de sular debates e questionar a hegemonia ocidental do Norte que ainda permeia as pesquisas acadêmicas. Para Matos (2020, p. 95), “o sul mencionado não é, necessariamente o sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico, que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados”. A autora ressalta que:

O decolonial é, então, um projeto, uma agenda, uma postura e uma atitude contínua de enfrentamento das colonialidades em nossas estruturas sociais e territórios corporais. Não se trata de um novo rótulo para fenômenos já ocorridos, entendo a decolonialidade como uma maneira de compreensão da estruturação das desigualdades sociais produzidas em nossas sociedades, e, pensando na América Latina como um todo e o Brasil, em específico, os modelos coloniais, patriarcais, heterocisnormativos ainda são imperantes, como dispõem as colonialidades. Muito além de um conceito, a decolonialidade é um modo de conduzir e (re)pensar a vida (Matos, 2020, p. 98).

No âmbito do ensino-aprendizagem de língua espanhola, Matos (2020, p. 95) propõe que a decolonialidade seja um “caminho para a promoção da educação linguística e literária que viabilize e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas em aulas de espanhol”. Trata-se então de uma constante luta para dar voz aos que durante muito tempo foram silenciados sem tentar apagar essas raízes, é olhar criticamente para tal condição e transgredi-la.

2.5 A cultura do aluno no livro didático de língua espanhola

Ao se falar em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é difícil não pensar no papel que os livros didáticos desempenham na sala de aula. Assim, destacamos a necessidade de entender o que significa um livro didático e qual o seu objetivo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Logo, de modo geral, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) definem material didático como:

Um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade. Uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo (Brasil, 2006, p.154).

Mais especificamente, o livro didático trata-se de uma ferramenta muito importante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Tilio, 2008 e Paraquett, 2012). Para Tilio (2008, p. 118), é a principal fonte de informação em contexto pedagógico e serve como um *andaime para a aprendizagem*, sendo também “a fonte mais utilizada no ensino, uma fonte de “saber institucionalizado” (Carmagnani, 1999 *apud* Tilio, 2008, p. 118) e, ainda, “o principal mediador no ensino promovido pela escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores” (Souza, 1999, p. 94 *apud* Tilio, 2008, 118).

Contudo, Tilio (2008) destaca algumas desvantagens no uso do livro didático. Uma delas são as informações ultrapassadas, as quais o professor deve estar sempre atento. Outra desvantagem trata-se da forma autoritária com que a informação é passada. Para Grigoletto (1999, p. 67), “o livro didático (doravante LD) se apresenta como um discurso de verdade”. Mas é importante ressaltar que “os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais” (Tilio, 2008, p. 120). Esse autor utiliza as palavras de Carmagnani (1999) ao destacar que “verdades são trazidas pelos autores e que devem ser mediadas pelos professores para serem resgatadas pelos alunos” (Tilio, 2008, p. 125).

Para ele, o LD tem caráter homogeneizante por meio da repetição e da apresentação de conteúdo. Essa ferramenta enquanto produto de uma indústria cultural, segundo Tilio (2008, p. 132), traz cada vez menos variações, tornando-se disseminador de uma estrutura educacional homogeneizante, “com a repetição dos mesmos tópicos e exercícios em diversos livros de autores e editoras diferentes”. Tal ação torna esse instrumento tão importante na sala de aula como mais uma peça que move a engrenagem do sistema capitalista, que *visapadronizar tudo* (Tilio, 2008). Segundo esse autor, as ideologias desse sistema estão presentes não apenas através dos conteúdos, mas também em gravuras, diagramação etc.

Tilio (2008, p. 122) destaca que o LD deveria ser um facilitador do ensino, mas às vezes acaba “delineando e limitando o seu trabalho”. Esse autor destaca que a voz do livro didático ainda tem muita autoridade na área educacional, mas que ele não deve ser visto como detentor do conhecimento, mas como um caminho para chegar a ele.

O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos (Tilio, 2008, p. 122).

Esse autor, nas palavras de Coracini (1999), destaca o papel central que o livro didático tem nas aulas de línguas estrangeiras. Essa autora destaca que essa ferramenta serve de parâmetro não apenas para professores, que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo não apenas na seleção de materiais, mas também na preparação das aulas, como também para alunos, que encontram no livro didático uma referência da matéria a ser estudada. Tilio (2008, p. 121) ressalta ainda que os

livros didáticos devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz, adequando-se à sua realidade. Nem sempre as necessidades do aprendiz e o contexto sociocultural em que o aluno está inserido são respeitados por ocasião da escolha de um livro didático.

Contudo, a questão cultural nem sempre foi uma preocupação na elaboração de materiais didáticos. Além disso, quanto a essa questão, Tilio (2008, p. 137), utilizando as palavras de Kramersch (1988), aponta que “o livro didático de língua estrangeira é o produto de cinco culturas: a cultura da língua ensinada; a cultura do aprendiz; a cultura do país onde o livro foi publicado; a cultura da sala de aula; e a intercultural, ou seja, os estágios de aquisição da cultura da língua ensinada”. No entanto, os LDs, em geral, “não tratam cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente” (Tilio, 2008 p. 138), mas sim trata de disseminar estereótipos em relação à língua estrangeira.

Em uma perspectiva histórica, até a década de 90 a produção de livros didáticos por autores brasileiros era muito escassa, pois sua fabricação era muito onerosa, sendo muito mais barato trazê-los de outros países, normalmente da Espanha (Silva; Mussio, 2019). Segundo Fernández (2000), inicialmente o ensino de língua espanhola não era obrigatório nas escolas e apenas alguns cursos ofereciam língua estrangeira, mas com foco na língua inglesa. Apenas em 1942, o espanhol passou a fazer parte das escolas de ensino médio, ao lado do inglês e do Francês. Assim, o primeiro livro didático de língua espanhola elaborado e publicado no Brasil foi o **Manual de Español**, de Idel Becker, publicado em 1945, e utilizado por gerações de aprendizes, mas esse material tinha uma perspectiva tradicionalista (Fernández, 2000; Paraquett, 2012). Fernández (2000, p. 61) ressalta que

se misturam fragmentos de textos de literatura clássica, poemas de autores reconhecidos e regras gramaticais apresentadas a partir dos ditames da norma culta e da gramática normativa. Ainda que muitas vezes a apresentação gramatical inclui uma perspectiva contrastiva com o português (como no caso dos numerais, heterotônicos ou heterogênicos, por exemplo), os exercícios de prática gramatical e de tradução - direta e inversa - respondem a uma visão conservadora de ensino de idiomas.

Nesse sentido, destaca-se nesse livro um pouco da cultura através da literatura da língua-alvo. Paraquett (2012) acrescenta que era mais comum encontrar o ensino do espanhol nas Faculdades de Letras, através dos também antigos Cursos de Letras Neolatinas, e segundo Fernández (2000), muitas faculdades optaram pelo manual de Becker ou utilizaram livros importados, como foi o caso de **Vida y Diálogo de España** (1976) ou **Módulos de Español para Extranjeros** (1974), mas a maioria optava por trabalhar com materiais elaborados pelos próprios professores.

Para Fernández (2000), o pouco interesse na aprendizagem da língua espanhola nas décadas de 60, 70 e princípios dos anos 80 resultou em uma série de dificuldades que persistiu durante muito tempo, entre elas a falta de professores e de materiais apropriados para o mercado brasileiro. Nessa mesma ocasião, surgiram dois movimentos: um que utilizava materiais de fora e outro que resultou na produção de apostilas ou cadernos próprios ao ensino de língua espanhola, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, onde se encontrava o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica. Em São Paulo, entre outros, colaborou para a produção de materiais que incluíam recursos audiovisuais. No Rio de Janeiro, em 1967, foi publicada a obra **Lengua Española**, de Emilia Navarro Morales e Leônidas Sobrino Porto, através da editora Livros Cadernos (Paraquett, 2012). Segundo Paraquett (2012, p. 2), essas produções eram bem restritas quanto à sua divulgação e propostas metodológicas, mas cumpriram um importante papel, “porque preencheram um espaço absolutamente vazio na edição de manuais didáticos de espanhol no Brasil e antecederam políticas como as advindas do MERCOSUL (1991) e, mais tarde, do Instituto Cervantes no Brasil (1998)”. Fernández (2000) acrescenta que nessa época alguns pesquisadores e professores começaram a pensar materiais específicos para os alunos brasileiros, de modo que o material de Becker já não era a única alternativa possível, destaca-se o **Síntesis Gramatical de la Lengua Española**, da profesora María Teodora Rodríguez Monzú Freire.

Contudo, próximo ao fim da ditadura militar, os materiais didáticos mostravam toda a força do poder europeu enfatizando as variantes europeias. “Foi o caso, por exemplo, de *Antena I*, de Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández e María Carmen Díaz, publicado, na Espanha, em 1986, e trazido ao Brasil logo depois” (Paraquett, 2012, p. 03). Essa autora destaca que nesse período pós-ditadura houve a “expansão do modelo comunicativista, pensado originalmente para o inglês e adaptado bravamente por autores espanhóis ao ensino de sua língua materna, mas com a intenção de vendê-la aos estrangeiros” (Paraquett, 2018, p.

36). O primeiro livro dessa linha foi o **Antena I**, mas que na realidade seguia a linha estruturalista voltada para o Norte.

No Brasil, através da *Consejería de Educación de la Embajada de España*, o governo espanhol estimulava seus assessores técnico-linguísticos a produzir materiais didáticos próprios ao ensino de Espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil e, como consequência, surgiram o **Vamos a hablar**, de Felipe Pedraza e Milagros Rodríguez (1991), e **Lo que oyes**, de Carmen Marchante (n/d). Contudo, Paraquett (2012, p. 4) destaca que são materiais muito limitados, “que se baseiam na concepção de língua como listas de palavras e regras gramaticais, trabalhadas de maneira descontextualizada e sem considerar o necessário grau de ‘proximidade’ e ‘distância’ entre o espanhol e o português”. Apesar disso, Fernández (2000) destaca que a coleção **Vamos a Hablar** foi um marco, tendo em vista que foi um material produzido no Brasil em um momento em que existiam poucas opções de materiais baratos e de fácil aquisição.

Para Paraquett (2012, p. 3), devido à escassez de material, cabia aos professores produzir o seu próprio material, a literatura era um caminho bastante utilizado para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Ela destaca ainda que a língua espanhola começou a ganhar espaço no Brasil apenas na década de 80 e com isso novas obras começaram a ser pensadas para estudantes brasileiros “como *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, de Maria Teodora Rodríguez Monzú Freire (1982), e *Curso Dinámico de Español*, de Maria Eulalia Alzueta de Bartaburu (1983)”, mas também ainda foram produzidas obras na Espanha com propostas metodológicas ditas atuais como o **Para Empezar** e **Esto Funciona**, além da coleção **Antena**, com uma perspectiva comunicativa de linguagem, conforme destaca Fernández (2000).

Nos anos 90, houve um salto em relação à produção e importação de livros de língua espanhola, além disso começaram a aparecer obras produzidas em diversas partes no Brasil. E ainda, trabalhos importantes, tanto na área da língua espanhola como das literaturas hispânicas, trouxeram uma grande contribuição para professores, pesquisadores e estudantes (Fernández, 2000). Para essa autora, nesse período houve o *boom do Espanhol no Brasil*.

Esse novo período se caracteriza, entre outros aspectos, pela oferta de muitos materiais: livros didáticos, dicionários, cadernos de exercícios, livros de atividades lúdicas, coleções didáticas, livros de leitura, voltado para os diferentes níveis de conhecimento de língua e para alunos de diferentes idades (Fernández, 2000, p. 66).

Contudo, "a maioria das obras utilizadas na década de 1990 reforçava a hegemonia da variante europeia da língua espanhola, desconsiderando ou caricaturando as variantes hispano-americanas" (Paraquett, 2012, p. 5). Muitos manuais utilizados no Brasil nessa época estavam longe das orientações que viriam a constar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), sugerindo que o ensino de línguas estrangeiras deveria preocupar-se com a formação cidadã do aluno. Já a entrada da língua espanhola no ensino fundamental fez com que surgisse no mercado livros didáticos "que entendiam a aprendizagem de línguas estrangeiras como um entretenimento" (Paraquett, 2012, p. 6) e colaboraram pouco para a formação crítica do aprendiz, conforme já sugeria a LDB de 1996. Foi o caso de **Vamos a jugar** (1997); **Jugando y aprendiendo español** (1994); **Juegos para la clase de español como lengua extranjera** (1994); e **¡Dígame! Juego de la Baraja Verbal** (2000), conforme destaca essa autora.

O problema é que os livros didáticos de língua espanhola durante muito tempo focaram apenas na competência gramatical da língua com o ensino mecanizado, "com aulas focadas na estrutura gramatical, na maioria das vezes fora do uso, priorizando-se a memorização de regras" (Paraquett, 2018, p. 35), fazendo com que os professores tenham que adaptar a sua aula às necessidades do alunado e isso ocorre em maior ou em menor medida (Fernández, 2000). Para Silva (2005, p. 185), os livros didáticos não inspiram confiança com exercícios sem sentido, e ainda na década de 90 foi necessário importar livros didáticos para atender a necessidade dos alunos brasileiros que cada vez mais queriam e querem metodologias de ensino/aprendizagem que tragam resultados rápidos.

Na contramão desse viés, para Paraquett (2012), o manual **Hacia el Español**, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza (1997), destacou-se com uma proposta inovadora. Essa obra sugeria a inclusão das variantes hispano-americanas sem limitar-se, contudo, aos estereótipos linguísticos e culturais, preocupando-se com as realidades socioculturais de aprendizes brasileiros, com o objetivo de desenvolver a fala, a escrita, o pensamento, a expressão de emoções e a integração ao mundo hispânico, conforme destaca Fernandez (2000), como previa o MERCOSUL. Esse manual foi uma das obras indicadas pela comissão composta pelo MEC em 2006. Fernández (2000) acrescenta que o livro **¡Vale! Español para Brasileños**, de Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello Alves, também surgiu com o objetivo de introduzir os alunos nos aspectos culturais dos povos hispânicos, desenvolvendo também as quatro habilidades linguísticas e a competência comunicativa.

Os anos 2000 foram bastante promissores para o ensino-aprendizagem de língua espanhola com a criação de documentos educacionais norteadores de visão crítica como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (2015).

Nesse período o foco se voltou para a compreensão do que seria um manual didático mais apropriado ao aluno brasileiro e mais condizente com as tendências teórico-metodológicas que promovem uma educação crítica, corroborado pelo crescimento da pesquisa em espanhol no Brasil, seja na área da Linguística, da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada ou da Educação (Paraquett, 2012, p. 6). Nesse período, também foi criado o PNLD, responsável pelas escolhas dos livros didáticos da rede pública de ensino. Em 2006, foi realizada a primeira seleção dedicada a obras de língua espanhola para o Ensino Médio. Paraquett (2012) destaca que os quatro livros selecionados eram de autores que tinham realizado seus estudos no Brasil, ou mesmo professores de universidades públicas brasileiras, foram eles: **El arte de leer en español**, de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba (2005); **Síntesis**, de Iván Rodríguez Martín (2007); **Hacia el español**, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza (1997); e **Español Ahora**, de Gretel Eres Fernández, Ana Isabel Briones e Eugenia Flavian (2003).

Nos anos de 2010 e 2011, foram selecionadas duas obras para o Ensino Fundamental: **¡Entérate!**, de Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Ferrari de Arruda (2002); **Saludos- Curso de Lengua Española**, de Iván Rodríguez Martín (2009). E quatro para o Ensino Médio: **El arte de leer español**, de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba (2010)¹³; **Enlaces - Español para jóvenes brasileños**, de Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo (2007); e **Síntesis- Curso de Lengua Española**, de Iván Rodríguez Martín (2011). Paraquett (2012) ressalta a repetição de algumas obras já selecionadas em 2006 e as novas confirmam a manutenção de autores que são, também, pesquisadores no Brasil, mostrando as contribuições que as pesquisas no nosso país trouxeram para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Contudo, como não podia deixar de ser, já que nem uma obra abarca tudo, os manuais selecionados apresentavam alguns problemas, incluindo a questão cultural, como destaca Paraquett (2012, p. 7-8):

a permanência nos modelos comunicativistas para uma educação crítica, em lugar de se privilegiar um ensino de base interculturalista, quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem; ou mesmo a dificuldade de se trabalhar, sistematicamente, com gêneros textuais e tipologias de textos,

exigência, hoje, na seleção de obras através do PNLD; ou, ainda, a hegemonia de países hispano-americanos, abandonando-se os mais periféricos, conforme é o caso da Guatemala ou da Bolívia, para citar apenas dois países de língua espanhola, esquecidos por muitos autores.

Não é raro o professor se deparar com materiais didáticos que não atendem às necessidades dos alunos. Para Silva (2005), não há dúvidas de que existe uma grande falta de adequação das estratégias de ensino de língua espanhola como segunda língua nos manuais didáticos e muitas vezes o professor é obrigado a improvisar explicações e exercícios que não foram claramente abordados, com informações demais e exercícios sem sentido. Estamos de acordo com Paraquett (2012, p. 8) quando destaca que “esses problemas poderão ser minimizados ou corrigidos, se continuarmos a estabelecer esse necessário diálogo entre pesquisa e produção de material didático, sobretudo na formação do professor de espanhol”. Um caminho apontado é defendido aqui passa pela metodologia Proposta Multirrede-Discursiva de Serrani, que tem dentre seus objetivos, a elaboração de aulas, de cursos e a complementação de LDs. Defendemos isto tendo em vista que o professor não deve ser um mero reprodutor de métodos e teorias, mas sim um produtor de seus próprios materiais, o que, necessariamente, passa por uma formação (inicial e continuada) de professores de língua espanhola de qualidade.

No PNLD de 2011, para o Ensino Fundamental, 11 coleções de espanhol participaram do processo de avaliação pedagógica, mas apenas 2 (duas) foram aprovadas; enquanto para Ensino Médio (PNLD, 2012), houve 12 coleções inscritas, com 4 (quatro) selecionadas. Paraquett (2012) destaca que essa queda se deu devido ao caráter eliminatório comuns a todas as áreas, visto que as obras precisam ser produzidas a partir dos documentos que orientam a educação brasileira, mais especificamente, a LDB (1996), os PCN (1998) e as OCEM (2006). Para essa autora, tal medida trata-se de um avanço, pois está “colaborando para o fim do acesso a materiais desvinculados de nossas realidades socioculturais, conforme aconteceu nas décadas de 1980 e 1990, quando houve o predomínio de obras importadas da Espanha” (Paraquett, 2012, p. 8).

Nesse momento, houve a necessidade de elaboração de materiais didáticos de língua espanhola que reconhecessem a importância da cultura do aluno no processo de ensino-aprendizagem através do reconhecimento da “variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira” (PNLD,

2012, p.13 *apud* Paraquett, 2012, p. 9). Essa autora defende a utilização de materiais com abordagem intercultural

entendendo-a como apropriada ao diálogo entre línguas e culturas. Ou seja, apenas através de um tratamento que ponha em evidência as proximidades e os afastamentos entre as culturas em língua portuguesa e em língua espanhola (...). E quando comparamos as culturas de nossos aprendizes brasileiros com as tantas outras da língua alvo, fica fácil identificar nossas proximidades com as da América Hispânica, na medida em que nos compreendemos como pertencentes a um mesmo território cultural: a América Latina (Paraquett, 2012, p. 9).

Nesse sentido, as OCEM (2006) destacam a existência de livros didáticos que apresentam grande variedade de linhas teóricas (sejam linguísticas, culturais ou de ensino), assim como diversidade de propósitos, publicados tanto por editoras nacionais quanto por estrangeiras, elaborados por autores nacionais, estrangeiros ou em parceria. Contudo, ratifica também a importância desse material contemplar a realidade nacional, regional e local, pois é partindo do que o aluno já sabe que o professor conseguirá que ele assimile e reflita sobre a língua-alvo, o que vai além do simples ensino de estruturas gramaticais propostas pela maioria dos livros didáticos de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Santos e Matos (2022, p. 18) apontam, ainda, para a importância de uma “educação linguística intercultural, baseada em epistemologias decoloniais”, que também se reflete na produção de livros didáticos, tendo em vista que ele é disseminador de verdades únicas (Tilio, 2008). Nesse sentido, Paraquett (2018, p. 36) ressalta que a nossa prática e nossa produção ou seleção de materiais didáticos “resguardavam um desejo que eu chamaria hoje de ‘colonial’. Demoramos a dar a volta no pescoço e virar a cabeça para o Sul, deixando o Norte no Norte”. Contudo, apesar desse avanço, ainda há hegemonia da Espanha nos materiais didáticos, como ressalta a tese de Doutorado em Língua e Cultura de Matos (2014), **Formação Intercultural de Professores de Espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**, a qual enfatiza que há um prejuízo para os alunos, pois são privados de conhecer a rica contribuição sociocultural que os países do mundo hispânico trazem (Paraquett, 2018).

Santos e Matos (2022) destacam o processo de colonização pelo qual passou a América Latina, marcada por questões de poder que se refletem até hoje, no qual há a *construção da imagem de inferioridade*. Esses autores defendem uma

educação linguística que se preocupe com questões culturais e sociais que abarquem o contexto no qual está inserido o aluno, bem como professores que tenham uma formação intercultural, preocupada em visibilizar as vozes do Sul, além de livros didáticos (Santos; Matos, 2022, p. 19).

Desse modo, Silva (2005, p. 187), por sua vez, salienta a necessidade que os autores de LDs, ao elaborar um roteiro de leituras, conteúdos semânticos, explicações gramaticais, exercícios, etc., devem levar em conta o aluno brasileiro. Através do livro didático, ele “aprenderá a nova língua, sem ter que bloquear ou “esquecer” a sua”⁹. Tilio (2008, p. 130) ressalta que “o tipo de exercício proposto é fundamental para a construção de identidades dos alunos” e que a abordagem cultural deve levar em consideração a cultura do aprendiz, assim as atividades do LD devem criar espaços para que o aluno exerça ou aprenda a exercer seu pensamento, ou seja, para o pensamento crítico. Esse autor acrescenta ainda, fazendo suas palavras de Yakhontova (2001), que os livros didáticos devem “estabelecer comparações entre a língua e cultura (sic) estrangeiras e a língua e cultura(s) maternas do aprendiz, tornando-o consciente e levando-o a pensar criticamente” (Tilio, 2008, p. 131). Já utilizando as palavras de Kramersch (1988), reforça que, no livro didático deve considerar:

(1) informação factual: fatos e informações sobre as culturas da língua ensinada e as culturas do aprendiz, vistos sob as perspectivas de ambas as partes; (2) relações entre os fatos: informações culturais apresentadas à luz de uma visão sócio-política; (3) construção de conceitos a partir dos fatos: fatos devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações e comparar e contrastar as novas culturas com as suas próprias culturas; e (4) desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas: o aluno deve ser levado a pensar criticamente e se envolver com as outras culturas e seu povo (Tilio, 2008, p. 139).

É importante destacar que o professor não deve se ater a apenas um material didático já que nenhum deles é tão “abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo” (Brasil, 2006, p. 154). Para Tilio (2008, p. 121)

não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar.

Como afirma Siqueira (2012, p. 341), retomando suas próprias palavras em 2010: “o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico” (Siqueira, 2010, p. 249). Acreditamos que o docente deve conhecer a metodologia do livro didático adotado, já que não há verdade absoluta, para que se possa não apenas dialogar com ele, mas para não ficar preso ao mesmo (Brasil, 2006). Ele pode ser utilizado de forma transformadora

⁹ Tradução nossa

e transgressora, contribuindo para práticas interculturais e decolonizadoras, promovendo “o desenvolvimento das identidades latino-americanas nos indivíduos¹⁰ e grupos envolvidos nesse processo” (Santos; Matos, 2021, p. 21), postura que também defendemos nesta pesquisa.

¹⁰ Nesta pesquisa trabalhamos com a noção de sujeito da AD, entretanto, decidimos manter esta citação que opera com a noção de indivíduo.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

Toda pesquisa tem um caminho percorrido, ou seja, elas são desenvolvidas a partir de pontos estabelecidos, como a escolha do método, tipo de pesquisa, corpus, coleta e análise dos dados, ou seja, trata-se do percurso percorrido para a realização da pesquisa. Desse modo, neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, as principais características da pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, os princípios norteadores da análise documental, sua fundamentação, os documentos analisados, o contexto de pesquisa e a exposição de procedimentos de coleta e análise de dados, ou seja, a análise dos conteúdos relacionados à cultura de partida do aprendiz de língua, mobilizando a Proposta Multirrede-Discursiva.

3.1 Natureza da pesquisa

No intuito de atingir os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa que se insere no paradigma qualitativo de cunho interpretativista, pois visa à compreensão de um problema, que será analisado e interpretado pelo pesquisador, neste caso, por meio da Proposta Multirrede-Discursiva, fazendo uma análise dentro das muitas possíveis. Nesse sentido, destacamos conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17) que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Esse tipo de pesquisa entende que o mundo deriva da compreensão que as pessoas dão a ele em contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, pois interpreta-se “o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao significado ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2006, p. 28). Esse autor pontua que a pesquisa qualitativa não tem um padrão único, pois admite que a realidade é fluente e contraditória e o processo de investigação também depende do pesquisador – suas concepções, seus valores e seus objetivos.

Esta pesquisa é de tipo interpretativista, pois busca construir sentidos ao analisar os conteúdos culturais de um capítulo da coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves, 2016), no intuito de verificar se como levam em conta a cultura do aprendiz na experiência de ensino-aprendizagem de espanhol para uma formação intercultural crítica, e propor uma complementação às atividades desse livro didático no sentido de trabalhar com a cultura do aluno em aula de língua espanhola. Para Moita Lopes (1994, p. 331), com relação à forma de construir conhecimento, na pesquisa interpretativista “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”, ou seja, esse tipo de pesquisa está relacionada à interpretação de significados por parte dos sujeitos pesquisadores e pesquisados em seu âmbito sociocultural. E nesse processo, a interpretação dos dados passa pelo crivo do pesquisador, “que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta”(Moita Lopes, 1994, p. 331), a partir do tipo de pesquisa desenvolvida e do método de análise escolhido.

3.2 Pesquisa Analítico-documental

No âmbito qualitativo, optei por desenvolver um tipo específico de pesquisa que se filia a esse paradigma, que é a analítico-documental. Sá-Silva *et al.* (2009, p. 5) compreendem que “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

A opção por trabalhar com análise documental se deu porque os documentos são fontes poderosas de evidências que podem fundamentar achados no decorrer da pesquisa; são fontes naturais de informações contextualizadas, que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto, possuem custo baixo, exigindo apenas o investimento de tempo e atenção do pesquisador (Lüdke; André, 1986).

Entende-se que esta pesquisa é analítico-documental pois tem como *corpus* o livro didático, tendo em vista que este trata-se de uma importante ferramenta para auxiliar professores e alunos no caminho do conhecimento da língua espanhola na sala de aula. Lüdke e André (1986, p. 38), apoiados em Phillips (1974, p. 187), ressaltam que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de

programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares. Nesta pesquisa, tomamos como fontes de dados documentos como leis e orientações educacionais bem como o livro didático de espanhol.

Para Sá-Silva *et al.* (2009), quando um pesquisador utiliza documentos com o objetivo de extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, utilizando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; e ao final, elabora sínteses, com aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. No caso desta investigação, para empreender esse processo, nos valem da Proposta Multirrede-Discursiva, sobre a qual versaremos no capítulo 4.

3.3 Conhecendo o *corpus* desta pesquisa

Neste trabalho, como já mencionado, o *corpus* está formado por um capítulo de um livro didático de língua espanhola da coleção *Cercanía Joven* (2016), do volume 2, de Ludmila Coimbra e Luiza Santana Chaves, publicado pela editora SM¹¹, São Paulo, e destinado ao Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, aprovado em duas seleções consecutivas do PNLD, 2015 e 2018.

A escolha desse livro didático se deu devido ao fato de este título ser um dos mais utilizados em salas de aula da rede pública de ensino regular de língua espanhola do DF e ainda estar presente nas escolas, já que não houve espaço para essa disciplina no edital do atual PNLD, em razão do apagamento da língua espanhola na BNCC e no Novo Ensino Médio. Portanto, algumas escolas optaram por continuar com esse livro por causa da incerteza de que o PNLD fosse distribuir livros novos de espanhol nas escolas e por já terem os livros físicos disponíveis para distribuição aos alunos e pelo fato de eu já ter utilizado em sala de aula.

Em uma das escolas em que trabalhei, em 2017, cheguei quando os professores estavam escolhendo os livros didáticos e a coordenadora, professora de espanhol que eu estava substituindo, pediu que eu ajudasse na escolha. Essa escolha é feita da seguinte forma:

¹¹ Link da Editora SM Educação: <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-medio-cercania-espanhol/>.

são mandadas três opções de livro, no caso: **Sentidos, Confluencia e Cercanía Joven**, e ambas (a coordenadora e eu) optamos pelo último pela grande variedade de conteúdos culturais que percebi ao fazer uma breve análise do mesmo, portanto, decidimos em comum acordo pelo **Cercanía Joven**. Vale ressaltar que em 2017 trabalhei com a versão antiga desse livro didático (versão de 2013) e em 2018, com a versão mais recente (versão de 2016), a do triênio 2018-2020, que é a versão que utilizamos nesta pesquisa.

O capítulo analisado é o 4 da unidade 2, contido no segundo volume da coleção. Intitula-se *Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?* e tem como temática o consumo e a vaidade em crianças e adolescentes, buscando a reflexão dos alunos (Coimbra; Chaves, 2016), além de estabelecer uma proposta de interdisciplinaridade com a Sociologia. Contempla as quatro habilidades de acordo com o tema proposto: escuta, fala, leitura e escrita e está constituído pelas seções: *¿Qué Voy a Escuchar?*, *Escuchando la Diversidad de Voces*, *Comprendiendo la Voz del Otro*, *Vocabulario en Contexto*, *Gramática en Uso*, *Oído Perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, *Lluvia de Ideas*, *Culturas en Diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*, *¿Lo se Todo?*, *¿Para Ampliar!:* *ver, leer, escuchar y navegar...*, *Profesiones en Acción* e *Proyecto 2*. Mais detalhes sobre a estrutura do capítulo 4, volume 2, do livro didático **Cercanía Joven** pode ser visto no tópico 5.1 Algumas considerações sobre o livro didático *Cercanía Joven* e sua inserção no PNLD.

Foi escolhido por apresentar a cultura nacional e fazer uma ponte entre esta e as culturas de língua espanhola, ou seja, por levar em conta o contexto do aluno, mesmo que o nacional, que sabemos com Anderson (2008) que se trata ilusoriamente de uma nação imaginada, pois não há como conhecer todos os continentes e suas culturas. Além disso, tive a oportunidade de trabalhar com essa coleção durante dois anos e fazer complementações em relação aos conteúdos culturais presentes no mesmo através de um projeto idealizado por mim utilizando a ponte cultural como ponto de partida para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Entretanto, admito que essa complementação não seguiu critérios teórico-analíticos fundamentados em pesquisas da Linguística Aplicada, o que me levou a buscar subsídios em estudos em nível de mestrado e poder pensar, dessa forma, a sua complementação de forma criteriosa. Para empreender a análise desse capítulo me apoiou na Proposta MR-D e sobre essa metodologia versará a próxima seção.

3.4 Metodologia de análise: a Proposta Multirrede-Discursiva

Nesta pesquisa, para a análise do *corpus*, mobilizamos a Proposta Multirrede-Discursiva, que, como já dissemos antes, se trata da “sistematização de um conjunto de parâmetros relativos aos domínios cultural, linguístico-discursivo e didático, que orienta a seleção, complementação e abordagem de conteúdo, para a formação na área de língua(s) pela via da discursividade” (Serrani, 2020, p. 29) e será mais detalhada e discutida no próximo capítulo.

A MR-D, em palavras de sua autora, constitui um guia que permite:

- a) análises de materiais didáticos;
- b) seleções de recursos textuais ou multimodais diversos, para complementações organizadas em suportes diferentes;
- c) planejamentos de aulas ou de cursos completos e
- d) atividades práticas em sala de aula e fora dela, em cursos de língua-discurso/cultura (Serrani, 2020, p. 30).

A escolha dessa proposta se justifica em razão de sua utilidade para a análise de livros didáticos e para sua complementação, bem como para o planejamento de aulas e programa de ensino de línguas (Serrani, 2020), objetivos propostos nesta pesquisa.

Levando em conta o meu interesse na cultura do aprendiz de espanhol, filio-me à MR-D, pois ela considera a cultura do aluno em suas bases teóricas. No dizer de Kleiman (2020, p. 21):

O tratamento da interculturalidade no campo do ensino de línguas segunda e estrangeira é altamente original, haja vista sua proposta [da MR-D] de considerar-se o contexto fonte - "a rede de universos linguístico-discursivos existentes no sujeito, a partir das memórias histórico-sociais"¹²-, e não apenas o contexto alvo, como é praxe no ensino de línguas.

Contudo, no intuito de responder aos objetivos propostos, trabalharei de forma mais detalhada apenas com o primeiro e o último componentes da Proposta, a saber Componente Intercultural e Componente Práticas de Language(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas. Tais componentes funcionam como categorias analíticas tanto na análise quanto na seleção de materiais paradidáticos. Vale ressaltar também que a análise a partir da proposta MR-D tem

¹² Citação tomada por Kleiman de Serrani (2002).

como objetivo entender como a cultura de partida do aluno foi abordada no processo ensino-aprendizagem de língua espanhola mediado pelo livro didático.

O primeiro componente tem como objetivo destacar se os conteúdos trabalhados por meio de textos, frases e/ou imagens aparecem contextualizados socioculturalmente, a partir de três eixos: territórios, espaços e momentos histórico-culturais, Pessoa, grupos sociais e discurso e Legados culturais. O segundo componente tem como tópico os funcionamentos discursivos das unidades linguísticas e os gêneros discursivos utilizados, levando em consideração os conteúdos fono-morfo-sintáticos da língua-alvo, sem desconsiderar seus funcionamentos enunciativos na dimensão semântica. O último componente Práticas de linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas, por sua vez, faz referência ao “planejamento, elaboração e realização de práticas de ensino-aprendizagem de língua-discurso, principalmente na forma de oficinas” (Serrani, 2020, p. 31), levando em consideração a articulação dos conteúdos dos dois componentes anteriores, com práticas de compreensão e de produção linguístico-discursiva.

Nesta pesquisa entendemos a cultura de partida, cultura do aluno ou cultura do aprendiz como aquele conjunto de crenças, costumes, ideias, valores e experiências, formador das identidades do sujeito que o aluno traz consigo para a sala de aula, discursos reivindicadores de identidades marginalizadas e também as produções artísticas, científicas e de saberes outros - locais e nacionais - do entorno geográfico em que se insere sua vida.

Ressaltasse ainda que a MR-D está fundamentada na Análise de Discurso (AD) de linha francesa e nos estudos dialógicos bakhtinianos; assim, na análise do LD, nos apoiaremos em alguns conceitos da AD, mesmo que não pratiquemos propriamente esta metodologia. A AD, diz Orlandi em seu célebre **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, nos leva a:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e com o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (Orlandi, 2013, p. 9).

É nessa perspectiva de movimentos de sentidos, compreendendo a opacidade dos sujeitos e da linguagem, que pretendemos inscrever a nossa análise, que como já dissemos,

toca de alguma forma a Análise do Discurso pelo fato de a MR-D se situar nesse espaço disciplinar.

Dentre os conceitos que utilizamos ao desenvolvermos a análise pautada em critérios multirrede-discursivos estão: as formações imaginárias, as condições de produção, a posição-sujeito e a contradição.

Na perspectiva francesa da AD, as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (Orlandi, 2013, p. 30). A situação pode se referir tanto ao contexto imediato, isto é, as circunstâncias da enunciação, o aqui, o agora, mas também, ao contexto sociohistórico que ressoa na situação discursiva. Quando se pensa nesse contexto mais amplo, o sócio-histórico, a AD nos remete ao interdiscurso, que na visão de Orlandi, “é irrepresentável”. Ele é constituído de todo dizer já dito. Ele é o saber, a memória discursiva. Aquilo que preside todo dizer” (Orlandi, 2015, p. 20). Ou seja, o interdiscurso oferece aos sujeitos a sua realidade, os dizeres já ditos e esquecidos que fazem possível que ele produza e compreenda os discursos. Nesse processo intervêm a dimensão imaginária. As formações imaginárias partem da premissa de que tudo está no nosso imaginário. Assim, não falamos aqui da pessoa, mas do sujeito e da posição que ele ocupa no imaginário. Essa posição se dá no discurso. Por isso, quando analisamos um texto pensamos no sujeito na posição que ele ocupa de professor, estudante, pai, vendedor etc. E essas imagens “resultam de projeções” (Orlandi, 2013, p. 40). Segundo a autora, essas imagens acontecem implicitamente na nossa mente e “assenta[m]-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas por relações de poder” (2013, p. 42). Explicando de outro modo, na comunicação, nós fazemos uma imagem nossa, do outro e daquilo que falamos; isso também acontece com o outro, e nesse jogo podemos até antecipar essas imagens, “como em um jogo de xadrez” (Orlandi, 2013, p. 41-42); e contradição, que na AD é a falha, é a não coerência. Para Claudino (2004, p. 319):

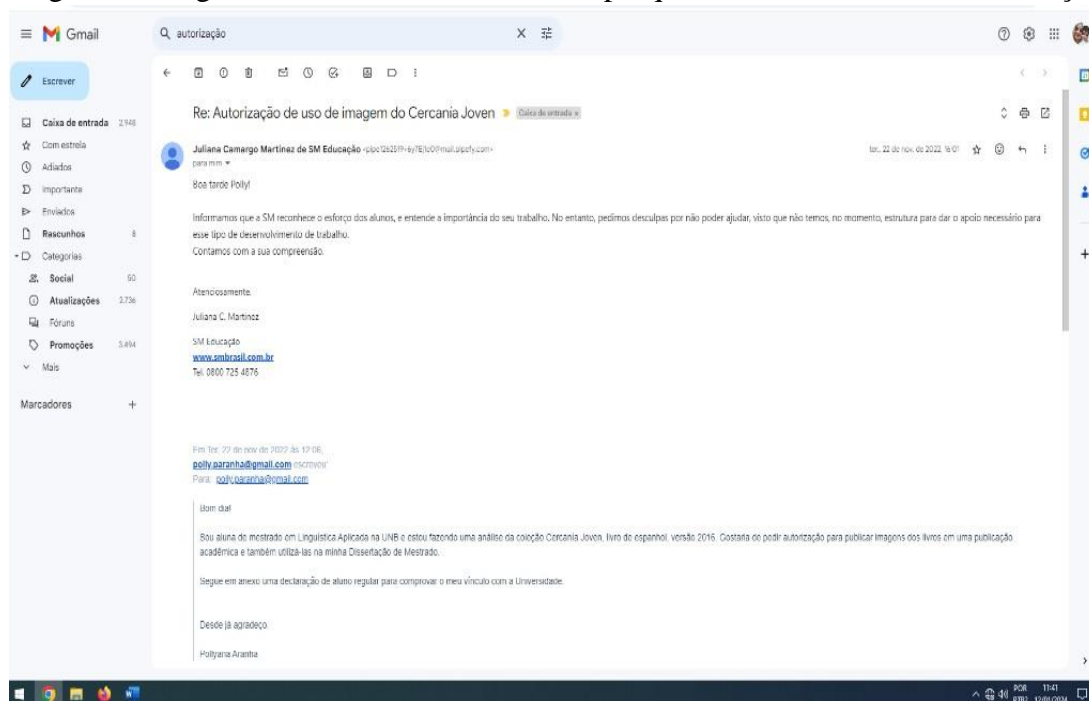
[...] a dispersão é uma característica dos discursos, mas ela se manifesta das mais diversas formas, entre elas pela contradição. A dispersão é uma de suas condições primeiras, pois, o discurso é sempre incompleto, sujeito ao movimento do sentido. Um discurso pode sempre culminar em outro.

O falante acredita que controla o que diz, mas assim como quem fala, o que se diz é sempre incompleto e pode derivar por outros caminhos, inclusive que podem não coincidir com o que se pretende dizer. É nesse sentido que observaremos a contradição na nossa análise.

3.5 Os movimentos da análise

Durante a pesquisa entrei em contato com a Editora SM Educação, a fim de conseguir autorização de uso de algumas imagens do livro didático objeto de análise, tendo em vista que esta é uma forma de linguagem essencial para a compreensão de sentidos da análise realizada. Contudo, a editora não permitiu o uso dessas imagens, ainda que para fins acadêmicos, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1: Imagem da troca de e-mails entre a pesquisadora e a Editora SM Educação



Fonte: acervo pessoal

Apesar da negativa da editora, ferindo o princípio da livre circulação dos conhecimentos, principalmente em se tratando de uma editora educacional, optei por manter o corpus e tentar descrever da melhor maneira possível para facilitar o trabalho de compreensão por parte do leitor.

Depois de ler inúmeras vezes o capítulo 4, livro 2, da coleção **Cercanía Joven**, mobilizei o primeiro componente, o Intercultural, a partir das seguintes perguntas: que territórios, espaços e momentos histórico-culturais aparecem evocados ou efetivamente

trabalhados nos textos do capítulo? Em seguida, me ative ao próximo eixo ainda dentro do mesmo componente: Pessoa, grupos sociais e discurso, no intuito de observar que grupos sociais, distribuídos na pirâmide social com base em gênero, classe e outros traços, aparecem trabalhados ou mencionados no capítulo mas também entender o lugar enunciativo das posições sustentadas na argumentação, como destaca Serrani (2020). No último eixo, legados culturais, foquei em identificar as realizações e contribuições, individuais, ou grupais, da cultura de língua espanhola. O passo seguinte foi analisar minuciosamente se e como os textos e atividades deste capítulo abordam a questão da cultura do aluno e qual tipo abordam. Por conseguinte, fiz outra leitura analítica do capítulo procurando mobilizar os outros dois componentes: componente língua-discurso e gêneros discursivos e componente práticas de linguagem(ns) em oficinas multirrede-discursivas. No primeiro observei que conteúdos de língua estavam sendo trabalhados e desde que perspectiva (tradicional, comunicativa, discursiva) e em quais gêneros discursivos. na sequência, me detive nas práticas de linguagens no intuito de verificar se (e como) os conteúdos culturais e linguísticos foram explorados nas atividades de compreensão auditiva, leitura, produção oral e escrita e, eventualmente, tradução. Pude identificar algumas questões que mereceriam uma complementação didática por parte do professor. Assim, a próxima etapa foi, em parceria com a minha orientadora, elaborar a complementação nos moldes da Proposta Multirrede-Discursiva. Ao longo desse processo fui realizando leituras em AD e me aprofundando delas, não sem dificuldades e tropeços. Foi assim que na análise mobilizei, ainda que de maneira introdutória, categorias como formações imaginárias, as condições de produção, a posição-sujeito e a contradição.

CAPÍTULO 4: A PROPOSTA MULTIRREDE-DISCURSIVA

O presente capítulo visa trazer um panorama sobre a Proposta Multirrede-Discursiva e seus componentes, de modo a situar o leitor acerca da metodologia de análise escolhida para esta pesquisa.

4.1 A Proposta MR-D: conceito e breve histórico

Durante muito tempo, o currículo que vigorou (e ainda vigora) no ensino de línguas estrangeiras foi o unidimensional, que tem como característica seguir uma única progressão, especialmente a descrição linguística, a qual pode ter diferentes enfoques:

o tradicional (organizado por classes ou paradigmas morfológicos), o estruturalista (conforme progressão de construções morfossintáticas), o nocional-funcional (segundo funções e noções semântico-pragmáticas, etc.) e o comunicativista (composto por eventos comunicativos por diversas funções e noções vinculadas) (Serrani, 2005, p. 30).

Na contramão dessa visão estruturalista de língua, H Stern (1993), baseado nas necessidades comunicativas dos alunos, desenvolveu o currículo multidimensional, um programa curricular centrado em componentes ou dimensões interdependentes com “seus próprios conteúdos e sua própria progressão” (Serrani, 2005, p. 30). Essa proposta tinha como objetivo abarcar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. As dimensões postuladas por ele já incluíam em seu bojo a cultura, são elas: língua, cultura, comunicação e consciência da linguagem.

Baseada nesse currículo multidimensional de Stern (1993), mas acrescentando a dimensão discursiva (com base nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa) e com especial atenção à literatura, a professora Silvana Serrani desenvolveu a Proposta Multidimensional-Discursiva. Nesse avanço, Serrani se pautou também pelos postulados bakhtinianos no que diz respeito aos gêneros discursivos e ao dialogismo e os estudos da subjetividade Authier-Revuz. Essa relação direta com a AD, como afirma a autora, não existia na proposta de Stern (1993). Desse modo, o foco se centrou na formação em língua-cultura/literatura-discurso. E as pesquisas foram desenvolvidas no Centro de Pesquisa em Estudos Hispano-americanos do Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp, dialogando com diversas outras teorias e ciências, aliando teoria e prática, pois a proposta “é

resultado de profunda reflexão teórica em Estudos do Discurso, em pesquisas da Linguística Aplicada e em Estudos Literário-Culturais, bem como em experiências pedagógicas em sala de aula” (Rabasa, 2023, p. 4). Mais recentemente, por volta de 2018, houve uma mudança de nomenclatura e de compreensão do funcionamento da proposta, e o currículo multidimensional-discursivo passou a se chamar Proposta Multirrede-Discursiva (MR-D), pois além de não estabelecer hierarquias entre seus componentes, busca implementar uma rede de textos que permitam um enfoque sociocultural de um dado tema ou assunto cultural. Trata-se de uma proposta curricular na qual os conteúdos são abordados por meio de três componentes desde uma postura intercultural, e a compreensão de que língua e discurso não se separam. Ou em palavras de Rabasa (2023, p. 4), a MR-D “mobiliza, de maneira *planejada e sistemática*, dimensões culturais (de forma não banalizada) e de língua-discurso com especial atenção à enunciação em línguas e ao caráter processual da linguagem”.

Esse caráter processual da linguagem, isto é, a linguagem como prática sócio-histórica situada, se fazendo nos encontros discursivos, nem sempre é a visão que é colocada em prática no LD e nas atividades (Serrani, 2005; Rabasa 2023).

Outra característica é a mobilização de seus componentes de forma interdependente (Serrani 2005, 2020); são eles: o Componente Intercultural, o Componente Língua-Discurso e Gêneros Discursivos e o Componente Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas, os quais veremos mais detalhadamente nos tópicos seguintes.

Por vários motivos, seja falta de formação, dificuldades diárias enfrentadas pelos profissionais da educação em seu dia a dia, entre outros, o fator planejamento fica prejudicado na sala de aula de língua espanhola, além do fato de os fatores culturais terem grande importância, mas muitas vezes não terem muita relevância na aprendizagem de línguas (Serrani, 2020) por falta de aprofundamento em sala de aula. Ao trazer relevo a essas questões, a Proposta MR-D torna-se uma importante ferramenta de auxílio ao docente.

Outro ponto importante é que a complementação de materiais didáticos não é uma novidade para o professor de língua, pois o livro didático não consegue abarcar toda a dimensão sociolinguística e discursiva dos países de língua-alvo e os contextos específicos em que são utilizados. Serrani (2023) aponta que muitas vezes essa complementação é realizada de forma aleatória, contudo a MR-D surge como uma forma de “sistematizar essas complementações e práticas”. Trata-se de olhar criticamente os materiais multimodais compreendidos no LD - imagens, enunciados, e vídeos estereotipados, questionando e

complementando, a fim de dar lugar à reflexão. Com isso, a rede textual e imagética a ser construída deve levar em consideração o público, o planejamento e o contexto em que se realiza a aula ou o curso (Serrani, 2022).

4.2 Componentes da Proposta Multirrede-Discursiva

O Componente Intercultural

O Componente Intercultural tem como base quatro definições de cultura postuladas por Eagleton (2005) e Serrani (2020): cultura como produção artística, científica e de outros saberes, cultura como modo de vida característico; cultura como civilidade; e cultura como reivindicação de identidade específica, minoritária ou marginalizada. Desse modo, o termo intercultural visa abarcar a diversidade cultural em contato a qual o sujeito está exposto por meio da ponte cultural, partindo do *contexto de origem* (Serrani, 2005), ainda mais em tempos de intensa globalização.

Serrani (2005) destaca que o termo “intercultural” desse componente não se dá apenas pelo conceito da palavra “cultural”, mas pela importância de evidenciar a diversidade sociocultural e as práticas discursivas que devem estar presentes na sala de aula de línguas. Esse componente “prevê conteúdos relativos ao estudo não somente da cultura da língua estrangeira, mas também dos grupos e sujeitos pertencentes a essa discursividade, assim como as práticas discursivas que a envolvem” (Souza Júnior, 2010, p. 13), inclusive abarcando a cultura de origem do alunado.

Assim, como destaca Rabasa (2023), o prefixo *inter* não está na nomenclatura apenas para se referir a cultura-alvo, mas também a cultura de partida do professor e do aluno, foco da nossa pesquisa. Devem ser trabalhados não apenas conteúdos do contexto da língua-alvo, mas também do contexto de origem, estimulando a criação de pontes culturais entre a cultura alvo e a cultura de partida, propiciando uma educação para a diversidade cultural, estimulando o questionamento de etnocentrismos e exotismos, ou seja, confere ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de língua (Serrani, 2005). Rabasa (2023, p. 11-12) acrescenta que a MR-D trouxe “relevo aos conteúdos socioculturais de partida e de chegada e aos conteúdos de língua-discurso de maneira conjunta em práticas de leitura, produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e tradução”.

No âmbito educacional interculturalista, o professor pode trabalhar com práticas de mediação sociocultural que sejam capazes de explorar e mediar conflitos identitários e contradições sociais, de descentralizar culturas e de superar etnocentrismos (Serrani, 2005). Desse modo, o componente intercultural mobiliza três eixos temáticos:

1- territórios, espaços e momentos histórico-culturais - trata-se da relevância do espaço geográfico – não apenas como espaço físico, mas também social – em que a língua é produzida, ou seja, “o território como espaço físico, socioeconômico, histórico e cultural” (Serrani, 2020, p. 33). A autora acrescenta ainda a necessidade de observar o espaço (público ou privado em relação às instituições – família, escola, igreja, lugar de espetáculo, comércio e etc. a que pertençam) sem um esclarecimento nítido dos territórios envolvidos, o aprofundamento das temáticas socioculturais fica muito reduzido. Enfatiza-se ainda que esse espaço é por vezes negligenciado no ensino de línguas, ressaltando a importância da atenção à dimensão situacional da interação linguístico-discursiva, já que em um mesmo espaço territorial há diversas situações de interlocução. “O objetivo deste eixo é pôr em destaque o contexto socioespacial no momento de composição e implementação do currículo de língua” (Serrani, 2005, p. 31).

2- Pessoa, grupos sociais e discurso - Trata-se das questões identitárias e de subjetividade, busca-se a identificação dos sujeitos e dos grupos sociais representados nos materiais verbais selecionados no ato pedagógico. Nesse sentido, é importante destacar que Pessoa está no singular pois reforça o “tratamento das questões identitárias e de subjetividade” (Serrani, 2020, p. 37). Sobre o eixo, a autora destaca que ao se levar em conta quem fala e a partir de qual posição enunciativa, o que importa não é saber o nome dele ou outras características básicas desse “quem” descritíveis a partir da sociologia ou da antropologia, mas trata-se de saber “o lugar territorial, social e de posição argumentativo subjetiva do enunciador” (Serrani, 2020, p. 37). Esse questionamento abre a possibilidade de não apenas conhecer e analisar os grupos sociais presentes no texto, mas também a possibilidade de trabalhar com textos produzidos por diferentes grupos sociais, tendo acesso a materiais que apresentem um olhar para grupos que não estão presentes nos livros didáticos (Rabasa, 2023); e

3- **legados socioculturais** - propõe que se apresente aos alunos as realizações e contribuições, individuais ou grupais, próprias de uma dada cultura, ou seja, obras e legados culturais, como textos literários, buscando, com isso, refutar a falsa dicotomia entre língua e literatura. Ou seja, verificar a presença de realizações e contribuições individuais ou comunitárias de uma determinada cultura, tendo em vista que os legados culturais e o domínio identitário, social e emocional do sujeito estão relacionados. Esses conteúdos e atividades vinculadas facilitam a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa, seja em qual língua for, pois, como aponta Serrani (2020) a movimentação desses legados é de grande importância para a formação identitário-cultural do aprendiz.

O Componente Língua-Discurso e Gêneros Discursivos

Inicialmente, sobre o Componente língua-discurso e gêneros discursivos, salientamos a indissociabilidade da relação língua-discurso, visto que é no discurso que há a materialidade da língua, onde ela adquire sentido. Esse componente da MR-D, nas palavras de Serrani (2020, p. 31), “refere-se aos conteúdos do sistema da língua a ser ensinada/ aprendida e de sua enunciação, considerando o seu pertencimento a gêneros discursivos e a esferas sociais específicas”, ou seja, “permite definir quais temas de língua-discurso, materializados em gêneros discursivos, estarão em foco” (Rabasa, 2023, p. 13).

Como destaca Serrani (2005, p. 34) “a materialidade linguística diz respeito ao sistema (*fono-morfo-sintático*) da língua e os processos discursivos, às posições enunciativas, inseridas em contextos sócio-históricos e subjetivos, de toda produção verbal”. Desse modo, esse componente visa focar o planejamento das aulas nos sentidos que permeiam a enunciação (Serrani, 2020, p. 41), com temas como: fonética, fonologia, morfologia e sintaxe, considerando sua dimensão semântica, assim “os conteúdos de língua são abordados em função dos sentidos” (Rabasa, 2023, p. 13). Para Serrani (2005), a enunciação é um fator muito importante e não pode ser banalizado, pois é um fator crucial para o acontecimento das transformações simbólico-identitárias inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Também a sensibilização à discursividade e à heterogeneidade que são parte da linguagem são indispensáveis ao considerarmos os interesses dos estudantes. Sobre essa questão Souza Júnior (2013) enfatiza que esse componente leva em consideração: a diversidade linguística

de uma língua; a heterogeneidade que a constitui; as diferentes condições de produção do discurso; e a tomada de palavra pelos falantes e em quais situações são permitidos determinados discursos. Assim, a abordagem desses elementos pode fazer o sujeito-aprendiz ter maior consciência dos aspectos inerentes ao funcionamento de uma língua.

Quanto aos gêneros discursivos, no que se refere à sua concepção, na MR-D, é processual e dialógico. Serrani (2020, p. 41) ressalta que esse dialogismo bakhtiniano diz respeito ao “processo enunciativo pelo qual toda expressão corresponde a um discurso entendido como perguntas e respostas, geralmente implícitas, sobre um tema, em esferas determinadas da sociedade”. Para essa autora (2005), toda produção verbal se realiza em alguma instituição social como igreja, escola, família, indústria, comércio, etc. Os diversos gêneros discursivos possuem determinadas características moldadas pela sociedade que vão além de fórmulas ou regras de composição textual e comunicacional e estão carregadas de posições ideológicas inerentes a todo discurso.

A MR-D defende a pluralidade de visões semânticas, de modo a desenvolver uma postura crítica e o enriquecimento expressivo e cultural dos estudantes (Serrani, 2020, p. 42), isto é, tem uma visão crítica para essas “posições de sentido sustentadas ou contrapostas em expressões próprias para um dado contexto enunciativo” e uma atenção especial em como os gêneros discursivos são propostos em sala de aula, não se trata de quantidade, mas da forma como são abordados. Esta Proposta destaca a criação de uma rede textual diversificada de gêneros sejam eles primários (espontâneos) ou secundários (mais elaborados) como forma de planejamento em sala de aula de forma progressiva, visando à aproximação do aprendiz com esses aspectos inerentes à língua-discurso e suas produções.

O Componente Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas

O componente de Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas faz referência ao “planejamento, elaboração e realização de práticas de ensino-aprendizagem de língua-discurso, principalmente na forma de oficinas” (Serrani, 2020, p. 31), levando em consideração a articulação dos conteúdos dos dois componentes anteriores, que se daria por meio das práticas de compreensão e de produção linguístico-discursiva.

Trata-se das práticas mais recorrentes em uma aula de língua: práticas de leitura, produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e tradução, todas vinculadas a gêneros

e contextos discursivos especificados em cada planejamento. Serrani (2020, p. 46) divide essas práticas em dois constituintes:

- 1- Práticas predominantemente de compressão: leitura, escuta e apreciação audiovisual.
- 2- Práticas predominantemente de produção: produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e tradução entre línguas ou transposição entre variantes ou discursos de uma mesma língua.

A autora destaca que esse componente é interdependente dos demais componentes da MR-D e que essa interdependência se dá principalmente em relação à adequação da *produção verbal a gêneros e contextos discursivos* (Serrani, 2005). Assim, a atividade seja ela de práticas de leitura, escrita, produção oral, compreensão auditiva ou tradução deve estar contextualizada no gênero discursivo e em suas condições de produção, já que nessa perspectiva, “a unidade não estará voltada nem para a palavra nem para a sentença, mas sim para o gênero discursivo” (Serrani, 2005, p. 36) enquanto construções sociais que vinculam “a produção de linguagem ao contexto sócio-histórico e à situação de interlocução” (Serrani, 2005, p. 36). Segundo Rabasa (2023, p. 15), para a complementação de livros didáticos, devem se escolher textos

nos quais os temas culturais e de língua-discurso em foco no processo educativo sejam recorrentes, estejam em consonância com os objetivos formativos, apareçam em textos que permitam mostrar diversas posições de sentido desde perspectivas diferentes (o que permite trabalhar a heterogeneidade cultural e reflete o caráter multirrede da MR-D) e possibilitem uma tomada de posição do estudante em movimentos de construção de sentidos e conhecimentos na/pela/sobre a outra língua.

Essa autora destaca, com base em Serrani, o formato oficina como prática educacional privilegiada na MR-D, acrescentando ainda o papel do professor nesse espaço. As oficinas têm:

o intuito é propiciar um espaço de trabalho em que o professor e os estudantes compartilhem responsabilidades e aprendizados; em outras palavras: que o professor atue como mediador e não como detentor do saber, e que o estudante, por sua vez, seja autônomo e responsável pela sua aprendizagem (Rabasa, 2023, p. 15-16, destaque da autora)

Nesse sentido, Serrani (2020) enfatiza que as atividades dessas oficinas devem ser planejadas de acordo com a singularidade dos estudantes e que é possível acrescentar e retirar

elementos e que essas atividades não são realizadas simplesmente para serem entregues ao professor, mas realizadas com o professor e com os demais participantes do curso/aula.

Além da mobilização e organização desses componentes tão importantes para o ensino-aprendizagem de línguas, outra contribuição importante da MR-D foi o conceito “multirrede”, o qual se trata da construção sistemática de redes textuais que permitem dar lugar à literatura (Serrani, 2022) em sala de aula de forma não banalizada, dentre outros discursos, já que ela tem lugar importante na proposta devido ao fato de que o gênero literário carrega em seu bojo a diversidade cultural. Ademais, sobre esse discurso Serrani defende que outros pontos relevantes para a aprendizagem podem ser colocados em evidência, como o

sistema linguístico e sociolinguístico (registros expressivos, regionais e outras variedades, como os de classe social ou grupo cultural), *discurso* (posições subjetivas e sociais, argumentação e visão de mundo dos enunciadores e interlocutores, pressupostos e realidades e efeitos dos significados construídos), *contexto histórico* (imediato e mediato) e *relações socioculturais e sociopolíticas*. (Serrani, 2022, p. 90)

O planejamento de oficinas não tem um formato fixo, a ideia é que o planejamento das unidades didáticas, bem como a escolha das redes textuais, tenha uma progressão que levem a uma efetiva aprendizagem do aluno.

Em síntese, a MR-D é um caminho para o planejamento de aulas, cursos e afins, além de análise de livros didáticos, ressaltando a importância do professor intercultural que possibilite o ensino-aprendizagem integral do sujeito-aprendiz de língua. Desse modo, essa abordagem considera as questões identitárias como o contexto de chegada e de partida do aprendiz por meio da mobilização de conteúdos de língua-discurso aliados à diversidade cultural e literária, além da dimensão sociocultural e o discurso, de modo a possibilitar uma efetiva aprendizagem macro da língua.

CAPÍTULO 5: EMPREENDENDO A ANÁLISE SOB CRITÉRIOS MR-D

Neste capítulo apresentamos e discutimos a análise multirrede-discursiva do capítulo 4 do volume 2 do livro didático **Cercanía Joven**: iniciamos trazendo algumas considerações gerais sobre o mesmo; na sequência, mobilizamos os componentes da MR-D na análise e finalizamos discutindo uma proposta de complementação de algumas atividades contidas neste capítulo.

5.1 Algumas considerações sobre o livro didático *Cercanía Joven* e sua inserção no PNLD

O PNLD é um programa do MEC de distribuição gratuita de obras didáticas, surgido em 1937 e, segundo se lê no portal do Ministério de Educação, tem como objetivo:

avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2022).

Nesse sentido, para o ensino médio, em 2003, foi publicada a Resolução CD/ FNDE n. 38, de 15/10/2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), visando à universalização de livros didáticos para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

A oferta de livros didáticos é realizada trienalmente por meio de um Edital de Convocação seguido de um processo de avaliação. A escolha dos materiais concernentes ao triênio 2018-2020 foi realizada por meio do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI. Já o processo de avaliação se deu com a ajuda das universidades públicas brasileiras, selecionadas por meio de concorrência pública (Edital 42/2016). A universidade responsável pelas avaliações e resenhas dos livros didáticos de língua espanhola, que orientam as escolhas dos materiais pelos professores, foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Foram escolhidos três LDs: **Sentidos**, **Confluencia** e **Cercanía Joven**. Alguns critérios foram considerados na avaliação desses livros didáticos de língua estrangeira, dentre eles, que:

- Propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- Favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços;

- Deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos; e
- Proporcionem o acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

Outros critérios mais específicos à Língua Estrangeira Moderna (LEM) consideraram a questão sociocultural, a diversidade cultural, a ponte cultural, o combate a estereótipos e preconceitos, a variedade dos gêneros do discurso, o acesso a produções culturais, entre outros quesitos de grande relevância na escolha de materiais didáticos (Brasil, 2017).

O **Cercanía Joven** (2016), livro didático objeto desta pesquisa, foi publicado pela Edições SM, São Paulo, que está ligada ao Grupo SM de origem espanhola e está presente em vários países da América Latina, inclusive no Brasil desde 2004, por meio da SM Educação.

A coleção é composta por três volumes, um referente a cada etapa do ensino médio, e sua organização interna possui uma estrutura padronizada. Cada volume é composto por três unidades com 2 capítulos cada, totalizando seis capítulos. Os livros iniciam com a seção *¡Para empezar!*, com mapas, fotografias, pequenas histórias, pinturas, cenas de filmes para começar o conteúdo do capítulo. Por conseguinte, os capítulos, de forma alternada, são compostos pelas seções *Lectura*, *Escritura*, *Escucha* e *Habla*, que tem como objetivo trabalhar essas quatro habilidades-chaves para a aquisição de segunda língua.

A seção *Lectura* se destaca pelas subseções: *Almacén de las Ideas*, na qual propõe a leitura de textos nos gêneros reportagem, propaganda, crônica, entre outros, com o objetivo de iniciar a discussão sobre a temática do capítulo; *Red (Con)Textual*, que tem como objetivo apresentar textos aos alunos ligados à temática de cada capítulo, desenvolvendo a habilidade da leitura; *Tejiendo la Comprensión*, que propõe atividades de interpretação de texto; e *Después de Leer*, que sugere perguntas que ultrapassam o texto e questionam o aluno sobre a sua opinião, de modo a fazer com que ele reflita sobre a temática em questão.

Na seção *Escritura* estão presentes as subseções: *Conociendo el Género*, que foca no trabalho com algum gênero do discurso, a partir de sua estrutura; *Planeando Ideas*, que propõe atividades sobre o tema que o aluno deverá escrever; *Taller de Escritura*, esse tópico sugere a produção textual em língua espanhola, na qual o aluno poderá descrever, narrar,

argumentar, aconselhar, dialogar, relatar, etc. ; e *Revisión y Reescritura*, que sugere atividades para revisar textos e aperfeiçoá-los.

Já a seção *Escucha* está constituída pelas subseções: *¿Qué Voy a Escuchar*, na qual se propõe a escuta de algum gênero como notícia, entrevista, canção, entre outros e conhecer a temática dos textos orais do capítulo como: esporte, política e amor; *Escuchando la Diversidad de Voces*, responsável por mostrar diversas pessoas falando em espanhol e propõe atividades de ordenar textos, encontrar palavras intrusas, relacionar imagens com o áudio, entre outras atividades de compreensão auditiva; *Comprendiendo la Voz del Otro*, em que há perguntas de reflexão sobre o que foi escutado, permitindo que o aluno expresse a sua opinião; e *Oído Perspicaz: el español suena e maneras diferentes*, que destaca as letras, os sons, os sotaques, fazendo com que o aluno se atente à pronúncia e à ortografia, o que faz com que ele entre em contato com as diferenças e variedades do idioma.

A seção *Habla* apresenta as subseções: *Lluvia de Ideas*, que visa fazer com que o aluno conheça a temática, contexto de fala e palavras e estruturas que ajudarão na hora de se comunicar em espanhol; *Rueda Viva: comunicándose*, que foca na comunicação espontânea (Bakhtin, 2003), como chamada de telefone, compras em lojas de roupa, conversa com os amigos, entre outros; e *¡A Concluir!*, um momento de avaliação que propõe atividades de reflexão após o desenvolvimento da habilidade de fala e ampliação do conteúdo do capítulo. Já na parte intitulada *El Lenguaje en las Cuatro Habilidades*, os aspectos lexicais e gramaticais estão presentes por meio do *Vocabulario en Contexto*, que destaca a importância de entender o significado das palavras, focando em: sinônimos, antônimos, expressões idiomáticas e ampliação do repertório de vocábulos em língua espanhola; e *Gramática en Uso*, que propõe atividades de compreensão de elementos linguísticos por meio de textos orais e escritos. As unidades trazem ainda *Boxes de Apoyo*, nos quais se apresentam os seguintes tópicos: *¡Ojo!*, que chama a atenção sobre informações importantes na hora de escrever ou de falar em espanhol; *El Español Alrededor del Mundo*, que mostra as variedades do mundo hispânico apresentando a diversidade de palavras, sons, conteúdos gramaticais, expressões culturais, etc.; *A Quien lo Sepa*, que visa ampliar os conhecimentos do aluno sobre a temática em discussão através de textos e imagens; e *Vocabulario de Apoyo*, que apresenta vocabulário útil durante as atividades de escrita e escuta.

No encerramento das unidades, o *Cierre Cultural Temático* compreende as subseções: *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*, que propõe a reflexão sobre a cultura dos

países hispânicos, incluindo o Brasil, por meio da arte, da literatura, dos costumes, das crenças, etc., reforça-se aqui a intenção das autoras em utilizar a ponte cultural para o ensino-aprendizagem de língua espanhola; *Lo Sé Todo?*, que traz como proposta uma autoavaliação a ser feita pelo aluno com vários tópicos acerca do conteúdo da unidade; *¡Para Ampliar!: ver, leer, oír y navegar*, que objetiva ampliar o tema debatido no capítulo, com indicações de *sites* e filmes, entre outros.; *Profesiones en Acción*, que traz uma lista de profissões relacionadas com a temática abordada; *La Lectura en las Selectividades*, a qual apresenta questões extraídas de provas de vestibular para revisão de conteúdo de acordo com a temática discutida na unidade. Também são propostos projetos de caráter interdisciplinar entre a língua espanhola, a literatura e outras disciplinas do currículo escolar, envolvendo os temas explorados nas unidades por meio do tópico *Proyectos*, estimulando a produção de cartazes, saraus, odes, antologias, entre outros. Na subseção *Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!*, o livro fornece uma síntese gramatical (*gramática en tablas*) para auxiliar nas atividades e na aprendizagem de estruturas gramaticais em língua espanhola; em *Sítios Eletrônicos para Información, Estudio e Investigación* ressaltam-se *sites*, dicionários em espanhol, jornais e revistas do mundo hispânico, bibliotecas virtuais, universidades brasileiras, entre outras temáticas, a fim de auxiliar a aprendizagem. E por fim tem-se o *Glosario*, com palavras em português e espanhol, com o objetivo de ampliar o vocabulário e fazer com que o estudante se torne bilíngue.

Além disso, os três volumes são acompanhados por um CD de áudio que oferece mídias para os momentos de compreensão auditiva. De fato, este é um livro didático que se propõe a abarcar a maior diversidade cultural possível em seus 3 volumes, apresentando como base teórica o conceito de letramento crítico, noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades (*Lectura/Escritura e Escucha/Habla*), como pontua o Guia PNLD 2018 (2017).

5.2 Empreendendo a análise multirrede-discursiva

Antes de começar a análise sob o viés da Proposta MR-D, é importante ressaltar que esta é apenas uma das muitas visões possíveis de se analisar o livro didático, já que a partir do meu dispositivo analítico, produzirei sentidos que seriam diferentes com outros dispositivos e na perspectiva de outros pesquisadores.

O segundo volume do **Cercanía Joven** está destinado a alunos do 2º ano do Ensino Médio e é separado por unidades. A que analisaremos é a 2, intitulada *Consumo Consciente*¹³: *¿te sientes persuadido a comprar?*, que compreende seções divididas em dois capítulos três e quatro, respectivamente: *Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?* e *Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?*. O foco desta pesquisa é o capítulo 4, o qual tem como objetivo “fazer com que o aprendiz reflita acerca do consumo consciente e a obsolescência programada” (Coimbra; Chaves, 2016, p. 63), tema fundamental para a formação crítica do aluno. Tendo em vista a interdisciplinaridade intencionada no documento, há a possibilidade de se trabalhar esse conteúdo sociocultural em outras disciplinas também, como é o caso da língua espanhola. Este capítulo aborda questões de beleza e vaidade em diferentes momentos da vida, como a infância e a adolescência. Como tema transversal traz o consumo, além de estabelecer uma proposta de interdisciplinaridade com a Sociologia e a discussão sobre a identidade.

Ele contempla as quatro habilidades de acordo com o tema proposto: escuta, fala, leitura e escrita. O capítulo está constituído pelas seções: *¿Qué Voy a Escuchar?*, *Escuchandola Diversidad de Voces*, *Comprendiendo la Voz del Otro*, *Vocabulario en Contexto*, *Gramática en Uso*, *Oído Perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, *Lluvia de Ideas*, *Culturas en Diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*, *¿Lo se Todo?*, *¡Para Ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...*, *Profesiones en Acción e Proyecto 2*.

O componente Intercultural

Ao mobilizar este componente na análise, nos indagamos: a diversidade cultural aparece trabalhada por meio de textos e enunciados que fazem referência ou estão situados em que territórios, espaços e momentos histórico-culturais? Quem fala nesses textos/enunciados? Que grupo(s) social(is) aparece(m) representados? Há contribuições culturais consideradas como legados mencionadas ou abordadas que futuramente possam ser trabalhadas em uma eventual complementação didática? O capítulo em análise remete à diversidade de padrões de

¹³ O livro trabalha com a noção de um consumidor que é consciente das suas práticas, no entanto, sabe-se com a AD, que esse sujeito nem sempre é consciente, ele nem sempre têm consciência de tudo o que consome ou o que diz que consome, pois tanto ele quanto o consumo são determinados ideologicamente. E a ideologia, segundo Orlandi (2013, p. 46), produz “evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”, o que faz com que o sentidos já estejam dados de antemão para ele e não seja plenamente consciente do processo pelo qual constrói sentidos nas práticas discursivas.

beleza por meio das características físicas do sujeito, explorando a realidade do aluno na aprendizagem de língua espanhola, o que traz à tona elementos como diversidade de gênero, raça, deficiências físicas, etc. Trata-se de um capítulo que, como veremos na análise, propõe atividades que privilegiam a voz do aprendiz e a construção identitária no que diz respeito à sua visão de mundo e à sua realidade, mas que também se utiliza da cultura como forma de pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais e interpretação de texto. Quanto à **cultura de partida** do aluno, seu contexto de origem - ensino médio - e suas experiências pessoais, estão contemplados na unidade principalmente por meio de atividades escritas e orais, em perguntas que recuperam vivências e opiniões dos alunos, tais como:

Conheça a boneca nigeriana que desbancou a Barbie na África e promete ganhar o Brasil.

*¿Por qué esa muñeca, de un empresario nigeriano, obtuvo un gran éxito en África y promete serlo también en Brasil?*¹⁴

*¿Qué piensas sobre el exceso de vanidad? e Y Tú, di cómo reaccionas: ¿Te gusta la moda? ¿Te vistes o te arreglas según las tendencias?*¹⁵

Já a **cultura de chegada** está presente por meio de elementos culturais e linguísticos da Espanha, México, Chile, Paraguai, Bolívia, Argentina, Uruguai, Colômbia, Venezuela e Peru, mas são apenas mencionados em um quadro de diversidade linguística e de vestimenta e calçados. Peru e Madrid são mencionados nas atividades propostas e a Costa Rica e o Uruguai são apresentados na figura e na obra da autora Shirley Campbell Barr e do escritor Eduardo Galeano.

Quanto ao eixo **Territórios** aparecem países de língua espanhola como os mencionados anteriormente junto a outros como Brasil, Nigéria, Estados Unidos, Itália e cidades como Londres, Milão, São Francisco e Paris. Como podemos ver, uma profusão de territórios que pode dificultar um trabalho mais aprofundado sobre práticas sociais e discursivas.

Os **momentos histórico-culturais** estão centrados no século XXI por meio de textos do gênero notícia dos anos de 2004 e 2016; uma canção de 2004; uma poesia de um *blog* de

¹⁴ Por que essa boneca, de um empresário nigeriano, obteve um grande sucesso na África e promete ser um sucesso também no Brasil?

¹⁵ O que você pensa sobre o excesso de vaidade? E como reage: gosta de moda, veste-se ou utiliza algum adorno de acordo com as tendências?

2014; reportagens sobre bonecas brancas e negras de 2014 e 2015; sugestões de livros, filmes e pesquisas dos anos 2004, 2006 e 2016, respectivamente; além dos saraus literários da parte de *Proyecto 2*, que são de 2008, 2009 e 2013. O século XX está presente por meio da sugestão de escuta da canção *Plástico* (1978), do cantautor Rubén Blades, da poesia “*Rotundamente Negra*” e da narrativa de memória *El Cabello de Illari*, ambas de 1994, da autoria de Shirley Campbell Barr, e da crítica *El pelo Malo* (1999), de Eduardo Galeano.

Os **espaços** estão presentes nas atividades através da menção a uma empresa britânica, o festival da Canção *Eurovision Junior* na Noruega, uma lojinha de roupas (sem localização apenas para trabalhar o vocabulário em relação a vestuário) e um mercado sustentável em Madri. Na seção *Gramatica en uso* (página 87), há o que parece ser um parque, sem localização, mostrando três pessoas com o objetivo de iniciar o vocabulário de descrições físicas. Há ainda, na seção *Proyecto 2* (página 96), locais em São Paulo em que acontecem saraus literários como o Teatro Centro da Terra, no bairro de Sumaré. Tem espaços abertos em que ocorrem os saraus, e espaços fechados, como uma sala de aula.

No eixo **Pessoa, grupos sociais e discursos** destacam-se:

1. Na primeira atividade há crianças e bebês estadunidenses estimulados por seus pais, participantes e ganhadores de concursos de beleza infantil, são eles: Dotti-Dawn Stevens, Kaila, Tiani e Brandon. Há ainda, um adolescente, Sebastián, e sua relação com a vaidade, através do relato de sua mãe.
2. A presença da cantora mirim espanhola María Isabel, sobre a qual aparece uma minúscula biografia ao pé da página;
3. Na seção *Proyecto 2*, há imagens de estudantes e pessoas em saraus literários na cidade de São Paulo, Brasil.
4. Ainda na seção *Proyecto 2*, é possível observar um pouco da vida e da obra da autora costa-ricense Shirley Campbell Barr, de forma bem resumida.
5. No *Proyecto 2*, o autor uruguaio Eduardo Galeano está presente através da crítica *El pelo malo*.
6. Pessoas com deficiência (representadas nas bonecas da campanha “*Toy like me*” de uma empresa britânica).
7. Meninas loiras de uma campanha de Natal peruana, que gerou indignação por sua mensagem racista.

Ainda que nem sempre de maneira contextualizada, há uma tentativa de apresentar diversas identidades: crianças, jovens, adultos, idosos, além da identidade racial e de gênero por meio de bonecas negras e da presença da autora Shirley Campbell Barr e do escritor Eduardo Galeano e seus textos, ademais de contemplar algumas deficiências em bonecas, evidenciando a importância da representatividade na vida do sujeito enquanto construção do seu eu.

Já no que diz respeito aos **Legados Socioculturais** podemos mencionar:

1. No âmbito da música, temos a canção *Antes muerta que sencilla*, da compositora e cantora espanhola María Isabel;
2. A vida e a obra da cantora e compositora mirim María Isabel;
3. Dentre as sugestões para ampliar conhecimentos, o livro cita o filme *Pequena Miss Sunshine*, a leitura do livro *Historia de la Fealdad*, de Umberto Eco, e escutar a canção “*Plástico*”, de Rubén Blades;
4. Vida e obra da escritora Shirley Campbell Barr;
5. O Sarau Noites na Taverna, na cidade de São Paulo; e
6. A obra do escritor Eduardo Galeano.

Componente de Língua-discurso e Gêneros Discursivos

De acordo com o livro, na seção *Escucha*, o tema em foco é padrões de beleza, que será trabalhado por meio do gênero discursivo letra de música (Coimbra; Chaves, 2016, p. 75); já na seção seguinte, *Habla*, o tema é “*Ir de compras*” e o gênero discursivo em foco é o diálogo estabelecido na prática de compra e venda.

Percorrendo o capítulo, observa-se que predominam as atividades com o léxico nas subseções “*Vocabulario en contexto*”: mostram-se listas de palavras relacionadas à beleza, aos acessórios “femeninos” (Coimbra; Chaves, 2016, p. 81) ou aos tipos de roupas, bem como locuções cristalizadas de compra e venda de roupas e acessórios. No espaço destinado a mostrar a heterogeneidade do mundo hispânico, o livro oferece uma diversidade de substantivos para nomear a roupa interior feminina de acordo com os lugares em que se falam, mas apenas na forma de lista. Aparece também o léxico voltado para a descrição física (*delgada, pelirroja, canoso* etc.) junto a conteúdos fono-morfo-sintáticos como adjetivos, verbos *ser, tener, estar, usar* e *llevar*, de amplo uso na descrição física de alguém, as cores e as

partes do corpo. Mobilizado também para descrever fisicamente uma pessoa, o livro amplia na *Chuleta Lingüística* o uso dos pronomes objeto direto (*lo, la, los, las*), bem como o verbo *gustar* e outros verbos de sensações e sentimentos.

Esses conteúdos aparecem abordados em atividades de completar, de identificar e relacionar com imagens, de observar a estrutura de uma expressão e de relacionar colunas ou frases a seus respectivos significados. Trabalha-se também a audição e a pronúncia do r/rr simples e vibrante, a partir da música de María Isabel e de palavras soltas.

Além da letra de canção e do diálogo de compra e venda em loja, indicados como os gêneros visados no capítulo, outros gêneros discursivos, primários e secundários (Bakhtin, 2003) também aparecem: o vocabulário de apoio à compreensão da canção *Antes Muerta que Sencilla* (*presumir, rato* e a construção coloquial *pa'la*). O folheto de divulgação de um mercado sustentável, textos opinativos e fotos de *blogs* sobre vaidade e infância/adolescência, um poema também publicado em um *blog* que faz uso do verbo *gustar*, uma notícia publicada em um *site* sobre o *Festival de la canción Eurovisión Junior*, ocorrido em 2004, uma matéria jornalística sobre moda, um cartaz de um Concurso de Moda Sustentável, um trecho de um texto sobre diversidade étnica, sem menção ao gênero em que se inscreve e cujo *link* não funciona, fotos de bonecas e de notícias sobre uma campanha de bonecas (o *link* também não funciona), definições de profissões como modelo, peruquero/a, escaparatista, publicitário/a e maquiador/a tomadas de vários *sites*, uma página *web* com conselhos do que se deve evitar para ter sucesso no emprego, fotos de saraus ocorridos em São Paulo e São Caetano do Sul, poemas de Shirley Campbell Barr, minibiografias desta autora e da cantora María Isabel, a crítica "*El pelo malo*", publicada em *Espejos blancos para caras negras*, de Eduardo Galeano, um artigo jornalístico sobre um novo gênero: a *twitteratura* e a definição de "tertúlia literária" como equivalente de sarau, tomada do dicionário virtual *Diccionario Epistemológico Castellano en Línea* (DECEL)¹⁶.

Embora possa se observar uma progressão relevante de aprendizagem dos conteúdos e discussões propostas no capítulo, observa-se que os conteúdos linguísticos mencionados (verbos de gostos e sensações, vocabulário para descrever, vocabulário da moda e da maquiagem) e utilizam em gêneros simples como o diálogo de compra e venda, em atividades de relacionar colunas para formar frases, relacionar frases com seus significados ou completar regras. Trata-se de atividades em que se acredita que o aluno precisa ser apresentado a

¹⁶ Referência: <https://etimologias.dechile.net/?tertulia>. Acesso em: 06/02/2024.

amostras simples de língua para pôr em prática o estudado e nelas não há uma consideração da enunciação (os sentidos e os fatores que o determinam). Por outro lado, o foco no gênero canção com o objetivo apenas de organizar suas estrofes “resulta insuficiente ao se explorar esse gênero e subestima os estudantes pela simplicidade da atividade proposta” (Rodrigues; Rabasa, 2023, p. 210). Nota-se uma profusão de gêneros em atividades de leitura e produção escrita, o que não seria recomendável, pois isso impediria aprofundar e conhecer melhor um determinado gênero: “[...] é melhor realizar práticas com consciência semântica, relativas a um número limitado de gêneros discursivos, do que propiciar uma volumosa apresentação dispersa e superficial de muitos textos e discursos”. Embora o foco esteja na letra de canção e no diálogo de compra e venda, o livro insta o estudante a produzir um sarau literário e *twitteratura* para ler no mesmo. E para isso mostra um passo a passo e orienta a pesquisa para a familiarização e produção do mesmo. Nos espaços em que se solicita a opinião do aluno, os temas em debate são racismo, identidade, diversidade étnica, consumo consciente e vaidade, o que é muito positivo para o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, enquanto ao solicitar um posicionamento do estudante sobre diversos temas, o livro contribui com uma formação cidadã, o que se observa no trabalho com os temas linguísticos é o predomínio de atividades tipicamente tradicionais que não propiciam “acomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos” (Serrani, 2010, p. 17); isto é, vê-se a língua como mero instrumento e não como ferramenta por meio da qual nos posicionamos no mundo, no jogo com os implícitos, com os discursos ouvidos e ditos sobre determinados assuntos, com as nossas condições de existência.

Componente Práticas de Linguagem(ns) em Oficinas Multirrede-Discursivas

De modo geral, embora o capítulo sob análise esteja constituído por práticas voltadas para o desenvolvimento da produção auditiva e da produção oral, observa-se a predominância da leitura e da dinâmica pergunta-resposta, como destacam Rodrigues e Rabasa (2023), por exemplo:

¿Te parece bien que un niño o una niña se vista y se porte como un adulto? ¿Por qué?

La canción de María Isabel tuvo y tiene hasta hoy mucho éxito por su ritmo y por haber sido escrita por una niña de solo nueve años. Pero, por esos mismos motivos ha sido muy criticada. Lee el siguiente artículo de opinión y piensa: ¿qué papel juega la televisión en la

*educación de los niños y adolescentes, así como en la opinión y en el modo de actuar de la sociedad en general?*¹⁷ (Coimbra; Chaves, 2016, p. 79).

*¿Sueles renovar o customizar prendas de vestir ya usadas? ¿Por qué customizar la ropa puede ser una alternativa interesante? En tu cuaderno escribe los motivos que te parezcan más importantes*¹⁸.

*Si una tienda brasileña usase esa misma imagen para vender muñecas en la Navidad, crees que sería adecuado?*¹⁹ (Coimbra; Chaves, 2016, p. 89- 90).

Segundo Rodrigues e Rabasa (2023, p. 211), no livro em análise, “este é o mecanismo mais explorado para mobilizar os alunos a debaterem e tomarem uma posição sobre os padrões de beleza e a vaidade, tema do capítulo analisado”. Além disso, é importante ressaltar que neste componente buscamos, também, as propostas de atividades que abordam a cultura do aluno sob a via da interculturalidade, em prol do ensino-aprendizagem de língua espanhola, como orientam os documentos analisados antes, capítulo 2, seção 2.1.

No que diz respeito à **produção oral**, na seção *Habla*, tem-se a proposta de observar um folheto de um mercado sustentável localizado em Madri e se orienta ainda a projeção imaginária de se situar na posição de freguês que frequenta esse mercado para vender e/ou comprar roupas ecológicas e outros acessórios da vestimenta customizados. O objetivo é simular o diálogo de compra e venda entre comprador e cliente e para isto o livro oferece um quadro com o léxico de vestir (*pantalón vaquero*, *chaqueta de cuero*, *vestido negro de fiesta*, entre outras roupas). Nessa atividade as palavras e locuções "*mercadillo sostenible*", "*prendas*", "*pantalón vaquero*", "*minifalda*", "*chaqueta de cuero*", "*sombrero*", "*equipo*" e "*suéter*" aparecem ressaltadas em outra cor, o que ao observar o livro todo, nos parece que se trata de possibilidades de ampliar o vocabulário do estudante. Embora seja muito positivo este tipo de atividade, pois como afirma Orlandi (2013, p. 40), o "funcionamento do discurso

¹⁷ É correto que um menino ou uma menina se vista e se comporte como um adulto? Porquê?

A canção de Maria Isabel teve e continua a ter muito sucesso devido ao seu ritmo e ao facto de ter sido escrita por uma menina de apenas nove anos. Mas, pelas mesmas razões, tem sido muito criticada. Lê o seguinte artigo de opinião e pensa: que papel desempenha a televisão na educação das crianças e dos adolescentes, bem como na opinião e no comportamento da sociedade em geral?

¹⁸ Você costuma renovar ou personalizar roupas usadas? Porque personalizar roupas pode ser uma alternativa interessante? No seu caderno, escreva as razões que te parecem mais importantes.

¹⁹ Se uma loja brasileira utilizasse a mesma imagem para vender bonecas no Natal, você acha que seria adequado?

[repousa] no que chamamos de formações imaginárias", o livro acaba por não explicitar as condições de produção desse diálogo, o que pode dificultar a intervenção na língua estrangeira. Se o aluno não tiver informações sobre o contexto imediato em que se dará esse diálogo, isto é, as condições de produção desse diálogo - ele será um cliente assíduo ou não?, qual a sua posição social?, que relação há entre o cliente e o vendedor?, em que espaço está situado esse mercado? (Serrani, 2010, p. 17), por exemplo -, esse diálogo de compra e venda distará muito de uma prática real que poderia lhe acontecer a esse estudante.

Na sequência, na seção *A Concluir!*, pede-se que o aluno exponha a sua opinião acerca de temas como: consumo consciente, moda sustentável e as vantagens das roupas customizadas depois de observar um cartaz sobre moda sustentável. Predominam as perguntas do tipo: o que você pensa sobre consumo consciente e moda sustentável? Você compra de maneira consciente? Costuma renovar ou customizar as roupas usadas? (Coimbra; Chaves, 2016, p. 89). Pergunta-se ainda se na atividade anterior (no diálogo de compra e venda) o estudante comprou o que realmente precisava. Em ambas as atividades é possível observar a abordagem da cultura do aluno enquanto forma de ver o mundo e como “complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico” (Eagleton, 2005, p. 52), o que permite a construção da ponte cultural a partir da forma de ver o mundo do estudante e da posição que ela ocupe em sociedade. Observa-se também uma orientação argumentativa que constrói uma imagem positiva da moda e da sustentabilidade e um questionamento das consequências catastróficas das alterações climáticas e da degradação do meio ambiente que o consumo desmedido provoca.

Ampliando a temática, encontramos uma definição de consumo em Canclini (1997, p. 53), para quem consiste “[n]o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos”. Já Bauman (2008) destaca que antes vivíamos em uma sociedade de produtores e passamos para uma sociedade de consumo, na qual as pessoas também se tornaram mercadorias. Para ele, a sociedade de consumo é uma estrutura que consiste em pegar tudo o que existe ao redor com a finalidade de preencher-se (Bauman, 2014). Ainda nas palavras do sociólogo:

Numa sociedade marcada pela agitação, pela ansiedade e acima de tudo pela incapacidade de obter uma experiência profunda de felicidade e bem-estar, a disposição consumista desponta como uma forma compensatória do indivíduo vir a obter um razoável nível de prazer em sua vida cotidiana (Bauman, 2008, p. 72).

Apesar de o âmbito da moda ser um dos que mais incentiva o consumismo com a predominância da indústria *fast fashion*²⁰, há atualmente uma mudança de paradigma com um novo modelo, o *slow fashion*²¹, como apontam Araújo *et al.* (2014). E ainda a sustentabilidade pode estar presente na moda por meio da redução, reutilização ou reciclagem de materiais, e isso aparece explícito nas atividades mencionadas. Embora o livro não o defina, entende-se por desenvolvimento sustentável aquele “[...] que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades” (*World Commission on Environment and Development*, 1987 *apud* Araújo *et al.*, 2014, p. 49). Assim, entende-se que a sustentabilidade constitui uma preocupação mundial que implica vários setores da sociedade e está contemplada na unidade que ora analiso rumo a uma formação cidadã dos estudantes. Embora não se possa escapar do consumo, pois forma parte do nosso metabolismo (Bauman, 2014), cumpre questionar-mos o presente e o futuro *líquidos* que estamos construindo.

Nesse sentido, as atividades propostas no LD relacionadas ao consumo têm uma visão contrária ao consumismo desenfreado estimulando vendas e trocas de produtos usados, ecológicos e customizados, aliando moda e sustentabilidade, como mostram as atividades mencionadas. No entanto, novamente o capítulo insiste em uma prática, como a do consumo, que nem sempre é ou será consciente, portanto, trata-se de uma nomeação problemática que exigiria ou uma complementação e questionamento do professor junto com os alunos ou uma revisão por parte das autoras do material didático.

Apesar de apontarmos a relevância da discussão da temática apontada neste capítulo, destacamos também que na prática languageira em que o estudante simula que é um vendedor ou um cliente e tem que escolher as roupas de que gosta com base na lista oferecida no quadro, opera uma contradição, pois vemos uma falha, uma não coincidência entre as reflexões propostas sobre o consumo e a prevalência de peças de roupas como *pantalón vaquero* e *chaqueta de cuero*, que em nenhum momento são questionadas na atividade. Sabe-se que o tratamento do couro é altamente poluente e envenena o ecossistema²²; já sobre o tecido jeans, lê-se em jornal da USP, que "Em relatório do Programa das Nações Unidas

²⁰ “Marcada pela rapidez na produção, preços baixos e novidades constantes” (Araújo *et al.*, 2014, p. 47).

²¹ “Implica que designers, comerciantes, varejistas e consumidores considerem a velocidade da natureza para produzir os recursos usados na produção têxtil e compararem com a velocidade com que são consumidos e descartados” (Berlim, 2012, p. 54 *apud* Araújo *et al.*, 2014, p. 48).

²² Os impactos ambientais do couro e suas alternativas. Equipe eCycle, c2023. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/couro/#:~:text=O%20processo%20de%20curtimento%20de.%C3%A1gua%20e%20envenena%20o%20ecossistema> . Acesso em: 30/11/2023.

para o Meio Ambiente (Pnuma), divulgado em 2020, consta a informação de que a produção de uma calça jeans consome 3.789 litros de água, sem contar o tingimento com produtos químicos poluente" (Fogaça, 2022). Assim, observa-se um confronto entre o pensamento crítico que o livro pretende desenvolver nos estudantes e a forma como o faz.

Continuando com a produção oral, o livro propõe também atividades simples de 1) relacionar imagens a descrições físicas; 2) ler um texto e responder a perguntas de acordo com as informações oferecidas, perguntas que requerem mais (O que significa a expressão "diversidade étnica"?) ou menos elaboração ("Segundo o texto, como é a formação do povo peruano?) (Coimbra; Chaves, 2016, p. 90); e 3) ler manchetes e fotos no intuito de responder a perguntas sobre campanhas publicitárias, diversidade, racismo e identidade recorrendo à realidade do aluno.

Menção especial requer a seção *Proyecto 2, Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela*, pois a complementação mais adiante discutida foi planejada a partir desta proposta. O Projeto tem como tema os "Saraos literarios en la red y en la escuela" e como objetivos, refletir sobre a identidade das pessoas negras a partir da leitura dos textos: poema "Rotundamente negra" e narrativa de memória "El cabello de Illari", ambos de Shirley Campbell Barr, e elaborar dois saraus, um presencial na escola, e outro no meio virtual, a partir da *twitteratura*. O livro oferece ainda informações sobre as etapas que deverão ser seguidas no processo (*Sensibilización, contextualización, estudio lúdico, reflexiones, investigación, planeamiento y acción*), o estabelecimento da interdisciplinaridade do componente língua espanhola com a disciplina Literatura e os países contemplados: Brasil e Costa Rica, os quais o Projeto se propõe articular (Coimbra; Chaves, 2016, p. 96). Partindo de imagens de saraus ocorridos em São Paulo em anos diferentes e em São Caetano do Sul, solicita-se que o aluno descubra o que as pessoas estão fazendo e a partir dessa discussão, introduzir o tema Saraus literários: *¿A qué te remiten esas imágenes? ¿Qué hacen estas personas? ¿Has participado alguna vez en un sarao en tu escuela o en tu ciudad? Cuéntales a todos del grupo tu experiencia* (Coimbra; Chaves, 2016, p. 96). Nesse sentido podemos dizer que a atividade aborda a cultura do aluno enquanto produção artística.

Já na etapa de *Contextualización*, página 97, questão 1, há uma proposta de atividade sobre saraus literários, com diálogo entre Brasil e Costa Rica por meio da literatura, mais especificamente por meio da relação entre os saraus de São Paulo e a poesia e a minibiografia

de Shirley Campbell Barr, abordando a cultura enquanto produção artística, científica e de outros saberes (Serrani, 2020) e o legado cultural.

Além disso, esta etapa é trabalhada por meio de perguntas sobre a nacionalidade da escritora, abordando “o significado do prefixo afro- no gentílico que a caracteriza e uma indagação sobre o fato de ser ativista” (Rodrigues; Rabasa, 2023, p. 212). Apresenta-se também a capa de um dos seus livros (**Rotundamente negra**) e indaga-se pelo título, o significado do advérbio *rotundamente* e se oferecem duas respostas sobre afirmação ou negação da identidade negra em relação ao que representa o título do livro. Sugere-se também uma leitura em voz alta do poema em que os alunos devem reforçar a potência dos advérbios terminados em -mente, conforme ressaltam as autoras. A atividade 1e) do *Proyecto 2* solicita: “*Ahora, todos en la clase van a leer el poema en voz alta. Pero habrá una regla. Una persona lee el poema y los demás, cuando aparezcan los adverbios rotundamente, valientemente, categóricamente y absolutamente, juntos, todos los pronuncian enfáticamente.*” (Coimbra; Chaves, 2016, p. 99).

Posteriormente, outro texto de Shirley Campbell Barr é apresentado, desta vez, com marcas autobiográficas dedicado à filha, *El cabello de Illari*. A atividade 2, do *Proyecto 2*, pede: Lee otro texto de Shirley Campbell Barr, que se llama “*El cabello de Illari*”. *Illari es su hija y la escritora le dedicó algunas letras a su bello pelo. El texto nos remite a muchas imágenes. Asocia los párrafos identificados por letras a la imagen correspondiente.* Como exemplo, citamos o seguinte trecho: *Te miro y tu rostro pequeño tiene un marco de cabello crespo que combina maravillosamente con tu sonrisa.* (Coimbra; Chaves, 2016, p. 100)

Essa atividade indaga sobre o orgulho pelas culturas de matriz africana, e aparecem também os grupos sociais crianças e mulheres negras, tematizados neste segundo texto e que constituem preocupações literárias da autora (Rodrigues; Rabasa, 2023). Na sequência, a proposta é que os alunos reconheçam figuras de linguagem utilizadas em alguns trechos dessa narrativa de memória. Por exemplo, na atividade 4, pede-se ao aluno que indique e justifique se no seguinte trecho aparece alguma figura literária (dentre personificação, metáfora, eufemismo e antítese):

I. “*...tus trenzas parecen danzar al son de tus carreras y de tus saltos y tus carcajadas. Es una danza que solo tu perfecto cabello es capaz de crear*” (Coimbra; Chaves, 2016, p. 102).

Para concluir a atividade, no exercício 5, pergunta-se pela promessa feita pela mãe-escritora à sua filha no final do texto.

Vê-se que no capítulo a identidade negra e do povo afro-latino-americano está presente, e de modo muito sensível Barr constroi uma representação da menina negra e de seu cabelo que se desloca das tradicionais imagens, fruto de preconceitos, estereótipos e decolonialidades, associadas ao sujeito negro. Tem-se aqui, pelo contrário, uma imagem de existência, beleza, orgulho e prestígio. Qualquer estudante negra, diante desta atividade, pode sentir o mesmo que narra Chimamanda Adichie (2019, p. 13-14) ao descobrir os livros africanos: “Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura”. Porém, embora o texto seja um convite para discutir e refletir sobre raça, racismo e identidades negras, as atividades propostas não aprofundam nessas temáticas (e caberia ao professor optar por conduzir a prática de ensino-aprendizagem tomando como centro o livro ou complementando-o e questionando-o, transgredindo-o.

Por fim, o livro traz um artigo de Eduardo Galeano em que o autor faz uma crítica ao apagamento do cabelo crespo em uma matéria de uma revista norte-americana. Pergunta-se aos estudantes sobre essa crítica, pede-se que caracterizem o cabelo de Illari e que proponham outro título para o texto de Campbell. Neste espaço há também uma atividade de familiarização com a *twitteratura* a partir de uma notícia de um jornal on-line catalão, *El Periódico*. Por fim, nas seções *Investigación*, *Planeamiento* e *Acción*, fornecem-se *sites* para investigar sobre saraus e *twitteratura*, orienta-se o planejamento de um sarau seguindo um passo a passo e, por fim, a realização de um sarau na escola.

A utilização da obra poética de uma mulher negra da Costa Rica como ponto de aproximação entre as culturas foi um grande acerto do **Cercanía Joven** e constitui uma “*resistência decolonial*” (Matos 2020, p. 105), tendo em vista que não é comum nos livros didáticos a utilização de vozes silenciadas como as mulheres negras e ainda de países centro-americanos, pois, na maioria das vezes, os currículos e as práticas docentes se restringem à comemoração pontual do dia da consciência negra, como destacam Rodrigues e Rabasa (2023). Esse livro didático utiliza discursos não hegemônicos, personalidades negras, mulheres, enfim, sujeitos e discursos marginalizados historicamente e, nesse sentido, representa um avanço enorme, pois, como afirma Silva (2004, p. 51), citada por Souza (2018, p. 273):

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos

livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima.

A discussão da identidade negra por meio das características físicas tendo como ponto de partida a narrativa de memória *El cabelo de Illari* permite o reconhecimento e a valorização da identidade dos estudantes negros “como sujeitos sociais atuantes e de direitos na sociedade” (Rodrigues; Rabasa, 2023, n.p). Contudo, como já dito, não se trata de uma atividade que aprofunda muito tais questões.

Ainda sobre a identidade da mulher negra, além das poesias de Shirley Campbell Barr, na unidade há também o questionamento da popularidade das bonecas negras no Brasil, presente no tópico *Culturas en diálogo aquí y allá, todos en el mundo*, na atividade 3 da página 91: *¿Por qué esa muñeca, de un empresario nigeriano, obtuvo un gran éxito en África y promete serlo también en Brasil?*.

Ambos os textos de Barr mencionados acima valorizam a mulher negra e funcionam como convites para questionar e combater o racismo: o poema “*Rotundamente Negra*” foi escrito como forma de valorização da identidade da mulher negra; é a materialização do orgulho de ser e saber-se negra. Nele, “as palavras têm o peso da experiência vivida e da projeção dos traços primordiais do ser humano, vertidos em poemas de reflexão, de grito e de negação de uma existência invisível dos povos negros e, não raro, silenciados.” (Medina; Brisolara, 2013, p. 267).

hooks (2013, p. 51) destaca que ainda estamos longe de uma discussão sobre como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a “fazer do aprendizado uma experiência de inclusão”, de práticas pedagógicas em que as experiências dos grupos não brancos possam ser refletidas do ensino fundamental ao ensino superior. Segundo a autora, o trabalho das *mulheres de cor* e de grupos marginalizados de mulheres brancas é frequentemente desvalorizado nos círculos acadêmicos.

A mulher, de uma forma geral, foi e é bombardeada por padrões de beleza impostos pela sociedade. Como destaca Wolf (1992), atacar a imagem de uma mulher é uma arma contra o feminismo. Já a mulher negra é muito mais atacada em seu âmago nessas questões, pois nem sempre suas características físicas foram vistas como algo positivo. Aos poucos, essa valorização está se tornando presente na sociedade, mas seu aspecto físico ainda é utilizado como arma para o racismo. “bell hooks fala sobre o quanto as mulheres negras foram construídas ligadas ao corpo e não ao pensar, em um contexto racista” (Ribeiro, 2017,

p. 17). Nem sempre se trata de algo escancarado, muitas vezes o racismo e o ataque às mulheres é velado, visto que há uma grande dificuldade em se admitir que essa prática ainda existe no Brasil, advindas de sua herança escravocrata e corroborada pelo discurso da meritocracia como se todos tivessem as mesmas oportunidades (Carapelo, 2020, p. 172). O combate a essa prática é uma das pautas do feminismo negro. Ribeiro (2017, p. 16), nas palavras da ativista feminina negra Lélia Gonzalez, entende o racismo como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. Essa autora, destaca que o feminismo tem um grande valor na emancipação feminina, contudo trata-se de um feminismo que volta o seu olhar para as necessidades de um perfil específico de mulher, a branca, assim que foi necessário que as mulheres negras se levantassem para lutar pelos seus direitos:

Gonzalez evidenciou as diferentes trajetórias e estratégias de resistências dessas mulheres e defendeu um feminismo afrolatinoamericano colocando em evidência o legado de luta, a partilha de caminhos de enfrentamento ao racismo e sexismo já percorridos. Assim, mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistências (Ribeiro, 2017, p. 17).

Surge então o feminismo negro que se trata de “um movimento político, intelectual e de construção teórica de mulheres negras que estão envolvidas no combate às desigualdades para promover uma mudança social de fato” (Sebastião, 2010 *apud* Ribeiro, 2017, p. 29). Esse movimento tem como foco a diversidade de experiências e lugares de fala das mulheres, além de pensar a intersecção das desigualdades por meio de elementos como gênero, raça, classe, geração, sem predominância de algum elemento sobre outro, conforme destaca Ribeiro(2017), a partir da visão de Sotero (2013).

Já *El Pelo de Ilari* se volta para o combate ao *bullying* por conta de sua história, já que a autora dedicou o texto à sua filha. A autora utiliza suas vivências e seu *lugar de fala*²³ (Ribeiro, 2017) para dar um basta ao racismo, enaltecendo as características físicas da mulher. Carapelo (2020) destaca que o racismo vivido pelas crianças dentro da escola não é algomuito discutido no Brasil. Para ele, essa prática muitas vezes é minimizada pelo discurso da “brincadeira”, da “chacota” e até mesmo do *bullying*²⁴.

²³ A autora Djamila Ribeiro (2017) entende que lugar de fala trata-se de um lugar social de reconhecimento coletivo e individual de um determinado grupo social. Em sua obra, ela dá ênfase à questão dos grupos subalternizados.

²⁴ [...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos,

A autora faz uma diferenciação entre racismo e bullying ao destacar que “quando as ofensas, as agressões, a violência sofrida pelos sujeitos está relacionada à sua cor, aos seus traços e à sua história, isso não é bullying, é racismo” (Carapelo, 2020, p. 172). Segundo essa autora, essa prática na escola acontece desde a primeira infância, ou seja, na educação infantil, fomentada pelo silenciamento dos professores e a discriminação imposta pelos livros didáticos.

Como forma de extinguir tal violência, a Lei Federal n. 10.639 de 2003 foi uma conquista, pois incluiu no currículo oficial dos Sistemas Educativos a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, contudo esbarra em escolas e professores despreparados para lidar com o racismo, preconceito, a discriminação e o bullying que toma conta dos espaços escolares e fora deles. Sendo assim, é urgente refletir e debater tais questões em sala de aula e na formação de professores, reforçando as relações de pertencimento, reconhecimento e identidade étnica racial, a fim de que essas práticas se tornem apenas histórias a serem contadas de um Brasil que não queremos.

No que se refere a esse núcleo identidade das mulheres negras, a visão do LD estimula o pensamento crítico dos alunos em relação a questões como racismo e valorização da mulher. Tal questionamento é possível observar na atividade da seção *Contextualización*, com a biografia da autora ao perguntar ao aluno o que significa a palavra *ativista* e a simbologia do título do livro.

1- Lee las informaciones sobre la poeta Shirley Campbell Barr.

*c) ¿Qué significa el prefijo **afro-** delante de **costaricense**?*

*d) ¿Sabes que significa la palabra **activista**? Buscala en un diccionario monolingüe y formula hipótesis. ¿Por qué esa poetisa es también activista del movimiento afrodescendiente en América Latina?*

2- Observa la etapa de un poemario de Shirley Campbell Barr y luego contesta en tu cuaderno.

*c) El adverbio **rotundamente** complementa el adjetivo **negra**. ¿Cuál es la opción que simboliza este título?*

I. Afirmación de la identidad negra.

morais e materiais, são algumas das manifestações do “comportamento bullying” (Fante, 2005, p. 28 - 29 *apud* Carapelo, 2020, p. 172 *apud*).

II. *Negación de la identidad negra.* (Coimbra; Chaves, 2016, p. 97)

Quanto ao bullying em *El pelo de Illari*, o livro não questiona e nem fala a respeito, propõe apenas uma atividade de associação de imagens aos parágrafos do poema, e cabe ao professor complementar tal informação e trabalhá-la em sala de aula de modo que atenda às necessidades dos estudantes. Assim, é possível dizer que a visão do livro didático é decolonial ao propor a ideia da valorização da mulher negra por meio da literatura, contudo quando se refere ao bullying, tema tão atual dentro da escola, não há o estímulo a uma visão crítica, tendo em vista que a atividade do livro se limitou às características físicas em língua-alvo, cabendo ao professor propor uma complementação baseada em uma reflexão acerca da realidade escolar.

Já a atividade 2 (página 97) parte das experiências do aluno, ou seja, sua cultura enquanto forma de pensar, ver e sentir o mundo, ao questioná-lo se ele já participou de algum Sarau Literário em sua escola ou cidade, incentivando-o a dividir suas vivências com os colegas e desenvolver sua oralidade na língua-alvo, na qual os alunos devem contar aos seus companheiros de grupo se já participaram de um sarau na escola ou na sua cidade.

Não há nenhuma crítica a essa proposta do livro, contudo, ele faz uma abordagem com os Saraus Literários em São Paulo por meio da ponte entre a cultura de origem e a cultura alvo. Se pensamos em alunos paulistas há um claro diálogo com a cultura local dos estudantes, mas se pensarmos em estudantes de outros estados brasileiros, de Brasília por exemplo, como é o caso, há a cultura de origem enquanto cultura nacional, mas dificilmente os alunos se sentiriam identificados. O livro didático não tem a pretensão de ser perfeito e nem consegue abarcar todo o arcabouço cultural de todas as culturas e cabe ao professor fazer a seleção e complementação dos conteúdos de acordo com os objetivos e o desenho curricular. Desse modo, ainda que o livro didático traga essa ponte com a cultura de origem por meio dos Saraus literários de São Paulo, é possível aproximar essa temática ainda mais da realidade do estudante, o que pode ser mais benéfico para a sua aprendizagem. Disso se trata a complementação que apresentaremos nesta pesquisa, levar os Saraus para a realidade do estudante e da importância de os estudantes poderem também conhecer a produção poética de mulheres negras do lugar onde vivem, além de falar sobre si e seu mundo em língua portuguesa e espanhola.

No que se refere à **produção escrita** há uma grande diversidade de propostas de atividades, inclusive de interpretação de texto e produção textual na qual a cultura do aluno se faz presente: moda, excesso de vaidade, autoimagem, padrões de beleza, compras ligadas à sustentabilidade, racismo, identidade da mulher negra, pessoas com deficiência, etc.

No tópico *Lluvia de Ideas* (página 85), a partir da leitura da matéria jornalística "*Esplendor y decadencia, el ciclo de la vida*", da autoria de Freddy Arango, insta-se aos estudantes a responderem perguntas com base nas informações veiculadas no texto (por exemplo: *¿Por qué los maniqués despiertan emociones contradictorias: deseo, risa y angustia?*) e também opinar e comentar essas opiniões em relação a questões de autoestima, autoimagem, moda, padrões de beleza, etc.

Apesar de algumas atividades abordarem outras habilidades, também há espaço para produções textuais sobre esses temas. Alguns dos temas como pessoas com deficiência e o mundo feminino abordados no LD são de grande valia, pois se tratam de culturas silenciadas (Santomé, 2013). A Seção *Culturas en Diálogo: aquí y allá, todos el el mundo* (página 90, atividade 2, exercício b) traz uma proposta em que o aluno deve partir da sua cultura de origem, no caso a brasileira, para responder à questão perguntada sobre um assunto da atualidade, o racismo: *¿Sí una tienda brasileña usase esa misma imagen para vender muñecas en la Navidad, ¿crees que sería adecuado?* Neste caso, trata-se da cultura “como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico” (Eagleton, 2005, p. 52) e enquanto reivindicação de identidade específica, minoritária ou marginalizada (Serrani, 2020).

A atividade seguinte (página 91) demanda a leitura de uma manchete e a observação de imagens de uma boneca nigeriana. A manchete, publicada na revista brasileira *Donna*, diz: “Conheça a boneca nigeriana que desbancou a Barbie na África e promete ganhar o Brasil”. Mais adiante apresenta-se outra atividade com imagens de bonecas produzidas por uma empresa britânica, e o objetivo é comparar ambas as campanhas, suas mensagens e imagens no intuito de pensar a diversidade étnico-racial.

O fato de o livro trazer o país Nigéria é muito positivo, pois foge ao erro, motivado por imaginários preconceituosos, de conceber a África como um país ou território homogêneo, sem a observação das particularidades das nações que compõem esse continente. Nesta atividade a reportagem está em língua portuguesa e cita claramente o nosso país questionando o estudante sobre o êxito dessa boneca e o porquê ela faria sucesso no Brasil, permitindo

trabalhar as semelhanças e diferenças que cercam essas localidades, visando ao respeito entre as culturas. Esse tipo de atividade nos permite destacar que a interculturalidade não dialoga apenas com os países que têm o espanhol como língua materna, mas com todos de maneira geral em prol do ensino-aprendizado, objetivando o respeito mútuo. Desse modo, a acepção de cultura predominante aqui é a de reivindicação de identidade específica, minoritária ou marginalizada (Serrani, 2020).

Outra atividade que utilizou outros países, só que de uma forma superficial foi o exercício da página 79, de compreensão auditiva, que apenas pede para que o aluno explique o motivo pelo qual Londres, Milão, São Francisco e Paris foram citados na música *Antes Muerta que Sencilla*. Partindo para a Análise do Discurso destaca-se que há um bloco de atividades no LD que tem como tema a questão da vaidade. Essa música especificamente valea pena ser analisada de forma mais aprofundada.

Antes Muerta Que Sencilla²⁵

María Isabel

El pintalabios

Toque de rimel

Moldeador

Como una artista de cine

Peluquería

Crema hidratante

Y maquillaje que es belleza al instante

Abre la puerta que nos vamos pa' la calle

Que a quién le importa lo que digan por ahí

Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla

Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla

²⁵ Letra retirada do site: <https://www.letras.mus.br/maria-isabel/140159/traducao.html>. Tal medida foi tomada devido à Lei de Direitos Autorais.

Y es la verdad porque somos así
Nos gusta ir a la moda, que nos gusta presumir
Que más nos da que digas tu de mí
De Londres, de Milano, San Francisco o de París

Y hemos venido a bailar
Para reír y disfrutar
Después de tanto y tanto trabajar
Que a veces las mujeres necesitan
Una poquita, una poquita, una poquita, una poquita libertad

Muchos potajes de los de antes
Por eso yo me muevo así con mucho arte
Y si algún novio se me pone por delante
Le bailo un rato
Y una gotitas de Chanel nº 4
¡Qué es más barato!
Que a quién le importa lo que digan por ahí

Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla
Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla

Y es la verdad porque somos así
Nos gusta ir a la moda que nos gusta presumir
Que más nos da que digas tu de mí
De Londres, de Milano, San Francisco o de París

Y hemos venido a bailar
Para reír y disfrutar
Después de tanto y tanto estudiar
Que a veces las mujeres necesitan
Una poquita, una poquita, una poqui...

Y hemos venido a bailar
Para reír y disfrutar
Después de tanto y tanto trabajar
Que a veces las mujeres necesitan
Una poquita, una poquita, una poquita, una poquita libertad

Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla
Antes muerta que sencilla, ay que sencilla, ay que sencilla

Quanto às formações imaginárias: Quem diz? Em que circunstâncias diz? e Como se diz?. Na música em questão, respectivamente, é a cantora María Isabel - nascida em 4 de janeiro de 1995 em Huelva, Espanha, Festival **Eurojunior** Noruega em 2004, em uma canção, mais especificamente em um exercício para organizar essas estrofes.

Ao analisar a canção, nos deparamos com uma letra aparentemente simples, mas que esconde um conteúdo extremamente machista, na qual a imagem da mulher é vista como fútil, ressaltando os seus aspectos físicos, ou seja, uma mulher só é valorizada pela aparência, e sexualizada, reforçando os ideais machistas ainda presentes na sociedade. Artigos como *peluquería, crema hidratante, maquillaje, perfume e etc.*, reforçam padrões de beleza perfeitos e inalcançáveis para a maioria das mulheres. Destaca-se também que tais padrões já interferem no comportamento das meninas, tendo em vista que a música foi escrita por uma criança, já filiada a tais discursos que são aderidos de forma inconsciente por meio da ideologia.

No que se refere ao contexto em que foi produzida a música *Antes Muerta que Sencilla*, alguns *sites* apontam 2004 como o ano de sua composição, e destacam ainda que a música foi escrita especialmente para o festival. Outros meios dizem que a autoria é da menina, aos 9 anos. Contudo, outros dizem que o verdadeiro autor era um homem, José Manuel Muñiz Mergelin²⁶.

²⁶ Informação disponível através do link: <https://es-us.finanzas.yahoo.com/noticias/el-sueno-roto-de-maria-isabel-al-no-poder-controlar-sus-demonios-internos-073013545.html>

Ainda hoje, a mídia, como é o caso da reportagem da HappyFM e outras, e a própria autora da música, consideram que ela tem uma letra feminista²⁷. Entretanto, cabe apontar que seu tema está ligado à ideia de um padrão físico imposto culturalmente. Para Wolf (2012) esse padrão visa manter o domínio do homem sobre a mulher, além de ser um meio de sistema monetário, no qual a mulher gasta tudo o que tem para se encaixar nesses padrões irreais impostos pela sociedade, disseminando a ideia de que uma mulher só tem valor por seu aspecto físico, o que acirra ainda a competição entre as próprias mulheres em relação a quesitos de beleza e a própria conquista de um relacionamento, premissa que destrói o que o feminismo prega e fortalece o patriarcado, silenciando as mulheres e sendo reforçada pela cultura de massa, difundida pelas revistas femininas e pela literatura (Wolf, 1992), que hoje se transportaram para as redes sociais. Essa busca por padrões irreais de beleza também era e é passada para as crianças, principalmente as meninas, por meio de contos infantis, lendas e parábolas. Vê-se então os imaginários legitimados pelo livro didático, que embora se proponha questionar a sexualização da menina a partir de sua vestimenta e letra, não o faz nas atividades propostas.

Muitos assuntos estão sendo discutidos mais abertamente pela sociedade, como a adultização e sexualização das crianças, mas isso não quer dizer que as pressões tenham diminuído. Para Ceballos (2021), atualmente há uma crescente adultização das crianças no sentido de que elas tenham autonomia e se comportem como adultos. “As crianças estão aprendendo padrões de dominação e submissão desde cedo” (2021, p. 221), encaixando-se, ou tentando se encaixar, nesses padrões de beleza desde de cedo. Tais padrões não são ferrenhos para as meninas/mulheres, mas nem tanto para os meninos, contudo esses padrões, aos poucos, estão chegando a eles também, como mostra o exercício 1 do livro didático **Cercanía Joven**, que traz uma reportagem sobre a relação dos adolescentes (meninos) com a vaidade, corroborando esse argumento há a imagem de meninas em um concurso de beleza carregadas de maquiagem e roupas que normalmente não são voltadas para o público infantil, no caso a imagem de uma menina com o que parece ser uma roupa de plumas e mais atrás nessa mesma imagem aparece uma mulher com uma das mãos nos olhos de uma criança passando o que

²⁷ Informação disponível através do link:

<https://happyfm.es/musica/lyrics/antes-muerta-que-sencilla-de-maria-isabel-lopez-letra-historia-v-video-209596/>

parece ser sombra ou rímel, o que escancara essa tentativa de se adequar aos padrões de beleza impostos pela sociedade.

Assim, o livro didático, **Cercanía Joven**, trabalha com duas imagens de criança: a adultização como um problema, uma questão a ser analisada e discutida pela sociedade, e outra que se omite diante dessas questões ditas polêmicas, como por exemplo, o discurso da música não foi questionada pelo livro didático, trazendo uma séria contradição à proposta da unidade. Algum resquício de criticidade ainda é possível ver na questão 7 da sessão *Comprendiendo la voz del otro*:

La canción de Maía Isabel tuvo y tiene hasta hoy mucho éxito por su ritmo y por haber sido escrita por una niña de solo nueve años. Pero, por esos mismos motivos ha sido muy criticada. Lee el siguiente artículo de opinión y piensa: ¿qué papel juega la televisión en la educación de los niños y adolescentes, así como en la opinión y en modo de actuar de la sociedad en general? (Coimbra; Chaves, 2016, p. 79)²⁸

Como já dito, essas atividades tratam-se de contradições mostradas no livro didático diante da omissão destacada nas atividades com a música *Antes Muerta que Sencilla*, pois ela é utilizada como mero pretexto para desenvolver as atividades propostas. Desse modo, não é possível afirmar qual é a visão do livro didático em relação a essa temática.

Já a atividade 4, exercício b, aborda a questão das pessoas com deficiência por meio de uma campanha de bonecas de uma empresa britânica, na qual o LD propõe que o aluno exponha a sua opinião acerca do tema: *¿Consideras importante ese tipo de campañas? ¿Por qué?*²⁹ Nesse contexto, a cultura aqui abordada é como reivindicação de identidade específica, minoritária ou marginalizada (Serrani, 2020) e como conhecimento implícito do mundo (Eagleton, 2005).

Ao observarmos as atividades de **compreensão auditiva**, o capítulo 4 se inicia com a seção *Escucha*. Na subseção *Escuchando la Diversidad de Voces*, há a proposta de escuta da canção "*Antes Muerta que Sencilla*", interpretada pela espanhola María Isabel. Observa-se aqui a abordagem da cultura com o sentido de produção artística, científica e de outros saberes (Serrani, 2020). O objetivo ao escutar a música é organizar as estrofes da letra. Na

²⁸ A canção de María Isabel teve e continua a ter grande sucesso devido ao seu ritmo e ao facto de ter sido escrita por uma menina de apenas nove anos. Mas, pelas mesmas razões, tem sido muito criticada. Leia o seguinte artigo de opinião e pense: que papel desempenha a televisão na educação das crianças e dos adolescentes, bem como na opinião e no comportamento da sociedade em geral?

²⁹ Você considera esse tipo de campanha importante? Por quê?

seção *Oído perspicaz: español suena de maneras diferentes*, os alunos deverão escutar um áudio para prestar atenção na realização do som do r (nas posições início, meio e final de sílaba) e depois repetí-las (*rímel, peluquería, presumir* etc.). Posteriormente precisará escolher dentre opções propostas pelo livro como corretas em relação à posição do r na sílaba. Novamente escutará palavras com esse som e terá de identificar quando se trata de sons vibrantes (simples e múltipla). A diversidade linguística entra nesta atividade ao solicitar ao aluno que perceba as diversas formas de pronunciar o r em final de sílaba, com foco na realização andaluza da cantora María Isabel. Por fim, terá que escrever r ou rr numa lista de palavras segundo escute a realização sonora dessa consonante.

Na seção *Comprendendo la voz del otro*, de compreensão auditiva, partindo da citada canção, o LD propõe que o aluno utilize as suas experiências de vida para refletir sobre as questões 1, 2 e 4: *¿Crees que desde de niños somos influenciados por el mercado de la moda y de la vanidad? ¿Cuál debe ser, en tu opinión, el papel de los padres ante esa situación? ¿Te parece bien que un niño o una niña se vista y se porte como un adulto? ¿Por qué?.* Nessa atividade a cultura abordada é a que diz respeito à visão de mundo do indivíduo.

Na seção *Vocabulario en Contexto, El Español Alrededor del Mundo*, página 86, de produção oral, é possível observar um pequeno quadro com variações linguísticas sobre tipos de roupa de países como: Argentina, Uruguai, México, Colômbia, Venezuela, Espanha, Chile, Porto Rico, Bolívia e Paraguai, o que evidencia o diálogo entre as diversas culturas dos países latino-americanos que têm a língua espanhola como língua materna. O tipo de cultura aqui destacada é a cultura enquanto modo de vida característico (Serrani, 2020).

Queremos salientar que o livro didático utiliza os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos em suas atividades, bem como os mais diversos tipos de textos são explorados em prol do ensino-aprendizagem, abordando a cultura de partida e a cultura de chegada de forma intercultural.

A cultura do aluno pode ser mais observada na parte de produção escrita com o objetivo de questionar o aluno sobre suas experiências e opiniões acerca dos diversos temas da unidade; já os sentidos de cultura de partida predominante são a cultura vista como conhecimento implícito de mundo (Eagleton, 2005) e como reivindicação de identidades postas à margem (Serrani, 2020), embora também apareça a cultura como produção artística, a partir do trabalho com os saraus de São Paulo, a música de María Isabel e a produção literária de Campbell Barr e de Galeano. Contudo, apesar de o livro construir essa ponte

cultural com a realidade do aluno e seus pontos de vista, notamos que a cultura em alguns momentos funciona como pretexto para atividades gramaticais e de interpretação de texto, cabendo ao professor fazer as acomodações necessárias, de modo a aprofundar tais questões. Por outro lado, cada professor precisará ajustar ou complementar o LD de acordo com a realidade em que estiver atuando, como no meu caso.

Assim, destacamos que há uma grande variedade de gêneros textuais no livro didático *Cercanía Joven*, contudo esse excesso acaba de certa forma atrapalhar o andamento das atividades não havendo tempo de ser explorado ou pouco explorado. Além disso, não há visão crítica e questionamentos em algumas atividades com assuntos extremamente relevantes para a formação integral do sujeito, mas de fato a cultura e de chegada e de partida é abordada por meio das vivências do alunado e da cultura nacional e a de chegada destaca os mais variados países que têm a língua espanhola como língua materna, incluindo alguns que costumam ser invisibilizados, como a Costa Rica. No entanto, alguns desses conteúdos culturais são utilizados como pretexto para atividades gramaticais, cabendo ao professor fazer os respectivos ajustes, de modo a aproveitá-los para inserir visões críticas e questionamentos necessários à formação do alunado.

5.3 Sarau na sala de aula: uma proposta de complementação Multirrede-Discursiva

Há uma grande diversidade de culturas possíveis de ser utilizadas como forma de complementação de livros didáticos, para esta proposta, optamos pela cultura como produção de conhecimento implícito de mundo (Eagleton, 2005), reivindicação de identidades postas à margem (Serrani, 2020) e produção artística, científica e de outros saberes (Serrani, 2020).

Tomamos como ponto de partida uma prática docente realizada por mim com o volume 2 do livro didático **Cercanía Joven**, em 2018, com alunos do 2º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tratou-se de trabalhar com as poesias de Shirley Campbell Barr, escritora afro-costarricense, “*Rotundamente Negra*”, entre outras, em forma de vídeo com a própria autora declamando e outro com uma menina colombiana declamando uma poesia desta autora. Em seguida, os alunos leram as poesias em espanhol presentes no livro didático e nos slides e com elas foi possível trabalhar gramática (adjetivo e

substantivo), semântica, interpretação de texto, além de debates sobre racismo, identidade, igualdade de gênero, países africanos, valorização da mulher negra, entre outros.

Assim, partimos do eixo legados culturais mencionados no componente intercultural: sarau literário e o poema “*Rotundamente negra*”, da escritora afro-costarricense Shirley Campbell Barr, que aparecem no *Proyecto 2 “Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela”*, na unidade analisada do livro **Cercanía Joven**. Na nossa proposta, que ora discutimos, propomos estabelecer uma relação com o contexto imediato do aluno, especificamente com a produção poética de mulheres da periferia de Brasília. Nesse intuito buscamos propor alternativas, assim como faz o livro mencionado, às práticas homogeneizadoras que costumam caracterizar o ambiente escolar (Candau, 2011, p. 14), que tendem a apagar a diversidade e segregar o tradicionalmente já excluído. Como aponta a educadora Vera Maria Candau (Candau, 2011, p. 16), fazendo suas as palavras de Veiga Neto, a escola está em crise, há muito tempo, “porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade” (2003, p. 110).

O tema do *Proyecto 2* tem como objetivo “refletir sobre a identidade do povo negro, por meio dos textos de Shirley Campbell Barr, e fazer dois tipos de sarau: um na escola e outro, virtual, a partir da Twitteratura” (Coimbra; Chaves, 2016, p. 96). Sobre essa atividade, Silva Junior e Matos (2019, p. 111) destaca que “a criação de saraus que promovam a literatura escrita por escritoras/es negras/os é uma maneira de visibilizar suas vozes que emergem do Sul e, muitas vezes têm suas produções apagadas por visões eurocêntricas de suas epistemologias”. Embora as atividades deste projeto não explorem de maneira aprofundada, o poema e a presença da escritora mencionada permitem uma reflexão sobre as identidades das mulheres negras e as posições ocupadas na história, o que quisemos resgatar na nossa proposta. No capítulo didático mencionam-se e ilustram-se saraus de São Paulo, contudo, levando em conta o contexto territorial em que nos situamos, deslocamos a prática do sarau para a realidade de Brasília, especificamente de Ceilândia, que tem a tradição do Sarau-Vá na Praça da Bíblia. Como sabemos, não há LD perfeito, e acomodações e ajustes se fazem imprescindíveis tendo em conta os contextos e objetivos de cada curso, se realmente o professor toma o livro como ferramenta e não como eixo de sua prática docente. Nesse sentido, uma complementação de forma crítica e sistemática utilizando a Proposta Multirrede-Discursiva surge como uma alternativa para o professor em sala de aula. No tópico a seguir elaboramos uma proposta de oficina multirrede-discursiva.

Oficina: Um sarau numa escola de Ensino Médio de Ceilândia

Concebemos como objetivo geral da oficina: preparar, junto com os estudantes, um sarau literário a partir da produção poética local de mulheres. Assim, tomamos como território a cidade Ceilândia, em Brasília, DF, e partimos dos legados culturais: poema “*Rotundamente Negra*”, de Shirley Campbell Barr.

Para realizar esse objetivo, optamos por abordar o tema sociocultural racismo e sua imbricação com racismo estrutural, identidade(s) da mulher negra e violência contra esta. Seguindo a orientação da Proposta Multirrede-Discursiva, enfocaremos, de maneira entrelaçada, os temas de língua-discurso: figuras de linguagem e expressão de gostos a partir do verbo *gustar* em espanhol, conteúdos visados no capítulo didático analisado. E faremos isso a partir do discurso poético em rede com textos em outros discursos, como o jornalístico.

Momento 1: Discussão sobre identidade negra

Muito já falamos nesta pesquisa sobre a importância da identidade, pois é uma construção social, histórica, cultural e formadora do indivíduo e de sua forma de ver o mundo e de ser visto por ele. Pereira e Thé (2019) destacam que a identidade negra está profundamente ligada às raízes históricas dos negros do nosso país. Ao revisitar essa parte da história, lembramos que a população de escravos e seus descendentes eram rotuladas por nomes depreciativos, “que diminuíam e reforçavam a exclusão social, atribuindo sentido negativo aos caracteres fenotípicos como modo de diferenciação.” (2019, p. 174). Hoje ainda é possível observar o contraste fenotípico entre negros e brancos como forma de destacar o que é belo e o que não é, claro, segundo a visão eurocêntrica e hegemônica de beleza. Assim, perfis fora desse padrão branco, magro e heteronormativo costumam estar à margem da sociedade, ainda que muitas discussões no sentido de respeitar e apreciar a diversidade do nosso Brasil miscigenado têm estado em alta nos últimos tempos, ainda impera essa visão preconceituosa do “diferente” do padrão.

A inserção do tema identidade negra na atividade que propomos está atrelada a conceitos de racismo e resistência, por meio da indagação aos estudantes: o que é racismo?, têm vivenciado alguma situação de racismo, especialmente com mulheres negras no Brasil?, o que acham disso, tendo em conta que mais de 50% da população brasileira é negra?. Com isso

buscamos estimular a produção oral na língua-alvo, habilidade pouco presente no capítulo em análise, além da compreensão auditiva. A necessidade de se trabalhar a identidade negra na sala de aula tem a ver com representatividade, tendo em vista que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, 56, 1% dos brasileiros se declararam negros. Mas também tem a ver com dar voz a quem foi escravizado, violentado e silenciado, uma prática que tende a repetir-se de variadas formas na escola, que é ainda de matriz colonial no Brasil. Pensar em termos decoloniais implica, dentre muitos caminhos, promover uma educação antirracista, que busque viabilizar e estimular “o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas em aulas de espanhol, suleando nossas práticas como professores e pesquisadores” (MATOS, 2020, p. 95) e de modificação desses currículos, pois eles.

têm significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2020, p. 150).

O momento 1 faz uma inserção da identidade negra por meio da indagação aos estudantes: o que é racismo?, têm vivenciado ou presenciado ou ficaram conhecendo de alguma situação de racismo, especialmente com mulheres negras no Brasil?, o que acham disso, tendo em conta que mais de 50% da população brasileira é negra?. Por meio desse debate traz à tona questões de identidade, posições sociais e temas ainda cristalizados pela colonialidade, sob a ótica da decolonialidade, de modo a estimular a visão crítica dos alunos.

Momento 2: Racismo no Brasil

Mostrar um vídeo sobre o episódio de racismo que aconteceu com uma delegada na loja da ZARA no Ceará (<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/09/20/delegada-negra-barrada-em-loja-por-racismo-poderia-ter-prendido-seguranca-de-loja-diz-policia-civil.ghtml>) e orientação da leitura de uma reportagem (<https://www.brasildefato.com.br/2021/12/03/gerente-da-zara-no-ceara-que-proibiu-entrada-de-mulher-negra-em-loja-e-denunciado-por-racismo>) sobre o mesmo episódio. Em seguida, os estudantes podem ser indagados sobre: o que aconteceu?, por que esse episódio pode ter acontecido?, por que acham que aconteceu com essa pessoa? Se conhecem outros episódios

parecidos, o que têm em comum? Se as pessoas negras no Brasil podem sair tranquilamente à rua, por quê?. Desse modo, além de revisitar assuntos já trabalhados no capítulo como consumo e racismo, pode-se continuar trabalhando a produção oral e a compreensão auditiva. O modo como entendemos a educação hoje é a de que ela deve dialogar com a realidade do aluno (Serrani, 2005; Freire, 2018), de modo a formar cidadãos críticos. Essa realidade muitas vezes não é considerada na prática docente (Freire, 2018) e nos livros didáticos (Rodrigues e Rabasa, 2023). O momento 2 visa trazer a realidade do aluno para a sala de aula a partir de fatos, no caso um episódio de racismo, do contexto de origem dos alunos, que precisa ser levado em consideração conforme ressalta Serrani (2005, 2020).

Momento 3: Trabalhando com os gêneros biografia e poesia

Propomos retomar as atividades do livro didático a partir da nossa postura decolonial, apresentando o poema “*Rotundamente negra*”, de Shirley Campbell Barr, publicado em *Rotundamente negra y otros poemas*, em 2017:

Rotundamente negra³⁰

Me niego rotundamente
a negar mi voz
mi sangre
y mi piel
Y me niego rotundamente
a dejar de ser yo
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro
en el espejo
con mi boca
rotundamente grande
y mi nariz
rotundamente ancha
y mis dientes
rotundamente blancos
y mi piel
valientemente negra

³⁰ O poema aparece no capítulo analisado, porém, não fomos autorizadas pela editora a utilizar imagens do livro, por isso para este texto o tomamos da página virtual da Biblioteca Nacional de Colômbia: https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/01-poemas.html?id_poeta=Shirley_Campbell.

Y me niego categóricamente a
dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia

Y me niego absolutamente
a ser de los que se callan
de los que temen
de los que lloran
Porque me acepto
rotundamente libre
rotundamente negra
rotundamente hermosa.

Optamos por manter as atividades 1 e 2 do capítulo 4, do livro **Cercanía Joven**, porém com alguns ajustes. Por exemplo, nelas apresenta-se uma minibiografia da escritora, tomada do *facebook* dela, e a partir do texto se indaga sobre nacionalidade, sobre o sentido do prefixo afro- no gentílico que remete à sua origem e se orienta a pesquisa na internet sobre a palavra *activista* e o papel da escritora nesse sentido. Pensamos ampliar as informações apresentadas no livro sobre a vida da escritora a partir da leitura de sua biografia e acrescentar uma discussão sobre os sentidos do poema. Acreditamos ser relevante também remeter os estudantes ao *instagram*³¹ de Shirley Campbell Barr, no qual ela se descreve como “antropóloga, poeta, pesquisadora e ativista dos direitos humanos” e costuma declamar poemas e fazer leituras de contos. Franzonni e Correa (2020, p. 110) entendem que o gênero biográfico “vai muito além de uma mera relação cronológica de fatos relativos a alguém. Ele possibilita, antes, uma via de acesso ao contexto histórico e social das vidas narradas”. Os autores acrescentam que o trabalho com esse gênero pode ser muito produtivo em línguas estrangeiras “[...], uma vez que o contato com textos - orais e escritos - relacionados com a vida dos outros constitui uma experiência significativa para impulsionar a tomada da palavra sobre si e sobre os contextos próprios” (Franzonni e Correa, 2020, p. 103-110), além disso é possível focalizar em características linguístico-discursivas próprias do gênero como marcas de tempo e lugar, os tempos verbais que organizam a narrativa e “salientar as diferentes perspectivas enunciativas, os pontos de vista dos quais uma história de vida pode ser contada”. Para os autores, o perfil biográfico pode propiciar “experiências de aprendizagem enriquecedoras do ponto de vista intercultural e linguístico-discursivo” (Franzonni; Correa,

³¹ O *instagram* da escritora Shirley Campbell Barr aparece em <https://www.instagram.com/rotundamentenegra/?hl=es>.

2020, p. 103). Quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, trata-se da inserção de novas metodologias que se bem usadas podem ajudar no objetivo maior de todo docente que é a aprendizagem dos alunos. Além disso, é inegável que o cenário educacional mudou com as novas tecnologias trazendo novas formas de comunicação, as redes sociais são exemplos disso. Oliveira, Gomes, Ramires e Sobral (2023, p. 54) apontam que “o *Instagram, Facebook, Twitter, Whatsapp* são recursos digitais que estão na vida dos alunos independentemente do ambiente em que eles estão, apesar das dificuldades de acesso”. No caso desta complementação, o recurso escolhido foi o Instagram, que se trata de uma “mídia social que cria oportunidades para a publicação e gestão de textos multissemióticos, que podem envolver atividades de leitura” (Barbosa; Bulhões; Zhang; Moreira, 2017, p. 24 *apud* Oliveira, Gomes, Ramires e Sobral, 2023, p. 61). Nessa rede social, textos curtos, fotos e vídeos são publicados e podem receber comentários de usuários dessa rede, como forma de interação que tem conquistado cada vez mais os jovens. O Instagram é uma ferramenta utilizada para trazer notícias, discutir aspectos políticos, dar dicas e até mesmo ensinar diversas disciplinas, como nas páginas especializadas em uma determinada disciplina e/ou dicas para exames, como ENEM, como destacam os autores, e até mesmo onde as pessoas promovem o seu trabalho e contam a sua história, como é o caso da escritora ShirleyCampbell Barr. Portanto, o Instagram pode ser utilizado pelos professores como aliado no processo de ensino aprendizagem para que o conteúdo ministrado em sala esteja o mais próximo possível da realidade do aluno, de forma dinâmica e interativa.

É importante ressaltar que o LD mostra também a capa do livro em que aparece publicado o poema e solicita aos alunos que respondam qual é o título do livro, que sentido tem o advérbio *rotundamente* no título e se sua união com o adjetivo *negra* significa uma afirmação ou uma negação da identidade negra. Destaca-se como muito positiva a inclusão desta autora no capítulo analisado, pois os países de fala espanhola nas Américas foram constituídos por povos originários, negros escravizados do continente africano, colonizadores espanhóis e migrantes de outros territórios, entretanto, na constituição desses estados e as contribuições dos negros foram silenciadas. De modo geral, o LD

[...] omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e autoestima (Silva, 2004, p. 51 *apud* Souza, 2018, p. 273).

No caso do livro de espanhol, a América negra some diante do paradigma eurocentrado que percorre os LDs: o que predomina são os países cuja população não é vista como negra (Argentina, Chile, Espanha) ou quando aparecem representantes do Caribe, por exemplo, costumam ser homens ou mulheres (em menor medida) brancos com contribuições em áreas como a política ou a cultura como produção cultural que passa de geração em geração (Souza, 2018, p. 277). Essa situação, obviamente, não contribui nem com uma formação cidadã nem com um trabalho com a heterogeneidade linguístico-cultural, como sustentam os documentos que orientam a educação no país.

A partir da leitura de "*Rotundamente negra*", propomos discutir os sentidos do poema a partir dos recursos metafóricos, a anáfora ou repetição e o paralelismo, de modo a analisar como eles auxiliam na construção da identidade do sujeito poético, ou seja, como a identidade da mulher negra é construída e reafirmada nos versos. Nesse sentido, entendemos que a metáfora é “deslocamento de sentidos, remetendo a formas possíveis, de modo que se possa atribuir um sentido outro a um mesmo significante” (Lopes, 2020, p. 71-81). Pode-se mostrar aos estudantes, como destaca a autora, que essa figura de linguagem não está presente apenas no *discurso poético*, mas também em outros discursos “como o jornalístico [...], que é mais formal, e até mesmo nos discursos orais informais, como a fala cotidiana”. Entretanto, por meio dessa figura de linguagem os estudantes poderão entender que o que é dito no poema não está em seu significado literal porque há deslizamentos de sentido, algo que é intrínseco à poesia. A partir de perguntas como: o que podemos entender quando a autora diz “*y mi piel valientemente negra*”, qual poderia ser o sentido de repetir rotundamente?, porque *piel valientemente negra* e não *rotundamente negra*?, entre outros trechos da poesia, além desses recursos metafóricos será possível trabalhar a identidade da mulher negra, o racismo e a resistência. O poema nos permite mostrar que há outras maneiras de representar o sujeito negro, especificamente o sujeito negro mulher e que a identidade é uma construção discursiva histórica. No poema, como afirma García-Teresa³², a partir de “duas categorias humilhadas e subalternas (mulher negra), Shirley Campbell Barr (afrodescendente nascida na Costa Rica, em 1965), alça a voz com orgulho de sua identidade, de sua condição, proclamando a sua dignidade”.

Decidimos manter a proposta do livro, pois resgata uma personalidade negra (neste caso, uma escritora afro-costarricense), algo que costuma ser ignorado ou silenciado em livros

³² <https://www.odiseacultural.com/2017/12/08/campbell-rotundamente-negra-resena/>.

didáticos (Santomé, 2013), embora tenhamos visto que os LDs aprovados nos PNLDs mais recentes, seguindo os critérios eliminatórios dos editais, estão trazendo esse protagonismo.

Momento 4: A poesia local na sala de aula

A ideia desta etapa é não estacionarmos no trabalho com essa autora; quisemos trazer a produção literária de mulheres poetisas periféricas de Brasília, negras e não negras, com o intuito de promover de maneira positiva as identidades de mulheres negras, conforme destaca o Guia do PNLD 2018: no que se refere aos critérios legais, éticos e democráticos, a coleção *Cercanía Joven*

76. Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social?

77. Aborda a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia?

78. Proporciona o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher?

(...)

81. Promove positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder?

82. Promove positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural?

83. Aborda a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária? (Brasil, 2017, p. 23)

Esse momento se inicia falando sobre a poesia de autoras locais (brasilienses) e sobre a poesia de periferia realizada na Ceilândia. Essa região administrativa é a maior de Brasília e também a mais populosa, somando quase 350,4 mil pessoas, ou seja, 11,6% dos moradores da capital (Rodrigues; Benevides, 2023). Muitos migrantes, principalmente nordestinos, vieram para a capital trabalhar em sua construção e com o fim dos trabalhos decidiram não voltar para sua terra natal e fazer moradia em Brasília, o que deu origem a muitas favelas. Buscando erradicá-las, surgiu a Campanha de Erradicação de Favelas, conforme destaca o *site* do governo do Distrito Federal (2023). Esses núcleos urbanos situados à margem de Brasília (quetem forma de avião) passaram a ser chamados Cidades Satélites. Porém, essa denominação

pejorativa deu lugar a Regiões Administrativas durante o governo de Cristovam Buarque no final da década de noventa.

Ceilândia começou a ser construída em 27 de março de 1971, transferindo cerca de 80.000 moradores das favelas da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Morro do Querosene. Rodrigues e Benevides (2023) ressaltam que houve uma *higienização social* na qual “os pobres foram levados para cerca 27 km a oeste da Praça dos Três Poderes, na área central do Plano Piloto”, sem água, sem luz, sem casa, apenas com casas de palafita em terrenos de passagem de tratores.

Figura 2: Mapa das Regiões Administrativas de Brasília



Fonte: Site Encontra Brasília (2024)³³

Para os autores, tratou-se de algo semelhante ao *apartheid*, regime de segregação racial e populacional que vigorou na África de 1948 a 1994. Antes denominada CEI (Centro de Erradicação de Invasores), a nomenclatura serviu como prefixo para a palavra Ceilândia.

Segundo o *site* do governo do Distrito Federal (2023):

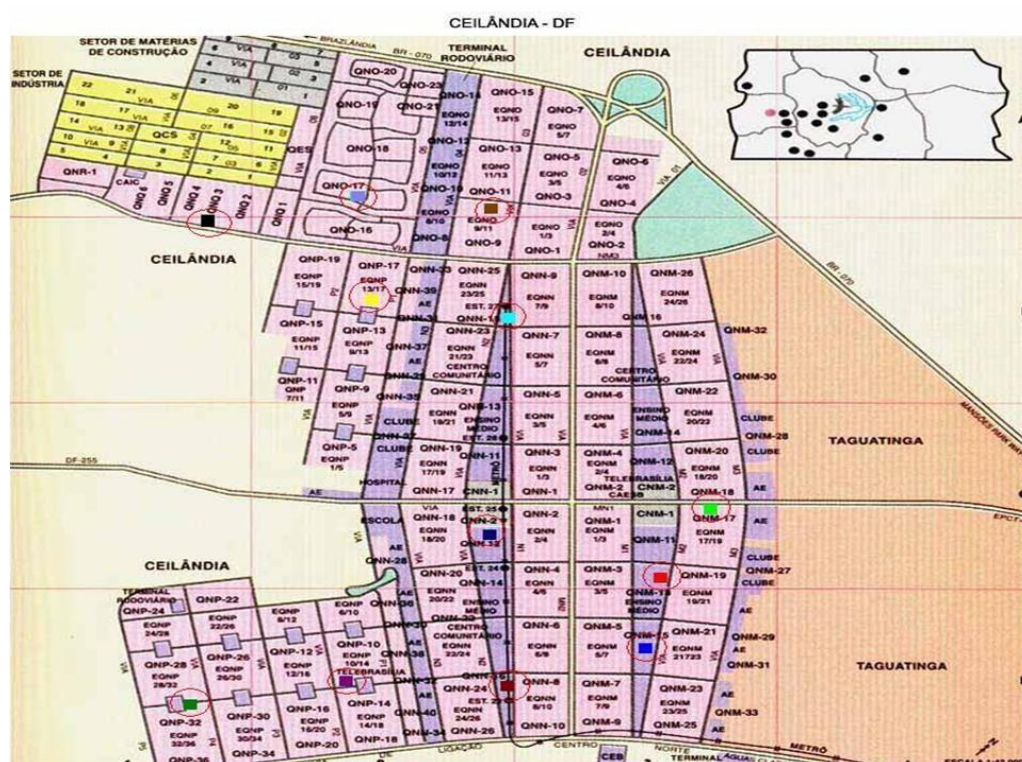
Hoje a Ceilândia possui uma área urbana de 29,10 km² e está subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do INCRA (área rural da Região Administrativa), Setor Privê, e

³³ Disponível em: <https://www.encontrabrasilia.com/sobre/bairros-de-brasilia/>.

condomínios que estão em fase de legalização como o Pôr do Sol e Sol Nascente (Distrito Federal, 2023).

Segundo Rodrigues e Benevides (2023), a cidade “está dividida em bairros, como a Ceilândia Sul e a Ceilândia Norte, conforme mapa abaixo:

Figura 3: Mapa da Ceilândia



Fonte: Administração Regional de Ceilândia (2023)³⁴

Conta com 91 escolas públicas, 17 unidades básicas de saúde e 1 hospital regional. A comunidade é bastante engajada no que tange à cultura, tornando-se berço do *rap* no Distrito Federal. Contudo, trata-se de uma das regiões administrativas menos arborizadas, as ruas que não têm árvores somam 54%, e possui problemas de grandes metrópoles como muitas pessoas em situação de rua e falta de segurança.

Em seguida, propomos a leitura de uma autora local, por exemplo, Meimei Bastos, nascida nessa região administrativa, mas atualmente é moradora de outra região

³⁴ Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/mapas/>.

administrativa do DF, Samambaia. Essa autora “já integrou antologias poéticas, venceu competições de slam, tem experiências de saraus e é também educadora” (Rodrigues; Rabasa, 2023, p. 218). Como atividade os alunos, em coletivo, podem fazer fanzines com imagens, podendo ser fotos ou desenhos criados por eles, e a biografia da autora Meimei Bastos, a fim de conhecê-la melhor. Andrade e Senna (2015, p. 2882- 2884) definem fanzine ou zine como “uma publicação artesanal e alternativa que prima pela autoralidade, geralmente financiada pelo próprio autor ou autores e distribuída por estes” e “se presta a todo tipo de enunciação: desde poesia, autobiografias, quadrinhos, crítica, rock, anarquismo, etc”, além de utilizar materiais simples e de fácil acesso, normalmente são escritos à mão e colagens e dobraduras fazem parte do processo. Os e-zines ou zines virtuais também estão ganhando espaço. Os autores ressaltam que essas características fizeram com que os fanzines venham sendo explorados como recursos didáticos em sala de aula, estimulando a criatividade do aluno. Quanto à biografia e sua relação com a cultura, Franzoni e Correa (2020, p. 109) acrescentam que esse gênero

constitui uma manifestação cultural que está presente em situações cotidianas de comunicação e que se realiza em gêneros discursivos muito diversos. Assim, as diferentes narrativas biográficas podem sensibilizar os alunos quanto à diversidade cultural, e mobilizar reflexões sobre o modo em que damos sentido aos territórios em função das condições históricas e dos grupos sociais de pertencimento, tomando como referência os legados linguísticos e culturais que contribuem significativamente para a construção de estilos de vida.

Esse vínculo entre a biografia e a cultura faz com que ele seja ideal para trabalhar a ponte entre as culturas do aluno e de língua-alvo, tendo em vista a mobilização de tantos elementos importantes citados pelos autores, incluindo o de pertencimento.

O professor pode encontrar mais informações e poesias dessa e de outras autoras brasileiras pela internet e, ainda, orientar os alunos a fazerem uma pesquisa em grupos sobre autoras negras moradoras de Brasília para levar à sala de aula e conhecer melhor a produção cultural de sua cidade, de seu bairro. Essa atividade, além de ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes e sua identificação com as pessoas que produzem a cultura local e nacional, visa o incentivo à pesquisa e o desenvolvimento da produção oral e da compreensão auditiva. Reginato, Amaral-Rosa e Lima (2020) ressaltam os desafios que a escola passa hoje devido às novas formas de ensinar e de aprender trazidas pelas tecnologias, que fazem com que ela e os professores tenham que se apropriar de uma perspectiva de ensino que

acompanhe esses movimentos sociais, sugerindo a pesquisa na sala de aula como um caminho a seguir.

Ao vivenciar a educação pela pesquisa, podem-se promover, no sujeito, aprendizados que possibilitem o desenvolver da autonomia intelectual e da consciência crítica (DEMO, 2005), envolvendo-o na construção de questionamentos e em intervenções críticas perante sua realidade (Reginato; Amaral-Rosa; Lima, 2020, p. 119).

Os autores acrescentam que esse tipo de ferramenta de ensino amplia a capacidade de pensar, aprender, fazer e perceber o mundo que cerca o sujeito. Para eles, a pesquisa deve ser parte do cotidiano da sala de aula, a partir do efetivo desenvolvimento integral do estudante. Nesse viés, entendemos que a pesquisa pode ser uma ferramenta eficaz para o trabalho com a língua espanhola, de modo a desenvolver a autonomia, o pensamento crítico, o diálogo, entre outras habilidades que estimulem o protagonismo do aluno.

Momento 5: A literatura e o estudo da língua-discurso

Essa etapa se inicia fazendo um debate com os alunos indagando qual poema escolheram, por que, qual o título, quem são as autoras, se se identificaram com elas ou não, qual o tema dessas poesias, se gostaram ou não e por quê. Nessa parte da oficina será feito um resgate do que já foi trabalhado no capítulo 4 por meio da utilização do verbo *gustar* e suas estruturas. A estrutura desse verbo é diferente em português e espanhol, o que de acordo com a minha experiência como docente, pode causar estranhamentos e dificuldades no aluno brasileiro. No caso desse verbo, o primeiro elemento da oração é um pronome de objeto indireto (*me, te, le, nos, os, les*), seguido pelo verbo *gustar*, conjugado sempre em terceira pessoa do singular ou do plural. A coisa da qual se gosta vem ao final da oração.

Me gusta el poema “Auxílio Emergencial” de Memei Bastos³⁵.

Outra estrutura possível é pronomes de objeto indireto precedidos da preposição *a* no início de uma oração com o verbo *gustar* (*a mí, a ti, a él/ella/usted, a nosotros, a vosotros, a ellos/ellas/ustedes*)

A mí me gusta el poema “Não vou mais lavar os pratos” de la autora Cristiane Sobral³⁶.

³⁵ BASTOS, Meimei. **Um verso e mei**. Brasília: Malê, 2017.

³⁶ SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Athalaia, 2010.

Esse momento visa estimular a produção oral na língua-alvo, já que ela é pouco explorada no capítulo em questão. Além disso, nesse momento, é possível solicitar aos alunos que compartilhem a sua pesquisa de forma oral em língua-alvo, seguindo com o desenvolvimento das habilidades descritas no momento 4.

Momento 6: Poesia e tradução

Essa etapa tem como objetivo formar grupos e pedir que os alunos escolham uma poesia da pesquisa realizada. Em seguida, o professor pode orientar os alunos a realizar a tradução de um poema, utilizando dicionários físicos e online, e com a ajuda do docente, mobilizando o que já foi estudado sobre poesia e figuras poéticas. Em seguida, os poemas traduzidos deverão ser pendurados no mural da escola ou da sala de aula como trabalho coletivo do grupo rumo à aprendizagem do espanhol. Essa etapa visa mobilizar a leitura e a produção escrita. Durante muito tempo, na sala de aula de línguas o foco da tradução foram as questões linguísticas isoladamente, contudo estudos recentes destacam a importância da tradução do sentido das palavras em seu real contexto, tendo em vista que palavras são compostas por sentidos:

traduzir não se reduz a uma atividade mecânica de transcodificação linguística, mas se trata de “desvendar” e interpretar o que está “por de trás” de uma palavra inserida num determinado contexto sociocultural e que sentidos este vocábulo adquire nesta cultura. A autora ressalta que uma palavra tem seus significados socialmente construídos e que o tradutor deve considerar essa variável tão relevante e decisiva no processo tradutório (Agra, 2007 *apud* Melo, 2012, p. 38).

Na própria análise feita neste estudo vê-se que a habilidade da tradução não é explorada, e ela seria benéfica principalmente no contato entre línguas próximas como o português e o espanhol, pois permitia uma maior clareza acerca dessa aproximação ou de reais distanciamentos.

Melo (2012) destaca que muitos professores não viam sentido na tradução na sala de aula de línguas por acreditarem ser a mera tradução de palavras desconsiderando o seu contexto, o que de fato é prejudicial à aprendizagem, fazendo que o aluno pense que para traduzir basta ter um dicionário bilíngue em mãos. Tal mecanismo, segundo a autora, serve apenas para tratar dificuldades lexicais e morfosintáticas dos alunos, não permitindo que o estudante pense e reflita sobre o texto como um todo, como uma prática social, pois a tradução “não é um ato isolado, é parte de um processo contínuo de transferência intercultural

carregada de significados em todas as suas fases e raramente envolve relação de igualdade entre textos, autores ou sistemas” (Melo, 2012, p. 23). Nas palavras das autoras, trata-se de “Um ato de comunicação que se efetua sempre em um contexto determinado, com seus condicionantes históricos, culturais, econômicos, ideológicos e políticos” (Melo, 2012, p. 33). Portanto, trabalhar com tradução em sala de aula é trabalhar com o sentido das palavras vinculadas à cultura, seja da língua-alvo seja na língua materna, pois na tradução é possível fazer as duas práticas, tendo em vista que não há como desvincular a tradução da língua e da cultura.

Momento 7: Descobrimo o conceito de Sarau Literário

Esse momento tem como objetivo apresentar aos alunos o que é um sarau literário por meio de uma discussão, que pode ser realizada através de uma roda de conversa para descobrir o que os alunos entendem por sarau, e por conseguinte, inserir o adjetivo “literário”, por fim chegando a um conceito coletivo do que é sarau literário. Desse modo, entende-se que “sarau é uma reunião de pessoas que têm algum vínculo com a arte e com a cultura, expressando ali as suas obras, ideias, pensamentos dentre outras coisas [...] desenvolve um grande papel na promoção da arte para a sociedade” (Silva *et al.*, 2017, p.152). Como exemplo dessa atividade serão mostradas imagens e vídeos do *Sarau-Vá*, evento realizado na Praça da

Bíblia,

Ceilândia:

<https://www.facebook.com/SarauVozeAlma>; <https://noticiapreta.com.br/sarau-va-celebra-dia-da-mulher-afro-latinoamericana-afro-caribenha-e-da-diaspora/>.

Figura 4: Sarau-Vá



Fonte: Correio Braziliense (2023)

O Sarau-Vá foi fundado em 2013 e se reúne aos terceiros sábados de cada mês, durante todo o ano. Conforme destaca o Jornal Correio Braziliense (2023), o projeto mistura “poesia escrita, corporal, ilustrada e musicada dentro do contexto urbano da periferia de Brasília, criando uma descentralização dos espaços de produção literária e os tornando acessíveis e interessantes para a juventude das cidades satélites”.

No momento 7, o professor orientará a organização de um sarau com a turma, para que possam declamar os poemas em português pesquisados e o poema traduzido para o espanhol como trabalho coletivo da turma. Essa proposta está presente no próprio livro didático **Cercanía Joven**, podendo o docente seguir o passo a passo do capítulo 4 do referido livro.

Momento 8: Sarau na escola

A oficina finaliza com a organização de um sarau na escola com a presença de uma ou mais autoras de Ceilândia, para que declamem poemas, contem um pouco de sua trajetória pessoal e profissional e escutem os alunos declamando seus poemas traduzidos em língua materna e alvo, mobilizando a leitura, a produção oral e a compreensão auditiva.

Com essa proposta pretendemos fazer uma ponte entre a cultura de língua-alvo e a cultura do aluno, retratando temas como racismo e valorização da identidade com o intuito de

trazer a realidade do aluno para a sala de aula, a partir da literatura especialmente do gênero poesia. Acreditamos que as aulas de literatura não devem ser separadas das aulas de línguas, ou que aquelas sejam utilizadas como pretextos para aulas de gramática e interpretação de textos em blocos separados. Trabalhar com o componente cultural e os gêneros literários não é, de forma alguma, deixar de lado os estudos da língua, pois língua e cultura estão estreitamente relacionadas. Uma não existe sem a outra. "E a boa literatura, como sabemos, é crucial para aprofundar a compreensão de sutilezas da nossa condição *humana* e agudizar a nossa sensibilidade em relação à nossa existência, que é também, necessariamente, sociocultural" (Serrani, 2020, p. 12, destaque da autora). Sugerimos assim uma integralização dessas competências em língua espanhola.

Destacamos aqui que esta é uma das muitas propostas possíveis por meio da MR-D, e no futuro, esperamos que essa complementação do livro didático possa chegar efetivamente às salas de aula, demonstrando sua real aplicabilidade, o que funciona e o que eventualmente possa necessitar de ajustes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar os conteúdos culturais de um capítulo da coleção *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves, 2016), no intuito de verificar como levam em conta a cultura do aprendiz na experiência de ensino-aprendizagem de espanhol para uma formação intercultural crítica e propor uma complementação às atividades desse livro didático no sentido de trabalhar com a cultura do aluno em aula de língua espanhola. No intuito de que esses objetivos fossem alcançados, nos ancoramos na Proposta Multirrede-Discursiva de Serrani (2020).

Compreendendo a cultura como um conceito multifacetado e complexo, adotei na análise e em sua complementação as diversas *visões* de Eagleton (2005, p. 51-52), sem me restringir a uma única possibilidade de compreensão do termo.

O sujeito, como procurei mostrar no referencial teórico, se constrói e define na articulação da língua com as práticas discursivas, a cultura e a sociedade. Hoje, entendemos que o aluno já leva para a sala de aula a sua própria cultura e vivências, que podem e devem ser aproveitadas como ponto de partida para novos conhecimentos em sala de aula. Tais características não estão alheias às políticas que regulamentam a nossa educação, que já reconhece a complexidade do alunado em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, apontando a interculturalidade como um caminho para uma educação para o respeito mútuo. Para além do respeito e reconhecimento entre culturas surge também a decolonialidade, que estimula a criação de um currículo que quebre com as práticas educacionais advindas da colonialidade (Matos, 2020). Contudo, a efetiva prática dessa forma de ensinar e aprender passa pela formação de professores, e a MR-D, assim, surge como uma forma sistematizada de elaboração de aulas, cursos de língua e afins.

Ao analisar o livro didático, observei que a cultura do aluno está mais presente na parte de produção escrita com o objetivo de questionar o aluno sobre suas experiências e opiniões acerca dos diversos temas da unidade; já os sentidos de cultura de partida predominante são a cultura vista como conhecimento implícito de mundo (Eagleton, 2005) e como reivindicação de identidades postas à margem (Serrani, 2020), embora também apareça a cultura como produção artística. Contudo, a cultura, algumas vezes, ainda é utilizada como pretexto para a abordagem de conteúdos gramaticais e de interpretação de textos, além disso é dividida em etapas como na seção *Cultura en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*, embora

seja possível observá-la em várias atividades durante o capítulo. Por conseguinte, algumas estruturas dos blocos nos quais o capítulo é dividido, a saber, consumismo, identidade negra e vaidade, não há uma crítica às temáticas como por exemplo, na música *Antes Muerta que Sencilla*, na qual há uma clara objetificação da mulher e da criança.

Entendendo que o livro didático não consegue abarcar tudo e necessita de ajustes e acomodações. Nesse sentido, me propus, junto à minha orientadora, a fazer uma complementação de uma atividade do LD, seguindo o movimento da interculturalidade crítica e da decolonialidade, visando aproximar as atividades presentes no livro didático da realidade dos estudantes a partir do conceito de cultura enquanto forma de existência no mundo, trazendo a importância da cultura do aluno nas atividades de ensino-aprendizagem de língua espanhola. A oficina foi dividida em oito momentos, que trazem temas bastante atuais aos quais o alunado tem contato todos os dias através de suas vivências e das novas tecnologias, a saber, redes sociais, são eles: movimentos de resistência, racismo e identidade da mulher negra, mas as vezes sem a plena consciência de como esses movimentos afetam as estruturas da sociedade e consequentemente suas próprias vidas. “É papel do educador mediar esses conflitos, mas também dar ferramentas para que os estudantes sejam conscientes dos preconceitos e apagamentos do outro que costumam acontecer na escola e na sociedade” (Rodrigues; Rabasa, 2023). Essa oficina multirrede-discursiva teve como objetivo dar voz às vivências das mulheres negras através de escritoras locais, consequentemente dando voz às vivências e sentimentos dos estudantes ao trazer a produção literária de mulheres poetisas consideradas ‘periféricas’ em Brasília, com o intuito de promover de maneira positiva as identidades de mulheres negras, a partir de uma proposta Suleada. Tal atividade buscou uma aproximação com a cultura do aluno e suas vivências.

Em suma, destaco a importância das práticas educacionais voltadas para o sul, para que a escola não seja palco de silenciamentos e que as diversas culturas tornem-se ferramentas positivas de compartilhamento de experiências a partir de uma abordagem intercultural e que não há livro didático ideal e complementações e ajustes são necessários tendo em conta os contextos e objetivos de cada curso e o público-alvo para o qual são realizados. Nesse sentido, o professor deve adotar o livro como ferramenta e não como eixo de sua prática docente, levando em conta a ponte entre a cultura do aluno e a da língua-alvo devido à sua importância na formação de cidadãos críticos e para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Espero que tanto a análise criteriosa do capítulo, como as discussões e

propostas encetadas ofereçam um caminho promissor para o docente na sua relação com o livro didático e o planejamento de materiais. Além disso, tenho como objetivo estreitar mais os laços entre educação e sociedade, oferecendo uma oficina para a formação continuada de professores em escolas que tenham interesse nesse tipo de abordagem e fazer artigos relacionados a isso, a fim de apresentar os resultados para a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas. reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Sandro Silva de; SENNA, Nádia da Cruz. **Fanzines na sala de aula: expressividade e autoralidade**. 24º Encontro da ANPAD, Santa Maria: RS, 2015, p. 2880-2896. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/sandro_silva_de_andrade_nadia_da_cruz_senna.pdf. Acesso em: 25/11/2023.

ARAÚJO, Marina; BROEGA, Ana Cristina; MOTA-RIBEIRO, Silvana. Sustentabilidade na Moda e o Consumo Consciente. **Anais XIX Seminário Acadêmico da APEC**: Barcelona, 2014, p. 44- 56.

ARAÚJO, José Wagner Pereira de. **"Cercanía Joven 2": uma análise comparativa da interculturalidade nas edições de 2015 e 2018**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Espanhola) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: [http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/18095/1/PDF%20-%20Jos%c3%a9%20Wagner%20Pereira%20de%20Ara%c3%ba%20Joven%202.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/18095/1/PDF%20-%20Jos%c3%a9%20Wagner%20Pereira%20de%20Ara%c3%ba%20Joven%202.pdf). Acesso em: 05/07/2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt Bauman: *Resulta muy difícil encontrar una persona feliz entre los ricos*. **La Vanguardia**, Barcelona, 2014. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/vida/20140517/54408010366/zygmunt-bauman-dificil-encontrar-feliz-ricos.html>. Acesso em: 20/09/2023.

BARROS, Jaqueline. Da Necessidade de identificar-se com a língua espanhola: análise multimodal e sócio discursiva de um livro didático utilizado na rede pública de ensino. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.) **Política e (des) valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações**, volume 2. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-dcnem-resolucao-no-3-de-21-de-novembro-de-2018.7cc9a56a-7068-4ab8-a689-7ede2c208e68> . Acesso em: 28/11/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 28/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> . Acesso em: 20/11/2023.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acesso em: 20/11/2023.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: língua estrangeira moderna: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> . Acesso em: 20/04/ 2022.

BRASIL, **PNLEM – Apresentação**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnlem>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf . . Acesso em: 20/11/2023.

CALIL, Ana Carolina Borges. **A representação da cultura brasileira em material didático - (Inglês) - destinado a adolescentes**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. BRASÍLIA, 2016.

CAMPO, Alberto. Luis. Cañas. **Aspectos interculturales en la enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera: propuesta didáctica**. I Máster Universitario. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2005. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamaster/2-semester/canas-c.html> . Acesso em: 15/07/2022.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: Estratégias para Entrar y Salir de la Modernidad**. 1. ed. Paidós: Buenos Aires, 2001.

CARAPELLO, Raquel. O Racismo Camuflado pelo Bullying. **Revista Educação UNIVERITAS/UNG/SER**, v. 15, n. 1, 2020, p. 171-178. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4018> . Acesso em: 25/09/2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera. Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educação & Sociedade, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem, cultura e formação (algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638966>. Acesso em: 21 set. 2023.

CEBALLOS, Gerardo Castillo. **La banalización actual de la infancia**. El ConfidencialDigital. Universidad de Navarra, 2021. Disponível em: <https://www.unav.edu/opinion/-/contents/24/11/2021/la-banalizacion-actual-de-la-infancia/content/CnBM7sduyZOb/35686094>. Acesso em: 31/08/2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CLAUDINO, Barthira Cabral Vieira de Andrade. A contradição como efeito da dispersão no discurso de professores. **Anais XX JORNADA GELNE: JOÃO PESSOA-PB**, 2004, p. 309-318. Disponível em: <https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/barthira%20cabral%20vieira%20de%20a%20rade%20claudino.pdf> . Acesso em: 01/12/2023.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercanía Joven**, 2º ano: ensino médio. 2. ed., v.2. São Paulo: Edições SM, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Administração regional da Ceilândia. **Informações da RA**. Disponível em: <https://ceilandia.df.gov.br/category/informacoes-da-ra/>. Acesso em: 08/01/2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Novo Ensino médio**, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf> . Acesso em: 20/11/2023.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Suplemento El hispanismo en Brasil. Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Madrid: ABEH, 2000, p. 59- 80.

FLEURI, Reinaldo Matias. O debate internacional sobre Interculturalidade e decolonialidade. IN: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017, p. 177-196. Disponível em: <http://www.ccm.ufpb.br/vepopsus/wp-content/uploads/2018/02/Educa%C3%A7%C3%A3o-intercultural-e-movimentos-sociais-Editora-CCTA-2017.pdf> . Acesso em: 13/02/2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200003&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 08/08/2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGAÇA, Ana Beatriz. **Do guarda-roupa ao meio ambiente: qual o impacto ambiental do jeans?**. Jornal da USP, 03 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/do-guarda-roupa-ao-meio-ambiente-qual-o-impacto-ambiental-do-jeans/#:~:text=Em%20relat%C3%B3rio%20do%20Programa%20das,tingimento%20com%20produtos%20qu%C3%ADmicos%20poluentes> . Acesso em: 30/11/2023.

FRANÇA, Juliana de Sá. **O (não) lugar da América em *Cercanía Joven***. Tese (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4139/5/Juliana_fran%c3%a7a_2018.pdf. Acesso em: 05/07/2022.

FRANZONI, Patricia H; CORREA, German. Ensino de Português como Língua Estrangeira: o gênero biografia em perspectiva multirrede-discursiva. In: SERRANI, Silvana (Org). **Cultura e Literatura no Ensino de Língua-Discursos - A Proposta Multirrede-Discursiva**. Campinas: Pontes, 2020, p. 29- 63.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários para a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALEANO, Eduardo. **Las Venas Abiertas de América Latina**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2004.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, S.L., [1999] 2. ed. 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 67-77.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora, Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2022.

JIN, Lixian; CORTAZZI, Martin. La Cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo?. In: BYRAN, Michael; FLEMING, Michael (org.) **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas - Enfoques a través del teatro y la etnografía**. Editora Edinumen, 2009, p. 104-125.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 1998.

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, v. 44, 2011, p. 354-367.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira* / Culture in Foreign Language Teaching. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LIMA, Amanda Karollyne Rodrigues. **Concepções Culturais Presentes no Ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio: análise do livro didático *Cercanía Joven 1***. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em espanhol) - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2018. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1552/AMANDA_KAROLLYNE_RODRI_GUES_LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05/07/2022.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Mayara da Silva. **O aspecto cultural presente nos livros didáticos “Cercanía Joven 2” e “Enlaces 2” do PNLD**. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Letras - Licenciatura em Inglês e Literaturas da Língua Inglesa, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12540?show=full>. Acesso em: 02/10/2023.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (Org.). **América Latina e Língua Espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 93-115.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDINA, R.; BRISOLARA, V. BARR, Shirley Campbell. Rotundamente Negra. San Jose: Arado, 1994. **Nonada: Letras em Revista**. Porto Alegre, vol. 1, núm. 20, 2013, p. 267-269. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=512451670017> . Acesso em: 29/03/2024.

MELO, Noemi Teles de. **Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, SC, 2012.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106723?locale-attribute=es> . Acesso em: 28/11/2023.

MENDES, Edleise. **A Ideia de Cultura e sua Atualidade para o Ensino-Aprendizagem de LE/L2**. EntreLínguas, Araraquara, v. 1, n. 2, 2015, p. 203-221.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada. **DELTA**, v. 2, n. 2, 1994, p. 329-338. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985> . Acesso em: 28/11/2023.

MORAN, Patrick R. **Teaching Culture: Perspectives in practice**. 1. ed. Boston: Heinle&Heinle, 2001.

Multirede-discursiva. **Orientações**. Disponível em: <https://multirredediscursiva.org/orientacoes/> . Acesso em: 06/01/2024.

NORTON, Bonny. Identity and language learning: back to the future. **TESOL Quartely**, 50 (2), p. 475-479, 2016.

OLIVEIRA, Dominique de Melo Franco Campelo; GOMES, Veridiane da Costa; RAMIRES, Pietra Gomes; SOBRAL, Adail Ubirajara. **A sala de aula instagramável: o Instagram como possível recurso pedagógico no ensino de produção textual para o ensino médio**. LínguaTec, v. 8, n.1, 2023, p. 52 - 68. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6643/3314> . Acesso em: 30/11/2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 13-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 11 ed. Campinas: Pontes, 2013.

PARQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coords.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33957/1/2010%20Multiculturalismo%2c%20interculturalismo%20...%20%28MEC%29.pdf>. Acesso em: 10/09/2022.

PARQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 01-16.

PARQUETT, Marcia. E La nave va: livros didáticos de espanhol no Brasil. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018, p. 35-48.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, Déborah Dias; THÉ, Ana Paula Gilfkói. **A Construção da Identidade Negra Via Movimento Social: marcha dos cabelos crespos enquanto estratégia de enfrentamento do racismo**. *Confluências*, v. 1, n. 3, 2019, p. 169-183. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34680/22959> . Acesso em: 13/02/2024.

PERUCHI, Ingrid; CORACINI, Maria José Rodrigues. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Rodrigues. (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p, 363-385.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. **Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual**. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, v.1,n.1, 2006. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/handle/123456789/10> . Acesso em: 17/01/2024.

RABASA, Yamilka Fernández. **O cultural e a perspectiva discursiva na formação de hispanistas no Brasil: mulher e trabalho em contos cubanos de autoria feminina**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem – Campinas, SP, São Paulo.

RABASA, Yamilka. Um enfoque multidimensional-discursivo do conto *Retrato de mi suegra con retoques consecutivos* para o ensino de espanhol como língua estrangeira. In: CEA ÁLVAREZ, A. M.; PAZOS-JUSTO, C.; OTERO DOVAL, H.; LLORET CANTERO, J.; MOREDA LEIRADO, M.; DONO LÓPEZ, P. (Orgs.). **Investigación e Innovación en la Enseñanza de Ele: Avances y Desafíos**. Edições Húmus, 2018. p. 427-446.

RABASA, Yamilka. “Anhedonia”: um conto cubano em uma perspectiva discursiva-multirrede na formação de professores de espanhol. **Revista Delta**, 2023, vol. 39, núm. 4, p. 1-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/7K4RCpZnHpvwzmscTzqhF9M/?lang=pt>. Acesso em: 01/04/2023.

REGINATO, Aline Estivalet; AMARAL-ROSA, Marcelo Prado; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Contribuições da pesquisa em sala de aula para formação integral: percepções de egressos do Ensino Médio. Edição Especial: A Pesquisa como Princípio Pedagógico. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 3, 2020, p. 118-139. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/download/11781/7518/> . Acesso em: 23/11/2023.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala? (Feminismos Plurais)**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Pollyana Pires Aranha. O silenciamento do ensino da língua espanhola na BNCC e no Novo Ensino Médio: reflexões sobre os descaminhos da educação e da formação de professores de espanhol no Brasil. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 34, 2024. (No Prelo)

RODRIGUES, Pollyana Pires Aranha; RABASA, Yamilka. **A Cultura do Aluno no Livro Didático de Língua Espanhola: uma abordagem Multirrede-Discursiva**. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; PEREIRA, Julio Neves (org.). Línguas e Literaturas: arte, ancestralidade e decolonialidade na formação docente (Coleção Formação de Professores em Debate). Campinas, SP : Pontes Editores, 1 ed., 2023, p. 193- 223.

RODRIGUES, Douglas; BENEVIDES, Gabriel. **Aos 52 anos, Ceilândia espelha desigualdades de Brasília**. Poder 360 Jornalismo. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/aos-53-anos-ceilandia-espelha-desigualdades-de-brasil> a/. Acesso em: 19/09/2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n.1, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8092817> . Acesso em: 19/09/2022.

Sarau Voz e Alma e Samba na Comunidade unem poesia e batuque, neste sábado (17/6), em Ceilândia. Jornal Correio Brasileiro. Brasília, 16 jun. 2023 . Diversão e Arte, 2023. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/diversao-e-arte/2023/06/5102432-sarau-voz-e-alma-e-samba-na-comunidade-unem-poesia-e-batuque-neste-sabado-17-6-em-ceilandia.html#google_vignette . Acesso em: 20/01/2024.

SM EDUCAÇÃO. Site oficial da editora SM Educacional. Disponível em: < <https://www.smeducacao.com.br/livros/ensino-medio-cercania-espanhol/>>. Acesso em: 19/09/2022.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Concepções de cultura no ensino de línguas: reflexões para a formação professores. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, vol. 39, núm. 2, 2017, p. 155-165. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307451180005/html> . Acesso em: 19/11/2022.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 2015, p. 361-392.

SANTANA, Priscila Fernanda Barreto Alves de. **Abordagem Intercultural no Volume I do Livro Didático Cercanía Joven Seleccionado no PNLD 2015**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Letras, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013. p. 155-183.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos**. Lua Nova[online]. n. 39, 1997, p. 105-124.

SANTOS, Liviane Nascimento dos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. América Latina: construções identitárias e sociais em projetos de livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018. **Revista Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, n. 3, vol. 16, 2022, p. 953-990. Disponível em: [file:///C:/Users/Polly/Downloads/Liviane+Nascimento+dos+Santos,+Doris+Cristina+Vicente+da+Silva+Matos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Polly/Downloads/Liviane+Nascimento+dos+Santos,+Doris+Cristina+Vicente+da+Silva+Matos%20(1).pdf) . Acesso em: 05/07/2022.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Aula de Língua / currículo – leitura – escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

SERRANI, Silvana. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada - suas faces e interfaces**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 55-71.

SERRANI, Silvana. La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti. **Revista Intersecciones-APEESP**, n° 2, 1° semestre, 2014, p. 15-39. Disponível em: http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/03_CONF_SILVANA.pdf . Acesso em: 30/11/2023.

SERRANI, Silvana (Org). A Proposta Multirrede-Discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos. In: **Cultura e Literatura no Ensino de Língua-Discurso - A Proposta Multirrede-Discursiva**. Campinas: Pontes, 2020, p. 29- 63.

SERRANI, Silvana. La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi. In: VILLANI, Adele; CARACCI, Franceso. **La letteratura ispanoamericana nelle scuole superiori in Italia. Analisi e prospettive**. Roma: Sapienza Editrice, 2022.

SERRANI-INFANTE, Silvana. O Contexto-Fonte e o Ensino de Línguas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 54-63. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12449/9764> . Acesso em: 24/11/2023.

SILVA, Ana Célia. da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Luz María Pires da. Enseñanza de Español para Brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (org). **O Ensino do Espanhol no Brasil - presente, passado, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Silvana Aparecida Duarte da; MUSSIO, Simone Cristina. A Trajetória do Livro Didático no Ensino de Língua Espanhola: reflexões sobre o uso do manual do professor como apoio pedagógico. **Revista BTecLE**, v. 3, 2019, p. 37- 53. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/189>. Acesso em: 05/01/2023.

SILVA JUNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris. Linguística Aplicada e o SUElear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar SUElear**, Ano 2, n. 2, Edição Especial Dossiê SUElear, UEMG, 2019.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade : contestações e proposições**. Salvador : EDUFBA, 2012, p. 311- 354.

SOUZA, Josane Silva. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018, p. 269-279.

SOUZA, Josane Silva. **Identidades Negras no Livro Didático de Espanhol**. Tese (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27983>. Acesso em: 05/07/2022.

SOUZA JÚNIOR, Jorge Rodrigues de. Literatura em Ensino de Línguas - materialidade discursivo-cultural em aulas de espanhol como língua estrangeira. **Intersecciones** - Revista da APEESP, n. 1, 2º semestre, 2013, p. 65-87. Disponível em: http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/65_87.pdf . Acesso em: 25/11/2023.

SOUZA JÚNIOR, Jorge Rodrigues de. O teatro no ensino de espanhol para brasileiros: práticas multidimensional-discursivas no ensino de língua estrangeira. **Revista Sínteses**, volume 15, 2010, p. 376-398. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/230205160> . Acesso em: 30/11/2023.

SOUZA. Lynn Mario T Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI M. J. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas: Editora Pontes, 1995.

TILIO, Rogério. Papel do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, 2008, p. 117- 144. disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/33/71>. Acesso em: 25/11/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. Acesso em: 07/09/2022.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza - Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Editora Rocco: Rio de Janeiro, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Por um redimensionamento do ensino de línguas na terra de Paulo Freire. **Revista Abeache**, n. 19, 2021, p. 46- 55. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/376/296>. Acesso em: 22/03/2023.