

UMA ANÁLISE INTERCULTURAL DA SEÇÃO “NOS...OTROS” EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Nathan Bastos de Souza¹
Moacir Lopes de Camargo²

Resumo: O objetivo deste artigo é estudar como se dá a abordagem intercultural para o ensino de espanhol em uma seção específica “Nos...otros”, da coleção de livros didáticos “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”. A perspectiva teórica adotada parte do lugar dos materiais didáticos, sobretudo os LDs, no contexto de pesquisa em linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil; passa pela formulação de noções de cultura, interculturalidade e multiculturalismo, agregando nessa seção a reflexão de estudiosos da cultura e de linguistas aplicados, como Paraquett (2010). A seção metodológica do artigo destaca, em um primeiro momento, o cotejo como opção de análise dos dados, ancorado na reflexão de Bakhtin (2011) e, em um segundo, a forma como os dados foram gerados/recortados. Nessa segunda parte da metodologia, justificamos o critério de recorte, que privilegia o tema transversal “*pluralidad cultural*” das unidades dos livros didáticos. Assim, analisamos três exemplos, cada qual retirado de um dos livros (unidade quatro, livro 1; unidade três, livro 2; unidade cinco, livro 3), sob os quais tecemos alguns comentários com vistas a um estudo qualitativo. Concluimos que, na perspectiva intercultural levada a cabo na seção da coleção estudada, o aluno pode *experimentar* a cultura diferente, partindo da sua própria, sem apagá-la. É necessário, todavia, um trabalho docente adequado em relação à vivência dessa cultura outra, que pode deslizar para o estereótipo.

Palavras chave: interculturalidade; linguística aplicada; língua estrangeira; livros didáticos; espanhol.

AN INTERCULTURAL ANALYSIS OF THE SECTION “NOS ... OTROS” IN A COLLECTION OF SPANISH TEXTBOOKS

Abstract: The objective of this article is to study how the intercultural approach to teaching Spanish is given in a specific section “Nos ... otros”, from the collection of textbooks “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”. The theoretical perspective adopted is part of the teaching materials, especially textbooks, in the context of linguistic research applied to the teaching of foreign languages in Brazil; it passes through the formulation of culture notions, interculturalism and multiculturalism, adding in this section the reflection of culture scholars and applied linguists, as Paraquett (2010), is presented in this section. The methodological section of the article highlights, in a first moment, the comparison as an option of analysis of the data, anchored in the Bakhtin’s reflection (2011) and, in a second part, the way the data were generated / divided. In this second part of the methodology, we justify the clipping criterion, which privileges the transversal theme “*pluralidad cultural*” of textbook units. Thus, we analyze three examples, each of which is taken from one of the books (unit four, book 1, unit three, book 2, unit five, book 3), under which we make some comments for a qualitative study. We conclude that, in the intercultural perspective carried out in the section of the collection studied, the student can experience the different culture, starting from his own, without obliterating it. It is necessary, however, to produce an adequate teaching work in relation to the experience of that other culture, without sliding into the stereotype.

Keywords interculturality; applied linguistics; foreign language; textbooks; Spanish.

1 Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar). E-mail: nathanbastos600@gmail.com

2 Doutor em Linguística (UFU), Pós-doutorado em Humanidades pela Universidade de Córdoba, Argentina (2008); pós-doutorado em Literatura Francófona pela University of Guelph, Canadá (2017).

O livro didático na agenda da linguística aplicada brasileira: alguns apontamentos sobre ensino de espanhol

A preocupação com materiais didáticos no ensino/aprendizagem de línguas materna ou estrangeira³ não é novidade, seja no campo aplicado, seja no campo teórico de estudos da linguagem. De acordo com Barros e Costa (2010), o uso dos materiais didáticos é de tal importância que, sem eles o ensino/aprendizagem de línguas seria impossibilitado ou se reduziria de maneira drástica. Em outras palavras, os materiais didáticos são imprescindíveis para o estudo. A variedade de recursos didáticos expande as possibilidades de aprendizagem da língua, sejam quais forem os suportes (impresso, sonoro e/ou visual), o material didático para ensino de língua, em geral, é concebido como

[...] amostras da língua, ou seja, porções variadas de discursos orais ou escritos que objetivam colocar o aluno em contato com o idioma estudado e promover uma compreensão do funcionamento e do uso de tal idioma; de conceitualizações – informações e sistematizações dos conteúdos trabalhados (gramaticais, lexicais, culturais etc.); e de atividades diversas para a prática dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) (BARROS e COSTA, 2010, p. 89).

O livro didático (doravante LD), sendo um dos materiais mais privilegiados, é alvo de uma série de estudos de diverso caráter. Desde os anos 2000, conforme Almeida Filho (2007), tratar do LD é um dos pontos nodais em andamento na agenda brasileira da linguística aplicada.

O LD de espanhol no Brasil, desde o advento de sua entrada nas salas de aula do país todo (ver ROJO, 2013), leva consigo a missão de sensibilizar (ao menos) para as culturas latino-americanas

circundantes. São exemplares, a respeito do LD, os estudos que Lima (2013) e Silva (2014) realizam. A primeira autora identifica os seguintes conceitos de representação social da América Latina difundidos em LDs de diferentes disciplinas: 1 – lugar de falantes de línguas latinas (em contraponto às línguas saxônicas); 2 – lugar de subdesenvolvimento; 3 – comunista e antidemocrática; 4 - regionalizada em blocos.

A pesquisa realizada por Bugel (1999) mostra que professores (sujeitos da pesquisa) da cidade de São Paulo, embora fossem em sua maioria latino-americanos, privilegiavam, em suas aulas de língua espanhola, a variedade peninsular do espanhol. Já para Silva (2014), é evidente a discrepância entre o ensino dos marcadores discursivos das variedades linguísticas latino-americanas e espanholas, mesmo nos LDs ditos interculturais: na amostra de livros estudados se ressalta a variedade peninsular. Em outros termos, relacionando os trabalhos desses autores, há um apagamento da América Latina no LD em benefício de uma variedade considerada “padrão” da língua.

Para Serrani (2007, p. 58) não é raro que a progressão dos cursos de língua estrangeira acabe sendo pautada pelo livro didático que ganha, a seu ver, um papel superdimensionado nas práticas educacionais. Dessa maneira, os LDs são considerados materiais didáticos privilegiados (cf. ALMEIDA FILHO, 1994; LEFFA, 2008; VILAÇA, 2009), portanto é imprescindível analisar e discutir os discursos que veiculam. Com a sua entrada em salas de aula de língua estrangeira em todo o território brasileiro há uma crescente necessidade de problematizar as ideologias que ele põem em jogo.

Até 2011 os professores das línguas estrangeiras modernas (espanhol e inglês) não contavam com o apoio de um LD nas escolas públicas do Brasil. Nessa época, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a incorporar

aos seus objetivos avaliar, adquirir e distribuir LDs de ambas as línguas nas escolas públicas brasileiras (cf. ROJO, 2013). Na quarta avaliação de língua estrangeira para o edital do PNLD 2015, realizada pela Universidade Federal Fluminense, foram aprovadas duas coleções específicas para o ensino de espanhol.

O objetivo do artigo é analisar como se dá a abordagem intercultural na seção “Nos...otros” na coleção de livros didáticos “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*”⁴ (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013), para tanto, utilizamos três exemplos extraídos da subseção mencionada (das unidades 4 do livro 1, 3 do livro 2 e 5 do livro 3) e tecemos alguns comentários com vistas a um estudo qualitativo. A escolha por essa coleção se deu em função da avaliação positiva que recebeu no PNLD, como discutiremos a seguir.

Este artigo está dividido em quatro seções: na primeira seção se encontra a discussão sobre as noções de cultura, interculturalidade e multiculturalismo pensando a produtividade dessas noções para o ensino de língua estrangeira; a seção seguinte trata da metodologia e está subdividida em procedimentos metodológicos – em que se apresentam os recortes específicos feitos – e descrição da coleção de LDs analisados; a seção quatro é dedicada à discussão e à análise dos recortes feitos; posteriormente, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas em nossa reflexão.

As noções de cultura, interculturalidade, multiculturalismo e sua produtividade para o ensino de língua estrangeira

A noção de cultura é de difícil concepção, já que se trata de algo difuso, aberto, em processo de evolução constante. Seria possível, como faz

4 Selecionamos essa coleção levando em conta a recomendação do PNLD em relação ao destaque para o ponto forte: a interculturalidade

Eagleton (2000), reconstruir, via etimologia, uma explicação bastante plausível a respeito do tema, na qual o autor desmente a falácia de que há uma dicotomia entre cultura e natureza, já que um dos sentidos da palavra cultura seria relacionado à “lavoura” ou uma ocupação com crescimento natural. Eagleton (2000, p. 12) afirma que “A palavra cartografa, assim, no âmbito do seu desdobramento semântico, a própria transição da humanidade de uma existência rural para uma existência urbana, da suinocultura para Picasso, da lavoura do solo para a divisão do átomo”.

Nessa mesma esteira, a cultura também deve ser considerada desde um ponto de vista que não carregue os estereótipos de que existem os pares “Cultura x cultura”, “Cultura erudita x cultura popular” (e variantes do último, em que o adjetivo “erudita” é substituído com frequência por “alta”, “oficial” e o adjetivo “popular” é substituído por “baixa”, “não oficial”, “de massas” ou ainda, com tom pejorativo por “folclore”). Não existindo essa bipartição na própria noção de cultura, podemos afirmar, segundo Said (2011, p. 19) que “todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciais, sem qualquer monolitismo”. Para usarmos os termos de Bakhtin (2011, p.367), “a unidade de uma cultura determinada é uma unidade *aberta*.”, de acordo com a terminologia do autor russo, a cultura sendo uma unidade aberta encontra seu fecho no cronotopo do encontro com o aluno aprendiz no universo intercultural do livro didático.

De acordo com Bakhtin (2011), um todo é mecânico na medida em que seus elementos estão unidos somente no espaço e no tempo, mediante uma relação externa, não impregnada de sentido. Mesmo que as partes estejam unidas em um todo assim descrito, elas são alheias umas às outras, o que produz um todo de sentido é a “unidade da responsabilidade”. De modo que, buscando a

relação com a noção de cultura como unidade, a cultura realmente tem uma unidade que lhe empresta sentido na medida em que se encontra na relação com os sujeitos responsáveis. Destarte, a cultura não existe enquanto um *a priori*, a despeito das relações humanas, também, “a própria necessidade de cultura, sugere que algo falta na natureza” (EAGLETON, 2000, p. 17), portanto, nos parece que essa falta é essa “unidade de responsabilidade”, de que trata Bakhtin (2011).

Para discutirmos com mais propriedade de que se trata a interculturalidade, precisamos de, ao menos, uma definição que balize nossa compreensão, nesse sentido, Canclini (1983) afirma que utiliza o termo cultura para se referir à:

[...] produção de fenômenos que contribuem mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (CANCLINI, 1983, p. 28).

Nessa perspectiva, se a cultura é polissêmica envolve - como atividade social - todas as práticas e as instituições relacionadas com a produção de sentido que estão nela imbricadas. E, sendo prática social, a cultura pode ser entendida objetivamente como algo aprendido; outro ponto importante é que na aprendizagem de língua estrangeira a “cultura de partida” serve como ponto de apoio para o planejamento pedagógico (o que envolve conhecimento tanto de língua quanto de mundo), afinal, os homens e as mulheres se comportam (em todo o espectro da palavra “comportamento”) de acordo com suas culturas, isto é, nossas ações no mundo são duplamente semiotizadas pela linguagem e pela cultura.

Assumindo, nesse sentido, a dificuldade de definição de uma noção de cultura que recubra todo o aspecto amplo da semântica dessa palavra, surgiram alguns derivados – discutidos adiante

- que retroalimentam o interesse nos problemas de compreensão da cultura. O multiculturalismo e a interculturalidade são legítimos herdeiros do conceito de cultura, embora concebam de maneira diferente a relação entre as culturas.

Por exemplo, Paraquett (2010) afirma que o multiculturalismo não é fenômeno novo, já que as sociedades multiculturais, pelos deslocamentos frequentes de povos, têm sido mais regra que exceção. Na esteira de Hall (2011), as migrações se acentuaram durante a “modernidade tardia”, época mais ou menos localizada depois do final da segunda grande guerra, coincidentemente contemporânea à intensificação do fenômeno pós-colonial. O sujeito da “modernidade tardia” é “descentrado”, nos termos do autor, já que se sente em um intervalo constante; Bhabha (1998) prefere o termo “sujeito híbrido”, afirmando que não existe mais um sujeito puro etnicamente. Tais noções colocam em outro momento a reflexão sobre a identidade cultural, o que influencia de ponta a ponta a percepção a respeito da cultura e dos seus derivados.

De acordo com Paraquett (2010), os derivados da noção de “cultura” podem ser concebidos esquematicamente conforme os conceitos a seguir: 1) *multiculturalismo*, entendido como a presença simultânea de várias culturas em um mesmo espaço concreto, contudo, cada uma delas se comportando de acordo com seu estilo próprio; 2) quando se trata de *pluricultural*, há também a co-presença das diferentes culturas, nesse tipo de relação, todavia, ressalta-se a diversidade, sem exigir convivência entre as culturas; 3) *transcultural* é um movimento de uma cultura em direção a outra, que causa o efeito de aceitação do outro e de suas referências culturais, sem discriminação ou preconceito; 4) a *interculturalidade*, por seu turno, é caracterizada como a interdependência de várias culturas que dividem um espaço geográfico comum.

Dos quatro pontos, para a autora, os mais importantes são o *multiculturalismo* e a

interculturalidade, existe, pois, entre eles uma “diferença ideológica entre as duas perspectivas”, (PARAQUETI, 2010, p. 144), já que para o caso do multiculturalismo, nos países ditos dominantes, as culturas que se introduzem (a autora cita o caso de Nova York, cidade em que os bairros de latinos se multiplicam e são reduzidas as tentativas de esforços interculturais por parte do governo norte-americano) são notadamente invisibilizadas. Por outro lado, vê-se com muito mais ênfase a busca de políticas interculturais entre os países em desenvolvimento. Em outras palavras, nos países mais ricos existe uma tendência ao *multiculturalismo*, em que as diferenças são enfatizadas, já nos países em desenvolvimento a perspectiva *intercultural* é mais bem praticada já que a busca por parcerias de todo tipo (econômicas, políticas, etc.) é mais frequente.

Essa revisão de literatura a respeito do tema da interculturalidade ressalta os benefícios dessa perspectiva, “sobretudo quando a entendemos como políticas públicas que interferem na educação, dentro ou fora da escola” (PARAQUETI, 2010, p. 146). O prefixo *inter-*, como sabemos, sugere a relação entre as partes, nesse caso, entre as culturas. Assim, o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é compreendido como “acesso a outra cultura”, o que não implica o apagamento da cultura de partida em benefício da aprendizagem da cultura alvo (SOUZA, 2018). Na perspectiva intercultural, o ensino/aprendizagem de língua estrangeira é interação e produz reconhecimento no estudante, uma vez que pode perceber a cultura alvo sem ter de apagar os seus conhecimentos prévios sobre a linguagem e sobre a sua própria cultura. Portanto, conhecer como é a maneira de viver e de pensar de outras culturas permite que nos aproximemos dessas culturas e que aprendamos a pensar nossa própria cultura.

Metodologia de análise, seleção dos dados:

a. Procedimentos metodológicos:

A metodologia de análise, conforme indicamos na introdução, advinda dos estudos bakhtinianos, é a questão do cotejo (BAKHTIN, 2011). De acordo com o autor, é preciso, na área de ciências humanas, o alargamento da compreensão de um texto com seu cotejo com outro texto. Nesse sentido, compreende-se um texto colocando-o em diálogo com outro texto, e assim por diante, em uma cadeia de enunciados. A análise dos textos em cotejo se faz pela materialidade, a que faremos referência a seguir. Nossa análise se evidencia pelo cotejo de textos que conforme Bakhtin (2011):

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo. Etapas da progressão dialógica da *compreensão*: o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção do contexto futuro (BAKHTIN, 2011, p. 405).

De acordo com o filósofo russo, compreender é cotejar, ou seja, é relacionar o texto dado em um novo contexto, do passado, do futuro; é ir deslocando o texto da pesquisa do contexto em que está/esteve, conjugando-o com as experiências do pesquisador. Então, constrói-se a partir do texto, e somente com a presença inegável dele, uma compreensão. Presume-se a partir da compreensão o (con)texto passado e o (con)texto futuro. O ponto chave nessa perspectiva de estudos é compreender a partir de textos, dando contrapalavras às palavras dos outros; assim, nos envolvendo em um característico emaranhado de outros textos, ecos de vozes de outros tantos interlocutores com quem travamos diálogo.

A compreensão está atrelada ao contexto, é dependente dele. É a compreensão que permite que o pesquisador acabe com a exatidão que só é possível nas ciências naturais em que um sujeito apenas contempla um objeto não falante. Nas ciências humanas só pode haver diálogo, visto que é imprescindível haver dois sujeitos, no mínimo um pesquisador (contemplador) e outro. Essa compreensão se dá por meio da leitura das materialidades discursivas.

Moirand (2018) afirma, na esteira da reflexão de Bakhtin, que (2018, p. 39), “a análise das materialidades discursivas constitui [...] um meio de compreender o papel da linguagem na construção dos acontecimentos sociais” (MOIRAND, 2018, p. 39). A autora francesa explica que abordar dialogicamente a enunciação é um trabalho com conceitos operatórios que consistem em “‘pensar com’ e que ‘jogado como uma rede’ [...] no oceano do discurso permite pescar os índices (as marcas linguísticas, discursivas, pragmáticas) que podemos descrever, analisar e interpretar: os observáveis de análise” (MOIRAND, 2018, p. 45). De acordo com a pesquisadora francesa,

Uma abordagem dialógica procuraria descobrir o modo como as palavras, as construções, os enunciados representados ‘dialogam’ e ‘interagem’ e como esta circulação de sentidos linguísticos contribui para dar um sentido social a um acontecimento ou a uma mesma família de acontecimentos (MOIRAND, 2018, p. 45-46).

Nessa perspectiva, em nossa análise trabalharemos com uma abordagem material dos enunciados para a partir das materialidades discursivas discutir a perspectiva intercultural que encontramos nos dados extraídos dessa coleção de LDs. Os observáveis de análise, para usarmos ainda a terminologia de Moirand (2018), serão as marcas linguísticas, discursivas e o batimento entre as imagens e os textos que constituem os excertos

por nós analisados. Passaremos à descrição dos materiais de análise e os recorte no corpus.

b. Descrição da coleção de LDs, seleção do corpus de análise:

De maneira geral, a respeito da coleção “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013) poderíamos afirmar que sua proposta didático-pedagógica é coerente com uma concepção sociointeracionista da língua. O trabalho se orienta pela abordagem do texto e busca articular a apresentação dos distintos gêneros às diferentes esferas de uso da linguagem. A diversidade cultural e social dos países hispano-falantes é um tema frequente e recorrente na obra, na qual o foco são as relações interculturais entre Brasil e as regiões falantes de espanhol (Cf. PNLD, 2014, p. 29).

A organização dos três volumes da coleção é canônica, oito unidades com temáticas variadas, que se subdividem em algumas seções, a saber, “Hablemos de...” introdutória ao tema de cada unidade, apresenta atividades com textos orais; “¡Y no solo esto!”, seção em que se focalizam as atividades que preparam, sucedem e são concomitantes à leitura; em “¡Manos a la obra!”, os mecanismos linguísticos são explorados, buscando o funcionamento da língua de forma contextualizada; as atividades de produção são privilegiadas nas seções “En otras palabras” (produção textual) e “Como te decía...” (práticas de expressão oral); em “Nos...otros” tem lugar a abordagem intercultural, procurando as relações entre Brasil e as regiões hispano-falantes; na seção “Así me veo”, uma autoavaliação. Os três volumes da coleção têm um apêndice, que se subdivide em: “Un poco más de todo”, “Modelos de pruebas de ENEM”, “Más cosas”, “Tablas de verbos”, “Transcripciones”, “Glosario”, “Bibliografía” e

“Referencias de Internet” (PNLD, 2014, p. 30). Além disso, após cada uma das unidades pares dos LDs há um “repaso”.

Imagem 1: quadro sobre pontos fortes, fracos, destaques da coleção e do manual do professor.

QUADRO ESQUEMÁTICO

| | |
|---|--|
| Pontos fortes da coleção | O conjunto de textos e de temas apropriados, relevantes e adequados à faixa etária dos alunos do ensino médio. |
| Pontos fracos da coleção | A presença de alguns textos auditivos criados para fins didáticos. |
| Destaque da coleção | A seção “ <i>Nos...otros</i> ”, com propostas sobre relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes. |
| Pontos fortes do Manual do Professor | A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e a discussão de conceitos relevantes para o ensino de línguas. |

Fonte: PNLD (2014, p. 29).

De acordo com a imagem 1 (acima), a seção que colocamos sob escrutínio é o destaque da coleção, o que justifica a análise para entender porque é dado esse destaque e como se dão as relações interculturais ali propostas.

Também percebemos que ao longo da descrição resumida, apresentada pelos autores em cada um dos volumes da coleção, há uma ênfase nos aspectos relativos à cultura, como se pode notar na tabela 1 (abaixo) em que reunimos os temas transversais trabalhados ao longo dos capítulos. Do total de vinte e quatro unidades, em dez delas o tema transversal é “*pluralidad cultural*”, o que para além do dado quantitativo⁵ revela a preocupação com a questão cultural (que se evidencia com a análise que faremos a seguir).

Tabela 1: Temas transversais da coleção “*Enlaces*”, tal como informados pelos autores.

| | Livro 1 | Livro 2 | Livro 3 |
|------------------|--|----------------------------|---------------------------------|
| UNIDADE 1 | <i>Pluralidad cultural</i> | <i>Trabajo y consumo</i> | <i>Educación sexual y salud</i> |
| UNIDADE 2 | <i>Pluralidad cultural</i> | <i>Pluralidad cultural</i> | <i>Ética y ciudadanía</i> |
| UNIDADE 3 | <i>Pluralidad cultural</i> | <i>Pluralidad cultural</i> | <i>Ciudadanía</i> |
| UNIDADE 4 | <i>Pluralidad cultural</i> | <i>Salud</i> | <i>Salud y ética</i> |
| UNIDADE 5 | <i>Medio ambiente</i> | <i>Pluralidad cultural</i> | <i>Pluralidad cultural</i> |
| UNIDADE 6 | <i>Ética, ciudadanía y consumo</i> | <i>Ética y ciudadanía</i> | <i>Pluralidad cultural</i> |
| UNIDADE 7 | <i>Ética y ciudadanía</i> | <i>Salud</i> | <i>Salud</i> |
| UNIDADE 8 | <i>Pluralidad cultural, ética y ciudadanía</i> | <i>Medio Ambiente</i> | <i>Ciudadanía</i> |

Fonte: própria, com base em informações da coleção.

A tabela 2 (a seguir) demonstra as ocorrências de citações de países (hispano-falantes ou não) na seção que analisamos⁶. Tomemos os dados da tabela para exemplos: no livro 1 aparece referência a países que não são latino-americanos em quatro momentos (Espanha – quatro ocorrências, Portugal e Alemanha,

⁵ O dado quantitativo serve aqui apenas para efeito de comentário.

⁶ Idem nota anterior no que se refere aos dados numéricos.

uma cada); no livro 2, apenas duas referências (somente Espanha); no terceiro livro, mais duas vezes (especificamente, Espanha) e uma terceira vez quando se trata da União Europeia. Numericamente, os países europeus são menos citados que os latino-americanos, o que pode ser influenciado pela quantidade destes em que o espanhol é língua oficial em detrimento daqueles (somente um país, a Espanha). Por outro lado, entre os mais citados temos⁷: Argentina (sete vezes), seguida de Espanha e Venezuela (cinco vezes cada), Colômbia (quatro vezes), México, Paraguai, Uruguai e Chile (três vezes cada); outros são citados uma vez cada, a saber, República Dominicana, Peru, Costa Rica, Porto Rico, Guatemala, Bolívia, como se pode visualizar na tabela 2 (a seguir).

Tabela 2: Ocorrência de citação a países hispano-falantes (ou não), na seção “Nos...otros”, da coleção “Enlaces”

| | Livro 1 | Livro 2 | Livro 3 |
|-----------|--|---|---|
| UNIDADE 1 | Brasil e Espanha | MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela) | Espanha e Brasil |
| UNIDADE 2 | Venezuela, Espanha, Colômbia, Argentina e Brasil | Brasil e Chile | Brasil, Colômbia, México e Espanha |
| UNIDADE 3 | Brasil e Uruguai | Guatemala e Brasil | Blocos econômicos (MERCOSUL e União Europeia) |
| UNIDADE 4 | Brasil e Chile | Brasil, Uruguai e Argentina | Bolívia, Brasil, Colômbia, Venezuela |
| UNIDADE 5 | Espanha, Portugal, Alemanha e Brasil | Brasil e Espanha | México e Brasil |
| UNIDADE 6 | Argentina e Brasil | Brasil, Chile, Espanha | Brasil, México e Argentina |
| UNIDADE 7 | Espanha, Brasil, Porto Rico e Peru | Venezuela, Costa Rica, e Brasil | Brasil, México e Argentina |
| UNIDADE 8 | Venezuela, Brasil e Colômbia | Paraguai, Bolívia, Argentina | Brasil, Argentina e Paraguai |

Fonte: própria, com base em informações da coleção.

Levando em consideração o destaque que os autores da avaliação do PNLD (2014) dão para a seção “Nos...otros” da coleção “*Enlaces: español para jóvenes brasileños*” (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013), incidiremos um olhar para sua singularidade buscando entender o motivo desse destaque e como se dão as relações interculturais levadas a cabo ali, analisamos posteriormente três exemplos, um deles extraído de cada livro da coleção: o primeiro é da unidade 4 (livro 1), o segundo é da unidade 3 (livro 2) e o último da unidade 5 (livro 3). O critério de seleção é o tema transversal comum: “*pluralidad cultural*”.

1. Análise e discussão:

A proposta da seção “Nos...otros” – conforme imagem 2 (a seguir)⁸, retirada da unidade 4 “*Bajo diferentes techos*” do livro 1 - permite estudar as relações interculturais entre Brasil e Chile por meio do caso das casas suspensas sobre a água.

7 Para os fins deste comentário, excetuamos a unidade 3 do livro 3 em que se trata dos blocos econômicos, sem menção a países em específico.

8 Para efeito de diagramação do texto e de leitura mais fluída, preferimos sempre manter a imagem em página a parte em meio ao texto e a seguir a sua primeira menção nesta seção de análise. Desse modo, pode haver algum deslocamento da imagem e que a análise comece um pouco antes de sua apresentação dado o tamanho das figuras.

Há quatro atividades previstas: 1) o exercício inicial pede ao estudante para observar duas imagens paralelas em que figuram palafitas (casas suspensas sobre a água) existentes em Chiloé (Chile) e no Amazonas (Brasil), depois é preciso apontar entre seis opções quais delas dizem respeito às imagens; 2) a segunda atividade pede que se leia dois fragmentos de textos (quadros azul – em espanhol - e verde - em português) a respeito das palafitas nos dois países, depois é preciso indicar em uma tabela as semelhanças e diferenças entre ambos os lugares; 3) a terceira atividade pede que sejam apontadas outras semelhanças e diferenças, além daquelas que os textos mostram; 4) a última atividade pede ao aluno que investigue na internet como o homem se adaptou às adversidades da natureza.

Imagem 2: OSMAN, S. ELIAS, N. REIS, P. IZQUIERDO, S. VALVERDE, 2013, p. 75.

BAJO DIFERENTES TECHOS

Nos... otros

- Observa las imágenes de estas casas, conocidas como palafitos. Analízalas y a continuación señala las frases que pueden definir las.

| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Están apoyadas en estacas. | <input type="checkbox"/> Están construidas en el agua. |
| <input type="checkbox"/> Son hechas de madera. | <input type="checkbox"/> Son casas hechas únicamente en Chile. |
| <input type="checkbox"/> Son construcciones de cemento y ladrillos. | <input type="checkbox"/> Una de las funciones de las estacas es evitar que el agua lleve las casas. |
- Lee los fragmentos sobre los palafitos de Chiloé (Chile) y los de Amazonia (Brasil) y completa la tabla siguiente con lo que hay de semejante y diferente entre ambos lugares.

| SON SEMEJANTES PORQUE... | SON DIFERENTES PORQUE... |
|--|--|
| <p>Según el arquitecto Edward Rojas [...], el interés que arrojan estos proyectos es la relación que hay de una arquitectura que une tierra y mar en un lugar único. "Aquí la arquitectura es la que produce la relación entre la tierra y el mar. El barrio Gamboa –donde se sitúan los palafitos– vive el pulso mismo de Chiloé. Aquí la marea cambia cuatro veces al día y eso los palafitos lo viven a diario, no existe en ningún otro lugar".</p> <p>Disponibile en <www.emol.com>. Acceso el 13 de noviembre de 2012.</p> | <p>A água é, ali, o fator que gera e impulsiona a vontade do caboclo, sem permitir que homem e chão se integrem suficientemente [...]. A água rege o comportamento humano, condicionando aos seus regimes qualquer atividade, os cheiros e as vazantes criando formas de adaptação, influido no pitoresco, mas sem apresentar considerável importância ao desenvolvimento, pelo menos no que se refere a uma expressão cultural universalizada. A palafita é uma dessas modalidades que têm origem no afluxo das águas [...].</p> <p>Disponibile en <www.jangadabrasil.com.br>. Acceso el 21 de octubre de 2012.</p> |
- En parejas, comenten: ¿qué otra(s) semejanza(s) y diferencia(s) hay entre los palafitos chilenos y brasileños?
- Investiga, en internet y otras fuentes, cómo el hombre ha sabido adaptarse a los diferentes desafíos que le ha planteado la naturaleza. Compártelo con tus compañeros.

75

É importante apontar que colocar lado a lado ocorrências dos dois países é o que caracteriza a abordagem intercultural, demonstrando ao aluno como é que se dão as relações do homem com a natureza no caso específico das palafitas. Isto é, como o homem se adaptou a viver nas regiões ribeirinhas no Brasil e no Chile de modos muito semelhantes, fazendo casas que ficam suspensas por estacas sobre a água do rio. A análise das atividades 1 e 2 não permite ao aluno perceber de que país são as imagens, nem as referências das imagens, nem mesmo os fragmentos de textos auxiliam na identificação, somente é possível inferir que no caso chileno as palafitas são construídas sobre o mar e no caso brasileiro sobre o rio. Essa impossibilidade de identificar sugere a mistura dos sentidos, o diálogo entre as duas culturas, coerente com a proposta intercultural.

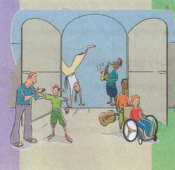
No caso da unidade 3 “*Derecho al ocio*” do livro 2, conforme imagem 3 (a seguir), há quatro atividades também, nas quais se relacionam as culturas de Guatemala e Brasil. Na atividade 1) se propõe um exercício em grupo, em que os alunos deverão produzir uma lista comum de atividades realizadas nos finais de semana; 2) a segunda atividade apresenta fragmentos de textos extraídos da internet em que são explicados os programas “*¡Sábado y domingo en la escuela!*” (Guatemala) e “*Escola Aberta*” (Brasil), duas questões são postas, uma delas pergunta sobre o tema dos textos e a segunda completa a primeira perguntando se o aluno frequenta a escola nos finais de semanas; 3) a terceira atividade, além de um enunciado informativo a respeito do programa brasileiro mencionado acima, questiona a opinião do aluno sobre o objetivo de manter as escolas abertas fora do período obrigatório de aulas; 4) a última atividade é de cunho pessoal, sugere-se a formação de duplas para discussão sobre ser positivo (ou não) esse programa para a comunidade.

DERECHO AL OCIO

Nos... otros

1. ¿Qué hacen cuando termina la semana en la escuela? Entre todos, hagan una lista común de las actividades. *Respuesta personal.*
2. Ahora lee estos fragmentos sobre dos proyectos educativos puestos en marcha en Guatemala y Brasil. Luego, contesta las preguntas.

Al contrario de lo que sucede en la mayor parte del mundo cuando acaban las clases cada viernes, muchas escuelas de Guatemala no cierran sus puertas el sábado y el domingo. [...] En ese país, actualmente el programa se realiza en 2285 unidades escolares, atendiendo un total de 1 938 763 alumnos, de acuerdo con el Ministerio de Educación, encargado de coordinar el programa.



O programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas [...].
3. Brasil es pionero en el programa Escola Aberta, vigente desde 2004, que llega a muchos estados y sirve como modelo para otros países. En tu opinión, ¿cuáles serían los objetivos de esas escuelas abiertas? Márcalos en las opciones que siguen.

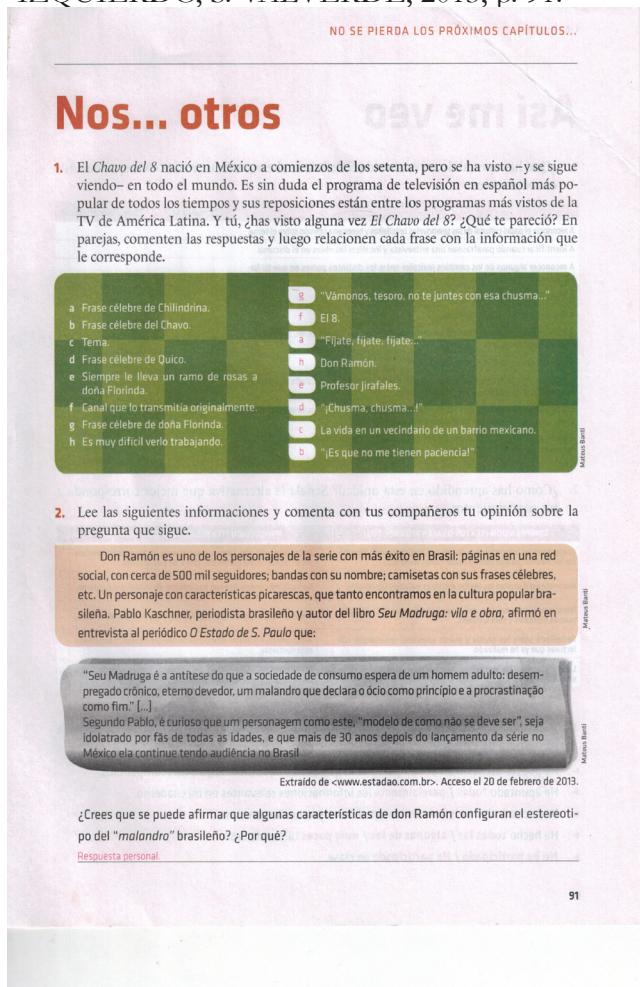
Respuestas personales. Profesor/a, todas las alternativas son posibles.

 - Estimular la convivencia entre grupos diferentes.
 - Ofrecer oportunidades de ocio a los que no tienen acceso por otros medios.
 - Solucionar conflictos dentro de una comunidad.
4. ¿Este tipo de programa te parece positivo para la comunidad? ¿Por qué? Discútelo con un/a compañero/a. *Respuesta personal.*

57

Ressaltamos as diferenças entre os programas apresentados, já que os autores da coleção não questionam, nem fazem com que o aluno perceba: para o caso brasileiro, a fonte do fragmento é oficial, o Ministério da Educação, mas o texto não apresenta dados do programa, parece também que se trata de uma atividade voltada apenas para escolas públicas em territórios com vulnerabilidade social, é destacado que se trata de uma estratégia que potencializa o diálogo da escola com a comunidade, mesmo sem os dados. Em contrapartida, o programa guatemalteco, explicado de acordo com site não oficial, que cita como discurso de autoridade o Ministério da Educação do país, apresenta dados robustos a respeito da expansão do potencial e do programa.

Já na unidade 5 “*No se pierda los próximos capítulos...*” do livro 3, conforme imagem 4 (a seguir), as relações interculturais sob estudo são entre México e Brasil.



Há apenas duas questões, 1) na primeira delas os autores comentam o contexto do seriado “El Chavo del 8”, informando quando começou a ser gravado e difundido mundialmente, questionam se os alunos já assistiram, pede-se que comentem em grupo as respostas e, em seguida, os alunos devem responder a um pequeno quadro, relacionando informações a respeito das personagens; 2) a segunda questão indica a leitura de dois fragmentos de textos, um deles em espanhol (dos autores, que funciona como enunciado da questão) e outro em português extraído de um grande jornal brasileiro em que o autor de livro baseado na série explica a permanência desse anti-herói. Ao final, os autores discutem se é possível comparar a personagem

Don Ramón (Seu Madruga) com o estereótipo do malandro brasileiro.

A atividade proposta nessa unidade é sumamente interessante já que, como destacam os autores do LD, a série foi mundialmente conhecida e também ainda é assistida por número grande de telespectadores brasileiros. Essa relação com o público adolescente pode ser um caminho para aproximá-lo do universo hispânico, quem sabe incentivando-o a assistir à série em espanhol. Ou seja, o tema é pertinente e é ao mesmo tempo apropriado para discutir no último livro da coleção, visto que se espera mais maturidade dos alunos do último ano do ensino médio, os quais já devem ter alguma percepção mais acurada a respeito do mundo fora da escola, preparando-se ou para cursos universitários ou para o mercado de trabalho. A segunda parte do exercício é importante problematizar com mais calma, exigindo do professor complementos ao material didático, pois, a depender da abordagem, o tema pode cair no estereótipo, tão criticado na visão multicultural como mostramos anteriormente. Em outras palavras, conforme o trabalho realizado em sala de aula, o sentido da perspectiva que entende o brasileiro como “malandro” pode deslizar para o estereótipo, causando uma deformação da compreensão da própria cultura do aluno, não atingindo o objetivo central da perspectiva intercultural, entendida como a percepção das outras culturas e enriquecimento consequente da cultura de partida.

Considerações finais

O objetivo de nossa análise foi perceber como se dá a abordagem intercultural na seção “Nos...otros” na coleção de LDs “Enlaces: español

para jóvenes brasileños” (OSMAN, ELIAS, REIS, IZQUIERDO, VALVERDE, 2013). Para realizá-la utilizamos como objeto três exemplos da subseção mencionada (das unidades quatro do livro 1, três do livro 2 e cinco do livro 3) e tecemos alguns comentários com vistas a um estudo qualitativo.

Na análise que realizamos do fragmento da unidade quatro do livro 1, em que se enfatiza as relações entre Chile e Brasil por meio da questão da habitação, percebemos a tentativa dos autores de aproximar os alunos de um contexto muito específico, o das moradias ribeirinhas, em que as construções devem resistir ao sobe e desce da água. A perspectiva intercultural é contemplada na medida em que se pede ao aluno que analise imagens e textos sobre as palafitas, percebendo diferenças e semelhanças da vida do homem ribeirinho no Brasil e no Chile que teve de se adaptar à vida próxima ao mar ou aos rios. Depois dessa comparação entre os dois modos de vida, os autores sugerem que o aluno aprofunde seus conhecimentos sobre a adaptação do homem às condições da natureza, algo que faz fecho na unidade “*Bajo diferentes techos*”.

Ao analisarmos o fragmento da unidade três do livro 2, percebemos que a perspectiva intercultural aqui se mostra na comparação de programas educativos dos governos da Guatemala e do Brasil. Embora, como apontamos na análise, o texto sobre o programa guatemalteco seja mais rico em informações, é possível compreender uma busca pela consciência de cidadania nos alunos, de modo que ao apresentar os dados dos programas quase todas as questões tem resposta esperada de caráter pessoal (o que se evidencia também porque a primeira atividade propõe uma lista feita pela classe toda).

A análise que realizamos da seção “Nos... outros” da unidade cinco do livro 3 demonstra também a preocupação com a cidadania. A temática pautada em seriado conhecido do público jovem provoca a reflexão sobre o perfil do “malandro”

brasileiro comparado a uma personagem da série. Como apontamos na análise, a questão acima é de mais complicada abordagem em sala de aula e, portanto, foi bem colocada no último livro da série, já que exige mais maturidade dos alunos, que ao final do ensino médio devem estar se preparando para a vida depois do ensino básico, com os cursos universitários ou mercado de trabalho.

A questão da cultura, como podemos ver através da tabela 2 sobre as ocorrências que apresentamos, é posta na perspectiva intercultural. Coloca-se em diálogo ali a cultura de partida – do aluno – e a cultura/língua alvo – hispânica/espanhola. Assim, podemos afirmar que a perspectiva intercultural nessa seção da coleção de LDs analisada é pertinente para o estudante, já que demonstra a pluralidade da cultura hispânica que está introjetada na língua espanhola e propõe que o aluno interaja com dados autênticos da cultura alvo.

O ensino da língua não pode deixar de lado a cultura que lhe serve de pano de fundo. Retornando à análise, podemos notar que a perspectiva intercultural apresentada no LD tem a seguinte lógica: parte-se da cultura do aluno (brasileiro) e colocam-se em diálogo outras culturas (dos países hispano-falantes). Assim, o movimento é ir à cultura alheia, compreendê-la e voltar para a própria cultura. O retorno é sempre enriquecido, cheio de novos sentidos que a alteridade proporcionou.

Vale ressaltar que, embora a coleção privilegie a interculturalidade, sua adoção em uma escola não é garantia de respeito/ acesso às culturas hispânicas, por assim dizer, pois no momento de colocar em prática as habilidades da língua espanhola, sobretudo em se tratando de temas culturais ou mesmo linguísticos, estereótipos de todo tipo podem surgir⁹. O importante é, então, enfatizar a convivência necessária com países falantes da

⁹ Como aqueles que apontamos na revisão de literatura sobre cultura: “Cultura x cultura” ou “Cultura erudita x cultura popular”.

língua alvo e ao apreender características culturais específicas deles, posicionar-se na perspectiva dialógica a respeito de suas culturas, ou seja, abordar as culturas como diferenças constitutivas, diferenças não-indiferentes. A diferença no estudo das culturas é um ponto chave, já que enriquece os repertórios culturais do aluno, possibilitando *experienciar* as distintas culturas sem deixar sua cultura de origem, mas sobretudo sem menosprezar as outras.

Um trabalho com base na interculturalidade na educação passa por um esforço por romper com história hegemônica pautada no jogo entre culturas dominantes e culturas dominadas, que gera exclusão e subalternidades. Os intercâmbios interculturais devem ser na perspectiva equitativa entre as culturas, daí resultando uma convivência de respeito e de legitimidade entre os diferentes. Não há hierarquias entre as culturas e para ter acesso a esse tipo de trabalho nas aulas de espanhol é possível que o aluno *experiencie* a cultura diferente, partindo da sua própria, sem apagá-la. Mas para que isso se efetive, repetimos, o professor deve ser o mediador do diálogo.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas.** Contexturas, v.2, p. 43-52.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O fazer atual na linguística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas.** In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (orgs.) Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 115-124.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal. Tradução do russo de Paulo Bezerra.** São Paulo:

Martins Fontes, 2011.

BARROS, C.S. COSTA, E. G. M. **Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol.** In: BARROS, C.S. de GOETTENAUER, E.M.C. (Org.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 85-118.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** (Dissertação Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 1998.

CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo.** Trad. Paulo Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura. Tradução de Sofia Rodrigues.** Lisboa: Actividades Editoriais, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio Janeiro: DP&A, 2011.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de Línguas.** In: LEFFA, V. J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41.

LIMA, L. M. **Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia.** In: ZOLIN-VESZ, F. (orgs.) A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol. Campinas: Pontes, 2013. p. 29-50.

MOIRAND, S. **A midiaticização dos acontecimentos: uma análise do discurso entre língua, memória e comunicação.** In: NAVARRO, P. BARONAS, R. (Orgs.). Sujeito, texto e imagem em discurso. Campinas: Pontes Editores, 2018, p.39-85.

OSMAN, S. ELIAS, N. REIS, P. IZQUIERDO, S. VALVERDE, J. **Enlaces: español para jóvenes brasileños** (VOLS. 1, 2 e 3). Cotia: Macmillan, 2013.

Submissão: outubro de 2019.

Aceite: janeiro de 2020.

PARAQUETT, M. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros.** In: BARROS, c.s. de GOETTENAUER, E.M.C. (Org.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 137-156.

PNLD. **Guia de livros didáticos: língua estrangeira moderna: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

ROJO, R. **Materiais didáticos no ensino de línguas.** In. MOITA LOPES, J. P. (org). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-196.

SAID, E. **Cultura e imperialismo. Tradução Denise Bottmann.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SERRANI, S. **Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de espanhol no Brasil).** In. KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (orgs.) Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 55-71.

SILVA, A. M. N. **Marcadores discursivos de las variedades lingüísticas hispanoamericanas: una categoría silenciada en los manuales de E/LE.** In. LIMA, L. M. (org.) A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas: Pontes, 2014. p. 69-89.

SOUZA, N.B. **A questão da interculturalidade no ensino de espanhol: uma reflexão que vai dos documentos oficiais à prática.** In: SILVA, C.C.; RINCON, N.M. SILVA, P.M.L. (OrgS.). Ensino de Línguas: práticas em sala de aula, desafios para o século XXI. 1ed. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2018, v. 1, p. 67-92.

VILAÇA, M. L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades: Volume VIII Número XXX, 2009, p. 1-14.