

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

ADRIANA TEIXEIRA PEREIRA

***“CANCIÓN CON TODOS”:***  
**AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE NO LIVRO**  
**DIDÁTICO DE ESPANHOL PNLD/2018**

Belo Horizonte

2021

ADRIANA TEIXEIRA PEREIRA

**“*CANCIÓN CON TODOS*”:  
AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE NO LIVRO  
DIDÁTICO DE ESPANHOL PNLD/2018**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Elzimar G. de Marins-Costa

Belo Horizonte

2021

P436c

Pereira, Adriana Teixeira.

"Canción con todos [manuscrito] : América Latina e interculturalidade no livro didático de espanhol / Adriana Teixeira Pereira. – 2021.

237 f., enc.: il. grafs (color)

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 228-236.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Professores de espanhol – Formação – Teses. 4. Comunicação intercultural – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III Título.

CDD: 460.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**“Canción con todos”: América Latina e interculturalidade no livro didático de Espanhol - PNLD/2018**

**ADRIANA TEIXEIRA PEREIRA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 28 de junho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida  
Faculdade de Educação - UFMG

Prof(a). Marcia Paraquett Fernandes  
UFBA

Prof(a). Lucielena Mendonça Lima  
UFG

Prof(a). Deise Cristina de Lima Picanço  
UFPR

Belo Horizonte, 28 de junho de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA PARAQUETT FERNANDES, Usuário Externo**, em 28/06/2021, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucielena Mendonça de Lima, Usuário Externo**, em 28/06/2021, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 28/06/2021, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Deise Cristina de Lima Picanço, Usuário Externo**, em 28/06/2021, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 29/06/2021, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0807286** e o código CRC **27461444**.

*“Soy el terreno invadido  
Naturaleza robada  
Soy pensamiento indebido  
Grito de voz silenciada*

*Soy el dolor que no siente  
Soy la memoria olvidada  
Soy material resistente  
Con rabia despellejada*

*Con el coraje de frente  
Voy a ganar la batalla  
Hecha de viento y de playa  
Soy la ola que va a romper*

*Quieren verme caer  
Pero daré bien la talla  
Atravesar la muralla  
Voy contra todo pa' defender*

*Soy mi coraza guerrera  
Todo lo que he soportado  
Soy fuerza de cordillera  
Raíz de sueño sembrado”*

*(Contra todo - Ile)*

## RESUMO

“Tenho vinte e cinco anos, de sonho e de sangue, e de América do Sul”, cantava Belchior. Mas será que nós, brasileiros, nos reconhecemos como sul-americanos e/ou latino-americanos de fato? Como essa construção identitária é tratada no ensino de espanhol, precisamente nos livros didáticos? Sendo esse um grande provedor de informações e discursos, ele afeta diretamente a construção identitária do aluno, precisando apresentar uma visão de pluralidade e heterogeneidade da língua e suas manifestações, sem vinculação a estereótipos e preconceitos com as diferentes culturas. Assim, esta tese objetiva analisar a imagem cultural da América Latina (AL) nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático/2018, desde uma perspectiva intercultural, no sentido de contribuir também para a discussão da ideia de pertencimento a este espaço. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de configuração documental, interpretada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Conta com um *corpus* de nove volumes das coleções *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), tratados a partir dos eixos – América Latina e interculturalidade. A análise centrou-se nos textos e nas suas atividades, dando enfoque aos diferentes aspectos da construção identitária do latino-americano e às orientações da perspectiva intercultural de ensino de línguas, entendendo-a como proposta que prevê a abertura para o diálogo e para as diversidades cultural, social, étnica, etária e de gênero dos povos latino-americanos. Como fundamentação teórica, baseia-se nos estudos da interculturalidade de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2012), Mendes (2007, 2011) e Walsh (2005; 2009); nos conceitos de América Latina de Bethel (2009), Bruit (2000), Farret; Pinto (2011), García Canclini (2015, 2004), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) e nas investigações sobre o livro didático de Barros *et al.* (2018) e Daher *et al.* (2013). A partir da análise, observou-se um avanço relevante, cada coleção a seu modo, nos dois aspectos analisados. Quanto à presença da AL nas coleções, foi possível verificar a possibilidade de tratar de diferentes conhecimentos que permitem o aluno ampliar seus horizontes e refletir sobre as diversidades que compõem este espaço, contudo, pode deixar a desejar na noção de integração por não relacionar os conteúdos com a realidade do aluno, inviabilizando a percepção de compartilhamento de histórias, memórias, valores, vivências e significados que o fazem entender-se como pertencentes ao mesmo espaço cultural. Com relação à perspectiva intercultural, verificou-se que os textos e as suas atividades tinham um grande potencial para a promoção de uma atitude crítica e intercultural do aluno. Observou-se, em sua maioria, uma potencialidade para o diálogo respeitoso e igualitário entre culturas, para o confronto e enfrentamento dos conflitos de poder e para o combate aos estereótipos, preconceitos e discriminações. Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliação das discussões sobre AL e interculturalidade dentro do escopo de estudos da língua espanhola na LA, chamando a efetivá-las nas nossas práticas de ensino e nossas relações socioculturais cotidianas.

**Palavras-chave:** Língua espanhola. Livro didático. PNLD. Interculturalidade. América Latina.

## RESUMEN

“Tengo veinticinco años de sueños y de sangre y América del Sur”, cantaba Belchior. Sin embargo, de hecho, ¿nosotros brasileños nos reconocemos como suramericanos y/o latinoamericanos? ¿Cómo se trata esa construcción identitaria en la enseñanza de español, precisamente en los libros didácticos? El libro es un grande proveedor de informaciones y discursos que afecta directamente la construcción identitaria del alumno, que le exige presentar una visión de pluralidad y heterogeneidad de la lengua y sus manifestaciones, sin vinculación a estereotipos y prejuicios con las diferentes culturas. De ese modo, este estudio objetiva analizar la imagen cultural de América Latina en las colecciones didácticas aprobadas por el Programa Nacional de Libro Didáctico/2018, desde una perspectiva intercultural, en el sentido de contribuir también para la discusión de la idea de pertenencia a este espacio. La investigación se caracteriza como cualitativa y de configuración documental, interpretada por medio del análisis de contenido (BARDIN, 2011). Cuenta un *corpus* de nueve volúmenes de las colecciones *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA et al, 2016) y *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), tratados a partir de dos aspectos – América Latina e interculturalidad. El análisis se centró en los textos y sus actividades, enfocando los diferentes aspectos de Latino-América y las orientaciones de la perspectiva intercultural de enseñanza de lenguas, cuya propuesta prevé la apertura para el diálogo y para la diversidad cultural, social, étnica, etaria y de género de los pueblos latinoamericanos. Como fundamentación teórica, se basa en los estudios de interculturalidad de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2012), Mendes (2007, 2011) e Walsh (2005; 2009); en los conceptos de América Latina de Bethel (2009), Bruit (2000), Farret; Pinto (2011), García Canclini (2015, 2004), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) y en las investigaciones sobre el Libro Didáctico de Barros *et al* (2018) e Daher *et al* (2013). A partir del análisis, se observó un avance relevante, cada colección a su modo, en los dos aspectos analizados. Cuanto a la presencia de AL, fue posible verificar la posibilidad de tratar de diferentes conocimientos que permiten el alumno ampliar sus conocimientos y reflexionar sobre las diversidades que componen este espacio, sin embargo, puede ser insuficiente para la noción de integración, al dejar de relacionar los contenidos con la realidad del alumno, inviabilizando la percepción de intercambio de historias, memorias, valores, vivencias y significados que lo hacen entenderse como pertenecientes al mismo espacio cultural. Con relación a la perspectiva intercultural, se verificó que los textos y sus actividades tienen un gran potencial para la promoción de una actitud crítica e intercultural del alumno. Se observó, en su mayoría, una potencialidad para el diálogo respetoso e igualitario entre culturas, para el confronto y enfrentamiento de los conflictos de poder y para el combate a los estereotipos, prejuicios y discriminaciones. De esa manera, se espera que esta investigación contribuya para ampliación de las discusiones sobre AL e interculturalidad dentro del ámbito de estudios de la lengua española en LA y llame a efectuarlas en nuestras prácticas de enseñanza y nuestras relaciones socioculturales cotidianas.

**Palabras-clave:** Lengua española. Libro didáctico. PNLD. Interculturalidad. América Latina.

## ABSTRACT

“I am twenty-five years old of dreams and blood, and of South America”, sang Belchior. But do we Brazilians recognize ourselves as South Americans and/or Latin Americans in fact? How is this identity construction addressed in teaching Spanish, precisely in textbooks? As this is a great provider of information and speeches, it directly affects the student's identity construction, thus needing to present a view of the language plurality and heterogeneity and its manifestations without being linked to stereotypes and prejudices towards different cultures, encouraging dialogue and respect for diversity. Therefore, this study aims to analyze the cultural image of Latin America in the didactic collections approved by the National Textbook Program/2018, from an intercultural perspective, in order to also contribute to the discussion about the idea of belonging to this space. The research is characterized as qualitative, interpretative and documental, since it focuses on a corpus construction formed by Spanish language textbooks, interpreted through content analysis (BARDIN, 2011). The research comprises a corpus of nine volumes from the collections *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA et al, 2016) and *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), addressed from the central foundation's aspects - Latin America and interculturality. The analysis focused on oral/written texts and their activities, highlighting different aspects of the Latin American identity construction and the guidance of an intercultural perspective of language teaching, being understood as a proposal that provides openness to others, to dialogues and to the cultural, social, ethnic, age and gender diversities of the Latin American peoples. As a theoretical foundation, it is based on Candau's interculturality studies (2008, 2010), Fleuri's (2003, 2004, 2012), Mendes' (2007, 2011, 2012) and Walsh's (2005; 2009); on Bethel's Latin American concepts (2009), Bruit's (2000), Farret's; Pinto's (2011), García Canclini's (2015, 2004), Mignolo's (2005) and Pizarro's (2006) and on Barros et al's Didactic Book (2018) and Daher et al's studies (2013). From the analysis, a relevant advance was observed in each collection under the two aspects analyzed. As for the presence of LA in the collections, the possibility of dealing with different knowledges that allow students to expand their understanding was noted. Reflecting on the diversity that makes up this space, however, does not correspond to the notion of integration, by failing to relate the contents with the student's reality, derailing the perception of sharing stories, memories, values, experiences and meanings that make them understand themselves as belonging to the same cultural space. Regarding the intercultural perspective, the texts and their activities have displayed great potential for promoting a critical and intercultural attitude of the students. A vast potential for respectful and egalitarian dialogue between cultures was observed, for confronting and facing conflicts of power and for combating stereotypes, prejudices and discrimination. Thus, this research is expected to offer contributions to expand discussions on LA and interculturality within the scope of Spanish language studies in Applied Linguistics, calling for them to be carried out in our teaching practices and socio-cultural relations.

**Keywords:** Spanish language. Didactic book. PNLD. Interculturality. Latin America.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Livros didáticos que compõem o <i>corpus</i> do estudo .....	26
<b>Quadro 2</b> – Subcategorias da representação da América Latina .....	27
<b>Quadro 3</b> – Textos e atividades que compõem o <i>corpus</i> .....	27

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Capas da coleção <i>Cercanía Joven</i> (2016), vol.1, 2 e 3 .....	46
<b>Figura 2</b> – Capas da coleção <i>Confluencia</i> (2016), vol.1, 2 e 3 .....	46
<b>Figura 3</b> – Capas da coleção <i>Sentidos en lengua española</i> (2016), vol.1, 2 e 3 .....	46
<b>Figura 4</b> – <i>CJ 2</i> (Actividad intercultural) .....	49
<b>Figura 5</b> – Atividade complementar em <i>C 2</i> (Escuela abajo el amante) .....	51
<b>Figura 6</b> – Seleção e organização das atividades em <i>CJ</i> .....	70
<b>Figura 7</b> – <i>CJ 1: El mundo hispanohablante</i> .....	71
<b>Figura 8</b> – <i>CJ 1: Mercosur</i> .....	72
<b>Figura 9</b> – <i>CJ 1: Cultura latina</i> .....	73
<b>Figura 10</b> – <i>CJ 1: Cultura latina I</i> .....	74
<b>Figura 11</b> – <i>CJ 1: El mundo es político</i> .....	77
<b>Figura 12</b> – <i>CJ 1: El mundo es político I</i> .....	78
<b>Figura 13</b> – <i>CJ 1: La dictadura el cine latino-americano</i> .....	80
<b>Figura 14</b> – <i>CJ 1: Visa para el sueño</i> .....	82
<b>Figura 15</b> – <i>CJ 2: Lenguas del mundo</i> .....	84
<b>Figura 16</b> – <i>CJ 2: Lenguas del mundo I</i> .....	86
<b>Figura 17</b> – <i>CJ 2: Lenguas amerindias</i> .....	90
<b>Figura 18</b> – <i>CJ 2: Diversidad étnica</i> .....	90
<b>Figura 19</b> – <i>CJ 2: Diversidad étnica I</i> .....	91
<b>Figura 20</b> – <i>CJ 2: Rotudamente negra</i> .....	92
<b>Figura 21</b> – <i>CJ 2: El cabello de Illari</i> .....	94
<b>Figura 22</b> – <i>CJ 1: El español alrededor del mundo</i> .....	97
<b>Figura 23</b> – <i>CJ 1: Oído perspicaz: -z, -s, c +e/i</i> .....	98
<b>Figura 24</b> – <i>CJ 1: Oído perspicaz: y – ll</i> .....	98
<b>Figura 25</b> – <i>CJ 1: El día E/Sufijo -dad; -tad</i> .....	99
<b>Figura 26</b> – <i>CJ 1: Voseo</i> .....	100
<b>Figura 27</b> – Seleção e organização das atividades em <i>C</i> .....	101
<b>Figura 28</b> – <i>C 1: El Sur también existe</i> .....	102
<b>Figura 29</b> – <i>C 2: El Sur también existe I</i> .....	103
<b>Figura 30</b> – <i>C 2: El escuela del Sur</i> .....	104
<b>Figura 31</b> – <i>C 2: El escuela del Sur I</i> .....	106
<b>Figura 32</b> – <i>Juana Azurduy y Manuela Sáenz</i> .....	108
<b>Figura 33</b> – <i>C 2: Juana Azurduy y el camino de la igualdad</i> .....	108
<b>Figura 34</b> – <i>C 3: Entrada de diccionario</i> .....	110
<b>Figura 35</b> – <i>C 3: Entrada de diccionario I</i> .....	111
<b>Figura 36</b> – <i>C 1: Cada día somos más</i> .....	112
<b>Figura 37</b> – <i>C 2: Cruzar la frontera</i> .....	114
<b>Figura 38</b> – <i>C 2: Cruzar la frontera I</i> .....	115
<b>Figura 39</b> – <i>C 2: Cruzar la frontera II</i> .....	117
<b>Figura 40</b> – <i>C 2: La jaula de oro</i> .....	117
<b>Figura 41</b> – <i>C 1: Não é portunhol</i> .....	120
<b>Figura 42</b> – <i>C 1: Mi belleza</i> .....	123
<b>Figura 43</b> – <i>C 1: Mi belleza I</i> .....	123

<b>Figura 44</b> – C 2: <i>Unidos por una escuela intercultural</i> .....	125
<b>Figura 45</b> – C 3: <i>Lo que supo Supa</i> .....	127
<b>Figura 46</b> – C 3: <i>Lo que supo Supa I</i> .....	129
<b>Figura 47</b> – C 3: <i>Lo que supo Supa II</i> .....	130
<b>Figura 48</b> – C 3: <i>Esterilizaciones forzadas</i> .....	132
<b>Figura 49</b> – C 1: <i>Tú y usted - el lenguaje clasista</i> .....	134
<b>Figura 50</b> – C 1: <i>Los diminutivos y los tratamientos</i> .....	134
<b>Figura 51</b> – C 2: <i>¿El doblaje de los Simpsons es mejor el español de ESP que el latino? ..</i>	136
<b>Figura 52</b> – C 2: <i>¿El doblaje de los Simpsons es mejor el español de ESP que el latino? ..</i>	137
<b>Figura 53</b> – C 1: <i>Seseo</i> .....	138
<b>Figura 54</b> – C 2: <i>Pérdida o aspiración de las –s</i> .....	140
<b>Figura 55</b> – C 2: <i>Español no normativo (1)</i> .....	141
<b>Figura 56</b> – C 2: <i>Español no normativo (2)</i> .....	141
<b>Figura 57</b> – <i>Seleção e organização das atividades em SLE</i> .....	144
<b>Figura 58</b> – <i>SLE 1: El escuela del Sur</i> .....	146
<b>Figura 59</b> – <i>SLE 1: El escuela del Sur I</i> .....	146
<b>Figura 60</b> – <i>SLE 1: Conquista de América</i> .....	150
<b>Figura 61</b> – <i>SLE 1: Conquista de América I</i> .....	151
<b>Figura 62</b> – <i>SLE 1: Descubrimiento y Conquista</i> .....	153
<b>Figura 63</b> – <i>SLE 1: Descubrimiento y Conquista I</i> .....	155
<b>Figura 64</b> – <i>SLE 1: El descubrimiento</i> .....	156
<b>Figura 65</b> – <i>SLE 1: Migración</i> .....	158
<b>Figura 66</b> – <i>SLE 1: Migración ilegal</i> .....	159
<b>Figura 67</b> – <i>SLE 1: Extranjeros</i> .....	161
<b>Figura 68</b> – <i>SLE 2: Portunholando</i> .....	163
<b>Figura 69</b> – <i>SLE 2: Portunholando II</i> .....	165
<b>Figura 70</b> – <i>SLE 2: Portunholando III</i> .....	166
<b>Figura 71</b> – <i>SLE 1: Soy loco por ti, América</i> .....	167
<b>Figura 72</b> – <i>SLE 1: Me gritaron negra</i> .....	169
<b>Figura 73</b> – <i>SLE 3: Cuotas</i> .....	171
<b>Figura 74</b> – <i>SLE 3: El clamor de los indígenas</i> .....	173
<b>Figura 75</b> – <i>SLE 2: 12 de octubre</i> .....	175
<b>Figura 76</b> – <i>CJ 2: Actividades de Diversidad étnica</i> .....	202
<b>Figura 77</b> – <i>CJ 2: Actividades de Rotundamente negra</i> .....	203
<b>Figura 78</b> – <i>CJ 2: Actividades de El cabello de Illari</i> .....	204
<b>Figura 79</b> – <i>CJ 2: Actividades de Lenguas del mundo</i> .....	205
<b>Figura 80</b> – <i>CJ 2: Actividades de Lenguas del mundo II</i> .....	206
<b>Figura 81</b> – C 2: <i>Actividades de El Sur también existe</i> .....	207
<b>Figura 82</b> – C 2: <i>Actividades de El escuela del Sur</i> .....	208
<b>Figura 83</b> – C 2: <i>Actividades de Juana Azurduy y el camino de la igualdad</i> .....	209
<b>Figura 84</b> – C 2: <i>Actividades de La jaula de oro</i> .....	209
<b>Figura 85</b> – C 2: <i>Actividades de Unidos por una escuela intercultural</i> .....	211
<b>Figura 86</b> – C 3: <i>Actividades de Lo que supo Supa</i> .....	211
<b>Figura 87</b> – <i>SLE 1: Actividades de Me gritaron negra</i> .....	214
<b>Figura 88</b> – <i>SLE 3: Actividades de Cuotas</i> .....	215
<b>Figura 89</b> – <i>SLE 1: Actividades de Descubrimiento y Conquista</i> .....	216
<b>Figura 90</b> – <i>SLE 1: Actividades de Conquista de América</i> .....	216
<b>Figura 91</b> – <i>SLE 1: Actividades de El descubrimiento</i> .....	217
<b>Figura 92</b> – <i>SLE 1: Actividades de Migración</i> .....	218
<b>Figura 93</b> – <i>SLE 2: Actividades de Portunholando</i> .....	219

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	América Latina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	<i>Confluencia</i>
CJ	<i>Cercanía Joven</i>
COVID	Coronavírus
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ELE	Espanhol – Língua estrangeira
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INL	Instituto Nacional do Livro
GLD/LE	Guia de livros didáticos – língua estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Manual do professor
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBICJR	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Pesquisa Júnior
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POSLIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
SLE	<i>Sentidos en lengua española</i>
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNASUL	União de Nações Sul-americanas

## LISTA DE CANÇÕES DOS TÍTULOS

<i>Canción con todos</i>	Mercedes Sosa
<i>Contra todo</i>	Ile
<i>À palo seco</i>	Belchior
<i>Apenas um rapaz latino-americano</i>	Belchior
<i>Canción por la unidad latino-americana</i>	Pablo Milanés
<i>Yo soy un hombre sincero</i>	Pablo Milanés
<i>Latinoamérica</i>	Calle 13
<i>América Latina</i>	Dante Ramon Ledesma
<i>Latinoamérica</i>	Maná
<i>América, no invoco tu nombre en vano</i>	Pablo Neruda
<i>Te amo, América</i>	Byafra
<i>Baile Sudaca</i>	Francisco, el Hombre

## SUMÁRIO

<b>“EU SOU APENAS [UMA MOÇA] LATINO-AMERICANA/ SEM DINHEIRO NO BANCO, SEM PARENTES IMPORTANTES/ E VINDA DO INTERIOR”:</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – “PARA ANDAR POR ESTAS TIERRAS”:</b>	
<b>METODOLÓGICO</b> .....	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 2 - “¡Y AMÉRICA Y EL HOMBRE DIGNO SEA!”:</b>	
<b>COLEÇÕES</b> .....	<b>30</b>
2.1 O livro didático de espanhol e o PNLD .....	31
2.2 Manual do professor x autonomia .....	41
2.3 Apresentação das coleções .....	45
<b>CAPÍTULO 3 - “TODA LA PIEL DE AMÉRICA EN MI PIEL”:</b>	
<b>AMÉRICA LATINA</b> .....	<b>56</b>
3.1 “ <i>Aquí estamos de pie/ que viva la América</i> ”: que lugar é esse? .....	57
3.1.1 “ <i>América Latina, Latina América/ amada América, de sangue e suor</i> ”: <i>colonialidade e modernidade</i> .....	60
3.1.2 “ <i>Latino tú, latino yo/ la misma sangre y corazón</i> ”: <i>unidade na diversidade</i> .....	64
3.2 “ <i>América, no invoco tu nombre en vano</i> ”: América Latina nas coleções .....	69
3.2.1 <i>Cercanía joven</i> .....	69
3.2.2 <i>Confluencia</i> .....	101
3.2.3 <i>Sentidos en lengua española</i> .....	144
3.2.4 “ <i>¡América... hermanos míos!</i> ”: <i>apreciação da construção imagética</i> .....	177
<b>CAPÍTULO 4 - “AH, LATINOAMÉRICA”:</b>	
<b>INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>185</b>
4.1 O que é a Interculturalidade? .....	186
4.2 Educação intercultural .....	193
4.3 Interculturalidade nas coleções .....	200
4.3.1 <i>Cercanía joven</i> .....	201
4.3.2 <i>Confluencia</i> .....	206
4.3.3 <i>Sentidos en lengua española</i> .....	213
<b>“SOY AMÉRICA LATINA, UN PUEBLO SIN PIERNAS, PERO QUE CAMINA”:</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>228</b>

**“EU SOU APENAS [UMA MOÇA] LATINO-AMERICANA/  
SEM DINHEIRO NO BANCO SEM PARENTES  
IMPORTANTES/ E VINDA DO INTERIOR”:  
UMA INTRODUÇÃO**

A decisão de estudar determinado objeto de pesquisa é uma tarefa árdua porque, no íntimo, estamos constantemente diante de anseios e dúvidas quanto às nossas ações e práticas enquanto professores(as). O que mais me motiva na pesquisa é justamente pensar o efeito que o resultado da investigação pode trazer para minha vida e para outras tantas que, assim como eu, buscam uma diferença na maneira de atuar, interagir e refletir a realidade social da qual fazemos parte. É, pois, nessa busca, que começo a olhar cuidadosamente o meu entorno e a questionar determinadas atitudes minhas e de meus alunos com relação à língua espanhola e à América Latina (AL). O estímulo para este estudo de doutorado se relaciona com minha experiência profissional como docente da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) de Língua Espanhola, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Ceará, e também com a minha atuação, em 2015 e 2017, na coordenação de dois projetos de pesquisa júnior do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Pesquisa Júnior (PIBICJr/IFCE) desenvolvidos na instituição. Os estudos para esses dois projetos já despertavam em mim uma angústia pela falta e/ou superficialidade dos conhecimentos sobre a América Latina e o não reconhecimento como pertencentes a este espaço cultural por parte dos alunos. Desse modo, já se fazia presente uma necessidade de estudar formas de aproximação desses alunos com a América Latina e, mais que isso, observar os elementos implicados na construção das identidades latino-americanas que lhes permitissem reconhecer-se como tal.

Ao pensar o ensino-aprendizagem de espanhol, considerando as particularidades dos diferentes povos que falam essa língua, é fundamental que os alunos brasileiros se reconheçam e se situem como pertencentes ao espaço cultural latino-americano. Segundo Leffa (2012, p. 52), a “identidade existe porque mantemos relações: são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras”, por isso, o ensino de espanhol deve propiciar um diálogo com outras culturas – com as diversas culturas e, sobretudo, com as latino-americanas, pelo espaço geográfico, a história e os aspectos culturais que compartilhamos. Como apontam Barros e Costa (2010, p. 108), “nos vemos e nos afirmamos como indivíduos a partir do que, ao mesmo tempo, nos assemelha/nos diferencia dos demais”.

Nos últimos tempos, o Brasil foi estreitando laços com países hispano-americanos, não somente por questões econômicas, mas também por questões sociais e políticas. Como consequência, a língua espanhola ganhou grande espaço no contexto educacional brasileiro, apesar da mudança drástica sofrida em 2016, com a publicação da Medida Provisória nº 746, posteriormente, convertida em Lei nº 13.415/2017, que, além de revogar a Lei 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola nas escolas do Ensino Médio,

alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996), no caráter de exclusão do componente curricular Língua Estrangeira em detrimento do monolingüismo da Língua Inglesa como prioritária e obrigatória.

A partir disso, foi possível, para o estudante de espanhol, ampliar seu mundo social e reafirmar uma nova identidade sociocultural. Contudo, é preocupante verificar, a partir da minha experiência em sala de aula, que os alunos apresentam imagens culturais superficiais e/ou estereotipadas desses povos, além de não se considerarem parte desse todo latino-americano. Essa percepção foi observada também na pesquisa de Reis (2014, p. 14), quando a autora, ao investigar as representações dos alunos de Ensino Fundamental II de uma escola pública sobre o espanhol e os hispano falantes, verificou referências a “um povo pobre, sofrido que não tem nada” e a “que todo colombiano é traficante”. Também nos estudos de Almeida Lopes (2018) sobre as representações dos alunos de Ensino Médio quanto à língua espanhola, seus falantes e suas culturas, a pesquisadora demonstrou que há um desconhecimento cultural, pelos alunos, dos países da América Latina. Essa é uma realidade ainda muito forte no ensino básico nacional e também em outras esferas da realidade brasileira. A mídia, por exemplo, reproduz quando o faz um discurso limitante, redutor e homogêneo da América Latina como forma de atender seus próprios campos ideológicos, geralmente o político-econômico.

Considerando essas afirmações e a fala de Rajagopalan (2003, p. 69) sobre a concepção de que “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”, visto que a língua-cultura é um elemento constituinte do indivíduo e vincula-se a representações do universo social, justifico minha escolha pelo tema, entendendo que há uma relação intrínseca entre aprendizagem de línguas e (re)construção de identidades, isto é, reconhecer dentro das inúmeras diversidades que configuram América Latina que há laços de afinidade entre os países, que vão muito além de uma delimitação territorial. O pertencimento como latino-americano alcança um “espaço de produção cultural próprio” (PIZARRO, 2006), que perpassa razões de conquista e colonização, lutas de independências, formação de estados, representação nacional, integração regional, mobilização literária e cultural tardia etc. Conforme Larraín (1994, p. 57), “há uma essência latino-americana, uma experiência compartilhada de unidade [...], um verdadeiro eu que proporciona uma continuidade e estabilidade subjacentes aos processos históricos”.

Desse modo, preocupam-me algumas questões omitidas, silenciadas e superficializadas sobre o espanhol e seus falantes, que tendem a contribuir para uma visão limitada e/ou estereotipada: a diversidade dos países latino-americanos, levando em conta os aspectos sociais, culturais, históricos, étnicos, sexuais, políticos e econômicos; a problematização do

distanciamento existente entre esses países e o Brasil; e a marginalização e homogeneização cultural desses povos.

Acredito que essa limitação de conhecimentos sobre AL deve ser suprida pelo trabalho a partir de uma perspectiva intercultural em sala de aula, de modo que o aluno, além de se deparar com a diversidade cultural dos povos, saiba conviver com elas harmoniosamente e seja capaz de compreender a pertença a um mesmo espaço, a vivência de um processo histórico semelhante, o compartilhamento de aspectos socioculturais que configuram temporalidades, permanências, continuidades e alteridades. Nas palavras de López-Hurtado Quiroz (2007), a interculturalidade supõe

apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia (QUIROZ, 2007, p. 21 *apud* CANDAU, 2010, p. 337).

Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) apontam que o ensino “deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. [...] e como reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade” (BRASIL, 2002, p. 100). Com o espanhol, não seria diferente, o viés intercultural permite a construção de novos saberes dos diferentes mundos culturais, possibilitando ao sujeito ampliar horizontes e respeitar as diferenças do outro. Assim, as escolas têm um papel fundamental na construção de práticas pedagógicas que favoreçam espaços de interação e interdependências entre diferentes culturas e, portanto, no desenvolvimento de ações que transformem as relações de poder assimétricas. Por isso, é preciso olhar para e falar sobre a AL na sala de aula e desnaturalizar o idioma como monocultural, homogêneo e hierarquizável. As diferenças existem e fazem parte da construção de nossas formas de ser e agir, isto é, é preciso que nos preparemos para conviver com elas, aceitando-as como são, sem qualquer tipo de hierarquia.

É relevante sinalizar que o número de trabalhos que tratam da temática imagética, representativa e identitária da América Latina no ensino da língua espanhola ainda é escasso. É possível apontar, por exemplo, os estudos de Carvalho (2008), Lessa (2004, 2013), Mariano (2017) e Souza (2015), no que se referem ao componente cultural e identitário latino-americano na formação de professores; Almeida Lopes (2018), Reis (2014) e Santos (2017) quanto à representação dos latino-americanos na educação básica; e Assis (2018), Fraga (2016), França (2018) e Silvério (2019) no que diz respeito à representação da América Latina nos Livros Didáticos (LD).



Considerando o que foi colocado e os estudos já realizados, o objetivo inicial da pesquisa era examinar as percepções que os alunos da Educação Básica do IFCE possuíam a respeito da América Latina, observando quais são os fatores (histórico, social, cultural, político, econômico) implicados na construção dessas percepções, e verificar se, a partir de um trabalho intercultural na sala de aula, seria possível a conscientização e o reconhecimento de elementos que constituem uma identidade latino-americana por parte desses alunos. O percurso que havia sido planejado se organizava em torno da aplicação de questionários, inicial e final, sobre os conhecimentos culturais que os alunos possuíam sobre os latino-americanos e da execução de um minicurso intitulado “América Latina: língua, cultura e identidade”, no qual se pretendia identificar os discursos identitários dos estudantes durante as aulas e verificar se, após um trabalho didático intercultural, aconteceriam alterações desse imaginário.

Contudo, em meio a esse processo, fomos surpreendidos por uma emergência sanitária global que configurou uma pandemia por conta de um vírus (coronavírus), denominada Covid-19, que exigiu atitudes governamentais, como isolamento e distanciamento social e a suspensão de quaisquer atividades não essenciais. Como consequência disso, houve suspensão de aulas, sem previsão de retorno às atividades normais presencialmente, o que inviabilizava a geração dos dados para esta pesquisa. Sendo assim, foi necessária uma modificação. A resignificação do projeto inicial para a minha pesquisa perpassou algumas razões relevantes: a primeira atrelava-se à extensa possibilidade de trabalho com a temática interculturalidade; a segunda retomava meu desejo de permanecer olhando para esse espaço cultural, que é América Latina; e a terceira referia-se a entender que, se ainda é possível identificar conhecimentos superficiais e/ou estereotipados sobre AL por parte dos alunos, é importante perceber como o LD, principal fonte de conhecimentos, está representando esse espaço cultural e como o professor pode intervir para (des)construir esse imaginário latino-americano.

Desse modo, decidi fazer uma análise documental tendo como *corpus* os livros didáticos de Língua Espanhola aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018), são estes: *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHERO-CORREA *et al.*, 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016). O intuito é analisar que representações eles trazem sobre América Latina que podem contribuir ou não para a ideia de pertencimento a este espaço pelos alunos da educação básica, já que o LD é uma das principais fontes de acesso aos conhecimentos sobre AL. A escolha pelo PNLD/2018 se deu por considerar, a partir de pesquisas sobre o LD de Língua Espanhola, sensíveis ao tema AL, tais como Assis (2018), França (2018), Guadalupe (2014), Paraquett (2018, 2012), Silvério (2019), que as coleções se manifestavam mais propensas a uma perspectiva intercultural e crítica de

ensino e apontavam para um avanço no que se refere ao tratamento de sua diversidade linguística e cultural latino-americana. Esta investigação se fortalece a partir dessas pesquisas e se diferencia ao observar a imagem da AL frente às suas diversidades culturais e como essas diversidades são abordadas, no sentido de reconhecer as diferenças e saber conviver com elas por meio de um diálogo aberto, informado, respeitoso, sem qualquer tipo de estereótipos, discriminação e relações assimétricas de poder.

Repensando meu lugar como professora de Língua Espanhola e diante das modificações educacionais estabelecidas quanto à presença dessa disciplina na configuração de ensino sob a nova lei do Ensino Médio e a exclusão desse componente no PNLD, acredito que esta pesquisa contribui para um debruçar sobre os materiais que temos e olhar para eles de forma crítica, fazendo perceber suas construções e contribuições metodológicas, temáticas e ideológicas que podemos selecionar e levar para sala de aula. Como bem aponta Coimbra (2019, p. 37), é “mais razoável pensar e agir a partir daquilo que já foi produzido do que simplesmente descartar todo um LD, por exemplo, que já tenha sido aprovado no PNLD. É preciso compreender se há limitações no material”.

É importante destacar que, mesmo com os avanços sobre a representação da AL nos livros, mobilizadas pelas intensas discussões sobre a configuração do ensino de Língua Espanhola na educação brasileira, os acordos geopolíticos e econômicos e as modificações no mercado editorial, esse espaço cultural ainda não se efetiva com precisão e pluralidade nas coleções. Tal condição demanda do professor um olhar mais apurado para apresentar, incrementar e problematizar as manifestações das diversas culturas dos povos de língua espanhola, uma vez que o LD não tem como dar conta da multiplicidade de vozes, crenças, situações sociais e construções históricas da AL. Por sua vez, como instrumento de representação e muitas vezes o único material que o aluno tem acesso, precisa, como exige o edital do PNLD, apresentar uma máxima visão de pluralidade e heterogeneidade da língua e suas manifestações, sem vinculação a estereótipos e/ou preconceitos com as diferentes culturas, incentivando o diálogo e o respeito às diversidades.

Diante disso, esta pesquisa conta com a composição de um *corpus* de nove volumes das três coleções aprovadas pelo PNLD/2018, a saber, *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), tratados a partir de dos eixos – América Latina e interculturalidade. A análise centra-se nos textos, orais ou escritos, e suas atividades, dando enfoque aos aspectos sociais, históricos, culturais, étnicos, sexuais, políticos, econômicos, que possam garantir a consciência da AL e do pertencimento a este espaço, observando os direcionamentos para um

modo de agir intercultural, cuja proposta prevê a abertura para o outro, o diálogo, a compreensão e o convívio com as diversidades dos povos latino-americanos, de forma mais branda e menos conflituosa hierarquicamente.

Assim, para efetivar o novo estudo, a partir da análise dos LD, proponho-me a buscar respostas aos seguintes questionamentos: como é construída a imagem da América Latina nas coleções do PNLD/2018, no sentido de contribuir para o sentimento de pertencimento a este espaço cultural por parte dos estudantes brasileiros? As atividades dos LD favorecem a promoção de uma atitude crítica e intercultural? Como a perspectiva intercultural nos LD pode levar os alunos à compreensão e ampliação dessas percepções culturais, fazendo com que reconheçam e respeitem a diversidade cultural desses povos? A partir dessa ressignificação, objetivo geral é analisar a imagem sobre a América Latina nas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD/2018, desde uma perspectiva intercultural.

Em termos teórico-conceituais, baseio-me nos estudos interculturais de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2004, 2012), Mendes (2007, 2011, 2012) e Walsh (2005; 2009); nos conceitos de América Latina discutidos por Bethel (2009); Bruit (2000); Farret; Pinto (2011), García Canclini (2015, 2004), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) e nas investigações sobre o Livro Didático de Barros *et al.* (2018) e Daher *et al.* (2013). Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter interpretativista e de configuração documental, uma vez que se centra na construção de um *corpus* formado por livros didáticos de Língua Espanhola, aprovados no PNLD/2018.

Dito isso, organizo esta tese em quatro seções. Na primeira, metodológica, apresento o tipo de abordagem da pesquisa, a composição do *corpus* e descrevo os procedimentos adotados para a observação e interpretação dos dados gerados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), cuja técnica prevê a produção de inferências para interpretação de um texto focal dentro de um contexto social específico, neste caso, a representação dos aspectos que configuram a América Latina pela perspectiva intercultural. Na segunda seção, discorro sobre o LD de Língua Espanhola no ensino básico e o PNLD, no qual procuro fazer um panorama histórico de sua presença na escola e refletir sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Na seção três, abordo os aspectos que nos levam a entender a América Latina. Início a discussão com a controvérsia do nome, seguido do paradigma colonialidade/modernidade, fundamental para entender este espaço cultural, e, por fim, abordo essas noções na análise dos LD, buscando observar como se dá essa representação longitudinalmente. Na seção quatro, investigo como a interculturalidade é explorada pelo LD, refletindo sobre seus modos de se materializar nas nossas relações sociais, discuto brevemente

os conceitos de cultura e língua-cultura, seguido da noção de interculturalidade e sua relevância no processo educacional de língua espanhola e na construção do indivíduo flexível, aberto e respeitoso com as diferenças.

Por fim, faço as devidas considerações finais, buscando refletir sobre os resultados encontrados a partir de minhas interpretações, portanto, subjetivamente. Chamo atenção para a possibilidade de estudos futuros que visualizem a articulação de uso dos LD com sua aplicação prática na sala de aula, por exemplo, ou como a incorporação de um ensino intercultural pode mover as necessárias transformações em nossa sociedade nos diferentes campos.

**CAPÍTULO 1**  
***“PARA ANDAR POR ESTAS TIERRAS”:***  
**PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, apresento a pesquisa sob o ponto de vista metodológico utilizado para dar conta da investigação aqui empreitada – analisar como os LD de espanhol do PNLD/2018 exploram a América Latina, levando em conta a perspectiva intercultural como estratégia para reconhecimento das diversidades culturais que garantam interação respeitosa e interdependências nas formas de ser e agir dentro e fora da sala de aula, além de responder às questões que embasam este trabalho. Inicialmente, explico o tipo de investigação, discutindo seu caráter qualitativo interpretativista, descrevo a seleção do *corpus* e os procedimentos de análise e interpretação.

Contudo, antes de apresentar esses procedimentos metodológicos, gostaria de retomar brevemente as experiências iniciais que decorreram na delimitação desta proposta final. Primeiramente, tinha a intenção de pesquisar a construção identitária latino-americana de alunos do Ensino Médio da rede pública a partir das atividades dos LD de espanhol, aprovados pelos PNLD, sensíveis à AL. A geração de dados seria feita na aplicação de um minicurso de extensão na instituição na qual trabalho como forma de discutir as razões que faziam os alunos apresentarem conhecimentos superficiais sobre a AL e, mais que isso, observar o porquê de muitos deles não se sentirem conectados a esse espaço cultural. No entanto, acometidos pela pandemia da Covid-19 e, por conseguinte, afetando toda a modificação nas nossas formas de trabalhar, estudar, relacionar-se, estar no mundo, necessitei repensar o objeto de estudo.

Foi, então, que comecei a pensar, a partir do que eu tinha em mãos, isto é, as delimitações feitas anteriormente – América Latina, LD, ensino básico, interculturalidade e identidade. Li, reli e percebi, junto com minha orientadora, que essas escolhas poderiam ser mantidas, no sentido de que elas já se configuravam dentro da minha relação com o LD, compreendido, naquele momento, como uma das ferramentas ainda utilizadas fortemente no ensino básico como fontes de conhecimentos para os alunos. Desse modo, as pesquisas com o LD se configuram como uma proposta de redefinições e adequações às diferentes metodologias e ideologias no campo educativo. Foi assim que surgiu o interesse de aprofundar essa análise, já iniciada na seleção para o minicurso, e verificar a imagem da AL nos LD que podem levar os alunos ao entendimento como pertencentes a esse espaço e à exploração da interculturalidade nas atividades que garantam ao aprendiz um envolvimento e uma atitude intercultural.

Diante dessa necessidade de modificação, devo destacar rapidamente que o contexto pandêmico, estendido, até o momento, por quinze meses, apresenta consequências extremamente negativas nos diferentes âmbitos sociais, culturais, econômicos e também científicos. A nova realidade acadêmica mostra indivíduos cuja rotina foi afetada com carga

laboral sobrecarregada e isolamento físico, que potencializou conflitos psicológicos e emocionais no processo de produção.

São muitas as dificuldades para a manutenção dos estudos investigativos, tais como acesso a materiais físicos, geração de dados de caráter etnográfico e trabalho de campo. No que concerne ao campo da Linguística Aplicada, essa realidade exige novas formas de olhar para o objeto e entender o uso da linguagem nessas novas configurações de interação digital/virtual/remota. A pandemia impactou, nos sujeitos, o modo de ver o mundo e a forma de interagir com outros sujeitos e com seus próprios conhecimentos, inclusive com as tecnologias digitais, que já faziam parte de nosso cotidiano sociocultural. O fato é que já estávamos imersos em uma sociedade digital, embora relutantes em fazer dela uma aliada às nossas atividades diárias de estudo e de trabalho.

De acordo com Castells (2020), não haverá volta. A normalidade que conhecíamos não será a mesma, ao contrário, será um movimento para uma realidade virtual concreta que precisa rever os problemas que já apresentavam e permanecem nas atividades remotas, destaco, aqui, especificamente, o campo educacional, tais como falta de conectividade, de interatividade e de vivência, de fato, com a cultura digital da qual fazemos parte. Para o pesquisador, há uma necessidade urgente de reforma educacional. As instituições e os professores precisam sofrer “*un cambio de mentalidad*”, ou seja, uma mudança na forma como pensam e usam a internet em suas práticas de ensino. Nessa linha de raciocínio, Coscarelli (2020) também aponta a necessidade de mudança e espera que esse contexto

[...] nos leve a repensar a educação, o currículo, o tempo de aula, as formas de agrupamento dos(as) alunos(as), as tarefas, as formas de avaliação, as formas de articulação entre o universo escolar, as comunidades e a nossa rica cultura brasileira. Espero que ela [pandemia] nos ajude também a perceber o valor do letramento digital, do letramento para as mídias (produzir para elas e ler essas mídias criticamente) e das artes na formação de nossos(as) aluno(as), cidadãos de nossa sociedade (COSCARELLI, 2020, p. 19-20).

Mas, para isso, é preciso não esquecer que vivemos em uma sociedade extremamente desigual e que, portanto, esse formato de pesquisa, de ensino e de trabalho muitas vezes não atende às condições de todos os brasileiros, cujo país ainda tem, em média 40, milhões de pessoas sem acesso à internet (IBGE, 2019)<sup>1</sup>, e mobilizar esferas que discutam, dentro dessas

---

<sup>1</sup> A pesquisa aponta um aumento de 3,6 percentual com relação ao último censo, ou seja, passou para 82,7%. Das causas elencadas pela falta internet domiciliar, estão a falta de interesse (32,9%), o serviço de acesso caro (26,2%) ou nenhum morador saber usar a internet (25,7%). O uso da conexão por banda larga móvel também sofreu aumento de conexão, mas também apresenta entraves de acesso. Disponível em: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.YOH6TvKjIU>. Acesso em: 04 jul. 2021.

reformas educativas, o combate a práticas discriminatórias e desiguais de acesso à educação em um movimento com base na equidade e justiça social.

Diante dessa conjuntura e do continuar pesquisando, é preciso fazer, tal como afirma Freire (2002, p. 32), com que nossa relação de ensino-aprendizagem seja movida pelas necessidades contextuais que nos dão capacidade de nos colocar “pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Acho relevante destacar outro fator pessoal que modificou meu olhar para a pesquisa, para o trabalho e para minha própria condição de ser mulher durante o doutoramento: a maternidade. Diante de todas as modificações advindas da pandemia, tive que me adaptar também ao processo de gerar seres e reestruturar as demandas que isso exigiria em meio a uma sociedade e comunidade científica que não está preparada para entender e apoiar nossas necessidades. O impacto emocional e físico que uma gravidez traz para a mulher em processo de geração de dados e escrita é bastante negativo. A disponibilidade, o tempo, os prazos, a cobrança, a gangorra de demandas nos coloca em uma situação de estresse constante. O alinhamento do profissional/acadêmico à maternidade, de fato, é difícil, mas isso é amplificado por uma sociedade que segue nos impondo e exigindo uma escolha entre ambos.

O debate é denso, inclusive, porque envolve uma série de transformações corporais e identitárias na mulher, e, portanto, necessitamos incorporar essa pauta, problematizar e lutar para a construção de uma nova percepção da responsabilidade de gênero na academia e na sociedade de forma geral. Eu consegui, pois tive uma rede de apoio que me fortaleceu para finalizar o tão almejado doutoramento que me coloca em uma situação de empoderamento, mas é essencial que continuemos discutindo a concepção de maternidade para alcançarmos avanços ainda maiores nesta sociedade ainda tão machista e misógina.

### 1.1 Classificação e abordagem da pesquisa

Parto inicialmente da contextualização do campo de pesquisa da qual faço parte dentro do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta investigação situa-se dentro da área de Linguística Aplicada (LA) cuja proposta é abordar o uso da linguagem nas diferentes manifestações sociais, utilizando-se dos diferentes campos interdisciplinares e transdisciplinares. Conforme Celani,

a LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. [...] Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo



contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2000, p. 19-20).

Desse modo, os estudos da LA são fundamentais na compreensão do mundo, do ser individual e da interação que há entre ambos. Assim, é de seu interesse investigar os aspectos que são tratados na relação da linguagem e os contextos da “práxis humana” (MOITA LOPES, 1996). Dentro do que me proponho a investigar, a LA é o campo de estudo que melhor se adequa ao objetivo da pesquisa porque sua perspectiva interdisciplinar possibilitou-me percorrer diferentes áreas, como a linguística, a sociologia, os estudos culturais, que foram fundamentais para a análise e interpretação do *corpus*, no sentido de observar a imagem da América Latina apresentada nos livros didáticos de Espanhol aprovados no PNLD/2018 e a exploração da interculturalidade em sua construção.

A análise do *corpus* escolhido se dá pela compreensão de que o LD continua sendo o maior provedor de textos e atividades no contexto de ensino básico e, portanto, é um grande influenciador de comportamentos. Ele dá condições para que o aluno tenha acesso a diferentes conhecimentos que o ajudarão a construir suas próprias impressões sobre o mundo. Seu discurso, no entanto, devido ao papel autoritário que exerce, pode desempenhar uma grande influência na formação das identidades culturais dos alunos. Por essa razão, é preciso estar atento(a) às abordagens, concepções, imagens e ideologias que se materializam em seu corpo. Neste caso, em especial, como as coleções compreendem a diversidade linguística e cultural do espanhol, como constroem longitudinalmente a imagem da AL nos volumes e como essa diversidade é tratada, reforçando, valorizando e aceitando as diferenças, a partir do propósito de preparar para a convivência de maneira informada e respeitosa.

Desse modo, levando em consideração a abordagem do problema, a pesquisa assume um caráter qualitativo e interpretativista, já que a análise dos dados obtidos pressupõe a subjetividade por parte do pesquisador, implicando questões sociais, culturais e ideológicas em relação ao objeto, ou seja, “nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (NEVES, 1996, p. 1). Contudo, levarei também em conta algumas informações quantitativas, já que considerarei, no processo reflexivo, ao analisar as três coleções, a compilação de dados por medição numérica dos eventos observados em cada LD (organização temática, número de atividades, presença de países por origem dos textos, imagens, autores, conteúdo ou menção).

Também se configura como pesquisa documental, cuja proposta é analisar documentos a partir de elementos factuais pré-determinados que o pesquisador julga, de forma qualitativa, pertinente para um novo olhar e uma nova descoberta, principalmente no campo da educação. A opção por esse tipo de análise se deu considerando o primeiro passo dado no início da pesquisa (identificação, seleção e análise de atividades a serem aplicadas no minicurso) em que me questionava sobre que linha de raciocínio era estabelecida ao longo da coleção que possibilitassem a aproximação do estudante com a AL e se esse percurso lhe daria condições de perceber-se como pertencente a esse espaço, conferindo-lhe dados para a construção de suas identidades latino-americanas. Essa atitude ratifica a importância da pesquisa documental no processo de ensino-aprendizagem de línguas porque permite que analisemos o LD a partir de um olhar mais apurado, crítico e consciente de que ele carrega diferentes valores, posições ideológicas, visões de língua e de ensino que, muitas vezes, pode não ser a que defendemos e, portanto, suscetível a uma adaptação, complementação ou substituição.

É importante destacar que a abordagem documental não apresenta um caráter delimitador e fechado, já que parte da delimitação é subjetiva do pesquisador. De acordo com Luke e André (1986, p. 43 *apud* SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 12),

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LUKE; ANDRÉ, 1986, p. 43 *apud* SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 12).

Isso garante que a pesquisa documental seja caracterizada como investigação feita a qualquer tipo de documento usado como fonte de informação. Nas palavras de Gil (2008, p. 51), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Isso faz com que esse tipo de pesquisa seja rica, necessária e constantemente revalidada.

## 1.2 *Corpus*

Para a composição do *corpus* desta pesquisa, considero as coleções selecionadas pelo PNLD/2018, escolha feita por fazer parte da minha realidade como professora de ensino médio da rede pública. Também defini a última edição do programa pela possibilidade de atualização

e incorporação das diversidades culturais da AL e dos componentes didáticos pedagógicos no que concerne à interculturalidade. Assim, serão analisados nove volumes das três coleções aprovadas. A amostra, portanto, consiste nos seguintes títulos, produzidos por professores e pesquisadores de universidades brasileiras:

**Quadro 1** – Livros didáticos que compõem o *corpus* do estudo

<b>Coleção</b>	<b>Editora</b>	<b>Autoras</b>	<b>Ano</b>
<i>Cercanía joven</i>	Edições SM	Ludmila Coimbra; Luiza Santana Chaves	2016 (2ª edição)
<i>Confluencia</i>	Moderna	Paulo Pinheiro-Correa; Xoán Carlos Lagares	2016
<i>Sentidos en lengua española</i>	Richmond	Luciana Maria de Almeida de Freitas; Elzimar Goettenauer de Marins-Costa <sup>2</sup>	2016

Fonte: elaborado pela autora.

Depois da seleção das coleções e considerando o fornecimento do PNL D, tanto livro do aluno como manual do professor (MP), optei pela análise do último, já que, além das atividades interculturais propostas com ênfase na AL, propunha-me olhar para as orientações dadas ao professor, a metodologia adotada e as atividades complementares.

Como se trata de uma análise longitudinal da presença da AL nas coleções, preferi trabalhar com o detalhamento dos textos e das atividades nas diferentes seções do LD, porque considero que em toda e qualquer manifestação da língua são materializados diferentes aspectos sociais, culturais, ideológicos que garantem ao sujeito estar no mundo e construir suas concepções e crenças, mesmo cada coleção destacando uma seção especial para as atividades culturais. As análises foram feitas tanto em atividades de compreensão como produção, nas modalidades oral e escrita, considerando a apresentação de temáticas que remetessem aspectos da compreensão do que é AL. Desse modo, elaborei nove subcategorias, baseadas nos estudos de diferentes autores – BETHEL (2009); BRUIT (2000); FARRET; PINTO (2011); GARCÍA CANCLINI (2015; 2004); MIGNOLO (2005); PIZARRO (2006); RAMOS (2012) – que discutem a ideia de América, focando aspectos sociais, históricos, linguísticos, geográficos e culturais para aproximação do entendimento e conscientização do que é esse espaço cultural.

<sup>2</sup> Aclaro que, mesmo minha orientadora sendo uma das autoras das coleções analisadas, o Poslin/UFMG não prevê impedimento para a delimitação do *corpus* de investigação. A análise do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade (<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>), por sua vez, observa projetos que apresentam coleta de informações ou dados com seres humanos, de modo a proteger os participantes das pesquisas. Saliento ainda a liberdade e abertura oferecidas durante as análises, sem qualquer atitude de rechaço e/ou censura. As ponderações de minha orientadora não refletiram a sua subjetividade enquanto autora de LD, mas sim sobre sua condição de orientadora de investigações que analisa a cientificidade da pesquisa na área do LD, implicando e repercutindo um novo olhar para a compreensão desse objeto.

**Quadro 2** – Subcategorias da representação da América Latina

<b>América Latina</b>	Composição geográfica
	Relação Norte/Sul
	Construção histórica
	Governos militares
	Condição fronteiriça
	Inter-relação português e espanhol
	Condição migratória
	Construção étnico-racial
	Diversidade linguística

Fonte: elaborado pela autora.

Nas seções, analiso os textos e as atividades relacionadas a ele, considerando as etapas para a construção da atividade – pré-leitura/pré-audição, leitura/audição e pós-leitura/pós-audição. Depois de selecionadas as atividades da categoria da AL, dediquei-me a analisar criticamente as perguntas a partir da perspectiva intercultural por meio de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2004), Mendes (2007; 2011; 2012) e Walsh (2005; 2007; 2009), buscando observar a possibilidade de envolvimento do aprendiz com a temática. Dessa forma, considero analisar se as perguntas possibilitam desenvolver uma atitude de abertura e relativização frente à diversidade, evitando generalizações e estereótipos sobre o outro; debater e questionar as atitudes e os comportamentos etnocêntricos e monoculturais; visibilizar enfiamento das relações de poder assimétricas; e engajar-se no combate às diferentes formas de discriminação e desigualdades.

No total, sendo nove volumes, são analisados trinta e nove textos e suas respectivas atividades:

**Quadro 3** – Textos e atividades que compõem o *corpus*

<b>Coleção</b>	<b>Volume</b>	<b>Atividades</b>
<i>Cercanía joven</i>	1	<i>El mundo hispanohablante</i>
	1	<i>Cultura latina 300 kg</i>
	1	<i>Turismo hispánico – Visa para el sueño</i>
	1	<i>Oído perspicaz: LL y Y</i>
	1	<i>El mundo es político</i>
	1	<i>Oído perspicaz: Z, S y C (e-i)</i>
	1	<i>Culturas en diálogo – Dictadura</i>
	2	<i>Lenguas del mundo</i>
	2	<i>Lenguas ameríndias</i>
	2	<i>El día E/Sufijo –dad; -tad.</i>
	2	<i>Culturas en diálogo – Diversidad étnica</i>
	2	<i>Proyecto 2 – Rotundamente negra</i>
<i>Confluencia</i>	1	<i>Cada día somos más – Dictadura</i>
	1	<i>Mi belleza</i>
	1	<i>Los diminutivos y los tratamientos</i>
	2	<i>Juana Azurduy y el camino de la igualdad</i>
	2	<i>Unidos por una escuela intercultural</i>
	2	<i>Não é portunhol</i>
	2	<i>El Sur también existe</i>
	2	<i>La escuela del Sur</i>

	2	<i>Cruzar la frontera para refugiarse en Chile</i>
	2	<i>La jaula de oro</i>
	2	<i>¿El doblaje es mejor en español de España que el latino?</i>
	3	<i>Lo que supo Supa</i>
	3	<i>Declaraciones de Hilaria Supa</i>
	3	<i>Entrada de diccionario</i>
<i>Sentidos en lengua española</i>	1	<i>Me gritaron negra</i>
	1	<i>Soy loco por ti, América</i>
	1	<i>Migración</i>
	1	<i>Migración ilegal</i>
	1	<i>Conquista de América</i>
	1	<i>“Descubrimiento” y “conquista”</i>
	1	<i>Un lengua, muchos pueblos</i>
	1	<i>El descubrimiento</i>
	1	<i>Extranjeros</i>
	2	<i>12 de octubre</i>
	2	<i>Portunholando</i>
	3	<i>Cuotas</i>
	3	<i>El clamor de los indígenas</i>

Fonte: elaborado pela autora.

### 1.3 Procedimentos para a análise

Para realizar a análise, considerando a pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, adotei os seguintes passos: delimitar, classificar, enumerar e quantificar os textos e as atividades que apresentavam a diversidade latino-americana, desde a origem dos textos, imagens, autores, tema/conteúdo ou menção do país; classificar as atividades a partir de temas sensíveis à discussão de aspectos que poderiam contribuir para ampliação dos conhecimentos e compreensão da AL; e analisar se os textos e as atividades poderiam levar o aprendiz ao desenvolvimento de uma atitude intercultural frente à compreensão de uma AL multicultural.

Na análise documental, inicialmente, identifiquei, verifiquei e apreciei as coleções de Língua Espanhola aprovadas no PNLD/2018, a partir do aporte teórico que tratavam a noção de AL e a perspectiva intercultural de ensino. Para a análise e a interpretação dos dados, considerei a proposta de análise do conteúdo de Bardin (2016), cuja proposta baseia-se em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (interpretação e inferência). Nela, o autor aponta que as pesquisas devem seguir uma linha progressiva de interpretação que garanta uma “organização dos ditos, dos conteúdos”, a partir das inferências produzidas na análise do objeto pelo pesquisador.

Na pré-análise, diante das decisões feitas pela escolha das coleções, inicialmente, organizei o material, fazendo a leitura flutuante para observar o que estava disponível em cada LD que se aproximasse dos objetivos, e selecionei os tópicos que estavam diretamente relacionados com a AL. Na segunda etapa, ou seja, a exploração do material, aprofundi a

análise e defini a organização das atividades a partir dos ditos temáticos (subcategorias da representação da AL) e da possibilidade de promoção do diálogo intercultural. Por último, fiz o tratamento das informações a partir da interpretação e da inferência para produzir conhecimentos e compreender a dinâmica progressiva e longitudinal da imagem da AL nas coleções, considerando o possível envolvimento intercultural do aprendiz com as diversidades linguísticas, sociais, étnicas e culturais desse espaço.

Considero essa análise baseado no seguinte questionamento: tudo que é dito é suscetível a uma análise de conteúdo, ou seja, o que tem sido dito sobre AL na construção do LD de espanhol, que, por sua vez, é elaborado a partir das escolhas (crenças, posicionamentos, ideologias)? A análise de conteúdo

depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que pretende como objetivo. [...] a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 2016, p. 31).

Ainda segundo o autor, é como classificar diferentes elementos nos diversos grupos a partir de “critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir certa ordem na confusão inicial [...] a depender dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (BARDIN, 2016, p. 37). Nesse sentido, a construção de significados desta pesquisa é feita com base na interpretação dos LD, no sentido de contribuir para uma discussão sobre a interculturalidade e AL no ensino de espanhol.

Em função desse percurso, para alcançar respostas aos questionamentos desta pesquisa, sintetizo as categorias de análise por meio das seguintes perguntas:

- a) Categoria 1: como é construída a imagem da América Latina nas coleções, no sentido de contribuir para o sentimento de pertencimento a esse espaço cultural?
- b) Categoria 2: as atividades colaboram para a promoção de uma atitude crítica e intercultural?

Devido à extensa configuração de dados, decidi separar a análise em dois momentos: primeiro, averiguo as manifestações da AL nos LD e, depois, analiso as atividades sob o ponto de vista da perspectiva intercultural em cada coleção. Nesses termos, para esta pesquisa, então, a análise das coleções e as inúmeras leituras durante este percurso, permitiu-me compreender o universo latino-americano nos LD e reconhecer as atividades que podem contribuir para um olhar intercultural e identitário desse espaço.

## **CAPÍTULO 2**

***“¿Y AMÉRICA Y EL HOMBRE DIGNO SEA!”:***

**O PNLD E AS COLEÇÕES**

Neste capítulo, procuro discorrer sobre o LD de Língua Espanhola no Ensino Médio, buscando fazer um panorama histórico diretamente atrelado à presença do espanhol na educação básica brasileira. Analiso o PNLD enquanto instrumento que avalia, seleciona e concebe a presença desse em sala de aula e também examino o guia didático como principal instrumento de ajuda na escolha do livro. Além disso, trato da relação que deve existir entre o seu uso na sala de aula e a autonomia do professor ao utilizá-lo, selecionando, ampliando e produzindo suas atividades.

## 2.1 Livro didático de espanhol e o PNLD

*“A língua espanhola é um bem linguístico e cultural a que nossos alunos têm direito, porque se constitui como lugar de interação, de diálogo e de encontro com outros povos”  
(Barros et al, 2018, p.11).*

A presença do espanhol como língua estrangeira (ELE) no ensino se deu em vários momentos, entre entradas e saídas, de caráter obrigatório ou optativo, o espanhol, no Brasil, sempre representou um movimento de resistência. Fazendo um percurso rápido, Guimarães e Freitas (2018) destacam como marco sua incorporação na grade curricular do Colégio Pedro II, em 1919, com o professor catedrático Antenor Nascentes, regente da disciplina, de caráter optativo, criador das diretrizes do ensino de espanhol na instituição e ainda autor do primeiro livro da disciplina que foi, durante muitos anos, referência de ensino. Os autores destacam, em seus estudos, que houve uma presença do espanhol anterior a essa data em diferentes instituições e de diversas naturezas – aulas particulares, ensino escolar naval e militar, disciplina de curso superior etc. Anos mais tarde, 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz, a disciplina deixa de ser ofertada pela transferência de Antenor Nascentes para a disciplina de Português. A vaga, até então de seu domínio, deixa de existir e estipula-se o italiano como língua optativa, ainda com as demais, francês e inglês, em concomitância. O espanhol volta à cena a partir do decreto nacional de Capanema (BRASIL, 1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário, que o instituiu como disciplina obrigatória no sistema de ensino secundário público nacional, especificamente nos cursos científicos. Sua incorporação, todavia, foi prejudicada e relutante, considerando a carga horária oferecida, duas horas, diante das outras línguas, o francês como treze horas e o inglês com doze.



Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), há uma lamentável mudança no que concerne ao ensino de LE no secundário, ela deixa ser obrigatória e passa a configurar como complementar ou optativa do Núcleo Pedagógico/Parte Diversificada, ficando o espanhol no embate com o inglês e o francês, que ainda apareciam de forma hegemônica, por razões sociais, culturais e políticas da formação histórica brasileira. É válido salientar que o documento não menciona a língua a ser oferecida, ficando a critério da escola sua escolha. Segundo destaca Paraquett,

nunca houve uma indicação direta e objetiva de nenhuma LE moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do inglês, por muitos anos e, em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de um políticas de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras (PARAQUETT, 2006, p. 126).

Em 1971, com nova reformulação na LDB (BRASIL, 1971), não há modificação das diretrizes no que se refere ao oferecimento das LEs. Apenas em 1996, a modificação atende à LE e estipula a obrigatoriedade dessa no Ensino Fundamental (segundo ciclo) e no Ensino Médio. No que concerne ao último, estabelece que “será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e outra, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). A modificação mais contundente vai aparecer apenas em 2005, quando o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva promulga a Lei do Espanhol, na qual decreta no artigo primeiro que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (BRASIL, 2005).

Nessa configuração, naturalmente, as publicações de livros didáticos de Espanhol seguiram o curso da presença da língua no ensino, seja de forma obrigatória ou facultativa. Segundo Guimarães e Freitas (2018), a movimentação editorial relaciona-se diretamente com as questões históricas e políticas de cada período. Os autores chamam atenção para o número de publicações de manuais de Espanhol, por décadas, evidenciando, por exemplo, “que na segunda metade do século XX, houve uma publicação, na década de 1940, vinte e três publicações, na de 1950, cinco publicações, na década de 1960, três publicações, na de 1970 houve cinco publicações e na de 1980, três” (GUIMARÃES; FREITAS, 2018, p. 20) e 30 obras editadas nos anos 1990. Todas elas mobilizadas pela necessidade do cenário educacional. Observa-se, justamente, o número maior na década de 1940, refletida pela obrigatoriedade da disciplina com a reforma de Capanema e uma pequena e sensível aparição nas três décadas seguintes em que a língua espanhola perdeu espaço, e quase desaparecimento, diante da predileção e hegemonia de outras línguas pela a não obrigatoriedade da LE nas LDBs de 1961

e 1971. Na década de 1990 e no início dos anos 2000, há uma nova configuração econômica que dá margem para a oferta de Língua Espanhola e, portanto, para publicações, o acordo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Esse acordo econômico, político e cultural entre os países do cone sul, pensado a partir da noção de integração desses país, buscava facilitar a livre circulação de bens, serviços, pessoas, saberes e práticas culturais. Foi a partir dele, então, que se efetivou a necessidade de se relacionar com o outro, com o vizinho, com o falante de espanhol, de fazer trocas que fortalecessem as relações regionais geopolítica e economicamente. O plano previa o processo educacional como fator fundamental para a integração e a dissolução de conflitos regionais presentes até o momento.

De acordo com o documento,

a educação tem papel fundamental para que esta integração se consolide; [...] que a Educação depende, em grande parte, da capacidade dos povos latino-americanos de reencontrar seus valores comuns e de afirmar sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo; o interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais o Mercosul, espanhol e português (TRATADO DO MERCOSUL, 1991).

Mas isso não foi, de fato, tão bem gerenciado. Paraquett (2018), por exemplo, atenta para a “fachada cultural de integração” do acordo, tendo em vista o foco e a mobilização ter sido fortes e exclusivamente pelo aspecto econômico, o que pode ter gerado, e ainda gera, a nossa atual problemática e distante relação com os países sul-americanos.

Diante de tudo o que foi colocado até aqui, no decurso da presença da LE no ensino, é preciso destacar que a implementação do PNLD, em 1985, decreto-lei 91.542 (BRASIL, 1985), que oferece livros gratuitos destinados às escolas públicas de todo o Brasil, mas de incorporação da LE somente em 2011 – em 2011, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, do sexto ao nono anos, e em 2012, ao Ensino Médio, nas três séries correspondentes, marca uma nova forma de entender o ensino de línguas no cenário da educação básica brasileira.

Daher, Freitas e Sant’anna (2013) assinalam que a presença da LE no ensino básico deve ser entendida desde um ponto de vista filosófico, refletindo sobre a compreensão de que as línguas mobilizam valores, ideologias e parâmetros sociais e, portanto, formas diferentes de ver o mundo, que implicarão na formação crítica e cidadã do aprendiz. Nas palavras das autoras, o ensino das novas línguas, bem como de outras disciplinas, deve “delinear seu modo de participar da preparação básica para o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 419).

O LD é um recurso facilitador do trabalho docente, ele é produto cultural e, portanto, deve ser compreendido “como uma produção vinculada a valores, posições ideológicas, visões

de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 408). Apesar das inúmeras críticas que perpassam sua utilização no ensino, é ainda hoje o instrumento mais utilizado em sala de aula, considerando também os vários fatores que assim o determina, seja pela pouca disponibilidade de tempo do professor para elaboração, falta de acesso a materiais diversificados nas escolas, falta de confiança ou embasamento teórico para sua confecção, escassez de recursos diferenciados na instituição etc. Esta pesquisa, pois, não pretende diminuir o papel do LD no processo de ensino-aprendizagem, mas contribuir com a discussão sobre a identificação da interculturalidade e a representação da AL nos livros didáticos, além de refletir sobre a autonomia do professor na seleção e preparação de suas atividades a partir das possíveis brechas apresentadas no LD a que ele tem acesso. Já que, segundo Daher e Sant’Anna, “quem define o papel do LD como objeto autorizado na sala de aula é o professor, considerando as necessidades, condições e expectativas de seus alunos e de sua escola” (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 104).

O PNLD tem como principal objetivo avaliar, selecionar e distribuir os LDs nas escolas inscritas no programa. Para isso, estabelece uma série de etapas que vão desde a publicação do edital para inscrição de obras, avaliação pedagógica por especialistas da área, a sua distribuição nas escolas públicas inscritas no programa e participantes do Censo Escolar do INEP. Inicia-se com a publicação de um edital que tem como objetivo convocar editores para participar do processo com seus exemplares que comporão a oferta de ensino da rede pública durante um triênio. As obras inscritas serão analisadas sob os vieses técnico, físico (aspectos gráficos, folha de rosto, paginação, CD) e pedagógico, por especialistas de instituições públicas de educação superior que observarão a organização progressiva dos conhecimentos sob a perspectiva articulatória das dimensões “ciência, cultura, trabalho e tecnologia” (BRASIL, 2015, p. 30).

O edital do PNLD/2018 apresenta vinte e cinco critérios eliminatórios para o componente língua estrangeira moderna (espanhol e inglês) a serem considerados na avaliação. A edição de 2018 recebeu 10 inscrições de língua espanhola, contando com a aprovação apenas de três coleções (*Cercanía Joven*, *Sentidos en lengua española* e *Confluencia*). Destas, apenas *Cercanía Joven* se repete do edital anterior.

No próprio edital, é evidenciado o papel que a escola desempenha na formação crítica e emancipatória do aprendiz. Ele aponta para uma concepção de um mundo globalizado e multicultural que exige do indivíduo a capacidade de descobrir, interpretar e dialogar, ou seja, “a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação

cidadã na vida pública quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2015, p. 30). O processo de ensino-aprendizagem deve fortalecer o reconhecimento e a construção das identidades dos alunos, como forma de estabelecer reflexão das realidades locais e regionais, dos mundos próximos e distantes (o outro/o estrangeiro), e desenvolvimento da autonomia.

Um dos princípios que mais comunga com o objetivo desta pesquisa, que é observar a representação da AL nas coleções de PNLD/2018 pelo viés da interculturalidade, é notado no edital quando aponta, por exemplo, para a obrigatoriedade da obra em “incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância” (BRASIL, 2015, p. 32). É preciso o conhecimento dos diversos mundos para a compreensão do seu próprio, já que a construção identitária de um sujeito perpassa a esfera das semelhanças e diferenças com o outro (SILVA, 2014), e a interação/negociação desses conhecimentos para uma formação reflexiva e cidadã cada vez mais aberta ao diálogo e à transformação social. Assim, o LD acaba sendo um grande formador das identidades sociais dos alunos.

O ensino de língua espanhola na educação básica, bem como da língua inglesa, “deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais” (BRASIL, 2015, p. 38), sejam elas próximas ou longínquas. Nesse sentido, seu ensino deve ser entendido como ampliação de mundo, desenvolvimento intelectual, discursivo e interacional e, portanto, (re)construção das identidades, que são estabelecidas a partir das trocas com o outro. Considerando essa concepção, é fundamental entender, então, a razão e/ou o percurso que é feito nas coleções de espanhol na apresentação, reconhecimento e reflexão sobre a AL, posto que cada obra, pensada a partir da diversidade linguística e cultural, precisa

organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes – de modo a possibilitar, ao longo da obra, uma *progressão em direção à aprendizagens de maior complexidade*, e explicitando, no manual do professor, as estratégias utilizadas para isso (BRASIL, 2015, p. 34).

Assim, seria possível identificar, pela perspectiva intercultural, textos e atividades que possibilitem a consciência sobre a AL e o reconhecimento como latino-americano por parte dos alunos a partir do uso das coleções?

Tomando por base os critérios eliminatórios para os LDs de LE (espanhol e inglês), é possível destacar cinco itens que se relacionam direta ou indiretamente com esta análise:

- a) reúne um conjunto de *textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira*, com temas adequados ao Ensino Médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- b) seleciona textos que favoreçam o *acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira*, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- c) inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- f) discute *relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional*;
- t) utiliza ilustrações que *reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas* (BRASIL, 2015, p. 39-40, grifo nosso).

Observa-se que a proposta do programa é, pois, fazer com que os LDs produzidos sejam representativos e plurais, que se atenham a diversidades, que se manifestam nas interações sociais para evitar vinculação a estereótipos e preconceitos em relação às comunidades da língua-alvo.

O PNLD procura garantir o acesso a materiais didáticos de qualidade para uso nas escolas públicas, portanto, atenta-se para o oferecimento de LD, analisados e selecionados criteriosamente, que sejam condizentes com a realidade brasileira e apresentem princípios educacionais atualizados e aprimorados – metodologia de ensino-aprendizagem, processo de avaliação e visões de ensino que favoreçam a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Considerando esse objetivo macro do programa e a incorporação do componente curricular em LE, em 2008/2009, gostaria de salientar que o oferecimento de materiais desses componentes foi contemplado com volumes de apoio aos professores para elaboração de seus planejamentos já em 2005. Considera-se que a Lei do Espanhol tenha contribuído para essa atitude que logo viria a se converter na distribuição ampla para alunos e professores, de incorporação efetiva ao programa. Chamo a atenção para esse movimento porque estamos diante de uma nova configuração de ensino da LE e da organização curricular, mobilizada pela Lei do Ensino Médio, Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que exclui o componente Língua Espanhola da grade obrigatória. Pode-se prever que o acesso a exemplares dessa língua, já que ela estará como caráter optativo, seja convertido a essa forma inicial de distribuição de LD. Essa conjuntura inaugura a terceira fase do PNLD – adaptação as novas medidas curriculares educacionais, baseadas nas diretrizes da BNCC, que propõem, em caráter resumidor, incorporação de componentes por áreas integrativas e metodologias baseadas em projetos. Vale

lembrar das fases anteriores: a primeira, cujo incentivo era a compra e distribuição de materiais didáticos para as escolas, unicamente para a modalidade do 1º grau, feita pelo então Instituto Nacional do Livro (INL); a segunda, motivada pela LDB de 1996, estabelecia o programa como avaliador do processo, em parceria com universidades públicas. A partir dessa data, começa-se a delimitar seu oferecimento também ao Ensino Médio, ocorrido em 2003.

Além das especificações estabelecidas no edital, o programa apresenta, ao final, um Guia de livros didáticos – língua estrangeira (GLD/LE). Ele apresenta um panorama analítico geral da obra, buscando auxiliar o professor no processo de seleção do livro didático de LE a ser adotado em sua escola durante um triênio. O documento oficial, como uma materialização do discurso do Estado, expõe a importância desses componentes curriculares (espanhol e inglês) no processo de ensino-aprendizagem do aluno e evidencia sua relação direta com a ampliação de conhecimentos e interação com o mundo globalizado e multicultural. Segundo o guia,

[...] almeja-se, com isso [o processo interativo e colaborativo na construção de sentido na sala de aula], um ensino e aprendizagem da LEM em prol de uma educação engajada com o mundo em que vivemos, com questões pertinentes e socialmente relevantes, com manifestações culturais e artísticas diversificadas e significativas, cujo intuito é promover o fortalecimento de uma consciência verdadeiramente cidadã e o desenvolvimento humano pleno (BRASIL, 2017, p. 11).

Para esta pesquisa, levando em conta o objetivo de analisar a perspectiva intercultural nos textos e atividades propostas que possibilitem o reconhecimento da pluralidade cultural latino-americana e contribuam para um sentimento de pertencimento a esse espaço cultural, destacamos os seguintes pontos, já mencionados anteriormente: reunião de textos representativos das diversas comunidades falantes da língua espanhola, por meio dos diferentes temas de referências políticas, literárias, artísticas etc., sem vinculação de estereótipos que garantam “o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua” (BRASIL, 2017, p. 17). É importante destacar, nos critérios eliminatórios do PNLD, a posição do documento em exigir uma perspectiva intercultural e um ensino que contemple as diversidades culturais da língua, além de um trabalho com posicionamento crítico e inclusivo do aprendiz.

O GLD/LE 2018 vem estruturado em seis seções:

- a) pequena introdução em forma de pergunta (Por que ler o guia?) sobre a importância da leitura do guia;
- b) discussão pautada nos fundamentos da elaboração do livro didático centrados nas concepções de linguagem, de ensino que permeiam/devem permear os manuais;

- c) explicitação dos princípios e critérios de avaliação utilizados para a escolha dos LDs aplicados ao edital 2018, que se organizam em eliminatórios comuns a todas as áreas, princípios e objetivos gerais para o componente curricular LEM no EM, eliminatórios específicos e instrumento de avaliação;
- d) apresentação de um mapa analítico dos avanços e desafios que foram observados nas coleções;
- e) resenhas das obras selecionadas, neste caso, *Cercanía Joven, Sentidos en Lengua Española e Confluencia*; e
- f) ficha de avaliação.

Destaco, ainda, que a avaliação da coleção é feita por meio de uma ficha contendo oito blocos (bloco i – manual do professor; bloco ii – estrutura editorial e projeto gráfico; bloco iii – textos; bloco iv – compreensão e produção escrita; bloco v – compreensão e produção oral; bloco vi – elementos linguísticos; bloco vii – conjunto; bloco viii – critérios legais, éticos e democráticos), contendo um total de 83 questões. A avaliação do componente LE é a mesma para o espanhol e o inglês. De acordo com Daher e Sant’Anna,

a ficha é elaborada guardando-se a diretriz geral do Programa: uma parte das questões está voltada para itens que contemplam critérios comuns a todas as disciplinas, no que diz respeito à legislação brasileira, e uma segunda parte, voltada para os critérios relacionados à disciplina, no caso, os da língua estrangeira (DAHER E SANT’ANNA, 2010, p. 110).

É possível perceber pela leitura do GLD/LE 2018 e dos estudos de investigadores da área de LD que as coleções têm se aperfeiçoado ao longo dos programas na tentativa de apresentar um material múltiplo, diversificado, coerente com a realidade globalizada da qual fazemos parte. De acordo com o GLD/LE, por exemplo, apesar do número menor de inscrição, houve um aumento proporcional de obras que “atingiram o nível de qualidade esperado” (BRASIL, 2017, p. 26). Como pontos positivos, destacou a apresentação teórico-metodológica abordada nas obras detalhando os aspectos que embasam sua elaboração, a diversidade e qualidade de gêneros textuais e de temáticas contemporâneas e pertinentes a serem discutidas na esfera do Ensino Médio e o distanciamento da abordagem gramatical em sala de aula, observando, pois, o trabalho com sistematização dos conteúdos a partir de textos retirados de situação real de uso.

Apesar desse aprimoramento, isso não significa que não há necessidade constante de uma análise sob um ponto de vista específico, cujo intuito seja aperfeiçoar e refletir sobre seu uso na sala de aula, haja vista que o LD não tem como dar conta da multiplicidade de vozes e

culturas. É preciso observar constantemente como ele se constrói, quais as seleções são feitas e se ele tem atendido às demandas educacionais, culturais e políticas daquele momento, fazendo com que seu uso contribua para a formação das identidades sociais dos alunos de forma ampla, aberta, crítica e intercultural. É importante lembrar que as mudanças de paradigmas são feitas em cima de análises e questionamentos, não à toa já vemos o grande avanço nos LDs de Espanhol, considerando essas duas vertentes avaliadas, a partir de intensas pesquisas que mobilizaram o eixo de produção dos materiais didáticos, a presença de uma pluralidade linguística e cultural do espanhol, programas de ensino etc.

Ter como objeto de pesquisa o LD não caracteriza analisá-lo sob o ponto de vista subjetivo de bom ou ruim, mas entendê-lo dentro de uma configuração de potencialidades e deficiências para o contexto de aprendizagem diferenciado. Coloco deficiências no sentido de percebê-lo como um produto acabado, que gira em torno de uma série de itens avaliativos que devem seguir pela demanda do PNLD, além da editora e da imensidão de aspectos que devem ser mencionados e excluídos em sua construção.

As pesquisas sobre o LD de Espanhol ainda estão em crescente, considerando sua participação no PNLD ser recente. No que se refere à interculturalidade e à AL, os estudos ainda são mais reduzidos. Elenco as pesquisas que envolvem esses temas nos últimos anos, de forma panorâmica, com o intuito de demonstrar que estamos caminhando para uma busca constante de um ensino de Língua Espanhola que seja diverso, plural e intercultural:

- a) Silvério (2019) objetivou analisar as representações das identidades dos brasileiros e dos não brasileiros em livros didáticos dos PNLD de Língua Espanhola, considerando observar se elas se demonstram superficiais, estereotipadas e essencialistas. Sua análise foi feita a partir da semântica global e demonstrou que as últimas coleções são mais abertas e preocupadas com a construção identitária cultural múltipla e fragmentada do latino-americano;
- b) França (2018) objetivou analisar a imagem da América Latina no discurso da coleção *Cercanía Joven*, a partir da análise de discurso francesa, pretendendo observar se a pluralidade desse espaço, de fato, é contemplada em sua essência;
- c) Coimbra (2018) buscou discutir a importância da literatura na formação do indivíduo da educação básica, assim teve como objetivo compreender se o trabalho com o texto literário, na coleção *Confluencia*, colabora para o letramento literário dos estudantes, na perspectiva intercultural;
- d) Assis (2018) analisou a representação da América Hispânica por meio dos textos literários e culturais em duas coleções do PNLD/2012 como forma de observar a



- heterogeneidade cultural que a configura, identificando, ao fim, que os textos são, em sua maioria, tomados como pretextos para o estudo da língua;
- e) Fraga (2016) investigou a (in)visibilidade da América Latina em dois manuais de Espanhol que circulavam no Ensino Médio, *Proyecto Enlaces: español para jóvenes brasileños (2013)* e *Eco: curso de lengua española – versión brasileña (2010)*;
- f) Bulzacchelli (2015) buscou analisar os conteúdos culturais em um LD de espanhol a partir da perspectiva intercultural, chegando a observar que as atividades apresentam uma abordagem mais estruturalista, competindo ao professor uma função essencial nesse processo de ensino a partir da interculturalidade;
- g) Guadalupe (2014) pretendeu verificar a presença da interculturalidade no trabalho com os gêneros discursivos em um LD de espanhol, atentando-se, também, para a presença da Hispanoamérica.

Essas pesquisas corroboram a noção de que o LD ainda é imprescindível na dinâmica da sala de aula e que, portanto, ele continua sendo um grande influenciador de aprendizagem e comportamentos e se justificam por si só. Como bem aponta o primeiro guia, GLD/LE 2011, “o livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças” (BRASIL, 2010, p. 12).

Ainda sobre os pontos analisados nas coleções para o triênio 2018-2020, o documento também destaca os pontos a serem considerados para melhoramento futuro, tais como ampliação do universo de representação, já que se observa ainda uma hegemonia de grupos específicos nas coleções, e a progressão das atividades. De acordo com o GLD/LE, este último “é, às vezes, atendido de maneira muito localizada. Há que se fazer um planejamento mais cuidadoso na progressão das atividades, especialmente entre volumes, de maneira que se permita que a aprendizagem progrida de maneira exitosa” (BRASIL, 2017, p. 30).

No que se refere às resenhas, que buscam dar uma visão geral das obras selecionadas pelo programa, elas são estruturadas em: visão geral, descrição da obra, análise da obra e em sala de aula. A partir dessas quatro seções, é possível observar a organização estrutural da coleção, a sistematização e as inter-relações entre as diferentes competências, o aporte teórico-metodológico adotado, as atitudes que podem ser tomadas pelo professor para uso da obra em sala de aula.

Considerando, ainda, o que apontam Daher e Sant’Anna sobre a dimensão ética do LD “advinda da posição que situa a enunciação, que impõe ao LD responsabilidade pelas escolhas que realiza ao sobrepor certa concepção de língua/ensino/papel de professor e de aluno/cultura/identidade [...] e o que inclui como conteúdos na obra” (DAHER; SANT’ANNA, 2016, p. 112), defendo a importância de analisar a perspectiva intercultural adotada nas coleções como forma de aproximar-se de um ensino que atenda à demanda de uma formação cidadã que reconheça e dialogue com o outro de forma respeitosa, aberta e crítica. Desse modo, ao refletir sobre as responsabilidades que o LD carrega, tanto para o professor como para o aluno, também reflito sobre como ele deve ser utilizado pelo professor em sala de aula, no sentido de não se converter em única fonte de informação no cenário pedagógico. Na seção seguinte, então, pondero sobre o uso do LD, dando destaque ao MP e à autonomia que deve ter o docente nas suas práticas pedagógicas que levem a um ensino mais atento às necessidades de cada contexto.

## 2.2 Manual do Professor x Autonomia docente

Ainda que o LD seja de grande funcionalidade e importância para o professor em sala de aula e também tenha passado por um processo avaliativo de seleção pelo programa, é preciso que, para além disso, o professor esteja atento aos discursos que perpassam a obra, e, desta forma, relacione os conteúdos ali postos com sua realidade, com o projeto político pedagógico da instituição de ensino ou com suas próprias concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa postura requer uma criticidade e uma autonomia por parte deste, no sentido de ter de ampliar, produzir e correlacionar as atividades, cuja proposta seja evitar reducionismo e estereótipos nas discussões, principalmente no que concerne à diversidade latino-americana, foco deste trabalho, e rechaço a qualquer tipo de relação assimétrica e discriminatória. Como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM),

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem (BRASIL, 2006, p. 154).

Assim, o LD deve ser visto não como um material na sua total excelência, mas como um ponto de partida para o desenvolvimento do ensino de determinado conteúdo de acordo com a necessidade do grupo com o qual vai trabalhar. Isto é, mesmo com todo o suporte que

apresenta o LD, precisamente o MP, o docente deve dispor de autonomia para encará-lo e refletir sobre as diversas formas de como poderá usá-lo, considerando as necessidades dos alunos, seus valores culturais e ideológicos, além da possibilidade de expansão dos conhecimentos de mundo próximo e longínquo, principalmente porque "não há uma identidade fixa do que é o professor ou o LD, já que o sentido se dará apenas na sua relação, que contará com a influência de outros tantos fatores, de impossível apreensão total" (VAZQUEZ, 2014, p. 56).

Nesse sentido, pode-se apontar algumas vantagens e desvantagens no uso dos LDs em sala de aula. Ao considerar o lado positivo, Costa e Vita destacam que eles, como instrumento básico para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitam a organização e o condensamento de "conteúdos fixos e inegociáveis com certa disposição e sequência" (COSTA; VITA, 2018, p. 88), por meio de temas-chave da disciplina, em um processo gradativo de aprendizagem. No que se refere aos aspectos negativos dos LD, é possível apontar que eles não dão conta da diversidade dos contextos em que serão aplicados, como consequências disso podem apresentar temas superficiais e/ou irrelevantes para os alunos, também não conseguem perceber as necessidades individuais ou de um determinado grupo, podem apresentar uma distorção dos conteúdos no sentido de apresentar realidade de mundo idealizada, entres outros.

Desse modo, o professor precisará reavaliar seu uso e ter a capacidade de adaptar, complementar e criar seu material. A adaptação é uma necessidade de personalização e adequação para cada necessidade e perfil de alunos. Isso significa que ela é algo característico de material didático, já que depende do contexto didático. Barros e Costa (2011) destacam que, muitas vezes, o material didático não atende à demanda do professor, no sentido de garantir um ensino-aprendizagem de acordo com a sua abordagem e seus objetivos. Os autores apontam uma série de vantagens na elaboração de material pelo próprio professor:

possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público ao que se destina; mais coerência entre a perspectiva metodológica do professor e as atividades propostas; liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos; *maior densidade no tratamento dos temas; inclusão de conteúdos e aspectos do idioma e de suas culturas que os manuais geralmente não trazem (variação linguística, diversidade cultural, relação/contraste com o português etc.)*; maior dinamismo e possibilidade de mudanças, reformulações e atualizações, já que podem ser concebidos de modo a possibilitar a constante reconstrução (BARROS; COSTA, 2010, p. 91, *grifo nosso*).

Essa possibilidade de (re)elaboração do material didático pode ser pontuada e incentivada a partir dos critérios estipulados pelo próprio edital na análise do MP, já que as obras devem:

- e) oferecer referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
- g) inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
- h) propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos (BRASIL, 2015, p. 40).

Pensando no aprimoramento dessa capacidade do professor, é preciso entendê-lo como coautor, “à medida que introduz modificações à proposta original de uso, [...] na tentativa de melhor adaptá-lo às condições específicas de seu contexto de trabalho docente” (CONSOLO, 1990, p. 19). Relaciono essa postura à abordagem de um ensino que trata do letramento crítico, perspectiva de ensino baseada na problematização, cuja proposta busca “expandir o projeto moderno que institui a produção de sentidos como se a relação sujeito-objeto fosse neutra, natural, fixa, determinada, estável, inocente no intuito de desnaturalizar o natural, questionar, problematizar, duvidar, suspeitar” (DUBOC, 2012, p. 83). Por meio dessa abordagem, alguns pesquisadores falam constantemente em brecha na sala de aula em que se proponha problematizar aspectos fundamentais para interpretação das práticas sócio-históricas e para a construção de mundo do aprendiz. Duboc conceitua brecha como

as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de “encontros com a diferença” com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes (DUBOC, 2012, p. 94).

É, pois, a partir do que há no LD para aprofundar, questionar e ressignificar o que pode estar posto como único e certo. Principalmente, porque o LD já apresenta um discurso de autoridade, detentor do conhecimento. Ainda levando em consideração a concepção de brechas, de Duboc, por mais que não seja o foco do trabalho, pois essa abordagem deve estar vinculada às nossas diferentes práticas sociais, seja em sala de aula ou fora dela. Trata-se de uma postura mais aberta, consciente, crítica e intercultural de abordar determinados temas a partir do contexto didático que se estabelece em sala de aula. A autora destaca, ainda, que as brechas emergem constantemente. Elas podem surgir, por exemplo, no LD, na falta de aprofundamento de um determinado tema, de problematização e questionamento de diferentes pontos de vistas, de diálogo intercultural com o outro, da observação da diversidade cultural não como algo homogêneo ou sem conflitos. É nesse sentido que me interessa analisar as atividades interculturais das coleções PNLD/2018 e observar que possíveis lacunas são boas oportunidades para o desenvolvimento de um trabalho que possibilite a formação das

identidades culturais latino-americanas dos alunos do Ensino Médio. Principalmente porque a atitude crítica pressupõe uma atitude problematizadora e intercultural por parte do professor.

Essa atitude do professor pode garantir uma real modificação nas práticas de ensino-aprendizagem, pois fazendo uso de autonomia para escolher, modificar, adaptar e/ou elaborar o material ao contexto sociocultural que lhe é imposto pode contribuir para uma reflexão crítica desse universo capaz de transformar as relações sociais. Nas palavras de Contreras (2002), a autonomia desse processo educativo é emancipadora, tanto para o professor como para o aluno, já que

se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles (CONTRERAS, 2002, p. 198 *apud* PARAQUETT, 2012, p. 398).

Chamo atenção para essa autonomia do professor, nesta pesquisa, considerando dois pontos essenciais: o primeiro, de não tomar o LD como elemento principal, mas um instrumento que deva ser seguido à risca em sua totalidade, “como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento” (TILIO, 2008, p. 124); o segundo, pela configuração atual da Língua Espanhola nas instituições, em que, não havendo obrigatoriedade de oferta e, portanto, sem material concedido pelo PNLD que lhe possa garantir instrumento materializado e preparado para sua sala de aula, o professor precisará efetivar-se na preparação de materiais e conteúdos para sala de aula.

É preciso destacar que as brechas podem aparecer no LD, no entanto, elas podem aparecer em qualquer momento da aula. O professor deve estar atento constantemente mesmo que tenha desenvolvido sua atividade já em cima da brecha apresentada no LD. Isso é válido também quando se pensa a interculturalidade como uma ação, um modo de ser e agir em sala de aula e fora dela. De acordo com Scheyerl *et al.* (2014, p. 168), “uma abordagem de línguas crítica e respeitadora não deve ser sentida somente na elaboração e escolha de materiais didáticos, mas também na adoção de atitudes culturalmente sensíveis de quem utiliza tais recursos”. Fato é que o LD contribui para a construção de conhecimentos, oportuniza a aprendizagem e organiza uma dinâmica na sala de aula, oferecendo expressão de vozes e representações culturais que contribuem diretamente para a construção identitária do alunado. Desse modo, o professor deve considerá-lo dentro de um contexto específico, adaptável às necessidades da escola, da aula, dos alunos ou do momento.

Nesta seção, tenho falado da importância do LD para o professor, mas é preciso observar que ele também se configura como indispensável para o aluno, já que é aí onde ele encontra as

referências da disciplina, o apoio e a consciência da progressão de aprendizagem. Apesar do avanço das tecnologias, do mundo dos aplicativos e das redes sociais, que lhe possibilitam acesso imediato a conhecimentos e às pessoas, é válido destacar que nem todos têm acesso a esses instrumentos, e é no LD que o aluno estabelece confiança e direcionamento no processo educativo. Coracini, em seu texto de 1999, evidenciando algumas razões para o uso do LD, afirma que sem ele “os alunos ficam perdidos, sem referência para estudar” (1999, p. 35). Contudo, é certo também que a adaptação e a quebra de expectativa com algo novo e dinâmico oferece fascínio por parte dos alunos, o que leva o professor mais uma vez a situação de adaptação e elaboração de material para atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem de forma mais dinâmica e condizente com sua realidade.

Depois de debatidas as questões sobre o LD, o PNLD e a autonomia do professor no uso do LD em sala de aula, na próxima seção, apresentarei e descreverei as coleções aprovadas pelo PNLD/2018 que compõem o *corpus* desta pesquisa.

### 2.3 Apresentação das coleções

Nesta seção, apresento e descrevo as obras selecionadas. Como dito anteriormente, as três coleções analisadas referem-se ao PNLD/2018, compondo o *corpus* textos e atividades dos volumes dos 1º, 2º e 3º anos. Parto dos pressupostos teóricos apresentados em seus Guias Didáticos e na organização da coleção que podem pensar a construção identitária latino-americana e o desenvolvimento de uma atitude intercultural.

Começo, então, elucidando que as coleções se organizam, parcialmente, de forma semelhante. As coleções *Confluencia (C)* e *Sentidos en lengua española (SLE)* se estruturam em quatro unidades por volume. *Cercanía joven (CJ)* diferencia-se por apresentar três unidades por volume, cada uma dividida em dois capítulos. Tratando-se da apresentação gráfica, conforme imagens a seguir, *C* não apresenta imagem na capa, está estruturada graficamente da mesma forma nos três volumes da coleção, fazendo a diferenciação anual por meio das cores (laranja, vermelha e verde) e dos respectivos números 1, 2 e 3. *CJ* e *SLE*, por sua vez, optaram por imagens. No primeiro, as autoras optaram por imagem de fachadas coloridas, com focos e elementos diferenciados na composição. Em *SLE*, as imagens são coloridas e caracterizam elementos artesanais. No volume um, a imagem apresenta pinturas em porcelana, no volume dois, há um mosaico, e no três, a imagem de tecidos andinos. Os volumes são diferenciados também pela cor – vermelho, verde e laranja.

**Figura 1** – Capas da coleção *Cercanía Joven* (2016), vol.1, 2 e 3



**Figura 2** – Capas da coleção *Confluencia* (2016), vol.1, 2 e 3



**Figura 3** – Capas da coleção *Sentidos en lengua española* (2016), vol.1, 2 e 3



Observando a construção do *layout* das capas, considero importante destacar a decisão por imagens. Elas representam, além da apresentação sugestiva e apelo comercial, uma identidade, um determinado posicionamento frente às decisões teóricas adotadas pela coleção. *CJ* optou por uma construção de um cenário colorido, prevalecendo as cores amarela, azul, vermelho e verde, que nos sugerem determinados lugares, por exemplo – Caraíva/Brasil, Cartagena de Índias/Colombia e Bairro La Boca/Argentina, considerando apresentação da fachada de casas coloridas com os seguintes elementos: um banco, no primeiro volume; cachos de coco, no segundo; e um vaso no parapeito da janela, no terceiro. Essa escolha pode

representar as diferentes manifestações culturais que são mobilizadas nos volumes. Já na coleção *SLE*, a composição de imagens é sensível à diversidade artística das culturas hispânicas. O aluno é chamado a perceber as múltiplas cores e formas nesses elementos artesanais apresentados nas capas que podem ser diretamente refletidos nos conhecimentos já adquiridos e como porta de entrada para um processo intercultural – um diálogo com a sua própria cultura, ao reconhecer trabalhos semelhantes aos de determinadas comunidades construídas no país ou características do outro, diferente de si mesmo.

### 2.3.1 *Cercanía joven*

A coleção *Cercanía joven* (2016), publicada por edições SM e escrita por Ludmila Coimbra, professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA), e Luiza Santana Chaves, professora do Centro Pedagógico da UFMG, estrutura-se em três volumes, organizados em três unidades que, por sua vez, dividem-se em dois capítulos cada, de maneira que cada uma vai ser organizada a partir das quatro habilidades – *lectura, escritura, escucha e habla*. Dentro de cada seção da habilidade estabelecida, os conteúdos são organizados, progressivamente, em subseções a partir da metodologia de contextualização, desenvolvimento e finalização. Cada volume, então, organiza-se em:

- i) *inicio de unidad – en esta unidad, transversalidad, interdisciplinaridad;*
- ii) *las cuatros habilidades – lectura (almacén de ideas, red (con)textual, tejiendo la comprensión, después de leer), escritura (conociendo el género, planeando ideas, taller de escritura, revisión y reescritura), escucha (¿qué voy a escuchar?, escuchando la diversidad de voces, comprendiendo la voz del otro, oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes), habla (lluvia de ideas, rueda viva: comunicándose, ¡a concluir!);*
- iii) *el lenguaje en las cuatro habilidades – vocabulario en contexto, gramática en uso;*
- iv) *boxes de apoyo - ¡ajo!, el español alrededor del mundo, a quien lo sepa, vocabulario de apoyo;*
- v) *cierre cultural temático (culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo, ¿Lo sé todo?, ¡para ampliar!: ver, leer, oír y navegar, profesiones en acción, la lectura en el ENEM y en las selectividades);*
- vi) *proyectos, chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!, glosario y sitios electrónicos para información, estudio e investigación (COIMBRA; CHAVES, 2016, p.4-7).*

A seção destinada mais profundamente à reflexão sobre as culturas hispânica e brasileira é intitulada por *culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*. Segundo a obra, é um espaço para “*acercamiento al mundo de las artes y de la diversidad cultural*” (2016a, p. 201). No entanto, é preciso destacar que, neste trabalho, opto por analisar as questões culturais nas diferentes seções do volume, já que as práticas de linguagem não se veem dissociadas da



cultura, ou seja, é preciso reconhecer as diferentes representações, os comportamentos, as crenças e os valores que são mobilizados nas diversas práticas sociais da linguagem.

Com relação à diversidade cultural dos países da América Latina, foi possível averiguar em *CJ* a presença de 20 países do universo hispânico, ainda com uma hegemonia pela Espanha, Argentina, México e Chile. Há um aparecimento reduzido de países específicos, tais como El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguai, Puerto Rico, Guatemala e Venezuela, muitos deles infelizmente apenas de modo figurativo, e um apagamento total de Bolívia.

No que concerne ao guia do professor, apresentado logo depois da reprodução do livro do estudante, está dividido em três partes – apresentação da obra, na qual aborda resumidamente a história do espanhol no Brasil, os métodos e as abordagens de ensino de LE, os documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira moderna, os fundamentos teóricos-metodológicos da obra, que giram em torno das concepções de cidadania, letramento crítico, gêneros discursivos, interculturalidade, interdisciplinaridade e pluralidade linguística e cultural. Nesta parte, explica-se cada uma das habilidades que serão trabalhadas ao longo das unidades, há também a explicação sobre a organização dos projetos, seguida da estrutura e organização da coleção. Na seção “*A quien lo sepa: algunos aspectos de los países/comunidades hispanohablantes*”, apresentam-se ampliações e esclarecimentos sobre os conhecimentos culturais dos países hispânicos, com informações bastante pertinentes, aclaradoras e referenciadas. As temáticas são atuais, abordam questões culturais, que vão desde festas religiosas, patrimônio histórico, canções de protesto, literatura feminina, à discussão sobre racismo e discriminação dos indígenas. No entanto, não há referência quanto à unidade ou seção que devem ser abordadas, o que pode colaborar para um esquecimento quanto à sua utilização. A segunda parte é destinada às instruções de desenvolvimento das atividades e sugestões. Na terceira parte, apresentam-se as respostas das atividades propostas, além das transcrições.

Sobre os fundamentos teóricos-metodológicos, é importante destacar que a obra se insere dentro de uma proposta de abordagem interativa, pela qual se vê o aluno como elemento essencial do processo de aprendizagem, considerando-se seus conhecimentos e suas vivências. Além da proposta linguística e cultural, a coleção contribui para que os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam “*igualmente ciudadanos más autónomos, críticos, creativos y participativos*” a partir do “*contacto socio-lingüístico cultural con pueblos hispanohablantes*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 181).

Sobre a possibilidade de desenvolver o pensamento autônomo e crítico, destaca-se que a organização da coleção está estruturada na articulação de diferentes saberes a partir de um enfoque interdisciplinar e transversal, além de uma seleção de diferentes gêneros discursivos

que possibilitam ao aluno reconhecer e participar das diversas esferas de comunicação. Há também uma preocupação em evidenciar que o ensino de LE na escola é diferente dos cursos de línguas e, por isso, é preciso escolher/adotar uma abordagem que seja sensível à proposta baseada na cidadania – preparar os alunos para atuar em sociedade, para interagir e refletir criticamente sobre as diferentes formas de viver no mundo. Nesse sentido, propõe-se a fazer discussões sobre “*valores, derechos humanos, deberes, prejuicios y estereotipos*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 184).

No tópico teórico sobre interculturalidade, um dos focos deste trabalho, é possível observar o entendimento da língua como indissociável da cultura, destacando-se que o ensino de língua deve comportar várias linguagens – verbal, artística, gestual. Baseia-se nas percepções de cultura a partir de etnologia, considerando-a como “*conjunto complejo de creencias y hábitos del hombre como miembro de la sociedad*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 186).

Desse modo, compreender as manifestações sociais e culturais estabelecidas nas diferentes comunidades da língua-alvo requer uma atitude intercultural, ou seja, da consciência do outro, em situação de comunicação, da convivência respeitosa, da troca e das negociações entre culturas. Considerando a perspectiva intercultural, de pensar formas de convivência e diálogo, faz-se fundamental o trabalho interdisciplinar, já que geram temas essenciais para apreensão do mundo. Isso pode ser observado, por exemplo, quando é dada a oportunidade ao aprendiz de refletir sobre a concepção preconceituosa da autora do texto, ao utilizar a expressão “Nem parece o Paraguai”. Há uma mobilização para pensar as diferenças culturais do outro de forma respeitosa, em um combate à estigmatização e estereótipos.

**Figura 4 – CJ 2 (Actividad intercultural)**

 <p>29 de Agosto, 2013   <b>Comunicación</b>   <b>Actividad Intercultural</b></p> <p><b>"Tan cerca y tan lejos del Brasil, Paraguay es un país fascinante"</b></p> <p>Así se relató desde el periódico brasileño Folha de São Paulo, en una serie de reportajes publicados este jueves en el que invitan a visitar el Paraguay más allá de la frontera.</p> <p>Asunción dista dos horas en avión desde São Paulo. Tiene precios muy atractivos como consecuencia de la infima carga tributaria (no hay impuesto a la renta en el país), hoteles de lujo, centros comerciales, restaurantes <i>gourmet</i> y muchas camionetas. Ni parece el Paraguay.</p> <p>4. Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, todavía usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identifícala y explica por qué no deberían emplearla.</p>	<p><b>Título</b></p> <p><b>Fragmento</b></p> <p><b>Questão</b></p>
--	--

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 13-19.

A coleção apresenta um aporte organizado e progressivo das quatro competências, possibilitando ao aluno “*manejar la lengua como instrumento de comunicación, de pensamiento y conocimiento*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 190). Sua proposta é despertar

o interesse pelo ato de aprender, conhecer e investigar, que serão fundamentais no desenvolvimento da perspectiva intercultural em adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, mobilizar atitudes, refletir e avaliar práticas nas quais o aluno possa estar envolvido.

Com relação aos projetos, cujo objetivo é trabalhar de forma interdisciplinar, afirma-se que há “*una énfasis en la competencia lectora y competencia intercultural*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 198). Contudo, ainda que a proposta apresente uma contextualização das relações entre os países, as perguntas centram-se na materialidade do texto, oral ou escrito, e em torno de questões reflexivas sobre a temática desenvolvida, nem sempre propõem um diálogo intercultural no sentido de levar o aluno a refletir sobre sua realidade, os valores culturais do outro e de si mesmo em um caráter de respeito e convivência simétrica.

No MP, também se menciona que “*el trabajo con la intercultural se realiza a través del constante diálogo entre lo nacional y lo extranjero para que los alumnos adquieran conciencia sobre el papel de la lengua extranjera que estudian en la producción artística y cultural de las sociedades y se perciban como sujetos pertenecientes a un mundo plurilingüe y multicultural*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 199). Mas é difícil perceber, na obra, textos e atividades que façam com que o aluno realmente estabeleça esse diálogo de forma constante e consciente. Talvez motivada apenas pela compreensão do diálogo entre nacional e estrangeiro, que não dá garantia de uma atitude intercultural, pois não basta conhecer o outro, é preciso que compreenda e o aceite de forma a evitar exclusões e rechaço. A perspectiva intercultural válida, portanto, um diálogo respeitoso que perceba as diferenças e conviva com elas de forma solidária.

### 2.3.2 Confluencia

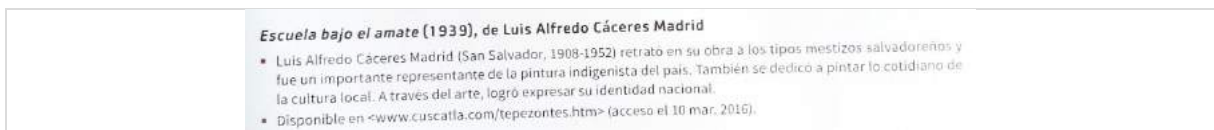
A coleção *Confluencia* (2016), publicada pela Editora Moderna, em sua primeira versão, escrita por Paulo Pinheiro-Correa e Xoán Carlos Lagares, ambos professores da Universidade Federal Fluminense (UFF), com participações de Cecília Alonso, Maria Fernanda Garbero, professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM), Lílian Reis dos Santos e Amanda Verdan Dib, estrutura-se em três volumes, que são organizados em quatro unidades, que, por sua vez, são divididas nas seções: *apertura de la unidad, para entrar en la materia, para investigar el género, para pensar y debatir, para escribir, para movilizar mi entorno, autoevaluación, para disfrutar e comentario lingüístico*. Ao final das quatro unidades, é possível encontrar as transcrições dos áudios e uma seção complementar, identificada como *Para saber más*. É válido mencionar que as seções de leitura e de audição seguem a metodologia

de pré-compreensão (ativação do conhecimento prévio), compreensão (verificação das hipóteses estabelecidas anteriormente) e pós-compreensão (compreensão da ideia do texto e ampliação dos conhecimentos). A análise foi feita nas diferentes seções, considerando todas as possibilidades que se apresentam no volume para apresentar a diversidade latino-americana.

Na apresentação da coleção, afirma-se que há “*textos orales y escritos de diversos lugares del mundo, en actividades que proponen un diálogo intercultural en el que tienes espacio para oír tu propia voz*” e que, a partir dos conhecimentos adquiridos, o aluno estará preparado para conviver e relacionar-se com o outro, com todas as suas diferenças, de forma amistosa. De fato, a coleção se propõe a uma perspectiva inovadora de diálogo com o aprendiz por meio de projetos e macroprojetos que o colocam como protagonista de sua aprendizagem, conseguindo integrar os conhecimentos linguísticos e socioculturais da língua-alvo e da língua materna.

Com relação à presença de textos mencionados, orais, escritos e imagéticos, há uma variedade na seleção de países de língua espanhola, foi possível averiguar a presença de 16 países do universo hispânico, com uma hegemonia pela Espanha, Argentina e México e uma presença tímida de países como Bolívia, El Salvador, Nicarágua e Panamá. É necessário apontar que, muitas vezes, a presença de um texto oriundo de um determinado país não significa um trabalho intercultural de reconhecimento daquele espaço. Por exemplo, a presença de El Salvador aparece na coleção apenas como aporte complementar para o professor na seção *Para saber más*, no oferecimento de obras de arte para desfrutar:

**Figura 5** – Atividade complementar em C 2 (*Escuela abajo el amante*)



Fonte: PINHEIRO-CORREA et al, 2016b, p. 131.

A sugestão é extremamente pertinente, porque trata de um dos grandes nomes da frente artística do país e representa a possibilidade de um olhar atento para a construção da identidade nacional na figura de povos originários que compõem e comungam grande parte na América Latina, mas não oferece um trabalho de interação e negociação.

No que se refere ao MP, está dividido em reprodução do livro do aluno, contendo respostas e orientações para o professor, e o guia didático. Este último organiza-se em fundamentos teórico-metodológicos, no qual se discutem os pontos conceituais a partir dos quais se constrói a coleção, que vão desde os modelos de aprendizagem, ensino de línguas,

enfoque sociointeracionista, letramento crítico e interdisciplinaridade. No último ponto, ainda dessa parte, apresenta-se a organização da obra, seguida da bibliografia básica utilizada, e outra contendo sugestões bibliográficas que perpassam os temas tratados. Em um segundo momento, oferece-se descrição e orientações de como desenvolver as atividades de cada unidade.

A coleção parte de uma compreensão de ensino-aprendizagem de línguas baseada no sociointeracionismo, de Vygotsky, no sentido de entender que “*la lengua compartida por un determinado grupo social como un constructo inseparable de la materialidad cultural e histórica que caracteriza a la sociedad de la cual forma parte el individuo*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016, p. 133). Dessa forma, propõe-se a perceber a aprendizagem da língua espanhola como um construto sociocultural múltiplo e plural, que formam o mundo hispânico, construindo as atividades de forma dialógica e dinâmica, pensando o estudante como indivíduo inserido em seu espaço determinado sócio-historicamente.

É importante mencionar que a construção da coleção baseia-se em projetos, evidenciando a metodologia teórica de ensino-aprendizagem por meio da dinâmica de trabalho colaborativo, visando à produção de conhecimento e tomada de consciência crítica a partir da sua inserção social, com uma proposta intercultural, em que relacione o domínio do discurso da língua-alvo e sua relação com a língua materna frente às situações de conflitos, trocas e negociações. Desse modo, as unidades são construídas a partir do tema-problema, da cooperação, da conexão, da interação, da investigação, da aproximação e da interdisciplinaridade.

A metodologia por projetos se dá em dois momentos: projetos a serem desenvolvidos em cada unidade e macroprojetos, que se dão de forma mais ampla, correlacionando os diferentes volumes. Por exemplo, no macroprojeto um das unidades um de cada volume, *Juntos* (vol. 1), *Memorias* (vol. 2) e *Lenguas* (vol. 3), é possível tratar da compreensão do espaço diverso, que é o espaço escolar e a construção social e individual de cada um, buscando tratar da convivência respeitosa e solidária em espaço coletivo e da diversidade linguística.

Devo salientar que na coleção, o professor de LE é compreendido como intermediador cultural, motivo pelo qual se considera, então, o processo de produção e compreensão dos discursos a partir da relação com o outro, fato que se relaciona diretamente com a construção da identidade cultural do aprendiz. Assim, também é observado o enfoque enunciativo, cuja proposta evidencia o enunciativo como papel determinante na significação do mundo a partir de sua posição social, cultural e ideológica.

No guia didático, assume-se que a língua é heterogênea e que tem o objetivo de colocar o estudante em contato com essa variedade, abordando temas e assuntos variados e de diferentes

países do mundo hispânico, produzidos dentro de um contexto social, situado historicamente. A coleção aborda de forma ampla diferentes temáticas que podem ser exploradas de forma interdisciplinar, como propõem os documentos norteadores da educação brasileira, podendo ainda serem abordados de diferentes formas, para abarcar e se aproximar da realidade dos aprendizes e fazendo-os correlacionar aos conhecimentos adquiridos e aos novos conhecimentos a partir da nova língua.

### 2.3.3 *Sentidos en lengua española*

A coleção *Sentidos en lengua española* (2016), escrita por Luciana Maria Almeida de Freitas, da UFF, e Elzimar Goettenauer de Martins Costa, da UFMG, foi publicada em primeira versão pela Editora Richmond, estrutura-se em três volumes, cada um dividido em quatro unidades. Na apresentação da coleção, oportuniza-se uma aproximação com o estudante por meio do convite para conhecer a língua espanhola feito em português e afirma-se ser “possível ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre você mesmo(a)” a partir dessa coleção, da organização das diferentes atividades com a língua, desde as de compreensão e produção oral e escrita. Um ponto de destaque da obra, principalmente no que se diz respeito ao objetivo desta pesquisa, refere-se à sinalização das questões que se relacionam com o Brasil ou com a língua portuguesa por meio de um ícone (🇵🇷). As questões centram-se em uma reflexão crítica em relação ao tema tratado com a realidade brasileira – “¿Con qué culturas brasileñas te sientes identificado? ¿Por qué?” (2016a, p. 17), “¿Crees que en Brasil también hay personas sin acta de nacimiento? En caso afirmativo, ¿te imaginas cuántas personas son y si sufren los mismos problemas que los mexicanos que tampoco tienen ese documento?” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 38).

Com relação à presença da diversidade cultural nos países da América Latina, foi possível averiguar a presença de 17 países do universo hispânico, com predileção por Espanha, México e Argentina, e um silenciamento de Nicarágua, Panamá, Paraguai e Porto Rico. Contudo, a coleção oferece textos e discussões de países geralmente pouco evidenciados, tais como Honduras, República Dominicana, Venezuela, El Salvador e Guiné Equatorial.

No que se refere ao MP, a coleção apresenta os objetivos, respostas e orientação na reprodução do livro do aluno. A segunda parte, na qual são apresentadas as orientações teórico-metodológicas, intitula-se por “Conversa entre professores – Guia didático”. Essa titulação prevê uma aproximação com o professor que usará o livro, e o colocará no mesmo patamar que os autores. De acordo com o próprio MP, “não pretendemos e nem podemos querer ‘ensinar’

algo a você” (p. 163), “não conhecemos seu contexto escolar. Esse conhecimento somente você e seus colegas de trabalho possuem. Portanto, estimulamos que avalie a nossa proposta de progressão e que altere, caso considere necessário [...]” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 173).

Também outro aspecto que se diferencia é o uso da língua portuguesa na construção do guia, apresentação e descrição da obra, remetendo a um posicionamento da coleção quanto à inter-relação dessas línguas no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, corroborando com as OCEM (2006) que evidenciam o uso da LE a partir da LM do aluno. O guia divide-se basicamente em quatro partes, a primeira trata da fundamentação teórico-metodológica, na qual se destacam a perspectiva de educação linguística e de gênero discursivos. A segunda parte trata-se de evidenciar como abordam o que trazem os documentos norteadores da educação brasileira na coleção, focando nos pontos de cidadania, ética, avaliação e interdisciplinaridade. Na terceira, apresenta-se a organização da obra. Na última parte, oferece-se um texto de aprofundamento sobre gêneros discursivos. Ao final, apresenta-se um anexo que contempla a descrição e as orientações das quatro unidades, sugestões de atividades extras, com os objetivos, as respostas e transcrições dos áudios.

A obra aponta para uma proposta de ensino de língua baseada nos gêneros discursivos, mas destaca o deslocamento/a transposição desses para o LD. Segundo Dolz e Schneuwly,

pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

Também apresenta uma proposta sociointeracionista de educação, na qual entende o ensino baseado no contexto, na interação entre os indivíduos que se encontram dentro de um espaço sociocultural determinado historicamente. Nesse sentido, os objetivos da coleção incluem “desenvolver práticas de linguagem em língua espanhola, tanto de compreensão quanto de produção, em situações concretas de interação; refletir sobre a linguagem e sobre a língua espanhola, de modo a perceber diferentes formas de expressão nessa língua” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 166). Organizam-se, pois, os conteúdos a partir da articulação “uso-reflexão-uso”, proposta que melhor atende à nova forma de abordar o ensino de língua no pós-método<sup>3</sup>. Outro ponto fundamental na construção da coleção é a perspectiva do letramento crítico, postura educacional que se centra na concepção de uso da leitura e da escrita em seus contextos

---

<sup>3</sup> O pós-método é um "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28). Trata de uma pedagogia de línguas que critica as prescrições do método e orienta-se pela prática. Na postura pós-método, o ensino se porta mais condizente com a realidade do aluno e, assim, fornece-lhe condições de incentivo e motivação para interações, negociações e reflexões sobre o uso da língua em diferentes situações, colocando-o a desenvolver um papel ativo neste processo.

socioculturais diversos, considerando a promoção da criticidade dos alunos e a compreensão das relações de poder que envolvem as diferentes práticas sociais da linguagem.

Dentre os vários conceitos que são especificados no guia e considerando sua proposta baseada nos gêneros discursivos, destaca-se a exploração da interdiscursividade como elemento primordial na construção das atividades, já que trata de abordar questões de aprofundamento e reflexão de determinada temática por meio do “*entretextos*”, que darão oportunidade de acesso a uma gama de conhecimentos com diferentes abordagens e possibilidade maior de relacionamento com o mundo do aluno. No que concerne à interculturalidade, não há menção aos aspectos teóricos no guia, mas é um fundamento que se apresenta ao longo da coleção – inclusive é tema de uma unidade no volume dois, na unidade dois “*Somos como nosotros, somos como ellos*”, tema: *interculturalidad*.

Sobre a organização da obra, na terceira parte, estrutura-se em quatro unidades organizadas pelas habilidades – *lee, escucha, escribe e habla*. A composição da unidade dá-se por: *Páginas de apertura; En foco; Lee (Ya lo sabes, Lee para saber más, Comprendiendo el texto, Entretextos, Reflexiona, Comprendiendo el género); Escucha (Entrando en materia, Oídos bien puestos, Más allá de lo dicho, Comprendiendo el género); Escribe e Habla (Arranque, Puesta en marcha, Cajón de herramientas, Hacia atrás); e Autoevaluación*. Os apêndices se estabelecem em *El estilo del género, Entreculturas, Hay más, Síntesis léxico-gramatical, Cuestiones del Enem comentadas, Referências e Guión del CD*.

Outro fator interessante da organização da obra está na seção projeto, nas unidades ímpares dos volumes e na unidade quatro do volume três. Os projetos “permitem uma interação dos estudantes com o entorno escolar” (FREITAS; COSTA, p. 170). É importante destacar também que a seleção dos gêneros foi feita baseada “em escolhas pautadas nas relações com as possíveis práticas sociais, de preferência em espanhol, dos estudantes”. Isso evidencia o cuidado com as temáticas e com o desenvolvimento da reflexão crítica do aluno na língua-alvo. A obra se mostra seletiva e cuidadosa na abordagem dos conteúdos com temas amplos e reflexivos. Na parte em anexo, orienta-se o trabalho para cada unidade, além de informações quanto às referências hispânicas que aparecem na unidade, sites de busca, disponibilizam atividades extras juntos com suas chaves de respostas e as transcrições.



### **CAPÍTULO 3**

## ***“TODA LA PIEL DE AMÉRICA EN MI PIEL”:*** **UM OLHAR PARA A AMÉRICA LATINA**

Neste capítulo, procuro discutir algumas questões que nos façam ter consciência de que lugar é esse que nos permite entendermo-nos como latino-americanos, identificando os aspectos (geográficos, sociais, regionais, culturais, étnicos-raciais etc.) levados em conta para construir essa percepção. Início pela noção da origem do nome, levanto o debate sobre o par colonialidade/modernidade, e findo considerando a América Latina como um espaço sociocultural no qual coexistem muitas culturas e identidades, discutindo a ideia de integração latino-americana em meio a essas diversidades. Feitas essas ponderações, passo à identificação desse espaço nas coleções.

### 3.1 “*Aquí estamos de pie / que viva la América*”: que lugar é esse?

São muitas as questões com as quais me deparo ao pensar Latino-américa – que características podem ser destacadas para vincular um grupo de povos composto por tantas faces distintas? Como relacionar essas faces levando em conta os aspectos geográficos, sociais, históricos, culturais, étnicos? –, e são muitas também as concepções sobre sua terminologia. Começo, então, pela origem do termo como uma forma de vislumbrar as relações históricas que se abatem sobre esse lugar.

A origem da nomenclatura *América Latina* é controversa e está diretamente atrelada aos processos históricos pelos quais passou a região. Conforme Farret e Pinto (2011), o termo surgiu na França a partir de um movimento “panlatinista” que pretendia a unificação de povos de origem latina, perspectiva que adota, portanto, a concepção de “raça latina” para dar embasamento a seu objetivo. Foi encabeçado pelo francês Michel Chevalier (1806/1879), o qual, durante muito tempo, buscava que a França fosse líder do sistema político e econômico dos países recém-encontrados em contraposição à hegemonia da Inglaterra e dos Estados Unidos.

De acordo com Figueiredo (2010), o primeiro a usar o termo América Latina (AL) foi Francisco Bilbao (1823-1865), em 1856, em uma conferência que acontecia em Paris, sobre raça e unidade nacional latino-americana. O intelectual chileno evidenciou em sua fala a necessidade de uma unificação para barrar o imperialismo norte-americano. Mas foi por meio do poema *Las dos Américas* de José Torres de Caicedo (1830-1889), colombiano, jornalista e poeta, que o termo ganhou divulgação. Em seu texto, o autor faz referência à problemática das duas américas, em rechaço explícito à América do Norte, compreendendo-a como sedenta de poder e de controle. Segundo ele, há uma “raça da América Latina, frente à raça saxônica, inimiga mortal que já ameaça destruir sua liberdade”.

Diante desses dados históricos, é preciso destacar também que a construção identitária latino-americana está perpassada por diferentes origens – europeia, autóctone e africana – que se mesclam e se entrelaçam, definindo uma multiplicidade de sujeitos e de vozes, "vivemos no conflituoso embate dialético de não sermos índios, não sermos negros, não sermos brancos, sendo todos ao mesmo tempo" (AZEVEDO, 1996, p. 19).

A latino-americanidade deve, ou deveria, portanto, ser compreendida como uma “construção híbrida”, já que é estabelecida pela presença dos povos originários, pela chegada dos europeus e pelos deslocamentos de africanos, que foram sequestrados e escravizados, trazidos para a região. Porém, é preciso destacar que, em se tratando dos povos originários e dos afro-latino-americanos, ainda há um apagamento da sua presença no processo de construção identitária latino-americana. É, pois, outro aspecto que deve ser levantado quanto à configuração do nome América Latina. Ele representa todos os grupos sociais ou continua a perpetuar pequenos grupos de uma elite político-econômica *criolla*/mestiça da época? Que relação é estabelecida com a presença de civilizações já presentes neste espaço antes da invasão dos europeus?

Mignolo (2005), por exemplo, em seu texto “A ideia de América Latina”, pretende levantar questões relacionadas a essas origens. O autor manifesta que o uso desta nomenclatura serve explicitamente a interesses de um imaginário europeu. Ele apresenta, ao longo do texto, uma série de elementos que evidenciam a existência de um espaço cultural consolidado por seus territórios, seus integrantes e suas manifestações que foi abruptamente silenciado.

Apesar dos inúmeros argumentos propostos por Mignolo e outros autores, a concepção de América Latina (AL) foi e é, ainda hoje, uma ponte de luta e representatividade de um espaço cultural que se mantém em desenvolvimento e em busca de espaço e liberdade ideológica, política e econômica. A nomenclatura AL tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões com um olhar para as singularidades e a originalidade deste continente a partir de “características inéditas” e reais, considerando também os processos civilizatórios anteriores ao europeu.

Tais percepções nos levam a entender que o conceito de América, e posteriormente América Latina, incide numa dinâmica de divergências, assimetrias, dominações e resistências que podem ser tomadas como passadas e também atuais. Para tentar compreender essa dinâmica que se estabelece dentro de um contexto de relações de dominação, é preciso entender o que significou a chegada dos europeus à região, ou, mais precisamente, que a perspectiva de “descoberta” da América é equivocada e cheia de apelos e contradições coloniais. Para Lisboa (2014, p. 505), “não há descoberta da América. Esta nasce ontologicamente sob signo do

encobrimento, da negação do Outro, da ocultação da miríade de outridades aqui presentes”. Por essa percepção, tem-se falado de uma invenção da América (O’GORMAN, 1992), uma América que se ressignifica cada vez mais para abarcar as multiplicidades de povos, de culturas, de formas de estar no mundo.

Até chegar ao que hoje chamamos de América Latina, e, portanto, latino-americanos, como já colocado anteriormente, é preciso tratar de duas outras nomenclaturas que ainda permeiam a discussão e a sala de aula de espanhol – hispano-americanos e ibero-americanos, ambos representados por diferentes aspectos sociais, históricos e geográficos. O termo Hispano-América veio precisamente de América Espanhola e tratava dos grupos de nações que falavam espanhol e foram colonizados por Espanha, precisamente 19 países<sup>4</sup>. A mudança para a nova nomenclatura é dada pela configuração histórico-social que fizeram pensar o estabelecimento de um espaço cultural “em função das constantes tentativas de agressão de que eram objeto desde o momento da Independência, tentavam se mostrar perante a comunidade internacional como países livres e unidos por uma série de interesses e vínculos culturais” (GRANADOS GARCÍA, 2004 *apud* FARRET; PINTO, 2011, p. 34).

Outra razão pela qual se dá o interesse pela alteração do então chamado Novo Mundo para Hispano-América foi o estabelecimento de um rompimento direto com os EUA, que já se automeavam americanos. Fator crucial também para a consolidação futura do nome América Latina, em contraposição a uma América Saxônica.

O Brasil só veio a ser incluído no que se compreende agora como América Latina a partir dos anos de 1920 e 1930. De acordo com Bethell (2009), apesar das diferenças entre a antiga América Espanhola, foi a independência tardia, por meio pacífico, e a manutenção direta ainda com a coroa que o manteve afastado. O autor destaca, por exemplo, que Bolívar “acreditava que não apenas sua língua, história e cultura eram completamente diferentes, mas também sua economia e sociedade tinham base no tráfico negreiro e no escravismo, que eram repudiados e/ou abolidos na maioria das repúblicas hispano-americanas” (BETHELL, 2011, p. 295).

Durante os anos de 1840-1889, o Brasil não se via identificado com a América Espanhola e tampouco com os projetos de união interamericana. Seus governos se mantinham política, cultural e economicamente baseados em relações imperialistas da Europa (Inglaterra, França e Portugal) e nas trocas econômicas com os Estados Unidos, quem visava deter o monopólio econômico na América. Bethell (2009, p. 299) aponta que a partir da abolição da

---

<sup>4</sup> Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

escravatura, em 1888, alguns poucos intelectuais hispano-americanos começaram a mencionar a inclusão do Brasil à América, que levou à mudança a uma nova nomenclatura – Iberoamérica, refletindo a América Espanhola e a Portuguesa –, o que não garantiu o rompimento da barreira construída entre as duas Américas. Isso só veio a se concretizar após a Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil começou a estabelecer laços com os países de fala hispânica e também a compartilhar um processo de aceleração do desenvolvimento econômico e social movidos pela configuração do sistema capitalista.

Apesar das inúmeras discussões quanto ao nome AL, defendo nesta tese a postura de entendê-la como um espaço cultural da diversidade de povos, de histórias e de lutas, que precisa passar por constantes redefinições, constantes retornos históricos e sociais, por meio dos quais se possa escutar as vozes dos indígenas, dos afro-americanos, das mulheres, da classe trabalhadora e dos civis. Para chegar a essa compreensão, foi preciso refletir sobre questões indispensáveis de problematizar e desconstruir a ideia eurocêntrica de mundo. Desse modo, discuto nas subseções seguintes a noção de modernidade e colonialidade e a configuração da integração latino-americana.

### *3.1.1 “América Latina, Latina América / Amada América, de sangue e suor”: modernidade/colonialidade*

Como explicitado anteriormente, há muitas divergências quanto ao uso do termo América Latina. Uma delas refere-se à percepção que Mignolo traz de ferida colonial. Essa ferida reflete o modo como encaramos nossas origens, epistemologias, identidades e, também, nossos lugares de estar e interagir com o outro. Nesse sentido, a ideia de se entender latino-americano passa pela compreensão de diferentes passados e diferentes formas de enxergar as relações sociais. Pauta-se, pois, o paradigma modernidade/colonialidade, que, para Azevedo (1996),

[...] ao refletir sobre as raízes da América Latina, forçosamente teremos de transitar por caminhos que nos remeterão a vários passados históricos distintos que se confrontam cotidianamente nas mais diferentes formas de relação. Teremos de varrer todo o período colonial, testemunha de tantos encontros e desencontros com nosso passado, de nossas buscas e desprezo por todos eles (AZEVEDO, 1996, p. 19).

O que Azevedo chama de varrer o Período Colonial significa uma forma de olhar esse momento e perceber os conflitos e as contradições que se configuravam no entendimento do que seria América e, em seguida, a quem interessava a imposição de um discurso e uma

ideologia de modernidade, que se configura pelos parâmetros da colonialidade demarcados pelo estabelecimento do colonialismo, sistema que se baseia na relação império-colônia de exploração de terra e de pessoas, ou seja, um continente que se funda nos interesses do europeu de apropriação da extensão de terras, da exploração de mão de obra e da evangelização em massa da população. Esse sistema perdura, mesmo com as independências, por meio da validação das experiências e relações coloniais de saberes culturais e dos modos de vida, que são instituídas por projetos do imperialismo regente.

Mignolo (2010) afirma que a modernidade, fundada por um projeto do sistema-mundo global eurocêntrico, guarda relação direta com a colonialidade, não havendo, pois, modernidade sem colonialidade. Assim, o comportamento opressor acaba por ser ocultado por uma narrativa de salvamento, oportunidade, progresso, saberes e conhecimentos que foi estabelecida pela ideia do Novo Mundo e continua sendo perpetuada pela noção atual de globalização.

O autor argumenta quanto às consequências atuais dessa constituição:

[...] se a colonialidade é constitutiva da modernidade, no sentido que não pode haver modernidade sem colonialidade, então a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade são também duas caras da mesma moeda. Portanto, os que viveram e ainda hoje sofrem as consequências da ferida colonial também sofrem as consequências da ferida da modernidade, a chaga colonial e a chaga fruto do projeto de modernidade também se convertem em duas caras da mesma moeda (MIGNOLO, 2010, p. 46).

A partir dessa compreensão, é preciso falar de um novo movimento que se estabelece frente ao paradigma colonialidade/modernidade e ressignifica a constituição da AL, de forma a afastar uma ideia de latinidade advinda de um conceito negativo de referências morais, culturais e políticas imperialistas que rejeitavam o regionalismo local e nacional e davam por reconhecimento único a cultura dominante, conferindo uma nova forma de ver este espaço *desde adentro*, desde uma nova constituição epistemológica e novas formas de poder, saber e ser. É preciso, pois, falar da decolonialidade, processo que busca mais que o rompimento nas estruturas de dominação e exploração da colonialidade, persegue a subversão das relações colonialistas e combate os diferentes tipos de opressão e desigualdades.

Essa perspectiva se caracteriza como uma forma de romper o estigma da noção de descolonizar, ou seja, é como uma superação, uma ação contrária à colonialidade e prevê uma tentativa de transcender a postura eurocêntrica de poder como algo pós-colonial. Para Walsh (2009) não significa desfazer o colonial, mas sim provocar um confronto, um posicionamento que transgrida, intervenha, insurja e incida nossas práticas de estar no mundo, num contínuo de luta e de superação das opressões e das estruturas que conformam o mundo pós-moderno. Nesta

tese, adoto o termo *decolonial*, a partir de Walsh, porque ela trata da luta de transcendência, de construções alternativas para entender nosso espaço, nossa sociedade, já que busco compreender as identidades latino-americanas como fragmentadas, plurais e híbridas, e preciso entendê-las como algo que rompa com os aspectos hegemônicos. De acordo com a autora, “*lo de-colonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas*” (WALSH, 2009, p. 25).

Um outro ponto importante da discussão sobre o que vem a ser latino-americano perpassa o movimento sócio-histórico-cultural que Pizarro (2006) chama de uma modernidade tardia. Mas o que isso significa? Por que nossa modernização se atrasa e em relação a quê/quem? A autora considera esse momento, de certa forma, um início para pensar a nova forma de enxergar este espaço, deixando de entendê-lo como uma região homogênea, dentro de um fluxo de modernidade que se construiu em cima das relações políticas motivadas pelo imperialismo, e pensá-la como um movimento de reivindicações. Neste período, há um fluxo de intensas transformações socioculturais que olham a pluralidade, os regionalismos, as lutas de classes, as mobilizações populares e afirmação de suas identidades. Essa percepção de modernidade incide também em um duplo movimento constante, a construção identitária a partir do local/nacional e o desejo pelo universal.

O que se tem observado é uma realidade imersa na desigualdade de oportunidades por uma modernidade/colonialidade que veio como uma manobra, como um projeto de desenvolvimento social e econômico que lança mão de um consumismo efervescente e da manipulação e exploração da classe trabalhadora. A modernidade se materializa por meio do capitalismo, que, por sua vez, apresenta um total “desprezo pelas vidas humanas” (MIGNOLO, 2005). De acordo com o autor, em contexto dessa modernidade, a América Latina é:

[...] um território ocupado por nativos; por imigrantes de todos os continentes; por europeus, que começaram a vir há cinco séculos e agora chegam com empresas de telefonia, bancos e companhias aéreas que lucram com a nossa comunicação com o mundo; estadunidenses que prosseguem em sua apropriação centenária das riquezas do nosso subsolo, de porções de território e, ultimamente, das radiofrequências (MIGNOLO, 2005, p. 102).

Considerando essa dinâmica movimentação econômico-social moderna da região que menciona Mignolo, pode-se reconhecer que a AL, hoje assim conhecida, foi um dos lugares que mais sofreu com as conquistas e colonizações – brutalmente saqueada e dizimada em sua essência, em nome de uma modernidade opressora, marginalizante e excludente. Alguns

pesquisadores preferem tratá-la como um espaço “reinventado” a partir do parâmetro europeu, com base em um sistema socioeconômico capitalista dominador e global, de interesses imperialistas. Conforme aponta Quijano,

[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Ela se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e a escala social. (QUIJANO, 2007, p. 93)

O autor aponta que é com a AL que o capitalismo se converte em esfera global sob o plano da modernidade/colonialidade, que são bases do padrão de poder, configurando novas formas de relações, geralmente em situação de dominação, construídas sempre pelos interesses do capitalismo colonial/moderno europeu, que incide na naturalização do capital intelectual único como forma de domínio.

Quijano, então, se dedica à categoria colonialidade do poder evidenciando os padrões de dominação que corrompem todas as esferas da existência humana. O autor estabelece duas formas de entender esse padrão: a primeira refere-se à criação da noção de raça pela qual o conquistador estabelece uma relação de superioridade/inferioridade a partir dos diferentes traços biológicos, condicionando os diferentes grupos a uma classificação que limita e exclui a possibilidade de reconhecimento de suas próprias subjetividades, e a segunda pela constituição do modo de produção capitalista global, ou seja, pelo sistema de controle de trabalho (mão de obra, recursos e produtos) que oprime e explora. São essas duas formas que estruturam a condição de AL no seio da matriz colonial, mas também depois dela, já que mesmo com as independências, mantém-se uma ordem de poder gerida pela noção da colonialidade.

O que se percebe, a partir do autor, é que a AL precisa se livrar das amarras do eurocentrismo e converter-se em algo que ela não é. Nas palavras de Quijano,

Não é então, pois, um acidente, um acaso, que tenhamos sido, pelo momento, derrotados em ambos os projetos revolucionários, nas Américas e em todo o mundo. O que podemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, em uma necessária redistribuição de poder, dentro da qual a descolonização da sociedade é premissa e ponto de partida, está agora sendo arrasado com o processo de reconcentração de controle do poder do capitalismo mundializado, sendo gerido e governado localmente pelos mesmos funcionários da colonialidade do poder. Por consequência, **é o tempo de aprender a libertar-nos do espelho eurocêntrico** onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. **É tem, enfim, de deixarmos de ser o que não somos.** (QUIJANO, 2005, p. 138, grifo nosso)



Foi nessa padronização de poder que a AL se viu imersa numa rede de dependência econômica, cultural, política e social que trouxe consequências profundas, observadas até hoje, para sua constituição.

É possível observar essa compreensão também a partir da visão de Mignolo de enxergar que a AL ainda apresenta uma grave “*herida colonial*”, como já mencionado, que mobiliza a luta atual de construção e divulgação identitária. O que não se pode mais aceitar nessa conjuntura é um discurso que pretenda naturalizar e disfarçar essa matriz colonial como projeto da modernidade.

Desse modo, o incessante discurso decolonizante da AL aparece em respostas a manobras opressoras e imperialistas europeias e norte-americanas, rechaçando qualquer prática de dominação e submissão. É, pois, fundamental repensar a lógica da colonialidade nos diferentes domínios: econômico, quanto à apropriação de terra e à exploração de mão de obra; político, no que se refere ao controle autoritário; social, na repressão, normatização e controle do gênero e da sexualidade; e epistêmico/subjetivo, controle do acesso ao conhecimento. (MIGNOLO, 2005).

A luta decolonial implica reconsiderar o “descobrimento” da América, rever e divulgar diferentes interpretações dos fatos ocorridos sob a ótica do Outro, do marginalizado, do nativo, do autóctone, levantar as vozes silenciadas durante tanto tempo e fugir da ideologia imperialista dita e considerada como única e verdadeira, transcendendo um olhar para si a partir de si mesmo.

### 3.1.2 “*Latino tú, latino yo / la misma sangre y corazón*”: *unidade na diversidade*

O reconhecimento de uma unidade da AL a partir de sua diversidade é fundamental para cumprir determinados anseios neste cenário sociocultural que nos impõe formas de ser e agir. Falo da dinâmica de integração considerando nossa condição como brasileiros, latino-americanos e aprendizes da língua espanhola.

É preciso evidenciar que neste texto penso a unidade como os elementos de uma integração latino-americana. Desse modo, não eliminamos a discussão da pluralidade cultural dos vários espaços nacionais que configura a AL. Em meio às inúmeras discussões de como definir o latino-americano, não podemos nos limitar às questões essencialistas de identidade, vistas como únicas, fixas e imutáveis.

A latino-americanidade reflete os diferentes modos de ser, ou seja, um espaço cultural, portanto, onde há coexistências de múltiplas identidades, que não precisa limitar-se a um único

elo. São esses diferentes modos de ser e agir em determinado contexto e pelo modo de crer o outro, seja na igualdade ou diferença que lhe configure, que nos aproxima e nos distancia ao mesmo tempo. Os elementos centrais de uma verdadeira integração latino-americana decorrem de um equilíbrio entre diversidade e unidade. A maneira de perceber essa integração é defendida por Ramos (2012) ao entender que a identidade da AL é construída a partir de uma identidade supranacional contínua que abarca uma multiplicidade de espaços que se convergem em histórias comuns, lutas contínuas, embates ideológicos de relações de força frente ao contexto geopolítico de globalização.

A construção identitária latino-americana nesse contexto baseia-se no resultado de negociações permanentes, assimilações e repulsas, encontros e confrontos constantes com os outros. Um Outro também marcado pelas esferas sociais, políticas, culturais, históricas, geográficas que sinalizam um hibridismo identitário, uma ideia de pertencimento. A compreensão do que é essa AL só se dará a partir das diferenças, de um hibridismo identitário que percebe a identidade como

[...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. (SILVA, 2014, p. 96-97).

Nessa perspectiva, um processo de ensino-aprendizagem de espanhol que valorize a construção das identidades latino-americanas se faz fundamental porque se trata de um ensino que se pautará, portanto, na problematização das questões sociais, históricas e políticas que envolvem a formação desses povos, em um reconhecimento como parte de um sistema de configuração de quem sou eu, de reestruturação de memória do passado e da ideia de compartilhar determinados anseios na classificação dos mundos culturais diversos. Na visão de Reis,

América Latina é um nome plural, que traz na sua essência uma série de complexidades e conflitos. Somos uma pluralidade de línguas, de etnias, de culturas, de nações que, sem dúvida, a despeito de toda a heterogeneidade, guarda um passado colonial e momentos da história cultural bastante similares. Nesta totalidade tão distinta, convivem histórias marcadas por temporalidades múltiplas, oralidades de diversas origens, culturas ilustradas de diferentes influências europeias, substratos indígenas e africanos desiguais, inúmeras línguas e formas dialetais e, paradoxalmente, uma dinâmica cultural que aponta em direções similares. (REIS, 2009, p. 106).

É a partir dessa fala de Reis o direcionamento para olhar meu objeto de pesquisa. Não pretendo, e nem quero, fazer reducionismo ou gerar discussões simplistas no que se refere ao

tratamento das identidades latino-americanas, mas pensar elementos comuns na construção desse espaço cultural para melhor tratar de um reconhecimento e de pertencimento dos alunos como latino-americanos.

De acordo com Larraín (1994), há, portanto, uma unidade nessa diversidade. Podemos elencar, por exemplo, o reconhecimento de pertencer a uma mesma região geográfica, os aspectos em relação à história de conquista e de submissão, a dizimação de populações autóctones, as lutas pela independência, a mobilização cultural tardia etc. Nas palavras de Ramos (2003, p. 122),

*[...] la identidad latinoamericana es la representación continental de nosotros mismos en permanente construcción-desconstrucción, es la cosmovisión compartida, síntesis asimétrica de civilizaciones diferentes y las diversas prácticas y acciones vidas y en curso, en función de intereses y desafíos comunes y diversos.*

Falo de identidades pensando a construção a partir das relações do “eu” com o “outro”, do “nós” com “eles”. Por isso é possível pensar essa diversidade sendo vista como unidade porque há um reconhecimento, uma troca, um compartilhamento que permite fazer parte de um mesmo espaço sociocultural. AL deve ser concebida por suas heterogeneidades e misturas – seus processos históricos conflitivos, suas diversidades culturais, seus diferentes grupos étnicos. Isto é, reconhecer a esfera de pluralidade cultural como forma de olhar para a AL como uma característica que lhe configura, e não lhe inferioriza perante o outro. Posicionamento muito comum, por exemplo, tanto na sala de aula como em nosso cotidiano, em que o indivíduo brasileiro, de maneira geral, não se reconhece como latino-americano por inúmeros conhecimentos superficiais e estereotipados desse povo, porque também se encontra distanciado da ideia de integração sobre vários aspectos. É preciso naturalizar essa diversidade e deixar de tratá-la como algo exótico, diferente, de menor valor, e passar a vê-la como algo comum, como essência.

Estudar aspectos que configuram as identidades de um ser é estar em constante processo de modificação. Nesse sentido, é preciso entender que as identidades latino-americanas sempre estão em constante e profunda reconfiguração

*[...] apoyada en, y empujada por, las imposiciones y aceptaciones de profundas transformaciones socioeconómicas de los paradigmas globalizantes y las diversas experiencias alternativas económicas (economía social, empresas autogestionadas, Banco del sur, Fondo del sur, Petrocaribe, etc.), políticas (democracia participativa, foros sociales, Alianza social continental, etc.), geopolíticas (MERCOSUR, UNASUR, ALBA, CELAC, CARICOM, etc.), ecológicas, etc. tanto de parte de la sociedad civil como de muchos gobiernos latino-americanos. (RAMOS, 2012, p. 21).*

García Canclini (2004) reflete em seu livro *Diferentes, desiguales y desconectados* a complexidade de definir o latino-americano pelas diversas maneiras de abordar esta temática. Dessa forma, o autor elenca algumas estratégias de conhecimentos que facilitem essa definição, e mais ainda como uma forma de reconhecer a pluralidade deste espaço cultural e reduzir a concepção de homogeneização das culturas latinas tanto em sala de aula quanto nas diferentes práticas sociais. São elas: o nominalismo exaustivo, identificação e validação dos nomes fundamentais das identidades pelo relativismo filosófico e antropológico, a analogia com o jogo surrealista cadáver esquisito e o trabalho interdisciplinar.

No primeiro ponto, ele destaca a intensa discussão que se trava para dar conta de um “*nombre para el techo común*”, em que são apresentadas as diferentes denominações dadas a este espaço cultural, muitos dos quais atrelados à perspectiva geográfica, como já dito anteriormente – América Hispânica, América Indo-Espanhola – ou seja, pelas partes coincidentes. Contudo, ele coloca que esta discussão fica ainda mais complexa se consideramos as questões geopolíticas e geoculturais atreladas à ideia de delimitação geográfica ou língua latina. O que dizer, por exemplo, da presença dos milhões de hispano falantes nos EUA? Essa posição implica a forma de entender o processo identitário como sendo algo vivo, móvel, pautado em questões para além do geográfico.

Depois, o autor aponta o relativismo filosófico e antropológico como elemento essencial na ideia de identificar-se e declarar-se como “és” de fato, sem a perspectiva etnocêntrica. Chama a atenção para tentar definir o latino-americano a partir das raízes indígenas, considerando a noção civilizatória da região anterior à chegada dos europeus. Mas questiona, a partir do reconhecimento de outras vertentes multiculturais, sobre o fato de como considerar os grupos afro-latino-americanos que chegavam ali, movidos forçadamente por um sistema de escravidão, mas que construíam diferentes tipos de relações entre os nativos e europeus. Condição essa que lhe persegue e lhe condena à situação de marginalização nas diferentes esferas sociais num espaço que também é seu pela configuração histórico-social de sua mobilização e existência.

Esses dois pontos continuam exigindo uma reflexão multicultural constante, na espera de compreender quais as diferenças, quais as desigualdades e quem são os desconectados no que nos propomos a levar para sala de aula, ou nas nossas práticas sociais, para conseguir (re)construir nossas identidades como latino-americanos.

Na terceira estratégia, García Canclini trata de refletir sobre a analogia feita pelo antropólogo Manuel Gutierrez Estévez ao conceber a América Latina como um cadáver esquisito, ou seja, como um continente inacabado composto por diferentes peças ao longo do

tempo. Um complexo multicultural que não se encaixa dentro de uma única definição étnica e tampouco em um único regime civilizatório. O autor mostra que esta região, formada por indígenas, negros, criollos, mestiços, migrantes europeus e asiáticos, foi construindo suas histórias, seus relatos de forma descontínua, cheios de brechas, incongruências e contradições, que não se trata de um encaixe, mas de uma construção das diversidades no espaço-tempo em uma representação que está sempre em processo de construção e desconstrução, em vias de fusões e rompimentos. É nesse movimento de fissuras e rupturas que vai sendo concebida a ideia de latino-americano.

Na última estratégia, trabalho interdisciplinar, ele aponta para uma articulação dos conhecimentos disciplinares, globais, regionais e locais com o objetivo de construir um saber que “*compatibilice las aproximaciones parciales y fundamente la acción sociocultural y política*” (GARCÍA CANCLINI, 2004, p. 138) da região. Uma maneira de perceber os processos de hibridação intercultural, tanto do local como do nacional.

A noção de que ainda há muito para estudar e discutir sobre o que venha a ser, de fato, o latino-americano parece óbvia e essa busca é pertinente e faz parte da construção desse espaço. Simón Bolívar, em seu texto Carta da Jamaica, de 1815, já evidenciava a importância de reconhecer uma unidade da América, que ele chamava de Pátria Grande, mas também apresentava a dificuldade disso nas peculiaridades e contextualizações diferentes:

É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o Novo Mundo uma única nação com um único vínculo que ligue as partes entre si e com o todo. Já que tem uma só origem, uma só língua, mesmos costumes e uma só religião, deveria, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que haverão de se formar; mas tal não é possível, porque climas remotos, situações diversas, interesses opostos e caracteres dessemelhantes dividem a América. (BOLÍVAR, 2015, p. 28)<sup>5</sup>

Evidencio a fala de Bolívar como argumento para discutir a integração latino-americana, ainda que o período seja anterior à nomenclatura de América Latina, pelo seu papel enquanto militante das lutas democráticas, defensor da construção de uma região “anti-anglo-eurocêntrica” e consciente da diversidade dos povos e suas culturas presentes na América. Ressalto nesta investigação justamente a necessidade de tratar de questões identitárias que nos configuram como latino-americanos, destacando aspectos que nos unem, nos integram e nos

---

<sup>5</sup> No original: “Es una Ydea grandiosa pretender formar de todo el nuevo mundo, una sola nacion con un solo vinculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una Religion, deberia por consiguiente tener un solo Gobierno, que confederase los diferentes estados que hayan de formarse; mas no es pocible, por que climas remotos, // folio 29 // situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres de semejanter dividen á la America” (BOLIVAR, 2015, p. 28).

irmanam, mesmo reconhecendo os aspectos que irrompem de cada nação, no sentido de perceber traços culturais e sonhos comuns.

Assim, discutidos os diferentes enfoques que perpassam a noção de AL a partir dos diferentes autores, ao falar de identidades latino-americanas nesta tese, compreendendo-as como um compartilhamento comum de significados sobre a realidade, um complexo de manifestações que se imbricam por meio de relações linguísticas, sociais, históricas, geográficas, econômicas e culturais. Falo de um pertencimento a uma região cultural geográfica formada por países que vão desde o México ao ponto extremo do sul do Chile, que compartilham formação histórica baseada nas relações de colonização portuguesa e espanhola; composição social híbrida, pelo reconhecimento de raízes autóctones, africanas e europeias, que vão se entrelaçando de forma desigual; compartilhamento de experiências históricas e políticas de resistência aos mecanismos de exploração capitalista hegemônica; configuração econômica amarrada a um capitalismo dependente; partilha de códigos culturais que representam a multiplicidade de formas, de modos de vida e de valores situados historicamente; espaço de construção permanente de revolução em busca de seu próprio espaço; pluralidade de línguas, de etnias e de culturas.

Não pretendo ignorar, tal como os autores já mencionados, a complexidade que é tratar das identidades, mas acredito que é possível observar sua mobilidade e reconhecer similitudes e diferenças sem tomar uma perspectiva homogênea. Como já diria Ramos (2012), a identificação do latino-americano se envolve de um processo dialético em que sua unidade é resultado de tensões entre elementos e interesses contrários e comuns. Quero abordar as características comuns a este espaço para entender o lugar que ocupamos, pensar a diversidade regional, ampliar os conhecimentos deste lugar cultural e contribuir para a formação identitária latino-americana minha e dos alunos do ensino básico. Nesse sentido, o que é preciso evidenciar é que há um imaginário comum, uma afinidade de traços que nos aproxima, que nos torna grupo, mas que também nos torna únicos. América Latina, então, é um espaço imaginado, um projeto coletivo e um complexo cultural diverso formado e transformado por processos históricos constantes, que nos incidem sobre o que fomos, o que somos e o que podemos ser.

### 3.2 “*América, no invoco tu nombre en vano*”: América Latina nas coleções

#### 3.2.1 *Cercanía joven*

A análise da coleção, como já mencionada, estruturou-se dentro de nove subcategorias. Para efeito de visualização, a seleção dos textos/atividades se configurou da seguinte forma:

**Figura 6** – Seleção e organização das atividades em *CJ*



Fonte: Elaborada pela autora.

#### a) Composição geográfica / Relação Norte-Sul

Na coleção *CJ*, cuja apresentação evidencia que ela permitirá “*la oportunidad de conocer el mundo hispanohablante desde varias miradas*”, é possível observar a delimitação

geográfica logo na atividade introdutória da unidade um, *El mundo hispanohablante: ¡viva la diversidad!*, a partir da apresentação dos países que falam espanhol como língua oficial no mundo. Exibe-se um mapa para fazer com que o aluno reconheça sua presença nos diferentes continentes, compreenda o alcance da língua e comece a visualizar a diversidade de povos que falam o espanhol. As perguntas são de identificação e opinião (interesses e importância de aprender espanhol). A atividade dá um panorama inicial sobre os países que serão tratados na coleção, fundamental para entender a língua espanhola e suas multiplicidades socioculturais e étnicas.

Figura 7 – CJ 1: *El mundo hispanohablante*



Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 11.

No guia didático, sugere-se uma abordagem mais próxima da intercultural, além da possibilidade de organizar apresentação por meio visual com fotografias, as perguntas de mobilização da atividade giram em torno da reflexão sobre o contexto de uso do espanhol no mundo e no Brasil, principalmente no sentido de despertá-los para a compreensão da relação existente entre brasileiros e hispano falantes em regiões de fronteiras e grandes centros urbanos, sobre a importância da aprendizagem do espanhol no contexto socioeconômico e na relação de convivência e interação entre estes diferentes povos – *¿Por qué se puede considerar el idioma español una de las grandes lenguas de comunicación internacional de la actualidad? ¿En qué*



medida les interesa a los alumnos aprender este idioma y estar en contacto con sus hablantes? ¿Qué tipo de contacto existe entre estas personas en la frontera brasileña? ¿Qué importancia tiene el idioma en la comunicación entre ellos tanto desde la perspectiva de los hispanohablantes como desde la de los brasileños? (COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 233).

Também se observa na apresentação do Mercosul em uma atividade sobre cédulas de identidades, pelo qual é permitido os indivíduos circularem entre os países apenas com esse tipo de documento pela configuração de integração sul-americana estabelecida. O que corrobora a concepção da importância da relação entre as línguas espanhola e portuguesa.

**Figura 8 – CJ 1: Mercosur**

8. Para que un brasileño entre en algún país del Mercosur, no es necesario obtener una visa ni llevar el pasaporte. ¿Sabes por qué?

9. ¿Sabes qué países forman parte de ese bloque económico actualmente? Como pistas te damos sus banderas y los nombres de sus capitales. Mira el mapa e investiga cuáles son los países del Mercosur.

Disponble en: <http://comercio.mercosul.org.br/index\_bra.php?menu=2086d\_ereg=251>. Acceso el 12 de abril de 2016.

**A QUIEN NO LO SEPA**

La palabra Mercosur significa Mercado Común del Sur. Mercado, porque es un sistema que permite la libre compra y venta de servicios, bienes, capital, manos de obra y tecnología; Común, porque es la unión de varios mercados en uno solo; Sur porque los países que forman parte del Mercosur se encuentran en América del Sur.

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 27.

A atividade que segue, na seção *Escucha, Cultura latina: !Hacia la diversidad!*, cujo objetivo de audição é identificar os países que falam a língua espanhola, apresenta-se uma canção de um grupo espanhol que menciona 12 países que falam essa língua. Além da exploração do texto, no box vocabulário de apoio, é colocado o significado das palavras,

galego, latino e *suramericanos/sudamericanos*. Também apresenta-se no boxe complementar *a quien no lo sepa* a definição, pela perspectiva linguística, dos termos Latino-américa e Hispano-américa. As questões de pré-audição oferecem a oportunidade de o aluno levantar hipóteses sobre a temática e os sentidos a serem discutidos na canção sobre a percepção desse espaço cultural que é América, incluindo o Brasil.

A atividade de compreensão apresenta uma importante temática para compreender o espanhol, trazendo a ideia de latino. Pretende-se fazer com que o aluno reflita sobre o sentido de ser latino e sobre a participação do Brasil no que eles entendem por latino e os valores que se imbricam na composição de um espaço cultural latino-americano. O texto possibilita olhar linguística e geograficamente para a união desses povos a partir da ideia de “300 kilos”. Os alunos são despertados para a curiosidade sobre os vários países que compõem a América e incentivados a refletirem sobre o uso ingênuo ou não de *suramericanos*, o que possibilita ampliar a questão para as razões outras que levam essa (não) integração e as representações culturais sobre esses povos. A atividade contribui para uma percepção multicultural da língua espanhola, essencial para começar a perceber as diferenças, e chama para uma discussão intercultural em que se pense essas diferenças como compreensão do outro, como diálogo, como convivência a partir dos diferentes espaços e das iguais oportunidades.

Figura 9 – CJ 1: Cultura latina

2. Escucha la canción y escribe en tu cuaderno los países que se nombran.  
3. Escucha la canción una vez más y en tu cuaderno sustituye  por los nombres de los países que faltan.

**300 KILOS**

Esto es una canción que va dedicada a todos los países que entran dentro del área de lo que se ha dado en llamar la cultura latina... Países como  ,  ,  ,  ,  , ¡  !

300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos suramericanos

Recordamos a  , Portugal, Brasil,  ,  , México, Distrito Federal,  , ¡  !

300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos suramericanos.

También queremos recordar a  ,  ,  , Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires... 300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos suramericanos 300 kilos de pueblos latinos todos pueblos hermanos, todos pueblos latinos.

**VOCABULARIO DE APOYO**


**Gallego:** persona natural de Galicia. En Argentina, Colombia y Uruguay, se refiere a alguien que nació en España.

**Latino:** se refiere a la lengua y cultura latinas, a los que pertenecen o son de países cuya lengua proviene del latín. En la canción se destacan principalmente los países que comparten semejanzas culturales con los pueblos de lengua española.

**Suramericano/Sudamericano:** persona que nació en algún país de América del Sur. El uso de ese término en la canción es una licencia poética.

Disponible en: <http://www.coveralia.com/etras/los-coyotes-300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php>. Acceso el 3 de noviembre de 2015.

La Mano, de Oscar Niemeyer. Concreto. Altura: 7 m. Monumento de América Latina. São Paulo, 1988.



O texto selecionado “300 kilos” oferece um panorama de integração latino-americana – “Países como Perú, Guatemala, Honduras, Chile, ¡Chile! 300kilos de pueblos latinos, todos pueblos hermanos, todos suramericanos” (COIMBRA; CHAVES, 2016a, p.13). A discussão gira em torno de fazer com o que aprendiz reconheça os países que fazem parte da América e entenda o sentido de ser latino. No entanto, seleciona-se uma canção de um grupo espanhol para tratar desses aspectos que são essencialmente problemáticos, já que a discussão da formação da AL perpassa a noção de colonialidade. Ou seja, que representações são mobilizadas pelo grupo na construção da canção? Que concepção é manifestada na inserção de Portugal na letra e exclusão da Espanha ou ainda na opção de uso da palavra *suramericanos* para incluir a todos os países que “*comparten semejanzas culturales con los pueblos de lengua española*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 13)?

Percebe-se, neste caso, um olhar marcadamente europeizado de superioridade frente aos demais países, ou seja, de “*arriba abajo*”, mobilizada pela ordem geopolítica global e a primazia da cosmovisão eurocêntrica de dominação (WALSH, 2007). Ainda que a atividade tenha como objetivo a percepção da pluralidade dos países, ela acaba por gerar a manutenção da superficialidade e da homogeneidade desses povos. A primeira pergunta já confere essa posição: *¿Qué significa la palabra kilos en el contexto de la canción?* A referência dada é que o aluno entenda a quantidade em milhões de latinos no mundo, no entanto não problematiza a noção das diversidades linguísticas, culturais e étnicas dentro dessa ideia de integração, favorecendo uma percepção de grupo único e uniforme.

**Figura 10 – CJ 1: Cultura latina I**

**COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO**

1. La canción se titula “300 kilos”. Tras escuchar el audio, responde: ¿qué significa la palabra kilos en el contexto de la canción?
2. ¿Qué significa llamar latino a un país?
3. ¿Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?
4. Guatemala, Honduras, Cuba, Portugal, El Salvador, México, Nicaragua, Puerto Rico, Ecuador, entre otros lugares citados en la canción, no se ubican geográficamente en América del Sur. Sin embargo, el yo lírico los incluye en ese grupo en los siguientes versos:
 

“300 kilos de pueblos latinos/ todos pueblos hermanos,/ todos suramericanos”

¿Te parece que es un uso ingenuo y/o equivocado del término?  
¿Tendría el yo poético alguna intención al utilizar la expresión “todos suramericanos” en el estribillo?

**A QUIEN NO LO SEPA**

5. En la canción se especifican algunos centros latinos.

a) ¿Cuáles? ¿Qué papel cumplen estos centros en la canción?

b) ¿Qué palabra define el acto de salir de su país para irse a vivir a otro?

6. El grupo Los Coyotes inicia su carrera en la época de la llamada Movida Madrileña, cuando terminó el período franquista en España. Ese movimiento tuvo varios ámbitos de expresión artística, como la música, la pintura, la fotografía y el cine. Una de las características del *rock* propuesto por ese grupo musical es la incorporación de ritmos latinos a sus canciones. Pensando en ese contexto histórico cultural, ¿por qué un grupo español incluía ritmos latinos a su producción musical y hacía letras que hablaban de lo latino? Contesta en tu cuaderno.

A. Marcar la necesidad de afirmar el nacionalismo español.

B. Defender la unión entre los pueblos de culturas latinas.

C. Menospreciar Europa respecto a América del Sur.

D. Criticar las políticas que facilitan la inmigración.

7. En la letra de la canción, aparece el verbo *recordar* en dos versos:

"Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil [...]"

"También queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia [...]"

a) Si se lo cambiara por el verbo  *citar* , ¿el sentido sería igual? Justifica tu respuesta.

b) ¿Cuál es el sinónimo del verbo  *recordar* ? Justifica tu respuesta en tu cuaderno.

I. olvidar	III. omitir
II. acordarse	IV. espertarse

8. ¿Qué otros nombres de países podríamos recordar en la canción? ¿Por qué?

El término *Latinoamérica*, según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), de la Real Academia Española, "engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés)". También según el diccionario, "para referirse exclusivamente a los países de lengua española es más propio usar el término específico *Hispanoamérica*, o, si se incluye Brasil, país de habla portuguesa, el término *Iberoamérica*".

Disponible en: <http://ema.rae.es/dpd/ley-latinos>. Acceso el 3 de noviembre de 2015.

El "mundo latino", por lo tanto, comprende los pueblos que hablan idiomas neolatinos o románicos (italiano, español, portugués, francés, rumano, catalán, gallego, entre otros). El término "lengua románica" o "lengua romance" hace referencia a la ciudad de los antiguos latinos (hablantes de la lengua latina), Roma (sede del Imperio Romano, responsable de la expansión del latín en Europa).

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 14.

As perguntas acabam por limitar-se à perspectiva linguística, considerando no boxe informativo a seguinte informação: "*latino: se refiere a la lengua y cultura latinas, a los que pertenecen o son de países cuya lengua proviene del latín*" (COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 13). O que não inviabiliza, por exemplo, o professor abrir o leque para a discussão e problematização das questões geopolíticas e geoculturais que fazem com que, por exemplo, o Haiti seja considerado pertencente a esse espaço, a Guiana Francesa seja excluída, ou, ainda, como tratar da situação de Belize frente ao número de falantes do espanhol no país que tem como língua oficial o inglês e das grandes comunidades de latinos pertencentes aos EUA (GARCÍA CANCLINI, 2004).

Na construção da subseção *Escuchando la diversidad de voces*, coloca-se a imagem da escultura brasileira de Niemeyer, *La mano* (1988). Mesmo sem perguntas de leitura que a contextualizem, ela é um elemento cultural brasileiro que traz, por si só, grande reflexão sobre a compreensão do que é América Latina, a relação entre o Brasil e os países de língua espanhola, e sua vivência histórica de genocídio indígena e intensa exploração.

Um dos pontos que chamam a atenção refere-se ao termo *sudamericano*, como já colocado. É dada a oportunidade para o aluno refletir sobre a intenção do uso do termo usado na canção, que, segundo a resposta oferecida pelo manual, é de ordem poética. "[...] '300 kilos de pueblos latinos/todos pueblos hermanos/todos suramericanos'. ¿Te parece que es un uso ingenio y/o equivocado del término?; ¿Tendría el yo poético alguna intención al utilizar la expresión "todos suramericanos" en el estribillo?" (COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 14).

Contudo, é preciso levar em consideração, por exemplo, a problematização sobre a noção desse termo. *Suramericano* se refere ao indivíduo que nasceu na América do Sul, mas na canção é levado a pensá-lo como correspondente do termo latino. Isso pode levantar uma outra discussão a respeito da noção Norte/Sul, inclusive pensando Espanha e Portugal, já que este último é representado na canção como pertencente do grupo de latinos. Toma-se, aqui, a ideia globalizante de superioridade histórica, política e cultural do Norte frente ao Sul, e silencia a discussão das relações de poder e embate sociais, culturais e econômicos que podem ter ocorrido entre os dois países nos anos 1980 (lançamento da canção).

Desse modo, a perspectiva de integração pensada na atividade favorece uma ideia generalizante dos países latinos e ainda uma conservação limitante e ultrapassada da relação Norte/Sul como cêntrico/periférico, rico/pobre, respectivamente. A discussão da temática poderia ter partido de artistas latino-americanos, cuja proposta é possível encontrar em diversos países, por exemplo, a “*Canción con todos*”, da argentina Mercedes Sosa, e “*Latinoamérica*” de Calle 13, do grupo Porto-riquenho, para citar apenas duas das maiores referências para abordar a integração latino-americana sob o ponto de vista do latino.

#### b) Construção histórica / Governos militares

Quanto à configuração política, a coleção trata mais especificamente da questão das ditaduras militares da AL. Há uma demarcação muito efetiva para este período, deixando de lado vários outros aspectos políticos que também precisam ser avaliados para a construção da ideia desse espaço. A questão é: o que está por trás da apresentação desse período? O que se pode depreender da onda de ditaduras militares na AL?

É importante destacar a necessidade de tratar dessa temática. No entanto, mais uma vez é condicionada à dinâmica da predileção de países específicos para tratar desse assunto, especificamente Chile e Argentina, representando um apagamento e silenciamento deste acontecimento em outros países da AL que foram de igual forma cruéis e definidores da formação nacional do país. Não é posta em xeque a crueldade do general Stroessner em Paraguai, a incessante movimentação e série de golpes na Bolívia, a construção do golpe em Nicarágua e o que decorreu deste com a grande revolução Sandinista, as mobilizações militares de Guatemala, República Dominicana, Honduras, entre outras.

São apresentados dois momentos através dos quais o aluno pode conhecer e discutir o tema. No primeiro, as perguntas centram-se mais na compreensão do texto e não possibilitam o diálogo com a realidade do aluno. A atividade é estritamente local – a quem se dirige,

significado de palavras, uso de adjetivo para qualificar. Não há questões históricas em que o aluno reflita sobre a época pela qual vivia ou ainda referências a outras ditaduras da época. Mas possibilita que ele expanda seus conhecimentos buscando informações sobre outros governos a partir das fotos na pré-leitura e dos discursos de Simon Bolívar, que, apesar de épocas diferentes, é uma referência militante na luta popular, na igualdade de direitos, na defesa de justiça agrária e na integração latino-americana. As imagens despertam um olhar para as figuras políticas que marcaram a realidade política em seus países. A discussão do tema é feita a partir do golpe chileno. Inicia-se a atividade apresentando imagens de presidentes de Cuba, Chile e Argentina, com o propósito apenas de reconhecimento da situação social em que os mandatários estão envolvidos – discursos políticos orais.

Figura 11 – CJ 1: El mundo es político

**CAPÍTULO 5 DISCURSO: ¡CON MIS PALABRAS ENTRARÉ EN LA HISTORIA!**

**LECTURA**  
ALMACÉN DE IDEAS

**Género discursivo:**  
Discurso político  
**Objetivo de lectura:** Identificar a quiénes se dirige Allende  
**Tema:**  
Dictadura chilena

1. Observa la foto de tres famosos políticos de Latinoamérica que gobernaron sus países en épocas distintas e históricamente recientes:

Fidel Castro, en el campamento militar de Columbia, Cuba, 8 de enero de 1959.  
Presidente de Cuba (1976-2008).

Michelle Bachelet, en Asunción, Paraguay, 20 de agosto de 2015.  
Presidenta de Chile (elegida para el periodo de 2014 a 2017).

Cristina Kirchner, en Rosario, Argentina, 27 de febrero de 2012.  
Presidenta de Argentina (2007-2015).

a) ¿Qué objeto aparece cerca de la boca de cada político? ¿Qué hacen en el momento de la foto?  
b) ¿Dónde crees que están estos políticos?

2. ¿Has escuchado un discurso alguna vez? ¿De qué tipo? ¿Dónde? ¿En la tele? ¿En la radio? ¿En las plazas? ¿En la cámara de diputados? Cuéntales a todos esta experiencia.

3. Vas a leer el discurso que pronunció, en 1973, el entonces presidente de Chile, Salvador Allende, el día que instituyó en el país una dictadura militar. ¿Lo conoces? Lee sus informaciones biográficas:

**Salvador Allende (1908-1973)** fue un político socialista chileno. Gobernó su país entre el 4 de noviembre de 1970 y el 11 de septiembre de 1973.

¿Sabías que existen varios tipos de discurso político? Formula hipótesis: ¿Qué tipo de discurso crees que hizo Allende el día 11 de septiembre de 1973 en el Palacio de la Moneda, en Santiago de Chile? ¿Discurso de posesión, discurso de campaña, discurso de despedida o discurso de renuncia? Justifica tu respuesta.

**¿A QUIÉN NO LO SEPA**

En la historia, hay algunos discursos muy famosos: Simón Bolívar, en diciembre de 1830, proclama la libertad en Colombia; Martin Luther King, en agosto de 1963, en Estados Unidos, entró para la historia pronunciando la frase "Yo tengo un sueño...", declarando el deseo de un futuro en el cual negros y blancos pudieran convivir armoniosamente y como iguales independientemente de su color de piel; Fidel Castro tiene la fama de pronunciar los más largos discursos de la historia. En 1968, habló durante 12 horas.

Simón Bolívar (1783-1830)

Martin Luther King (1929-1968)

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 96-97.


Nas questões de compreensão, é solicitado que o aluno compreenda globalmente o texto (2. *En tu cuaderno, relaciona las columnas de números con la columna de letras. De un lado a quiénes se dirige Allende y del otro, qué significa cada grupo para el presidente chileno.*) e

seleccione informações específicas (¿Qué sentimiento expresa Allende al pronunciar su discurso respecto al almirante Merino y al general Mendoza? ¿Qué acontecimientos menciona para justificarlo? (COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 99-100).

Figura 12 – CJ 1: El mundo es político I

**RED (CON)TEXTUAL**

Salvador Allende se dirige a determinados grupos en su discurso en la Radio Magallanes, el 11 de septiembre de 1973. Tu objetivo de lectura es escribir en tu cuaderno a quiénes Allende dirige la palabra.



Salvador Allende, en Santiago de Chile, en febrero de 1973.

**9:03 A.M. RADIO MAGALLANES**

Esta será seguramente la última oportunidad en que me pueda dirigir a ustedes. La Fuerza Aérea ha bombardeado las torres de radio Porales y radio Magallanes. Mis palabras no tienen amargura sino decepción, y serán ellas el castigo moral para los que han traicionado su juramento que hicieron como soldados de Chile, comandantes en jefe titulares... El almirante Merino, que se ha autodesignado comandante de la Armada... Más el señor Mendoza, general rastreo que solo ayer manifestara su fidelidad y lealtad al gobierno, también se ha denominado director general de carabineros.

Ante estos hechos, solo me cabe decirles a los trabajadores: ¡Yo no voy a renunciar!

Colocado en un tránsito histórico, pagaré con mi vida la lealtad al pueblo. Y les digo que tengo la certeza de que la semilla que entregáramos a la conciencia digna de miles y miles de chilenos, no podrá ser segada definitivamente.

Tienen la fuerza, podrán avasallarnos, pero no se delienen los procesos sociales ni con el crimen ni con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos.

Trabajadores de mi patria: quiero agradecerles la lealtad que siempre tuvieron, la confianza que depositaron en un hombre que solo fue intérprete de grandes anhelos de justicia, que empujó su palabra en que respetaría la Constitución y la Ley, y así lo hizo. En este momento definitivo, el último tal vez en que yo pueda dirigirme a ustedes, quiero que aprovechen la lección: el capital foráneo, el imperialismo, unidos a la reacción crearon el clima para que las Fuerzas Armadas rompieran su tradición, la que les enseñara el general Schneider y resfirmara el comandante Araya, víctimas del mismo sector social que hoy estará en sus casas, esperando reconquistar el poder por mano ajena, para seguir defendiendo sus granjerías y sus privilegios.

Me dirijo sobre todo a la modesta mujer de nuestra tierra, a la campesina que creyó en nosotros, a la obrera que trabajó más, a la madre que supo de nuestra preocupación por los niños. Me dirijo a los profesionales de la patria, a los profesionales patriotas, a los que

desde hace días estuvieron trabajando contra la sedición auspiciada por los colegios profesionales, colegios clase para defender también las ventajas que una sociedad capitalista les da a unos pocos.


Me dirijo a la juventud, a aquellos que cantaron, que entregaron su alegría y su espíritu de lucha. Me dirijo al hombre de Chile, al obrero, al campesino, al intelectual, a aquellos que serán perseguidos. Porque en nuestro país el fascismo ya estuvo hace muchas horas presente, en los atentados terroristas, volando los puentes, cortando la línea férrea, destruyendo los oboductos y los gasoductos, frente al silencio de los que tenían la obligación de custodiar los bienes del Estado... La historia los juzgará.

Siguramente, Radio Magallanes será acallada y el metal tranquilo de mi voz ya no llegará a ustedes. No importa: me seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo será el de un hombre digno, que fue leal a la lealtad del pueblo. El pueblo debe defenderse, pero no sacrificarse; el pueblo no debe dejarse arrasar ni acorillar, pero tampoco puede entregarse.

Trabajadores de mi patria: tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo donde la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que mucho más temprano que tarde de nuevo abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor.

¡Viva Chile!  
¡Viva el pueblo!  
¡Vivan los trabajadores!

Estas son mis últimas palabras. Tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano, tengo la certeza de que, por lo menos, habrá una lección moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición.



Anteojos de Salvador Allende. Museo Histórico Nacional, Santiago, Chile, 2011.

**VOCABULARIO DE APOYO**

**Armada:** conjunto de las fuerzas navales de una nación.

**Campesin(o):** persona que trabaja en el campo, en la zona rural.

**Carabineiro:** policía, en Chile. Lleva este nombre debido a que los soldados usaban la carabina, que es una forma de fusil o rifle, arma larga de fuego.

**Felonía:** deslealtad, acción fea.

Disponible en: <http://periodismosobre.elfuturo.cl/admin/tema-seccion-oportuno-los-ultimos-discursos-que-allende-marcaron-poniendo-fofo>. Acceso el 3 de diciembre de 2015.

**TEJENDO LA COMPRENSIÓN**

- ¿A chequear las hipótesis! ¿De qué tipo es el discurso de Allende?
- En tu cuaderno, relaciona las columnas de números con la columna de letras. De un lado a quiénes se dirige Allende:
 

I. Trabajadores
II. Mujeres
III. Profesionales
IV. Juventud
V. Hombres

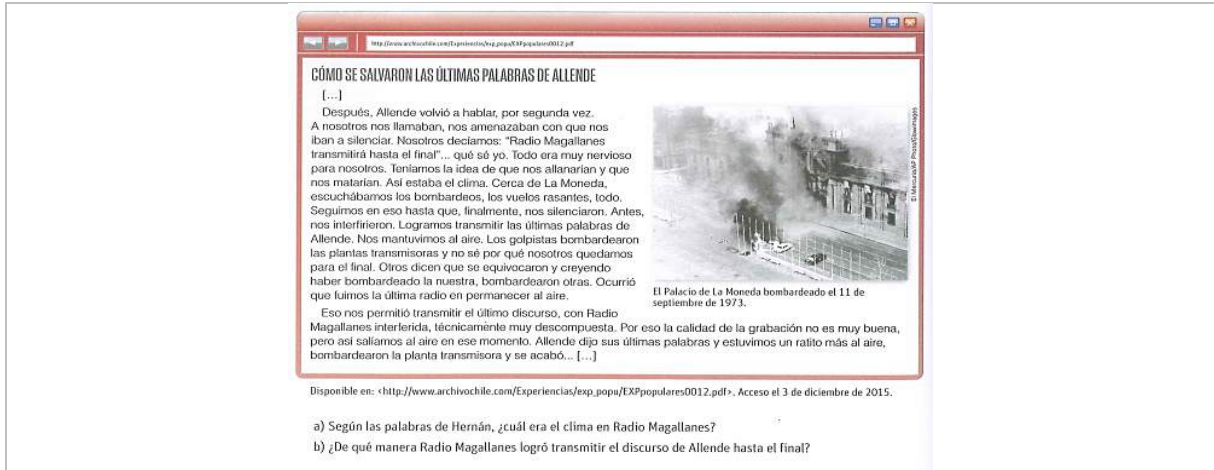
Y del otro, qué significa cada grupo para el presidente chileno:

A. Quiénes serán perseguidos.
B. Los que tienen espíritu de lucha.
C. Los que le tuvieron lealtad y confianza.
D. Quiénes creyeron en las palabras de Allende.
E. Quiénes trabajaron en contra de los colegios capitalistas.

- En el discurso, Allende dirige sus palabras a determinado grupo más de una vez. ¿Por qué crees que lo hace? ¿Qué grupo es ese?
- ¿Qué sentimiento expresa Allende al pronunciar su discurso respecto al almirante Merino y al general Mendoza? ¿Qué acontecimientos menciona para justificarlo?
- ¿Qué significa la palabra autodesignado en el primer párrafo del discurso? ¿Qué sentido adquiere en el texto?
- Allende, al hablar del general Mendoza, usa un adjetivo para calificarlo. ¿Qué adjetivo es ese? Infiere su significado.
- Allende no afirma de manera directa que las Fuerzas Armadas planearon un golpe contra su gobierno. ¿Qué palabras utiliza para ello?
- El texto que leíste es la transcripción del discurso de Allende. ¿Por cuál medio de comunicación hizo Allende su discurso?

**DESPUÉS DE LEER**

- Lee una parte del testimonio de Hernán Barahona, destacado periodista chileno que trabajaba en la Radio Magallanes el 11 de septiembre de 1973, día del golpe. Fue él quien rescató la cinta magnetofónica con la última alocución del presidente Salvador Allende:



Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 98-100.

As atividades acabam por não pontuar efetivamente as questões sociais, políticas e econômicas desse evento, inviabilizando uma discussão mais crítica sobre o que levou Allende a fazer este discurso e o que significou o fracasso do experimento socialista chileno para a configuração política e social da AL. O golpe militar no Chile representou um dos mais brutais eventos para barrar o avanço de sistema de governo mais aberto e igualitário. Isso pode ser percebido no discurso de despedida de Allende, por exemplo, quando ele afirma que “*no se detienen los procesos sociales ni con el crimen ni con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos*” (COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 98). Mas a verdade é que sim. E isso foi feito no Chile e nos demais países da AL, por uma sede de poder e uma ganância generalizada pelo imperialismo que ele mesmo aponta no texto: “*el foráneo, el imperialismo, unidos a la reacción crearon el clima para que las fuerzas armadas rompieran su tradición*”.

Isso evidencia a importância de tratar das ditaduras militares nos livros de espanhol como forma de compreender um processo social, histórico e econômico nos diferentes espaços que requer, claro, diferentes planos de análise, no entanto possibilita uma ampliação dos conhecimentos sobre a relação de organização, expansão e desenvolvimento da região. As ditaduras militares na AL representaram/representam uma configuração que reverbera ainda hoje na construção do estado democrático nacional em meio ao capitalismo liberal hegemônico que segue oprimindo nossas relações políticas, econômicas e culturais. Conforme a avaliação do cientista político Emir Sader,

Tais regimes inseriram-se no clima de guerra fria vigente no mundo bipolar, assumiram alianças estratégicas e programáticas com os Estados Unidos na luta contra o comunismo, caracterizado não apenas pelas forças anticapitalistas, mas por todas as expressões dos dissensos sociais – sindicatos, universidades, intelectuais, forças democráticas e liberais. Foram ditadores que promoveram a hegemonia do grande capital internacionalizado, reprimiram as reivindicações sociais dos trabalhadores, debilitaram os serviços públicos em favor dos privados, aderiram às posições norte-



americanas em política externa e impuseram um estado ditatorial (SADER, 2006, p. 412).

É preciso destacar que essas ações ainda são mobilizadas indiretamente na conjuntura internacional. Basta olhar para a relação estabelecida entre os EUA e o governo atual nas diferentes esferas políticas e econômicas (apoio ao Golpe de 2016, interesses comerciais de monopólio), cujo objetivo é sempre consolidar e manter a hegemonia de poder.

A relação com a realidade brasileira daquele período é feita na construção da atividade sobre filmes, na seção culturas em diálogo, intitulada por “*La dictadura en el cine latinoamericano: ¡a hacer un cine tertulia!*”, em que se apresentam três encartes de filmes que abordam a ditadura em Argentina, Brasil e República Dominicana. Solicita-se a identificação de informações específicas do gênero (ano, país e diretor). Não há na atividade uma definição de perguntas reflexivas, apenas sugere uma mostra de cine com um ciclo de debates. Este planejamento, no entanto, requer uma investigação e uma preparação para o debate, o que pode levar a uma discussão efetiva, mas não garante um trabalho de avaliação crítica das realidades diferentes, um contraste sobre as diferentes esferas do período ou ainda um olhar para a sua realidade.

Figura 13 – CJ 1: *La dictadura en el cine latino-americano*

**LA DICTADURA EN EL CINE LATINOAMERICANO: ¡A HACER UN CINE TERTULIA!**

1. ¿Has visto alguna vez películas sobre la dictadura en América Latina? Vas a ver las carátulas de cinco películas sobre la dictadura. Luego, vas a leer las sinopsis de cada película. Identifica el año, el país y el director de cada una.

2. Planea junto con tu clase una muestra de cine con un ciclo de debates en el que se proyecte alguna de estas películas: ¿cuál de ellas te gustaría ver?

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 126-128.

Também no mesmo volume, apresenta-se uma canção de protesto e resistência de Pablo Milanés, cujo tema é o período da ditadura em Chile. Mas a utilizam somente para um exercício gramatical, perdendo a oportunidade de discutir os atos e as consequências da brutalidade, da repressão e violência causada pela ditadura chilena.

### c) Condição migratória

A perspectiva de trazer a discussão sobre migração nos livros didáticos (LD) está atrelada à percepção do mundo globalizado e multicultural do qual fazemos parte, principalmente no que se refere ao trabalho com aprendizagem de língua espanhola (LE). É relevante destacar também que, ao tratar da construção da AL, é preciso observar as movimentações migratórias na região – os grupos europeus que chegavam à região com anseios capitalistas e os africanos ainda na esfera do trabalho escravo, por exemplo, que hoje representam a concepção de mestiçagem (GARCÍA CANCLINI, 2004; RAMOS, 2012) da composição social de AL.

Essa percepção é observada de forma homogênea e pouco crítica. Há uma generalização e minimização da discussão ao deixar de considerar os vários aspectos que podem ser abordados neste tópico. O tema aparece superficialmente em uma das questões da atividade trabalhada sobre a apresentação dos países que falam a língua espanhola, já explicitada na subseção a) (Figuras 9 e 10). A canção “300 kilos” procura abordar a integração desses países e evidencia alguns grandes centros urbanos como forma de estabelecer uma relação com a mobilização dos imigrantes a esses centros. A questão oferece a seguinte reflexão: 5. *En la canción se especifican algunos centros latinos. a) ¿Cuáles? ¿Qué papel cumplen estos centros en la canción?; b) ¿Qué palabra define el acto de salir de su país para irse a vivir a otro?* Segundo a obra, a proposição representa pensar a difusão da cultura latina e suas relações com as demais culturas no mundo a partir dos grupos de imigrantes de Nova York, Estocolmo e Buenos Aires. Mas não abordam os conflitos gerados por esta relação.

Na atividade seguinte, no capítulo dois, *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*, cujo tema é “*los viajes de paseo y de inmigración*”, é esperado que seja explorada a diversidade cultural e a presença de diferentes culturas em um novo espaço. Trata-se da migração como “sonho americano”, a atividade efetiva-se como pós-leitura e acaba por contribuir para a manutenção do senso comum de ver o latino-americano como sedento de construir sua vida, única e perfeita, longe do seu lugar natal e dentro dos EUA ou da Europa, considerados até então como lugar mais desenvolvido. Isso é feito com uma canção de Juan

Luis Guerra intitulada "*Visa para un sueño*", que apresenta uma visão positiva e utópica do ato de migrar.

Figura 14 – CJ 1: *Visa para el sueño*

1. Escucha la siguiente canción, cuyo título es "Visa para un sueño", de Juan Luis Guerra. Luego, en tu cuaderno, haz las actividades que se te proponen:

**VISA PARA UN SUEÑO**


Eran las cinco de la mañana  
un seminarista, un obrero  
con mil papeles de solvencia  
que no les dan para ser sinceros

Eran las siete de la mañana  
y uno por uno al matadero  
pues cada cual tiene su precio  
buscando visa para un sueño

El sol quemándoles la entraña, ¡uff!  
un formulario de consuelo  
con una foto dos por cuatro  
que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana  
Santo Domingo, ocho de enero  
con la paciencia que se acaba  
pues ya no hay visa para un sueño

¡Oh! oh...  
Buscando visa para un sueño  
buscando visa para un sueño  
Buscando visa de cemento y cal  
y en el asfalto quién me va a encontrar



Buscando visa para un sueño ¡oh!  
buscando visa para un sueño  
Buscando visa, la razón de ser  
buscando visa para no volver  
Buscando visa para un sueño ¡oh!  
buscando visa para un sueño

Buscando visa, la necesidad  
buscando visa, qué rabia me da  
buscando visa, golpe de poder  
buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar  
buscando visa, carne de la mar  
buscando visa, la razón de ser  
buscando visa, para no volver

Guerra, Juan Luis. *Visa para un sueño*. Grandes éxitos. Estados Unidos: Karen Records, 1996.

a) En la canción, el seminarista y el obrero buscan la visa. ¿Para qué la quieren? ¿Adónde sueñan ir?

b) ¿Qué efecto de sentido provoca el uso de las expresiones "Eran las cinco", "Eran las siete" y "Eran las nueve" en la canción?


c) Relee la segunda estrofa y contesta:

I. ¿Qué significa la palabra *matadero* en el contexto de la canción?

A. Lugar donde se mata y deshuesa el ganado.  
B. Órgano público donde se consigue la visa.

II. ¿Por qué se usó la palabra *matadero* en lugar de *consulado*?

Juan Luis Guerra (1957) es un cantautor y productor dominicano, considerado uno de los principales iconos de la música latina. Es un artista que no se limita a un solo estilo musical y forman parte de su repertorio el merengue, la bachata y la salsa, entre otros estilos.



El dominicano Juan Luis Guerra, en 2015.

d) Al final, ¿el seminarista y el obrero consiguen la visa? Transcribe el verso que justifica tu respuesta.

e) En la canción, ¿cuál es la salida para aquellos que no consiguen la visa? ¿Qué riesgos hay?

f) ¿Conoces a personas que salieron de Brasil en busca de "una visa para un sueño"?

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 28-29.

A atividade não aprofunda a perspectiva da imigração ilegal, que é evidenciada na canção, e foca na postura ingênua, naturalizando o evento e idealizando o fato de que os latino-americanos precisam ir a outro país para alcançar melhores condições de vida. Segundo Calligaris (2017 *apud* FRANÇA, 2018), essa visão reflete um posicionamento colonialista ainda muito fortemente difundido nos meios políticos e midiáticos. O autor aponta que:

Podemos considerar que, em muitos países do chamado Terceiro Mundo, e no Brasil em especial, a idealização dos Estados Unidos é um traço das classes dominantes, transmitido para as classes média e baixa. As elites (econômicas) [...] abraçaram, tradicionalmente, o projeto de colonização [...] que planejava, em essência, espoliar o país. Portanto, elas sempre se viram como pessoas que vinham de outro lugar e pertenciam a outro lugar. Elas certamente pertenceram à Europa [...] por um longo período. E agora elas pertencem aos Estados Unidos (CALLIGARIS, 2017, p. 213).

Essa posição colonialista também incide sobre a própria condição de ser do indivíduo. França aponta para o fato de que há no imaginário comum a mudança como alteração do seu status social, por exemplo, “o simples fato de morar em países que gozam de uma posição de prestígio seria uma forma de o sujeito latino-americano modificar seu próprio status: a forma como percebe a si mesmo e a forma como é percebido pelos demais” (FRANÇA, 2018, p. 135).

O diálogo com a realidade do aluno é feito a partir da pergunta *f) ¿Conoces a personas que salieron de Brasil y necesitaron “una visa para un sueño?”,* o que não garante uma percepção crítica e mobilização de conhecimentos que reflita os problemas de exclusões deste evento, evidenciando mais uma vez a proposta de migração como sonho, como um desejo natural do indivíduo. É perdida a oportunidade de trabalhar e confrontar as questões sociais. A questão que se aproxima dessa problematização é o item *e) ¿cuál es la salida para aquellos que no consiguen la visa? ¿Qué riesgos hay?,* chamando a atenção para a perspectiva de muitos indivíduos que, ao ter sua documentação negada, tentam burlar o sistema buscando formas ilegais de entrar no país, à mercê de inúmeros perigos – percurso incansável em desertos, travessia em mar, no qual o indivíduo pode naufragar e morrer, e assim converter-se na “*carne de la mar*”, como colocado na canção.

É possível perceber uma postura simplista da caracterização do latino-americano que imigra para os EUA, já que é possível inferir as diferentes ondas de migração a esse país, representação de um período de grande mobilização migratória de dominicanos que iam aos EUA em busca de trabalho e condições melhores de vida em 1980. Não há postura intercultural que contribua para uma reflexão sobre a condição do outro, a realidade do dominicano, e a sua própria realidade, ou ainda sobre as razões históricas e sociais que levem a essa mudança e questionem as relações de poder desse movimento.

#### d) Condição fronteira / Inter-relação português e espanhol

A discussão de fronteira aparece por meio de um texto jornalístico que tem como objetivo de leitura explicar por que o Paraguai está tão perto e tão longe ao mesmo tempo do Brasil. O texto trata de aspectos históricos (Guerra do Paraguai), linguísticos (bilinguismo) e

culturais (*Las misiones*). Ao relacionar a ideia de proximidade e distanciamento, levanta-se uma discussão sobre o relacionamento entre ambos os países na atualidade, no qual trata da existência de um país “*más allá de la frontera*”. É dado a conhecer, principalmente, as línguas faladas no país. Na pós-leitura, faz o aluno refletir sobre sua realidade – a língua portuguesa. Incentiva-o a buscar mais informações sobre outras línguas faladas no país para além do português.

Figura 15 – CJ 2: *Lenguas del mundo*

**RED (CON)TEXTUAL**

Lee este reportaje y contesta: ¿por qué ese país tan cerca geográficamente está tan lejos de Brasil?



**PARAGUAY.com**

25 de Agosto, 2011 | **Reportajes** | [Cómo leer este artículo](#)

## "Tan cerca y tan lejos del Brasil, Paraguay es un país fascinante"

Así se relató desde el periódico brasileño *Folha de São Paulo*, en una serie de reportajes publicados este jueves en el que invitan a visitar el Paraguay más allá de la frontera.

Fiesta patronal en la ciudad de Quindy (2011).

La periodista del *Folha* Laura Capriglione visitó el Paraguay como enviada especial del periódico *Folha de São Paulo* para realizar una serie de reportajes sobre nuestro país.

"El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y estableciólo como un símbolo nacional", menciona una parte de este reportaje, coincidentemente publicado en el Día de la Lengua Guaraní.

A continuación, transcribimos al castellano los reportajes de *Folha de São Paulo*.

**Descubra el "verdadero" Paraguay en paseos más allá de la frontera**

El frenesí de compras en Ciudad del Este, los innumerables *sacoleiros* subiéndolo y bajando, las calles llenas de vendedores ambulantes, las grandes bolsas llenas de artículos de marca (o falsificados).

Escenas como estas, repetidas una y mil veces, han firmado la convicción de que el Paraguay es solo eso. Pero solo una vez, trate de reservar tres días para un viaje un poquito más allá de la frontera.

Ahí es donde está lo mejor del país: los ríos caudalosos con saltos vertiginosos, las reservas forestales de la selva virgen, las monumentales ruinas de las misiones jesuitas, y de Asunción, con los recuerdos, muchos recuerdos, sobre la Guerra de la Triple Alianza, la guerra que Brasil, Argentina y Uruguay lucharon contra el país (1864-1870).

El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y estableciólo como un símbolo nacional.

Fue así también en el interior (del Estado) de São Paulo hasta mediados del siglo XVIII, cuando el gobierno portugués prohibió la lengua materna con la imposición de solo el lusitano. Para nosotros, eran solo palabras y nombres de calles, fósiles sin origen ni porqué. Itaquí M'Boi Mirim, Mogi Guaçu.

En Paraguay, el guaraní es hablado por los dos fabricantes de chipas (tipo de pan con queso y harina de maíz, delicia que cuesta 0,80 centavos de Real), en el Yacht Club de Asunción, la capital paraguaya. Santiago González, político y orador de ganado explica: "El guaraní es el idioma de las emociones, del afecto, de la poesía, lo usamos para hablar de cosas personales. El español es de los asuntos públicos, para los negocios."

Asunción dista dos horas en avión desde São Paulo. Tiene precios muy atractivos como consecuencia de la ínfima carga tributaria (no hay impuesto a la renta en el país), hoteles de lujo, centros comerciales, restaurantes *gourmet* y muchas camionetas. Ni parece el Paraguay.

El país sigue estando en el último lugar de clasificación en el Índice de Desarrollo Humano de América del Sur, pero las exportaciones de soja impulsaron el PIB, que creció a tasas chinas: el 15,3% en 2010. Ya se pueden ver algunas señales externas de riqueza.

En Asunción también está el Panteón de los Héroes de la Guerra, el Palacio de Gobierno, mandado a construir por el presidente Francisco Solano López, la Avenida Mariscal López, el Shopping Mariscal López – todo evocando a la "Guerra Grande" de América del Sur.

Según el historiador Carlos Guilherme Mota, "el Paraguay tenía en el comienzo de la guerra cerca de 800 000 habitantes. Aproximadamente 600 000 murieron, quedando menos de 200 000, de los cuales solo 15 000 fueron hombres y, de estos, aproximadamente 2/3 tenían menos de diez años de edad".

**Trauma nacional**

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López – Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: "Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto."

El olvido comienza en el Brasil, Humaitá, Tuiuti, Cerro Corá, Paysandú, Riachuelo, los nombres de las batallas, se congeló en las placas de calles y plazas. En Paraguay, los gentiles anfitriones tratan de recordar a los brasileños de todo aquel horror.

**"Las misiones del Paraguay invitan a los turistas a un paseo meditativo"**

La guía avisa: "Es un paseo de meditación". A pie, ella se va en silencio en la noche de luna llena y las estrellas, hacia las ruinas que poco a poco se van iluminando. Estamos en la misión jesuítica La Santísima Trinidad del Paraná, conjunto barroco esculpido en piedra basáltica cerca de Encarnación al sur de Paraguay.



Las ruinas de la misión jesuítica de la Santísima Trinidad (2011).

Allí, los religiosos de la Compañía de Jesús coordinaron a partir de 1706 la construcción en piedra, arcilla y fe de utopía tropical. Iba a ser una especie de paraíso en la tierra habitada por los indios guaraníes evangelizados.

Voces grabadas de mujeres y niños, el canto de pájaros y música enseñada por los jesuitas a los indios se elevan de las paredes como fantasmagoría.

La guía avanza en la nave de una iglesia destechada, camina en los pasillos de la residencia de los indígenas, divididos en casas unifamiliares para evitar la poligamia, llega a la torre de vigilancia, donde estaba el campanario. Más de 4000 almas vivían allí en el auge del proyecto.

De las 30 misiones que los jesuitas instalaron en América, las ruinas de siete, entre las mejores conservadas, se encuentran en Paraguay. Eran lugares de trabajo pesado, pero también de música (los jesuitas exaltaron el talento musical de los nativos, a quienes enseñaron canto, violín y flauta), el arte de la escultura, la pintura, la lutería.

El paseo meditativo a través de las ruinas de la misión de la Santísima Trinidad del Paraná se detiene por un momento: es el momento en el que el guía explica por qué los indios libres y seminómadas aceptaron vivir bajo el yugo de la espiritualidad católica, los golpes de campanas de la iglesia que señalaban la hora de ir al trabajo, el tiempo para rezar, la hora de ir a dormir. ¿Por qué renunciar a la poligamia y sus dioses? ¿Por qué adherieron a la idea de pecado, que no tenían? "Hubo de las tribus enemigas, pero también de los bandeirantes paulistas, que los cazaban para esclavizarlos."

Todo terminó en 1768, cuando la Compañía fue expulsada de las colonias. Sin jesuitas, los indígenas recuperaron el inalienable derecho de volver a ser esclavizados. O casi.

**Edificada en 1755, Iglesia de Paraguay refleja mezcla de culturas**

No había un crucifijo en la iglesia franciscana de San Buenaventura en Yaguaron, a 48 km de Asunción. Allí arriba, en el altar mayor, una rara imagen de un Dios con barba con los pómulos salientes como el biotipo indígena, y un triángulo en la cabeza, representando la Santísima Trinidad.

"Los indígenas tenían una sensibilidad exacerbada hacia la imagen de un Dios torturado y muerto en la cruz. Le tenían miedo", explica la profesora Lilian Molinas. El crucifijo entró en la iglesia casi un siglo después de ser inaugurada.



El interior de la iglesia franciscana de Yaguaron (2011).

La iglesia comenzó a ser construida en 1755, y terminó en 1772. Refleja los ideales franciscanos: la simplicidad exterior y la riqueza en el interior. Vista desde afuera, es simple: en lugar de las piedras de arenisca basálticas típicas de las misiones jesuíticas, las paredes son de tierra apisonada, posee techo a dos aguas, como la que los indios tenían en las casas comunales de sus aldeas.

La invisible complejidad de la obra, sin embargo, está en su tamaño. Para garantizar el soporte, los sacerdotes inventaron una forma de apearse al piso con trozos de ipé previamente talladas, manteniendo las raíces de los árboles, como se ve en las obras de restauración.

Por dentro, el San Buenaventura es coloridísimo – los sacerdotes incentivaron a los indios a utilizar colorantes naturales empleados en la pintura corporal. También fueron capaces de retratar los elementos de la flora, como la flor de *mburukujá* (maracujá – fruta de la pasión). Y si los indios todavía dudaban de que la iglesia era de ellos, se les permitió a cada uno de los constructores que pintasen un ángel con alas. El resultado está por encima del altar: una legión de seres celestiales de caras distintas, pero todas tienen facciones guaraníes.

Disponible en: <<http://www.paraguay.com/especiales/tan-cercas-y-tan-lejos-del-brasil-paraguay-es-un-pais-lascitante-74414>>. Acceso el 16 de abril de 2016.

**A QUIEN NO LO SEPA**

Si quieres leer reportajes, noticias y textos de opinión, además de otros textos de temáticas distintas e informaciones sobre Paraguay, accede a <<http://linktr.ee/sppi5>> (acceso el 18 de enero de 2016), un periódico de Asunción, capital de ese país.

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 13-16.

Na atividade de compreensão leitora, propõe-se uma discussão sobre a escolha lexical de "verdadero" para uma de suas seções, incita o aluno a analisar criticamente e resgatar as razões históricas e sociais dessa relação entre Brasil e Paraguai. Incentiva-se a expansão do conhecimento a partir da leitura não verbal dos quadros de Cândido López (La batalla de Tuiuti e Trincheira de Curupayti) que se referem à Guerra do Paraguai, que representou/representa o atraso na configuração nacional do país. As perguntas são pontuais – quando, quem participou, quantas e quais batalhas, e levam a uma percepção da vantagem que o Brasil tinha na época e o conseqüente estremecimento da relação entre os países. Reflete-se sobre a ideia de mescla de culturas pelo viés religioso, mais especificamente sobre a relação de opressão e conversão dos indígenas ao Catolicismo pelas ações da missão jesuítica que se instalavam ali; também pela presença do bilinguismo (espanhol e guarani) na construção nacional. A atividade ainda dá oportunidade para discutir sobre prestígio e marginalização das línguas.

**Figura 16 – CJ 2: Lenguas del mundo I**

**TEJIENDO LA COMPRENSIÓN**

- Encuentra las siguientes informaciones en el reportaje y escribe las respuestas en tu cuaderno:
  - Nombre del periódico electrónico paraguayo.
  - Sección del periódico en la que se publicó el reportaje.
  - Nombre del periódico brasileño que publicó originalmente el reportaje.
- En el reportaje se explica que hay dos lenguas oficiales en el Paraguay. Contesta en tu cuaderno según el texto:
  - ¿Qué lenguas son oficiales en ese país?
  - ¿En qué momentos se usa el idioma guaraní?
  - ¿Cuándo se usa el español?
- Una de las partes del reportaje se intitula "Descubra el 'verdadero' Paraguay en paseos más allá de la frontera".
  - ¿Qué crítica se plantea en esa parte del reportaje?
  - ¿Por qué la palabra verdadero está entre comillas?
- Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, todavía usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identificala y explica por qué no deberían emplearla.
- En el reportaje se menciona un hecho histórico que marcó Paraguay como un trauma nacional y que retrató Cándido López en los cuadros a continuación:



*La Batalla de Tuiuti* (detalle), de Cándido López, 1866. Óleo sobre lienzo, 50,6 cm x 149,5 cm. Museo Histórico Nacional, Buenos Aires.



*Trinchera de Curupayty* (detalle), de Cándido López, 1899. Óleo sobre lienzo, 50 cm x 150 cm. Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires.

- De qué evento histórico se trata? ¿Cuándo ocurrió? ¿Quiénes participaron en él?
- ¿Qué nombres de batallas de ese suceso se ven en las calles y plazas de todo Brasil?

6. En el reportaje, se hace mención a un comentario del editor italiano Franco Maria Ricci:

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López - Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: "Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto".

¿Por qué el editor relaciona al comandante Solano López y los paraguayos con los historiadores antiguos Tito Livio y Plutarco? Investiga quiénes fueron estas figuras históricas.

7. En el título de la última parte del reportaje se afirma que la iglesia del Paraguay refleja la mezcla de culturas. ¿Qué culturas se mezclan? Entresaca por lo menos una parte en que se compruebe dicha mezcla.

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 17-19

Na primeira atividade, é apresentado um mapa como forma de localizar o país, depois solicita que os alunos falem sobre seus conhecimentos sobre o país e seu povo. Na questão três, efetiva a reflexão sobre a relação entre ambos os países a partir da compreensão do termo que aparece no subtítulo da reportagem “*descubra el “verdadero” Paraguay en pasos más allá de la frontera*” – a) *¿Qué crítica se plantea en esa parte del reportaje?*; b) *¿Por qué la palabra verdadero está entre comillas?* Nesse sentido, a proposta é incentivar o aluno a questionar sobre os estereótipos correntes sobre os paraguaios no que se refere às muambas, mercadorias falsificadas, sacoleiros etc.

A ideia, pois, é discutir a desconstrução desse imaginário superficial e fazer com que tenha acesso a novos conhecimentos sobre a realidade cultural do país. A discussão crítica pode ser ampliada com a quarta questão, que se relaciona com uma expressão preconceituosa utilizada pela autora do texto “*ni parece el Paraguay*”, quando ela fala sobre os atributos da capital em oferecer hotéis de luxo, centro comerciais e restaurantes gourmet. A expressão acaba por gerar uma controvérsia da sua proposta com o texto e reafirmar uma visão estereotipada e limitadora do país, como se pelo tamanho em relação ao Brasil e outros países do Sul ou “*estando en el último lugar de clasificación en índice de desarrollo humano*” (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 12), o país não pudesse oferecer bons restaurantes, grandes hotéis e meios de transporte (4. *Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, todavía usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identificala y explica por qué no deberían emplearla*). Na última questão de compreensão, é abordada a noção de mescla de culturas, fazendo com que o aluno compreenda que a construção identitária deste país se fundamenta nas culturas europeia, cristã e indígena.

Cabe destacar aqui que esta discussão poderia ser ampliada para outros países e como esta visão condiciona a ideia de pertencimento dos brasileiros à região da AL, por exemplo. Este preconceito mobilizado contra o paraguaio, boliviano, haitiano, entre outros, pode ser condicionado à visão equivocada de soberania territorial, econômica e cultural do Brasil frente



aos demais países. Sobre isso, Pizarro (2006) aponta que o Brasil, por muitas vezes, comportou-se de forma distante em relação aos seus vizinhos, motivado principalmente pela divisão do espaço em áreas culturais. Segundo a autora,

Trata-se do Brasil, que, em si mesmo, articula uma série de subáreas. Historicamente a relação com o Brasil constituiu uma espécie de grande parêntese na América Hispânica e, ainda que em menores proposições, creio eu, o mesmo ocorreu no sentido inverso. Há algumas explicações possíveis: a histórica rivalidade entre metrópoles, o estereótipo que dificultou que a América Hispânica compreendesse uma cultura cuja riqueza e complexidade aparece como de impossível acesso com a desculpa do idioma [...] ignoramos uma cultura de enorme riqueza e pluralidade que ocupa a metade do continente, ignoramos o universo imaginário de quase 200 milhões de pessoas e, no entanto, queremos falar com propriedade da América Latina (PIZARRO, 2006, p. 97).

Na pós-leitura, a obra oferece a possibilidade de repensar a realidade do aluno e refletir sobre os conhecimentos que ele tinha sobre o Paraguai, numa tentativa de romper com os conhecimentos superficiais e estereotipados sobre o país e seus povos. No guia didático, dá uma sugestão de leitura por pausa protocolada e oferece-se um texto suporte para a contribuir para a reflexão sobre a importância da língua guarani no Paraguai, considerando o papel que tem esta língua, ou de forma ampla as línguas, na formação da identidade nacional de um povo. Segundo o texto, *“el guaraní despierta en la gente sentimientos de orgullo y lealtad lingüística (Granda, 1990:160). El conocimiento del guaraní es tenido como índice de la nacionalidad paraguaya, se considera extranjero al que no habla. Los paraguayos siguen siendo nacionalistas y mucho de esa emoción parece que se relaciona con sentimientos sobre la lengua (Service, 287). [...]”* (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 234). É válido destacar que a língua é um dos elementos para a configuração da identidade nacional, ou seja, é a partir dela, mas não somente, que se constrói um espaço simbólico de reconhecimento, identificação e pertencimento de um indivíduo a um grupo social.

#### e) Construção étnico-racial

A composição do povo latino-americano é um processo muito complexo. As discussões são estabelecidas em diferentes campos de investigação e conduzem a uma noção que defende García Canclini (2004; 2008) sobre culturas híbridas. Parto do discurso apresentado por uma personagem em um filme latino-americano, *“Qué tan lejos”* (2006), para começar essa discussão e perceber essa pluralidade e essa mescla.

*Barman: 'Acá [Ecuador] no somos ni blancos, ni puros [...] Los que decimos que somos indios, no todos somos indios. Los que decimos que no somos indios, a veces sí somos. Los que no somos negros, a veces queremos ser negros. Los que somos... medio negros, medio indios o medio algo...'* (QUÉ TAN LEJOS, 73min36, 2006).

Somos um complexo de povos e etnias que fazem ser quem somos. Segundo Salas,

*[...] hay ciertamente que cuestionar, desde nuestros contextos mestizos, una asimilación a-crítica de una noción europeo-mediterránea de latinidad que se heredó – como por lo demás varias categorías socioculturales – en vistas a profundizar otras modalidades interpretativas de lo latino, que se ajusten mejor a los interrogantes de los procesos identitarios acordes a los contextos histórico-sociales, y que responda específicamente a las problemáticas socioculturales vividas por las comunidades latinas en suelo americano [...]* (SALAS, 2008, p. 97-98).

Observando esses embates, que representação é manifestada nas coleções? Que elementos são mobilizados para compreender a composição étnica deste espaço tão plural que é a AL? É importante destacar que a percepção já discutida por García Canclini (2004) é entendê-la justamente como construções múltiplas de histórias e relatos descontínuos e contraditórios que lhe garante consciência híbrida particular de quem somos.

Souza aponta em seu estudo que somos muitas vezes levados a acreditar que a língua espanhola é a da Espanha, a do branco europeu, esquecendo que ela também é a língua do negro e do indígena, no entanto, como aponta a pesquisadora, "[...] quando analisamos os livros didáticos não são os negros e indígenas que aparecem, ou quando aparecem é em circunstâncias que os estereotipam como indivíduos folclóricos" (SOUZA, 2016, p. 140). Desse modo, ao falar da constituição da AL é preciso observar essas três origens fundamentais – povos originários, africanos e europeus.

Assim, a representação e os conhecimentos dos povos indígenas e suas línguas apresentam-se de forma tímida e figurativa. É dada uma tabela com o percentual da população indígena e um mapa sobre as línguas faladas na América, na seção vocabulário em contexto, e as atividades centram-se na identificação de informações, já configurado logo na apresentação – “*Ya sabemos que el español es la lengua oficial en 21 países, ¿verdad? Pero en algunos de esos lugares el español convive con otros idiomas, oficiales o no. ¿A conocer esas lenguas por continente?*” (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 23). Antes do mapa, é oferecida a leitura de um texto informativo sobre as línguas indígenas mais faladas atualmente – *quechua, guaraní, aimara, náhuatl, mapuche, lenguas mayas* –, mas é perdida a oportunidade de refletir criticamente sobre o percentual dos dados apresentados – o que significa um número alto ou baixo em determinados países; qual a representação desses povos na configuração social atual,



A questão se propõe a entender o que seja esse termo e conhecer a formação do povo peruano para, então, discutir criticamente os textos, verbais e não verbais, que seguem: (a) *¿Qué significa la expresión “diversidad étnica”?*; b) *Según el texto, ¿cómo es la formación del pueblo peruano?*). Depois reflète sobre a temática a partir de uma manchete peruana, que traz como tema “*Perú: la polémica sobre el racismo que obligó a la tienda Falabella a retirar su campaña navideña*”, cuja proposta é uma campanha de venda de bonecas brancas com todas as crianças brancas e de olhos azuis.

A ponte com a realidade do aluno acontece a partir de uma manchete brasileira (“*Conheça a boneca nigeriana que desbancou a Barbie na África e promete ganhar o Brasil*”), com uma imagem de bonecas negras, fazendo com que o aluno reflita sobre a razão pela qual seria popular e entenda a questão do racismo e da representação. As atividades sensibilizam para o reconhecimento das diferentes etnias e a necessidade de representação e de respeito para essa pluralidade étnica. É importante destacar a relação estabelecida entre África e Brasil, chamando o aluno a refletir sobre as questões sociais do outro e de si mesmo, percebendo as semelhanças físicas, históricas e coloniais.

Figura 19 – CJ 2: Diversidad étnica I

2. Lee el titular y observa la foto de una noticia sobre un hecho que ocurrió en Perú en la época de la Navidad de 2014.

**PERÚ: LA POLÉMICA SOBRE RACISMO QUE OBLIGÓ A LA TIENDA FALABELLA A RETIRAR SU CAMPAÑA NAVIDEÑA**



Disponible en: <a href='\"http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141204\_peru\_polémica\_racismo\_publicidad\_saga\_falabella\_navidad\_peru\"'>http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141204\_peru\_polémica\_racismo\_publicidad\_saga\_falabella\_navidad\_peru. Acceso el 13 de enero de 2016.

a) ¿Por qué consideraron la campaña de la tienda Falabella racista?  
b) Si una tienda brasileña usase esa misma imagen para vender muñecas en la Navidad, ¿crees que sería adecuado?

3. Ahora lee el titular y observa las siguientes fotos:

**CONHEÇA A BONECA NIGERIANA QUE DESBANCOU A BARBIE NA ÁFRICA E PROMETE GANHAR O BRASIL**



Disponible en: <a href='\"http://revista.terra.com.br/questao/2014/08/2014-boneca-nigeriana-que-desbancou-barbie-na-africa-e-promete-ganhar-o-brasil\"'>http://revista.terra.com.br/questao/2014/08/2014-boneca-nigeriana-que-desbancou-barbie-na-africa-e-promete-ganhar-o-brasil. Acceso el 13 de enero de 2016.

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

A proposta é fazer com que o aprendiz reconheça, por exemplo, que a população brasileira é composta majoritariamente pela população negra e relacione, assim, que não há representação dessa população no anúncio do produto. Souza (2016) chama atenção também para a importância da representação negra nos LD, mas isso se estende a relações sociais da vida cotidiana. Segundo a autora, “se essas imagens negam-lhe a possibilidade de reconhecimento ou nem ao menos os representam, funcionarão como dispositivos catastróficos para uma construção da autoestima e autoimagem” (SOUZA, 2016, p. 106).

No texto seguinte, é apresentada uma outra manchete, agora brasileira, e questionada a partir do título e do texto não verbal: 3. *Ahora lee el titular y observa las siguientes fotos: 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?*). Há uma sensibilização para o reconhecimento das diferentes etnias e a necessidade de representação e de respeito para essa pluralidade étnica no espaço brasileiro e latino-americano.

A atividade mobiliza também o pensar sobre a não visibilização e silenciamento de determinados grupos étnicos que se opõem a esta padronização de branquitude e europeização e na compreensão de ambas as realidades. Souza, por exemplo, demonstra que ainda há uma extrema valorização eurocêntrica nas coleções e que há um processo de troca de hegemonia, pelo qual a Argentina vem ganhando espaço pela sua aproximação com o europeu, já que a parte indígena e africana é apagada. O livro didático (LD) acaba por omitir-se “da responsabilidade de tratar o ensino e a aprendizagem de língua em uma perspectiva de heterogeneidade cultural” (SOUZA, 2018, p. 277) abordada pelo diálogo, pelo respeito e pelas mesmas oportunidades de representação, manifestação e convivência. Isso pode não ter sido efetivado pela coleção, já que, considerando a pluralidade étnica da AL, há pouquíssimas atividades que se pretendem discutir essa representação.


No entanto, apesar da pouca incidência, é possível ampliar a discussão sobre a representação da identidade negra na seção de projeto do volume, cujo objetivo é “*reflexionar sobre la identidad del pueblo negro, a través de dos textos de Shirley Campbell*”. As perguntas incentivam a expansão do olhar quanto à afirmação do ser negro na sociedade e indiretamente estimulam a compreensão do aluno brasileiro a olhar para seu próprio mundo.

**Figura 20** – CJ 2: *Rotundamente negra*

**Contextualización**

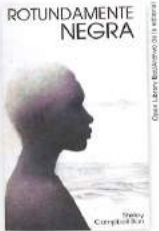
1. Lee las informaciones sobre la poeta Shirley Campbell Barr.

Shirley Campbell Barr es una escritora y antropóloga afrocostarricense. Ha trabajado en programas culturales y sociales en Costa Rica, El Salvador y Honduras. Ha publicado en revistas, libros de antologías y periódicos diversos. Es activista del movimiento afrodescendiente en América Latina. Junto a la poeta afrocostarricense Delia McDonald, publicó un poemario titulado *Palabras indelebles de poetas negros*. Para saber más sobre sus trabajos, basta acceder a su página en Facebook <<http://linktr.me/l79md>> (acceso el 22 de enero de 2016).



a) ¿Cuál es su nacionalidad?  
 b) ¿Qué significa el prefijo afro- delante de costarricense?  
 c) ¿Sabes qué significa la palabra activista? Búscala en un diccionario monolingüe y formula hipótesis. ¿Por qué esa poetisa es también una activista del movimiento afrodescendiente en América Latina?

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



a) ¿Cuál es el título del libro?  
 b) ¿Qué significado tiene el adverbio rotundamente?  
 c) El adverbio rotundamente complementa el adjetivo negra. ¿Cuál es la opción que simboliza este título?  
 I. Afirmación de la identidad negra.  
 II. Negación de la identidad negra.

**Reflexión I**

1. Silenciosamente, lee el poema "Rotundamente negra", de Shirley Campbell Barr, y luego contesta las preguntas:

**ROTUNDAMENTE NEGRA**

<p>Me niego rotundamente a negar mi voz mi sangre y mi piel</p> <p>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</p>	<p>y mi piel valientemente negra. Y me niego categóricamente a dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia.</p> <p>Y me niego absolutamente a ser de los que se callan de los que temen de los que lloran</p> <p>Porque me acepto rotundamente libre rotundamente negra rotundamente hermosa.</p>
--	--

Disponible en: <<http://www.gutenberg.org/biblioteca/shirley-campbell-barr-rotundamente-negra/>>. Acceso el 22 de enero de 2016.

a) ¿Qué recurso textual se usa con frecuencia en el poema "Rotundamente negra"? ¿Con qué intención?  
 b) Así como rotundamente, otros tres adverbios de modo aparecen en el poema. ¿Qué palabras son estas?  
 c) Intenta descubrir la palabra que completa esta frase: "Esta repetición de palabras con el sufijo -mente es importante en la construcción de la   del poema".  
 d) ¿Mediante qué adjetivos se forman los adverbios valientemente, categóricamente y absolutamente?  
 e) 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.

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 97 e 99.

A atividade inicia com a apresentação da poetisa-ativista e solicita que o aluno identifique sua nacionalidade e entenda o significado do prefixo afro: (a) *¿Cuál es su nacionalidad?*; b) *¿Qué significa el prefijo afro- delante de costarricense?*). A atividade trata da afirmação da identidade negra da autora e também do grupo nacional que ela representa, partindo do entendimento da escolha do advérbio no poema *Rotundamente negra*. A compreensão do texto gira em torno da aceitação do eu-lírico das suas características físicas e seu modo de ser, língua, comportamento e sentimentos. É importante destacar a fundamental discussão sobre raça/etnia. A obra chama atenção inicialmente para o entendimento dos significados do ativismo e rotundamente como uma confluência de representatividade e luta por respeito, aceitação e espaço. A compreensão e aceitação de Campbell em ser o que é – “rotundamente negra” – em seu poema é também um hino de combate à discriminação racial “*me niego rotundamente negar mi voz, mi sangre y mi piel*” (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 99).

Em outro texto, também de Campbell, que é destinado à sua filha, a atividade se maneja na discussão e reflexão através da observação de suas raízes africanas e a necessidade de reafirmação e sentimento de orgulho dessa origem.

Figura 21 – CJ 2: El cabello de Illari

2. 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.

**EL CABELLO DE ILLARI**

Te miro y tu rostro pequeño tiene un marco de cabello crespo que combina maravillosamente con tu sonrisa. **A**

Ayá! lo tenías trenzado en seis líneas rectas que terminaban juntándose en sus puntas al final de tu nuca. **B**

Esa pelo tuyo combina con tus dulces ojos sonrientes cuando cintas de colores son entrelazadas en medio de tus trenzas resultando en hermosos cabellos coloridos. **C**

A veces, cuando son muchas 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. **D**

Otras veces, adornado con cuentas de colores, se asemeja a una ancestral danza que se mueve con juegos, impulsos, vueltas y piruetas que cuentan historias al compás de tus correrías. Son colores amarillos a tu hermoso pelo, que recuerda carnavales y comparsas, ritos y leyendas sincréticos y abuelas. Recuerda historias y religiones de muchos pueblos como el mío. **E**

Cuando está suelto, me parece una densa selva llena de palmas o un frondoso baobab milenario que asido seguro a la tierra sostiene su copa tupida de ramas que apunta al cielo y no le tiene miedo al sol. Imagino entonces un par de manos negras bajo ese árbol, que es sabio, batiendo tambores que anuncian buenas nuevas para todas las niñas, que como tú, cargan con orgullo ese crespo cabello extraordinario. **F**

Yo voy a enseñarte, hija mía, así como un día aprendí de mi madre y ella de su abuela y su abuelo de otra madre y de la otra abuela, a construir caminos y perfectas veredas en tu cabeza.

Te voy a enseñar hija de mis entrañas a diseñar obras de arte, a delinear imágenes, a tejer un mundo brillante y lleno de colores en las trenzas de tu cabeza. Y un día cuando aprendas a peinar tu propio cabello y los cabellos de tus hijas vamos entonces a construir un nuevo mapa. Construiremos un mundo nuevo en tu cabeza que les permita a todas las niñas negras como tú, llevar con orgullo la hermosura de nuestros cabellos. **G**

Te prometo hoy, mi pequeña, que tus peinados y los peinados de tus hijas asombrarán al mundo y tu figura monumental no tendrá entonces que usar más disfraces para brillar.

Deposited en: <https://antillar.wordpress.com/2012/10/17/el-cabello-de-illari-shirley-campbell-barr/>. Acceso el 22 de enero de 2016.



A QUIEN NO LO SEPA

En <<http://linkte.me/ey7w6>> (acceso el 22 de enero de 2016) se puede ver a la poetisa Shirley Campbell leyendo "El cabello de Illari", en la apertura del Festival Latitudes Latinas, que ocurrió en Salvador, Bahía, en octubre de 2012.

3. En el blog <<http://linkte.me/n7a84>> (acceso el 22 de enero de 2016) se afirma que la escritura de Shirley Campbell Barr "incorpora contenidos altamente autobiográficos manifestando una gran preocupación por los niños y las niñas, la familia, además de un gran interés por los temas de género y de las mujeres negras y un gran orgullo por las culturas de raíz africana y su historia". ¿Cómo se nota eso en "El cabello de Illari"?

4. Relee fragmentos del texto y reflexiona: ¿qué figuras literarias se usan en estos fragmentos? En tu cuaderno, justifica tu respuesta.

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."

A. personificación	C. eufemismo
B. metáfora	D. antítesis

II. "... dulces ojos sonrientes..."

A. onomatopeya	C. sinestesia
B. pleonismo	D. metonimia

III. "... Imagino entonces un par de manos negras bajo ese árbol..."

A. onomatopeya	C. sinestesia
B. metonimia	D. metáfora

5. Al final del texto, la madre le hace una promesa a su hija. ¿Qué le promete?

6. En su artículo *Espesjas blancas para caras negras*, Eduardo Galeano escribe una pequeña crítica, entre otras, intitulada "El pelo malo". Léela.

**EL PELO MALO**  
*Eduardo Galeano*

La revista norteamericana *Ebony*, de lujosa impresión y amplia circulación, se propone celebrar los triunfos de la raza negra en los negocios, la política, la carrera militar, los espectáculos, la moda y los deportes. Según palabras de su fundador, *Ebony* "quiere promover los símbolos del éxito en la comunidad negra de los Estados Unidos, con el lema: Yo también puedo triunfar".

La revista publica pocas fotos de hombres. En cambio, hay numerosas fotografías de mujeres: leyendo la edición de abril de este año, conté 182. De esas 182 mujeres negras, solo doce tenían rizados africanos y 170 lucían pelo lacio. La derrota del pelo crespo—"el pelo malo", como tantas veces he escuchado decir—era obra de la pequereña o milagro de las pócimas. Los productos alisadores del pelo ocupaban la mayor parte del espacio de publicidad en esa edición. Hable avisos a toda página de cremas o líquidos olvidados por Oplimum Care, Soft and Beautiful, Dark and Lovely, Altamatives, Frizz Free, TCB Health-Sense, New Age Beauty, Isoplus, CPR Motions y Ravenin. Me impresionó advertir que uno de los remedios contra el cabello africano se llama, precisamente, *African Pride* (Orgullo Africano) y, según promete, "plancha y suaviza como ringuno".

Galeano, E. *Espesjas blancas para caras negras*. Disponible en: <[www.pagina12.com.ar/199809/09/99-09-22/contras.html](http://www.pagina12.com.ar/199809/09/99-09-22/contras.html)>. Acceso el 22 de enero de 2016.

- a) ¿Qué crítica plantea Galeano?
- b) El título del texto de Galeano es "El pelo malo". El título del texto de Shirley Campbell es "El cabello de Illari". Por todo lo que discutimos hasta ahora, si pudieras caracterizar el pelo de Illari y darle otro título al texto de Campbell, ¿cuál elegirías?

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 100-102.

É importante enfatizar que um dos aspectos que caracteriza a identidade refere-se aos traços físicos, no caso do texto, principalmente ao cabelo, que é/foi por muito tempo motivo para discriminação racial, cuja proposta é entendê-lo como natural.

Os traços físicos e culturais, antes rejeitados e recalçados por serem considerados desprovidos de beleza, ganham outro sentido e passam a ser assumidos como marcas identitárias. A apreciação dos cabelos crespos, da cor da pele e das religiões e a narração de acontecimentos históricos sob a perspectiva da tradição afrobrasileira serão considerados meios de consolidação da identidade étnica que ressignifica a tradição e os seus paradigmas (SOUZA, 2006, p. 196 *apud* SOUZA, 2016, p. 124).

Campbell trata dessa questão neste texto principalmente pela necessidade de abordar as atitudes de contenção sofridas por muitas mulheres em sua relação ao seus cabelos, principalmente com as crianças, para elas cresçam orgulhosas de quem são e do cabelo bonito que têm. Ao final do texto enfatiza essa aceitação e solicita-se que o aluno reflita sobre a promessa estabelecida, cuja interpretação se move à esperança de que no futuro estas concepções de beleza sejam menos limitantes e preconceituosas e que as diferenças sejam reconhecidas e aceitas indiscriminadamente – *“Te prometo hoy, mi pequeña, que tus peinados y los peinados de tus hijas asombrarán al mundo y tu figura monumental no tendrá entonces que usar más disfraces para brillar”* (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 100).

O texto resgata a noção de ancestralidade - *“Yo voy enseñarte, hija mía, así como un día aprendí de mi madre y ella de su abuela y su abuela de otra abuela, a construir caminos y perfectas veredas en tu cabeza”* (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 100), valoriza suas histórias passadas e suas memórias. De acordo com Gomes (2012), o cabelo crespo pode “[...] representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida” (GOMES, 2012, p. 8) que valoriza seu fenótipo, suas raízes e suas culturas.

Finaliza a discussão através da relação do texto de Campbell com *“El pelo malo”*, de Galeano, no qual o autor critica uma revista norte-americana que se propõe a celebrar os triunfos da comunidade negra em diferentes campos da sociedade a apresenta fotos de mulheres, em sua maioria com o cabelo pranchado e alisado, além de muitos anúncios de produtos para cabelo crespo. Isso reflete uma compreensão ampla do texto em direção à não aceitação dos cabelos em sua forma natural e à venda de um referencial de beleza padronizado pela mulher branca: o dos cabelos lisos. É importante destacar que há um movimento atual que vai ao encontro do que Galeano aponta, reconhecendo no cabelo uma reafirmação da sua identidade negra,



construída social, histórica e culturalmente a partir de densidade, conflitos e diálogos, e como uma resignificação do negro na sociedade.

#### f) Diversidade linguística

Sabemos que a língua é um dos aspectos que nos constrói como indivíduos, mas não somente. Considerando essa proposição, volto ao questionamento feito nas OCEM no que se refere à variedade da língua, ao sugerir que, ao invés de perguntar “que espanhol ensinar?”, que se pergunte “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (BRASIL, 2006, p. 134). O documento chama a atenção também para uma falsa concepção de ensino:

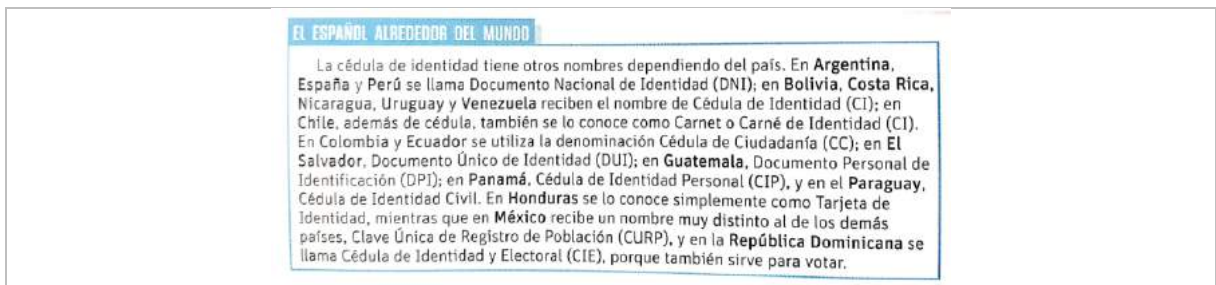
[...] permeado pela ideia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos ‘vocabulários’ em que se oferecem as ‘equivalências’; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro (BRASIL, 2006, p. 136).

Desse modo, na análise da coleção, procuro entender como a heterogeneidade dessa língua aparece nos exemplares e, em decorrência, como essa projeção possibilita um olhar mais plural e menos reducionista da língua espanhola e de outras línguas que caracterizam diferentes grupos que constituem a região. Nesse sentido, a diversidade precisa ser entendida como mecanismo vivo, “*que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento*” (VENTURA, 2005, p. 119 apud BRASIL, p. 137), para que os alunos possam sentir e compreender as manifestações da língua das diferentes regiões, fortalecendo a concepção de que não há um espanhol mais bem falado e *más puro*, mas sim que há diferentes formas de falar condicionadas por razões históricas, geográficas, sociais e culturais, além de entender que essas diferenças são o que caracterizam cada indivíduo. Como aponta Moreno Fernández (2005, p. 22), a variação linguística é “*el uso alterno de formas diferentes de decir lo mismo*”, mobilizadas por condições diversas e construídas nas diferentes interações sociais.

A importância do contato com a diversidade linguística do espanhol está na possibilidade de o aluno também ter contato com a pluralidade dos povos e suas manifestações culturais, já que as línguas-culturas se sobressaem na construção das identidades, e possa perceber o funcionamento da própria língua também como plural. Dentro dos diferentes níveis

de variação linguística, é possível observar os aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos, discursivos e lexicais. Em relação a essas diferentes variações, *CJ* estabelece a condição da pluralidade da língua por meio de boxes informativos distribuídos ao longo dos capítulos, que podem vir a ser interpretados como ponto secundário. Sua organização é determinada majoritariamente pelo âmbito lexical. Um desses boxes é intitulado *El español alrededor del mundo* e se estabelece de forma ilustrativa:

**Figura 22 – CJ 1: El español alrededor del mundo**



Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 26.

Na parte fonética, mantém-se a dinâmica de apresentação da dualidade Espanha e Hispano-américa, evidenciando uma uniformidade na variação desses dois grupos, o que pode ser problemático, já que o espanhol da América, tal como na própria Espanha, é manifestado de diferentes formas carregadas de aspectos sociais, geográficos, culturais e históricos. Conforme Moreno Fernández, “*el español de América no es una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades diferentes entre sí y con una personalidad bien marcada y forjada a golpes de historia y geografía*” (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 48).

Sobre o contato com o espanhol falado, as coleções apresentam uma exponencial diversidade, tanto na perspectiva de gêneros discursivos das diferentes esferas como na seleção destes textos representantes de variedades da língua. No entanto, é possível identificar ainda uma determinada predileção a determinados países e um maior contato com as variedades da América do Sul, tais como Argentina, Chile, Uruguai e Peru. No que se refere à abordagem fonético-fonológica, a coleção enfatiza o contraste entre regiões espanholas e hispano-americanas, como já mencionado. Foi observada a presença do fenômeno *seseo*, na seção *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, estruturado no reconhecimento dos fonemas em espanhol, fazendo as observações quanto às diferenças de fala. O exercício é basicamente estrutural, apresentando apenas exemplos da variação geográfica. No box informativo oferece a noção de uso normativo de uma das variedades possíveis.

Figura 23 – CJ 1: Oído perspicaz: -z, -s, c +e/i

**OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES**

**La z, la s, la c + e/i**

**1.** ¿Te fijaste en cómo se pronuncia la z en la palabra **plaza** en los audios? Escucha nuevamente el nombre de las plazas y observa el sonido de esa letra. Luego, repite las palabras en voz alta.

Plaza Libertad - Plaza de Mayo

**2.** Ahora, observa el sonido de las letras s y c en la palabra **desaparecido**. Escúchala:

desaparecido

¿Hay alguna diferencia entre el sonido de las letras c, s y z?

El hecho de pronunciar la z o la c ante e/i como s se llama seseo. Su uso es muy corriente en los países hispanohablantes de América, como Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, y también ocurre en algunas regiones de España, como Andalucía y las Islas Canarias.

**3.** Escucha ahora las mismas palabras y verifica si hay algún cambio en la pronunciación de las letras c, s y z comparándolas con el sonido del audio anterior. Luego, intenta reproducirlas.

plaza - desaparecido

**4.** A continuación, aparecen algunas palabras escritas con z y c. Escúchalas y contesta en tu cuaderno: ¿en cuáles hay seseo y en cuáles se verifica la distinción entre los sonidos /s/ y /θ/?

a) cementerio	d) cocinero	g) zapato	j) corazón
b) cenicero	e) zorro	h) zapatilla	k) zumo
c) cocina	f) razón	i) Cecilia	l) zurdo

**A QUIEN NO LO SEPA**

El hecho de pronunciar la s con articulación igual o semejante a la de la z o a la de la c ante e/i se llama ceceo. No se trata de un uso normativo en español.

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 118.

Também se observa na coleção o fenômeno *yeísmo* a partir de uma entrevista feita por um espanhol ao jogador argentino Lionel Messi. A atividade se estrutura na seleção de palavras com a letra *ye* o dígrafo *ll*, e no reconhecimento das diferenças sonoras verificadas em ambos os participantes.

Figura 24 – CJ 1: Oído perspicaz: y - ll

**OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES**

**El dígrafo ll y la letra y**

¿Prestas atención en cómo Messi pronuncia el dígrafo ll y la letra y? ¿Y cómo lo pronuncia el entrevistador? Aunque hablen la misma lengua, ten en cuenta que los dos son de lugares distintos: Messi es de Rosario, Argentina, en América del Sur; y el entrevistador es de Barcelona, España, en Europa.

**1.** Escucha las siguientes palabras de la entrevista:

	Messi	Entrevistador
dígrafo ll	llomoron - olló - llevoá - ellos	desarrollás - llivas - sencillo - llegar - detalles
letra y	ya - yo	yendo - ya - yo

a) ¿Existe alguna diferencia de pronunciación del dígrafo ll y de la letra y en el habla de Messi? ¿Es igual o distinta? ¿Y en el habla del entrevistador? ¿Es igual o distinta?

b) ¿Existe alguna diferencia entre la pronunciación de Messi y la del entrevistador en lo que se refiere al dígrafo ll y la letra y?

**2.** Lee las siguientes palabras escritas con el dígrafo ll y la letra y. Pero, primero, pronúncialas como si fueras el rosarino Messi. Después, como si fueras el entrevistador catalán.

llivero - cebolla - toalla - payaso - yuca - leyes

**3.** Seguro que has notado que el sonido del dígrafo ll y de la letra y es igual en la pronunciación de Messi, por ejemplo. Busca en un diccionario las siguientes palabras y en tu cuaderno completalas con ll o y. Después, pronúncialas:

I. ani (1) o	III. si (3) a	V. (5) udar	VII. (7) ema
II. a (2) er	IV. tra (4) ecto	VI. panta (6) a	VIII. (8) uvia

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 70.

A diversidade fonética aparece de maneira estruturalista na coleção. Em um outro momento, a partir do enfoque gramatical sobre formação de substantivos com os sufixos *-dad* e *-tad* (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 38), é possível abordar as diferenças em contexto de manifestação real da língua. A atividade parte de um áudio celebrativo do Instituto Cervantes

em comemoração ao “día E”<sup>6</sup>, no qual se apresentam cinco personalidades da língua espanhola de diferentes países falando sobre sua palavra espanhola favorita. O estudante tem, nesse sentido, o contato com as variedades da Argentina (Ricardo Darín), do Uruguai (Diego Forlán), da Espanha (Fernando Schwartz), do Peru (Mario Vargas) e do Chile (Antonio Skármeta), mas não há um exercício de reconhecimento e de compreensão sobre os efeitos de sentido das diversas formas que a língua se manifesta, no sentido de abrir para a discussão sobre o reconhecimento das diferenças, da convivência e do respeito a essas formas e outras tantas em que a língua se manifesta. É importante destacar também que mencionar o contato com determinada variedade a partir dos famosos não significa uniformizar a particularidade da fala individual. Isso significa fazer-se entender que um país, uma região, uma comunidade vai comportar diferentes formas de uso da língua a partir de diferentes aspectos.

Figura 25 – CJ 2: El día E/Sufijo -dad; -tad

**GRAMÁTICA EN USO**

**Sufijos -dad y -tad en la formación de sustantivos**

1. Escucha a estas personas famosas en ocasión de la celebración "el día E", el "día del español", celebración promovida por el Instituto Cervantes. ¿Cuál es la palabra española favorita de cada una de ellas?

**1** Ricardo Darín, actor argentino (2014).  
 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=y9%LLP7m>. Acceso el 7 de enero de 2016.

Hay una palabra que me parece que reúne, bastante... o se ajusta a diferentes situaciones y es la palabra **mad**. Me parece que con la **dad** se puede caminar y respirar mejor. A veces, preferimos una mentira piadosa que la **tad**... Muchas veces damos vueltas alrededor de las cosas y no nos damos cuenta de que sería mucho más fácil, mucho más sencillo, si nos ajustáramos solamente a la **dad**.

**2** Diego Forlán, futbolista uruguayo (2014).  
 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=in7el8CTGvAs>. Acceso el 7 de enero de 2016.

Mi palabra favorita en español es la **dad**. Es una palabra que, bueno, obviamente, que dice mucho y es lindo poder ayudar a la gente, y uno tener la oportunidad de poder hacerlo es algo que es lindo y es lindo ver a la gente feliz, ¿no?

**3** Fernando Schwartz, escritor español (2006).  
 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jB2zhCQ1\_yY>. Acceso el 7 de enero de 2016.

Claro, la palabra favorita requiere no solo contundencia en la forma y el sonido, sino reflejar un estado de ánimo o una filosofía. [...] Para mí, una palabra que combina ambas cosas, tanto la belleza en el sonido como la belleza en lo que resume de filosofía es **dad**. [...]

**4** Mario Vargas, escritor peruano (2015).  
 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4f7o9pXuS2GOS&source=embed>. Acceso el 7 de enero de 2016.

La palabra en español que más me gusta es la palabra **dad**. Creo que la palabra **dad** resume las mejores aspiraciones de los seres humanos.

**5** Antonio Skármeta, escritor chileno (2013).  
 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aWdHfPAGHs>. Acceso el 7 de enero de 2016.

Si estoy contento y voy a la taberna, allí, mi palabra favorita es **dad**.

<sup>6</sup> O *día E* ou *día del español* é um dia de celebração do idioma espanhol. Instituído por uma iniciativa do Instituto Cervantes, em 2009, como forma de promoção, reverência e celebração da cultura da língua. A comemoração se dá em junho, no sábado mais próximo ao solstício de verão.

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 38.

Quanto ao aspecto morfossintático, o segundo fenômeno mais observado refere-se ao *voseo*<sup>7</sup>, apesar da limitação do espaço quanto à delimitação do uso dessa variação nas coleções. Geralmente condicionando apenas à Argentina e ao Uruguai, mesmo o fenômeno sendo estendido a outros países da AL, não há uma apresentação de forma efetiva, mas se destaca a diferença de formas de tratamento quanto ao uso dos pronomes pessoais, oferecendo uma explicação simplista em um box informativo.

**Figura 26 – CJ 1: Voseo**

**¡OJO!**

En español hay formas distintas de tratamiento:

- En el tratamiento formal se usa usted (singular) y ustedes (plural) en todos los países hispanohablantes, pero se puede usar la forma usted en ámbito familiar o de amistad en algunos países de América, como en Chile o en Colombia.
- En el tratamiento informal, en España se usa tú (singular) y vosotros (plural). Actualmente, vosotros no se utiliza en Hispanoamérica.
- En Hispanoamérica, el tratamiento informal puede ser expresado por tú (singular) y ustedes (plural) o por vos (singular) y ustedes (plural), según el país o zona. La conjugación de los verbos con el pronombre vos varía dependiendo de la región.

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 17.

O fato é que tem sido muito difícil para os professores e linguistas a identificação e a delimitação das zonas que usam o *vos* e, por essa razão, é necessário que haja um tratamento sensível e não necessariamente estrutural quanto à estatização do uso dos pronomes pessoais. De acordo com González (2015, p. 245), o importante deve ser "[...] refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua". Assim seria possível atender à proposta de uma educação intercultural de reconhecimento e respeito às diferenças.

<sup>7</sup> Voseo – “[...] se emplea la forma vos para el pronombre de segunda persona singular en lugar del tú estándar; normalmente esta variación está acompañada de una conjugación particular. [...] El voseo se presenta marcadamente en Argentina, Bolivia (este), Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. Aparece, de maneras ligeramente distintas en Venezuela (noroeste), Colombia (occidente), Chile y Ecuador (sierra). Menos frecuentemente y limitado a un ámbito familiar, el “vos” se puede encontrar en México (norte de Chiapas), Colombia (costa pacífica), Ecuador (sierra), Chile (norte y sur) y en zonas más reducidas del interior de México (Tabasco), Panamá (Península de Azuero), Ecuador (sur) y Belice (sur). En el Perú, Cuba, Puerto Rico y República Dominicana está extinto su uso. Sólo en el ámbito del español rioplatense, español antioqueño, español canba y centroamericano se emplea regularmente como forma prestigiosa; en otras regiones existe cierta diglosia entre ambas conjugaciones. En Argentina, Paraguay y Uruguay el ‘vos’ ha incluso desplazado casi por completo al tú de las fuentes escritas.”. Disponível em: [https://www.ecured.cu/Idioma\\_espa%C3%B1ol](https://www.ecured.cu/Idioma_espa%C3%B1ol). Acesso em: 15 out. 2020.

### 3.2.2 Confluencia

A configuração da análise da coleção feita nos três volumes apresentou a seguinte linha de raciocínio:

**Figura 27** – Seleção e organização das atividades em C



Fonte: Elaborada pela autora.

a) Composição geográfica / Relação Norte-Sul

A AL, como já discutido na seção anterior, é conformada por diferentes aspectos – étnicos, culturais, políticos, geográficos, históricos e linguísticos. No que se refere ao geográfico, não somente a relação Norte/Sul é um dos aspectos especialmente necessários para entender que espaço é esse. Em *C* a atividade se encontra na unidade três, *Periferias*, cujo objetivo pretende-se “*tratar de la noción de centro y de periferia*” e “*cuestionar y debatir sobre las relaciones Norte/Sur*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 65). Na primeira atividade de leitura, com um poema de Mario Benedetti, discute-se a questão norte e sul e sua equivalência entre centro e periferia, respectivamente. Inicia com a proposta de pré-leitura de observar a representação dos mapas na configuração dos continentes observando a divisão centro e periferia.

Figura 28 – C 2: *El Sur también existe*

**Prelectura**


Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

*Pregunta personal. Se espera que el/la estudiante reflexione sobre la convencionalidad de esa representación y que elabore hipótesis sobre:*


- 1 Cuando miramos un mapamundi, ubicamos nuestro continente en la parte de abajo. Sin embargo, considerando que la tierra es redonda, ¿qué te parece esa representación de la configuración de los continentes? ¿Las causas que pueden haber motivado este tipo de proyección, tales como el hecho de que esas representaciones del mundo «convienen» históricamente del Norte, del continente europeo, ¿se sitúan a sí mismo en la parte de arriba?
- 2 Los mapas son proyecciones bidimensionales de una realidad tridimensional, y adoptan formas y proporciones particulares según el método utilizado para realizarlos. Observa estos tres mapamundis que se suelen utilizar actualmente y fíjate en los tamaños de los continentes, así como en sus formas más o menos estiradas dependiendo del tipo de proyección. El primero (Figura 1) se denomina proyección de Goode; el segundo (Figura 2), proyección de Mercator y el tercero (Figura 3), proyección de Gall-Peters. Tras observarlos, contesta las preguntas en tu cuaderno.

Observa que cada mapa es producto de un método de proyección diferente de la esfera terrestre sobre un plano bidimensional. Por ese motivo, las formas de los continentes, así como los tamaños, son distintas en cada uno de ellos. Los siguientes mapas son fieles representaciones gráficas de esos modelos de proyección.

**Figura 1**



**Figura 2**



Mapamundi: proyección de Mercator

**Figura 3**

Mapa mundial, proyección de Carl Pinneo.

**a** ¿Qué diferencia observas entre la proyección de Mercator y las demás?

**b** La proyección de Mercator se usa frecuentemente. ¿Crees que eso puede tener consecuencias en nuestra visión del mundo? *Respuesta personal: Se espera que el/la estudiante cuestione el uso de esa proyección del planeta Tierra asociándola con las relaciones de poder geopolítico que, históricamente, mantuvieron a los países del Sur del mundo sometidos a regímenes coloniales o poscoloniales. También puede apreciar que Europa ocupa la posición central del mapa.*

**3** Las periferias se consideran regiones opuestas a los centros (económicos, de cultura, políticos, etc.). ¿Cómo se establece la división entre periferia y centro considerando la división mundial entre los hemisferios norte y sur? *El hemisferio norte está asociado al centro, de donde parten las decisiones políticas y económicas más importantes, y el sur, donde está ubicada la mayoría de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo, suele estar asociado a la idea de periferia.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 59-71.


Na leitura, é proposto o debate dessa relação, observando os diferentes enfoques – sociais, históricos e geográficos –, fazendo com que o aluno possa pensar criticamente essa dicotomia e como isso reflete atualmente na configuração e compreensão da América Latina e localmente a posição do Brasil nessa questão.

**Figura 29 – C 2: El Sur también existe I**

El texto que vas a leer es un poema del escritor uruguayo Mario Benedetti. Luego, contesta las preguntas en tu cuaderno.

*Respuesta personal: Se espera que el/la estudiante observe que en la proyección de Mercator, América del Sur y África aparecen con su tamaño muy reducido en relación con los otros continentes.*

**Mario Benedetti** (Paso de los Toros, 1920 - Montevideo, 2009) fue un prolífico escritor, poeta y dramaturgo uruguayo de la generación del 45. Vivió diez años en el exilio tras el golpe de estado de 1973 en su país. En su obra literaria destaca el compromiso ético y la denuncia de las desigualdades.



**El Sur también existe**

<p>Con su ritual de <b>acero</b>  sus grandes <b>chimeneas</b>  sus sabios <b>clandestinos</b>  su canto de <b>sirenas</b>  sus cielos de <b>neón</b>  sus ventas <b>navideñas</b>  su culto de <b>dios padre</b>  y de las <b>charreteras</b>  con sus llaves del reino  el norte es el que ordena</p> <p>pero aquí abajo abajo  el hambre disponible  recurre al fruto amargo  de lo que otros deciden  mientras el tiempo pasa  y pasan los desfiles  y se hacen otras cosas  que el norte no prohíbe  con su esperanza dura  el sur también existe</p>	<p>con sus predicadores  sus gases que envenenan  su escuela de Chicago  sus dueños de la tierra  con sus trapos de lujo  y su pobre <b>osamenta</b>  sus defensas gastadas  sus gastos de defensa  con su gesta invasora  el norte es el que ordena</p> <p>pero aquí abajo abajo  cada uno en su <b>escondite</b>  hay hombres y mujeres  que saben a qué <b>asirse</b>  aprovechando el sol  y también los eclipses  apartando lo inútil  y usando lo que sirve  con su fe veterana  el sur también existe</p>	<p>con su corno francés  y su academia sueca  su <b>salsa</b> americana  y sus llaves inglesas  con todos sus misiles  y sus enciclopedias  su guerra de galaxias  y su <b>sañó</b> opulenta  con todos sus <b>laureles</b>  el norte es el que ordena</p> <p>pero aquí abajo abajo  cerca de las raíces  es donde la memoria  ningún recuerdo omite  y hay quienes se desmueren  y hay quienes se desviven  y así entre todos logran  lo que era un imposible  que todo el mundo sepa  que el sur también existe.</p>
--	--	--

BENEDETTI, Mario. Antología poética. Buenos Aires: Sudamericana, 1984, p. 213. © Fundación Mario Benedetti. Texto bajo licencia Schlegelton Graham Agencia Literaria (disponible en <a href="http://www.schlegeltongraham.com">www.schlegeltongraham.com</a>, acceso el 28 mar. 2016).



1 Considera las nociones económico-sociales a continuación e identifica a qué hemisferio se asocia en el poema cada una de ellas. Escribe en tu cuaderno fragmentos del texto que fundamenten tu respuesta.

Escasez – Sur: "si fueras dios/a / recorre el fruto amargo / de lo que otros deciden".

riqueza – Norte: "con sus trapos de lujo".

falta de libertad – Sur: "y se hacen otras cosas / que el norte no prohíbe".

consumismo – Norte: "sus centros nucleados".

2 En los versos del poema "pero aquí abajo abajo", ¿qué efecto de sentido produce el empleo duplicado del adverbio? Es una forma de intensificar la idea de Sur y de cuán abajo se encuentra.

3 ¿Desde qué lugar habla el "yo" poético en este texto? El "yo" poético habla desde el sur, no sólo el geográfico, sino también el simbólico.

4 ¿Qué tipo de relación se establece entre el Norte y el Sur a través de las imágenes que emplea el autor en el poema? Entre Norte y Sur hay una relación de dominación, en la que el Norte es el dominante y el Sur, el abyecto.

**Poslectura**

Discute las siguientes cuestiones con dos compañeros(as).

1 Piensen en cómo se ve el barrio o la zona donde viven ustedes en comparación con otros de su ciudad o su entorno. ¿Se los considera centro o periferia? Respuesta colectiva.

2 Si tuvieran que elegir, ¿qué mapa elegirían tus compañeros(as) y tú para representar el mundo, según sus deseos y convicciones? ¿Por qué? Respuesta colectiva.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 71-72.

Os alunos são chamados a interpretar o texto a partir da dicotomia norte/sul e relacionar a que características se destacam para descrever cada uma, desde uma perspectiva de um eu-lírico que se encontra na parte Sul, “desprestigiada” e condicionada por uma história de invasão pelos que são do Norte – “sus dueños de las tierras”, “con su gesta invasora”. Desse modo, incentiva-se a entender a posição do eu-lírico no texto que direciona seu olhar para o espaço no qual está integrado e questiona as relações de poder demarcadas no poema por meio da questão quatro, em que se pede que observe as relações estabelecidas através das imagens que se constroem no poema. Correlaciona-se o poema de Benedetti, incitando a mobilização dos conhecimentos e a reflexão crítica sobre o par centro/periferia, com a seguinte pergunta: “Las periferias se consideran regiones opuestas a los centros (económicos, de cultura, políticos, etc.) ¿Cómo se establece la división entre periferia y centro considerando la división mundial entre los hemisferios norte y sur?” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 71).

Por meio dela, é esperado que o aluno associe a perspectiva Norte/Sul, no sentido de entender e problematizar o que é considerado como centro, onde são concentrados os polos de decisão e de desenvolvimento, enquanto a periferia está à margem do que é decidido pelo centro, pelo Norte. Também a esta pergunta podemos correlacionar a pergunta de pré-leitura do desenho *América Invertida*, atividade seguinte, “en las palabras “norte” y “desnortado”, aclara qué valores simbólicos tiene la brújula en la sociedad.” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 72), justo pela compreensão do que seja e qual a função de uma bússola e a indagação da sua ideia simbólica de “nortear” para o Norte.

**Figura 30 – C 2: El escuela del Sur**

<p>Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.</p> <p><b>1</b> ¿Para qué sirve una brújula? ¿Cómo funciona? Si no sabes, investiga sobre este objeto en internet. Una brújula indica la dirección de los polos cardinales con la finalidad de señalar el rumbo que se debe seguir. Es un instrumento magnético que contiene una aguja que señala el norte magnético del planeta para que se pueda seguir en línea recta.</p> <p><b>2</b> Pensando, por ejemplo, en las palabras "norte" y "desnortado", aclara qué valores simbólicos tiene la brújula en la sociedad. <i>Respuesta personal.</i> Se espera que el/la estudiante reconozca que la brújula está asociada a la idea de rumbo o destino; representará, en este sentido, por la palabra "norte". Y que la ausencia de rumbo es símbolo de ausencia de "norte" en la sociedad.</p>	
--	--

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 72.

Quanto ao poema, é evidenciada a demarcação óbvia de dois eixos a partir da configuração social, histórica e econômica – América do Sul e América do Norte. O posicionamento do Norte como aquele que “ordena”, que detém a “chave do reino”, o “dono da terra”, o invasor, aquele que se faz grande diante do periférico, do Sul, aquele que invadiu, saqueou e matou durante muito tempo. “*El sur también existe*” mobiliza os conhecimentos históricos sobre a AL desde o período de colonização, independência, os aspectos da modernidade tardia, mencionados por Pizarro (2006) e Reis (2009), até os dias de hoje, se pensarmos a configuração política e econômica dos países latinos que se veem constante e fortemente sob a mira dos EUA, como as suas demandas capitalistas e neoliberais, suas alianças em golpes de estado, tais como aconteceram recentemente na Bolívia, ou nas várias tentativas na Venezuela. Ponto, inclusive, que é deixado de lado pelas coleções, impedindo uma discussão mais próxima da realidade do aprendiz.

Essa dicotomia pode ser discutida, por exemplo, nas duas perguntas que seguem: “*Considera las nociones económico-sociales a continuación e identifica a qué hemisferio se asocian en el poema cada una de ellas. Escribe en tu cuaderno fragmentos del texto que fundamenta tu respuesta. – escasez, riqueza, falta de libertad, consumismo*” e “*¿Qué tipo de relación se establece entre el Norte y el Sur a través de las imágenes que emplea el autor en el poema?*”. Nesse ponto, se propõem a pensar uma construção da representação de duas Américas: a rica e a pobre; a que tem “*trapos de lujo*” e “*hambre disponible*”, respectivamente, numa relação de poder assimétrica. Conforme Ribeiro (2017), ao considerar essa denominação, aponta-se que:

[...] os dois componentes de alternam, como América pobre e América rica, com posições e relações assimétricas de poderio em um polo de dependência no outros. Pode-se dizer que, de certa forma, é principalmente como o outro lado da América rica que os latino-americanos melhor se reúnem debaixo de uma mesma denominação. (RIBEIRO, 2017, p. 24-25).

É preciso destacar que as perguntas da análise do poema mobilizam para uma ampliação sobre como o Sul – e por que não ampliar para a ideia de AL? – é polo de cultura e de sociedade que não deve ser deixada à margem. Para além da perspectiva histórico-geográfica, é possível

evidenciar desde o ponto de vista simbólico à questão do reconhecimento como sul-americano, questionando de que ponto de vista se fala e se questiona essa dicotomia “¿Desde qué lugar habla el “yo” poético en este texto?”, como uma forma também de chamar o estudante brasileiro a entender-se dentro deste espaço cultural.

Na atividade seguinte, apresenta-se um fragmento do ensaio de Torres García no qual ele apresenta seu posicionamento sobre essa relação, expondo anteriormente seu desenho *América invertida* para que o aluno possa refletir sobre este produto cultural e relacionar em seguida com o que traz o autor.

Figura 31 – C 2: El escuela del Sur I

**Lectura**

El texto que vas a leer es un fragmento del ensayo “La Escuela del Sur”, del escritor y artista plástico uruguayo Joaquín Torres García. Un ensayo es un género literario en prosa en el cual se desarrollan brevemente ideas personales sobre un determinado asunto, y en este texto, el autor reflexiona sobre una estética sudamericana. Antes de leer el fragmento del ensayo, observa atentamente el dibujo *América invertida*, también de Torres García.

América invertida (1943), de Joaquín Torres García. Pintura sobre papel, 22,06 cm x 16,03 cm. Museo Torres García, Montevideo, Uruguay.

**URUGUAY**

**LA ESCUELA DEL SUR**

Joaquín Torres García

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur.

Por eso ahora ponemos el mapa **al revés**, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prologándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. [...]

Es decir, olvidar lo del **Viejo mundo**, y poner toda nuestra esperanza, y nuestro esfuerzo, en crear esta nueva cultura que aquí tiene que producirse. Olvidar artistas y escuelas; olvidar aquella literatura y filosofía; limpiar-se, renovarse; pensar al compás de esta vida que nos circunda [...]. Deja, pues, autores y maestros, que ya no pueden servirnos, puesto que nada puedan decirnos de lo que debemos descubrir en nosotros mismos.

BARX, Joaquín Torres. La Escuela del Sur (fragmento). En: HÉLIX 1985A. Núm. 1021. Editorial Montevideo. Vanguardia del pensamiento. Torres, J. (1913) y documentos. Redacción: Martín Barón. Montevideo/Venezuela, 2009. s. 393.

- 1 En este texto ensayístico de Torres García, ¿qué sentidos tienen los conceptos "norte" y "Sur"? ¿Qué significa decir que "nuestro norte es el Sur"? El texto de Torres García cuestiona esa jerarquía que prevalece del Norte, y propone invertir, dar vuelta esa relación de dominación, sustituyendo las referencias de la cultura del Sur en el propio Sur.
- 2 Considerando el fragmento del texto citado en la cuestión 1, aclara qué efectos de sentido produce el empleo de la mayúscula en la palabra "Sur" y la minúscula en "norte". "Sur" indica un lugar concreto, referenciado en el texto, mientras que "norte" aquí indica dirección o referencia.
- 3 ¿A quién piensas que se refiere el autor con el uso de la 1.ª persona del plural ("nuestro(a)" y "nosotros") al inicio del fragmento? Fundamenta tu respuesta. Esa "nosotros" se refiere a los artistas e intelectuales de América del Sur, entre los cuales se incluye el autor del texto. Por tanto, el ensayo se dirige en primer lugar a un público sudamericano, y tiene por ello un carácter de manifestación.
- 4 Considerando que no existen sinónimos perfectos y que las palabras comportan múltiples sentidos, aclara el significado de la palabra "escuela" en este ensayo. En este texto "escuela" significa una corriente de pensamiento artístico y las obras que lo representan.

**Posleitura**

1 Los siguientes movimientos en la literatura y en la música brasileños son considerados expresiones auténticas de una cultura desde el Sur, específicamente brasileña:

- Manifesto Pau-Brasil
- Bossa Nova
- Tropicália

Con dos compañeros(as), investiguen y elaboren en el cuaderno las razones por las que se puede considerar que estos tres movimientos rompen con el canon europeo e instauran una visión nueva.

Respuesta colectiva.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p.73-74.

As questões giram em torno do que defende Torres García em seu texto, que, por sua vez, questiona a hierarquia e as relações de dominação impostas pelo Norte, defendendo a ideia da América como seu centro, como seu Sul e, principalmente, uma defesa dos parâmetros do Norte, que foi/é considerado como modelo a ser copiado. Essa percepção é posta a partir das questões que solicitam que o aluno observe o uso da maiúscula em “*Sur*”, da inversão do mapa, da ideia de “*nuestro norte es el Sur*”. A questão dois mobiliza a reflexão de não aceitação dessa dominação e supõe, justamente, a inversão dessa relação, fazendo entender que o Sul é por si só referência e motor para seus direcionamentos.

Na questão seguinte, “*¿A quién piensas que se refiere el autor con el uso de la 1ª persona del plural (nuestro(a) y nosotros) al inicio del fragmento? Fundamenta tu respuesta.*”, é dada a possibilidade de identificar a quem se dirige o texto e o que representa essa escolha por parte do autor. A inclusão, pois, dele ao grupo de artistas sul-americanos a quem se dirige, também permite uma aproximação ao leitor, quando este se percebe dentro da América do Sul e dentro das amarras de uma hierarquia cultural hegemônica norte-americana e europeia.

Na pós-leitura a coleção oferece, a partir da discussão trazida por Torres García, a perspectiva intercultural que finda a discussão na apresentação dos movimentos literários e musicais brasileiros que representam o rompimento do cânone europeu. Solicita-se que os aprendizes investiguem e reflexionem sobre as características desses movimentos como distanciamento das amarras culturais da Europa e a construção identitária do brasileiro.

## b) Construção histórica / Governos militares

O reconhecimento identitário se manifesta a partir do compartilhamento de significados das realidades que são, por sua vez, reflexos de processos culturais, sociais e históricos. A coleção trata a questão da memória coletiva através dos acontecimentos da história. Relaciona-se um importante feito histórico colonial, movimento de resistência e luta pela independência sul-americana, apresentando o papel de duas mulheres nesse processo – Juana Azurduy,

militante boliviana de origem indígena condecorada como Tenente Coronel; e Manuela Sáenz, revolucionária equatoriana.

**Figura 32** – Juana Azurduy y Manuela Sáenz



Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 13.

O texto, escrito por uma mulher, aborda a omissão do papel que desempenhou as mulheres na história, especificamente Juana, que esteve à frente da “*su lucha contra el colonialismo y la explotación*”. A atividade possibilita uma reflexão sobre a condição da mulher naquele período e incentiva um olhar mais abrangente sobre o esquecimento e o menosprezo sofrido pelas mulheres ao longo da história. É possível resgatar o momento histórico da região através da primeira pergunta – 1. [...] *quiénes fueron las dos mujeres representadas en las imágenes y en qué período vivieron*. O texto evidencia a necessidade de conhecer a verdadeira história para compreender os desafios do presente e, portanto, modificá-lo a circunstâncias concretas, justas e igualitárias, neste caso, a igualdade de gênero – “*una de estas claves nos enfoca a la cuestión de la igualdad y específicamente, de las mujeres, no desde la especulación abstracta, sino desde nuestra condición concretas de mujeres trabajadoras, militantes políticas y sindicales, madres, luchadoras*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 14).

**Figura 33** – C 2: Juana Azurduy y el camino de la igualdad

1 Observa el siguiente fragmento de la canción “Futuros amantes”, del cantautor brasileño Chico Buarque.

E quem sabe, então O Rio será Alguma cidade submersa Os escafandristas virão Explorar sua casa Seu quarto, suas coisas Sua alma, desvãos	Sábios em vão Tentarão decifrar O eco de antigas palavras Fragmentos de cartas, poemas Mentiras, retratos Vestígios de estranha civilização
--	--

BUARQUE, Chico. Futuros amantes (fragmento). Disco Paratodos, 1993. Pista 9.

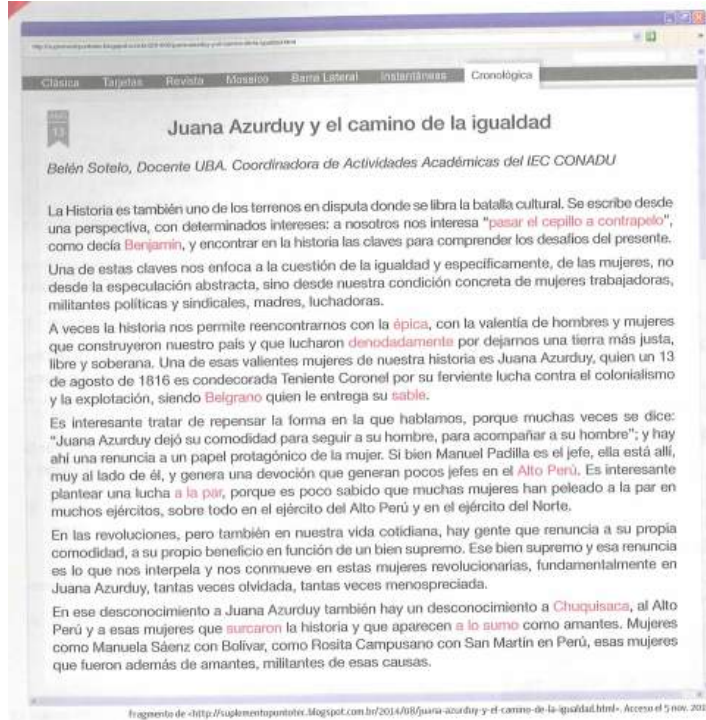
La Historia, como campo del conocimiento, consiste en una interpretación de hechos pasados con base en documentos y registros dejados. Considerando el fragmento de la canción, escribe con tus palabras por qué es difícil la tarea de reconstruir fielmente la vida cotidiana de una sociedad que ya no existe.

Resposta pessoal. Se espera que el(la) estudiante reconozca que la interpretación histórica se basa en los documentos que se pueden encontrar y que diferentes fuentes de datos pueden conducir a interpretaciones más o menos parciales.

- 2 La historiadora brasileña Mary del Priore ha editado un premiado libro llamado *História das mulheres no Brasil*. Pensando en las figuras históricas brasileñas, explica la importancia de una publicación como esa. *Respuesta personal.* Se espera que el(a) estudiante reconozca que, de manera general, son los hombres los que suelen estar asociados a los hechos históricos, y el libro muestra que hubo muchas mujeres importantes a lo largo de la Historia brasileña, pero que son desconocidas.
- 3 Échale un vistazo al título del texto del próximo apartado y a las imágenes que lo anteceden. Por la forma en que aparecen representadas, formula una hipótesis sobre quiénes fueron esas mujeres y a qué tiempo pertenecieron. *Respuesta personal.*

**Lectura**

Lee ahora el texto sobre Juana Azurduy, en el que también se menciona a Manuela Sáenz. Luego contesta en tu cuaderno las cuestiones que te planteamos.



- 1 Tras haber leído el texto, comprueba si tu hipótesis era correcta e informa quiénes fueron las dos mujeres representadas en las imágenes y en qué período vivieron. *Respuesta personal.* Tanto Juana Azurduy como Manuela Sáenz vivieron en el período colonial y tuvieron un rol protagónico en la independencia de América.
- 2 Según el texto, ¿es posible narrar hechos históricos de forma neutral, sin ningún tipo de posicionamiento por parte del autor? ¿Por qué? *No, pues se escribe a partir de un determinado punto de vista, conduciendo el texto de acuerdo con lo que se quiera destacar.*
- 3 ¿Quién escribió el texto: un hombre o una mujer? ¿Qué indicio puedes encontrar dentro del texto que compruebe tu afirmación? *El posesivo "nuestra" en la frase "[...] sino desde nuestra condición concreta de mujeres trabajadoras, militantes políticas y sindicales, madres, luchadoras".*
- 4 ¿Por qué la autora afirma que muchas veces, al hablar de las mujeres que lucharon en las batallas, se omite el papel protagónico que tuvieron? *Porque se considera que las mujeres participaron en las luchas con la intención de estar cerca de su pareja, lo que enmascara su abnegación en favor de un bien supremo.*
- 5 ¿Se puede afirmar que Juana Azurduy, Manuela Sáenz y Rosita Campusano fueron las únicas mujeres olvidadas o menospreciadas por la Historia? Fundamenta tu respuesta. *No, porque los historiadores, a través de su trabajo, cada día desvelan nuevas historias cuyas protagonistas eran mujeres, hasta entonces excluidas de la Historia "oficial".*

**Poslectura**

- 1 ¿Conoces a alguien de tu entorno a quien consideres un héroe o una heroína? En caso afirmativo, ¿qué hizo para que lo(a) veas así? Y, en caso negativo, ¿qué actitud heroica te gustaría que alguien de tu comunidad hubiera tenido? *Respuesta personal.* El concepto de héroe y heroína es relativo. En este caso, se espera que el(a) estudiante reconozca actitudes de generosidad y de abnegación en su entorno.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 12-15.

Esta obra también busca fazer com que o estudante reflita sobre o papel da mulher na sociedade de forma específica, referindo-se, pois, ao evento demarcado, sob o qual as figuras apontadas foram omitidas propositalmente do seu papel central e protagonista na militância e na luta por independência e, de forma ampla, pode sugerir pensar sobre outros fatos históricos

antigos e/ou atuais em que as mulheres são esquecidas e “*menospreciadas*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 14). Na última questão, é dada a possibilidade de aproximação com a realidade cotidiana do aluno, questionando-o sobre quem ele considera um herói/heroína e por qual razão.

Em um outro momento da coleção, no volume três, cuja proposta é observar as “*muchas maneras de significar y el modo como van construyendo sentidos en las múltiples interacciones que constituyen nuestro estar en el mundo*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 111), discute-se a noção de colonização por meio de entradas de dicionário, sob óticas diferentes – México, Espanha e uma versão americana. As atividades pretendem uma reflexão crítica do termo colonização a partir da origem, buscando, pois, olhar para a seleção e consideração dos argumentos utilizados para a construção da entrada de cada dicionário.

Figura 34 – C 3: Entrada de dicionario

The figure consists of three screenshots labeled A, B, and C, illustrating different dictionary entries for the word 'colonización'.

- Screenshot A:** Shows the entry for 'colonización' on the website of the Real Academia Española (RAE). The definition is: "1. f. Acción y efecto de colonizar." Below it, it states "Real Academia Española. Q. Todos los derechos reservados." The footer includes the RAE logo and the text: "RAE ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Digitales - http://dle.rae.es/?i=5g2003 - Acceso el 18 Nov. 2016."
- Screenshot B:** Shows the entry for 'colonización' on the website of the Real Academia Española (RAE). The definition is: "1. f. Acción y efecto de colonizar." Below it, it states "Real Academia Española. Q. Todos los derechos reservados." The footer includes the RAE logo and the text: "RAE ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Digitales - http://dle.rae.es/?i=5g2003 - Acceso el 18 Nov. 2016."
- Screenshot C:** Shows the entry for 'colonización' on the website of WordReference.COM. The definition is: "1. f. Establecimiento de colonias: colonización de un territorio vírgen; 2. Establecimiento de colonos en un territorio para controlarlos o civilizarlos." Below it, it states "Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe: colonización aparece también en las siguientes entradas: arconostiar - pionero - prehistórico." The footer includes the WordReference logo and the text: "WORDREFERENCE.COM. Diccionario de la lengua española. Disponible en: www.wordreference.com/dicciones/colonia/5g2003 - Acceso el 18 Nov. 2016."

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 124-125.

Nesta atividade, oferece-se a oportunidade de refletir sobre as relações de poder estabelecidas na elaboração de um texto, ou seja, os posicionamentos e as ideologias manifestadas ali, neste caso, no que diz respeito ao tema colonização, processo histórico

complexo. As perguntas giram em torno de perceber as diferentes perspectivas apresentadas nas entradas:

Figura 35 – C 3: Entrada de dicionario I

1 De los principales elementos (a, b, c, d, e, f) que conforman una entrada de diccionario presentados en este apartado, escribe en tu cuaderno los que se encuentran en cada uno de los tres diccionarios.  
A. a, c, d, f; B. a, c, e; C. a, c, d, f

2 En ninguno de estos ejemplos se registra la etimología de la palabra. En el diccionario de la Real Academia Española, que suele hacerlo, esta ausencia se explica porque se trata de una palabra derivada del verbo “colonizar”, que a su vez deriva del sustantivo “colonia”, y es en esta entrada en la que se recoge la etimología (del latín, *colonus*, ‘labrador’). ¿Qué otros recursos, que no están presentes en los demás ejemplos, ofrece el diccionario de WordReference? Tiene una llamada para participar en el foro, además de informar en qué otras entradas hay referencias al término “colonización”, mostrar como se forma el plural y ofrecer la opción de escuchar la pronunciación de la palabra.

3 La colonización suele ser, históricamente, un acto de dominación. Esa idea está presente de forma clara en el diccionario del Colegio de México (A) y no aparece en el de la Real Academia Española (B), que, en esa misma línea, define “colonizar” (disponible en <<http://dle.rae.es/?id=9q1j9c>>, acceso el 18 feb. 2016) como ‘formar o establecer colonia en un país’ y ‘fijar en un terreno la morada de sus cultivadores’. El diccionario de WordReference (C) hace una referencia a ese aspecto de la colonización asumiendo el punto de vista del colonizador. ¿Qué pista lingüística nos permite sacar esa conclusión? En la segunda acepción de “colonización” como el ‘establecimiento de colonos en un territorio para controlados o civilizados’. Además de la ambigüedad presente en la definición, por no estar claro cuál es el antecedente del pronombre “los” (¿a quién se quiere “controlar” y “civilizar”: a los propios colonos o a los primeros habitantes del territorio colonizado, que no fueron citados anteriormente?), la definición da por hecho que existen pueblos “incivilizados”.

4 ¿Es posible sacar alguna conclusión del silencio, en la definición del diccionario de la Real Academia (B), sobre el proceso de dominación que supone la colonización? ¿Y del énfasis en ese aspecto en la del Colegio de México (A)? Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante reflexione sobre el hecho de que el ejemplo B corresponde a un diccionario que tiene su origen en España, que fue un país colonizador, y que el ejemplo A pertenece a un diccionario de México, que fue un país colonizado. Se puede concluir que, como presentó Daniela Lauria en su texto, en el apartado anterior, las definiciones de los diccionarios tienen dimensiones ideológicas que están vinculadas a sus condiciones de producción y contextos sociohistóricos.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 126.

Nas questões três e quatro, há um incentivo para uma reflexão quanto à dimensão ideológica, o posicionamento da coroa espanhola, o conquistador, frente aos conquistados, neste caso, na figura do México, que, por sua vez, apresenta sua visão dos povos conquistados e explorados. No dicionário da Real Academia Española, a definição é curta e não faz menção alguma ao fato histórico que depreende esta ação. Isso pode ser compreendido como omissão ao tratamento de superioridade e violência praticada pela Espanha aos povos da AL. O movimento é contrário quando é lido o texto do dicionário mexicano, que propõe uma visão efetiva da representação do ato de colonizar e explorar – “1 *Acto de extender el dominio económico, político o cultural de una sociedad o Estado sobre otros, generalmente con intervención militar; 2 Establecimiento organizado de un grupo de personas sobre un territorio para cultivarlo y habitarlo: la colonización de Quintana Roo, la colonización de México en el siglo XVI*”.

É interessante destacar também que a perspectiva que adota o *Wordreference* é a do colonizador. Isso pode refletir na construção que é feita da compreensão do mundo com relação à história ainda erroneamente preconizada com relação ao dito “descobrimento” da AL. É também uma confirmação de privilégios da coroa, dos ditos civilizados. A atividade é construída em cima dessa relação de poder que se estabelece nos dois mundos e incentiva o questionamento de como é representada cada realidade por meio dos textos e das visões de mundo. É oferecida a possibilidade, então, de reflexão e desconstrução de argumentos



hegemônicos sobre os fatos históricos, principalmente no que refere à construção e ao reconhecimento do espaço cultural latino-americano.

Outro ponto histórico de grande importância na construção da configuração da AL diz respeito aos governos militares. Na coleção, o tema é tratado através do gênero canção e reflete a realidade histórica e política da Argentina de 1973. A atividade se constrói a partir de um tratamento intercultural. Há um incentivo para o reconhecimento da realidade política turbulenta que acontecia ali por meio da pergunta de investigação sobre a diferença de um governo militar e um governo democrático, esperando que o aluno reaja diante do tema abordado na canção que se orienta a pensar as limitações de livre acesso, de redução de direitos dos cidadãos no regime não democrático (2. [...] *Consulta en internet o habla con el(la) profesor(a) sobre las diferencias entre un gobierno militar y un democrático con respecto a los derechos de los ciudadanos. Apunta en tu cuaderno lo que descubriste.*).


Figura 36 – C 1: Cada día somos más

2 La canción "Cada día somos más", de León Gieco, fue escrita en Argentina en 1973, final de uno de los gobiernos militares y momento de turbulencia política porque el país vivía la inminencia de elecciones democráticas. Consulta en internet o habla con el(la) profesor(a) sobre las diferencias entre un gobierno militar y un gobierno democrático con respecto a los derechos de los ciudadanos. Apunta en tu cuaderno lo que descubriste. Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante pueda reconocer que, de acuerdo con la experiencia sudamericana reciente, en un gobierno militar un ciudadano tiene menos derechos y menos libertad que en un estado democrático. Esta condición se dirige a que el(la) estudiante pueda comprender la canción dentro de su contexto histórico.

**Audición**

2 Escucha la canción "Cada día somos más". Luego realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.

**León Gieco** [Cañada Rosquín, Provincia de Santa Fe, 1951], músico y cantautor popular argentino, es considerado uno de los más importantes de su país y de Latinoamérica. Mezcla el género folclórico con el rock argentino, y sus canciones se caracterizan por defender los derechos humanos, los campesinos y pueblos originarios, además de apoyar a los discapacitados y los marginados en general.



Carátula original del vinilo León Gieco, 1973.

1 Identifica en la canción dos instrumentos musicales que viste en la Preaudición de esta sección y que permiten identificarla como parte del folk rock. Italoavá y acordeón.

2 El autor habla de la esperanza por una transformación en la realidad que vive. Identifica en la primera estrofa dos expresiones que lo señalan y escribelas en tu cuaderno. ¡... ¡los barcos cambian" y "¡... ¡ con manos los nekawa". Las palabras clave en estas expresiones son "cambiar" y "manos".

3 El estribillo es una importante parte de la canción, en que el autor sintetiza su contenido. Cuando dice en el estribillo "cada día somos más" de forma reiterada, ¿el autor se queja o comprueba una nueva realidad? El autor comprueba una nueva realidad.

4 En la expresión "cada día somos más" del estribillo, ¿a quién(es) se refiere el cantante: a toda la gente o a un conjunto específico de personas? A conjunto de personas que viven diferente y que tiene esperanzas de cambiar en la sociedad en la que viven.

Ahora lee la letra de la canción.

**CADA DÍA SOMOS MÁS**  
Luis Cárso

<p>Día tras día los tiempos cambian y son nuevas las mañanas cada hombre joven con sus fuerzas ya quieren la tierra libre pisar</p> <p>Todos canten, todos griten, todos vivan que estos son tiempos de pensar que cada día somos más que estos son tiempos de pensar que cada día somos más</p>	<p>Día tras día se abre la esperanza de que venga cada uno un lugar mentes calladas ya despiertan a latidos de un alma</p> <p>Todos canten, todos griten, todos vivan que estos son tiempos de pensar que cada día somos más que estos son tiempos de pensar que cada día somos más</p> <p>... estos son tiempos de pensar que cada día somos más</p>
--	---

(GÓI, León. *Una voz en el silencio*. 1973. Págs. 1-2)

**5** Considerando el contexto histórico en el que surge la canción, busca en la letra versos que hablan de libertad, juventud y derechos y escríbelos en tu cuaderno. *Ejemplo: "yo quiero la tierra libre pisar". Ejemplo: "cada hombre joven con sus fuerzas". Ejemplo: "Todos canten, todos griten, todos vivan".*

**6** Ahora que escuchaste la canción y leíste la letra, indica si los versos dejan pistas sobre el momento histórico en el que fue concebida. *Si, porque dice que cada día más personas despiertan por la necesidad de un cambio y que hay esperanza de que los cosas se tornarán, lo que refleja la intención del autor de llamar a la acción en ese momento.*

**Posaudición**

**1** Únete a un(a) compañero(a) y, en parejas, elaboren en el cuaderno una lista de situaciones vividas en su país en las que la gente se une en torno a ideales y para defender un punto de vista, como sugiere la canción. *... para que una red de organización esté en que de momento abarca la otra mente.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016a, p. 19-20.

Nas perguntas que seguem, é solicitada a compreensão da realidade do período de intensas mobilizações em favor das eleições democráticas – 5. *Considerando el contexto histórico en el que surge la canción, busca en la letra versos que hablan de libertad, juventud y derechos y escríbelos en tu cuaderno.* A atividade é finalizada com uma proposição que garante ao aluno repensar sua realidade, por meio da pergunta de pós-leitura, 1. *Únete a un(a) compañero(a) y, en parejas, elaboren en el cuaderno una lista de situaciones vividas en su país en las que la gente se une en torno a ideales y para defender un punto de vista, como sugiere la canción,* é dada a oportunidade de um trabalho comparativo e analítico sobre as diferenças e similitudes no contexto histórico estabelecido e também uma ampliação de sua visão sobre a organização de grupos e coletivos que se unem em protestos para repensar e construir um mundo mais igualitário. No MP, sugere-se também que eles possam relacionar essa lista de reivindicações da questão de pós-leitura a canções compostas com propósito de demandas e protestos.

Cumpramos observar que o tratamento dado à ditadura não oferece uma maior discussão e reflexão sobre os aspectos históricos, sociais e políticos pelos quais passaram diferentes países latino-americanos, como: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai, tampouco refletem sobre como estes eventos marcaram profundamente as sociedades latinas. Outro aspecto a se destacar é que não é dado, nas coleções, outro espaço para tratar das diferentes formas de governo nos países latinos, isso confirma o

que aponta França (2018) na sua análise do *Cercanía joven*. De acordo com a autora, “não se propõe a pôr em foco e a debater outras formas de governos latino-americanos, possibilitando que efeitos negativos da ditadura – dentre eles, as ações violentas – possam ser associados à política latino-americana de forma geral: “o resultado é apresentar nossos regimes como se fossem irremediavelmente precários e espúrios” (RIBEIRO, 2017, p. 30)”. (FRANÇA. 2018, p. 127)

### c) Condição migratória

A temática sobre migração, elemento que configura socialmente a realidade contemporânea que vivemos, é prevista nos LD como uma forma também de o aprendiz perceber os indivíduos de diferentes nacionalidades em interação e a dinâmica das relações transnacionais em determinado contexto. Apresenta-se, em um primeiro momento, uma reportagem sobre os refugiados no Chile. As perguntas giram em torno da compreensão de localização de informação e compreensão global. Contudo, inicia-se com uma pergunta de pré-leitura que permite o aluno fazer uma reflexão de seu espaço, da sua realidade local. Isso possibilitará ajudá-lo a perceber os conflitos existentes nessa situação, principalmente no exemplo oferecido sobre as colônias fixadas em São Paulo.

**Figura 37 – C 2: Cruzar la frontera**

1 ¿Qué factores crees que pueden hacer que una persona deje su país para ir a vivir a otro? *Resposta pessoal. Resposta possível: Puede decidir cambiar de país para buscar mejores oportunidades de trabajo, pero también puede estar obligado a ir de su país debido a una guerra o por encontrarse en situación de riesgo de vida, entre otras razones.*

2 Muchos extranjeros se organizan en colonias en los países donde van a residir. Un ejemplo es la ciudad de São Paulo, que presenta importantes colonias de portugueses, bolivianos, italianos y japoneses, entre muchas otras nacionalidades. Piensa y escribe en tu cuaderno qué es lo que gana y qué es lo que pierde un extranjero cuando vive vinculado a una colonia. *Resposta pessoal. Se espera que el(a) estudiante reflexione que toda decisión tiene pros y contras. En este caso, vivir en una colonia hace que un extranjero no encuentre nueva vida, ya que podrá encontrar apoyo entre personas que viven la misma experiencia. Por otro lado, la vinculación establece a una cultura que puede hacer que un extranjero deje de experimentar aspectos de la cultura propia del país que lo acoge.*

3 Únete a un(a) compañero(a) y juntos(as) hagan una breve lista en el cuaderno de tres aspectos en los que un refugiado se diferencia de otros tipos de viajeros. *Resposta pessoal. Resposta possível: Los refugiados se diferencian de otros viajeros por disponer de pocos recursos económicos, encontrarse muchas veces separados de su familia y estar inquietos de regresar a su país.*


Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 86.

É interessante observar o direcionamento das questões de pré-leitura a uma visão ampla das razões que podem levar um indivíduo a viver em outro país e os problemas que podem ser levantados quanto à sua presença no novo país que o recebe, por exemplo, a formação de colônias, fazendo-os elencar vantagens e desvantagens dessa organização. As questões propõem uma perspectiva intercultural e mais próxima da realidade.

O texto, propriamente dito, trata da história de dois refugiados, originários do Iraque e do Congo, que vivem no Chile, e se centra na forma como chegaram e na razão da mudança.

Figura 38 – C 2: Cruzar la frontera I

El texto que vas a leer habla de refugiados, ciudadanos que tienen que abandonar su país para adoptar una nueva patria. Luego contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas.



**Nacional**

## Cruzar las fronteras para refugiarse en Chile

En Chile existen 1.234 personas que están refugiadas, debido a crisis en sus naciones. A pesar de las diferencias idiomáticas y culturales, la mayoría considera a nuestro país como su nuevo hogar.

*María José Jorjpa*  
21/06/2015 - 08:10

Ayer fue el día internacional del refugiado y la ciudadana palestina Fardos Melhem muestra con orgullo su carné de identidad chileno. Mientras observa su nombre en el documento, su fecha de nacimiento y su fotografía, en un arrebato de felicidad lo besa. "Cuando vi el carné fue una felicidad tan grande; es tan importante para mí. ¡Al fin voy a tener una nacionalidad!", dice esta mujer originaria de Irak.

Su *dicha* no es casual. En 2006, Fardos *huyó* junto a su marido de su Bagdad natal, debido a la inestabilidad política y social en la que se encontraba su país *tras* la caída de Saddam Hussein y la consecutiva guerra. Vivió dos años en un campamento de la ONU en la frontera entre Irak y Siria, lejos de sus padres y sin patria, hasta que gracias a un programa de reasentamiento de refugiados del gobierno chileno, ella y otros 116 palestinos *desplazados* por el conflicto pudieron resguardarse en esta nación. "Nunca había escuchado de un país que se llamaba Chile", dice entre risas Fardos.

[...]

Fardos es parte del universo de 1.234 personas que se encuentran reconocidas como refugiados en Chile, de acuerdo a los registros del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior. Un 80% de estas personas (976) son colombianas, 121 son palestinas, mientras que en tercer lugar se sitúan 21 ecuatorianos y 20 congoleños.

Prince Isewami es uno de los congoleños que decidió venir a Chile por la inestabilidad política en el Congo. Su historia fue distinta a la de Fardos, llegó solo, en calidad de turista el 2006 y pidió el refugio al pisar tierra chilena.

"La guerra en el Congo empezó en 1997, y desde que comenzó no ha parado, ha sido intermitente (...). Mi país es muy rico. Tenemos diamantes, hierro y *coltán*, y en el Kivu, que es de donde yo provengo, la guerra que hay actualmente es por el coltán, un material con el que se hacen los teléfonos y computadores. En mi país hay gente que milita contra África para financiar rebeldes y robar el coltán", explica, para poner en contexto su travesía desde África.

[...]

A pesar de que Isewami tuvo que *lidiar* con una serie de complejidades en un comienzo, como la barrera idiomática y las diferencias culturales, logró encontrar trabajo en el sector hotelero de Santiago, se casó con una chilena y formó una agrupación cultural de africanos y afrodescendientes, la cual busca difundir esta cultura en Chile.

"Lo que hacemos es orientar a los africanos que llegan, ayudarlos para que aprendan a hablar español, en sus estudios, en cómo buscar trabajo. A mí me pasó cuando llegué que me *estafaron* o que no tenía contactos, entonces, la idea es que a otros no les pase. De todas maneras, necesitamos ayuda para nuestra organización e impulsarla", subraya Prince.

[...]

Mañana, 65 de los más de cien palestinos reasentados en 2008 en el país recibirán su carta de nacionalidad en el Palacio de La Moneda.

En paralelo, en distintas partes del mundo, más de 60 millones siguen a la deriva en las fronteras, en la búsqueda de una nueva vida.

Fragmento de <www.latercera.com/noticia/nacional/2015/06/06/680-635337-9-cruzar-las-fronteras-para-refugiarse-en-chile.shtml>. Acceso el 12 nov. 2015.

- 1 **Identifica a qué género pertenece el texto; para ello, explica en tu cuaderno las marcas paratextuales que lo caracterizan.** El texto pertenece al género "reportaje" de la esfera periodística. Las marcas paratextuales que permiten identificarlo son: presenta un título, en la página web aparece el nombre del diario y está ubicado dentro de una sección específica denominada "Nacional". También aparece el nombre de la periodista que lo escribió, así como la fecha y la hora en que fue publicado, rasgos típicos de ese género.
- 2 **¿A qué fronteras se refiere el titular del texto? Fundamenta tu respuesta.** A las fronteras idiomática y cultural, una vez que el texto aborda la cuestión de los refugiados que provienen de otros continentes, como Medio Oriente y África.
- 3 **¿Qué características del refugiado puedes encontrar en la historia de la palestina Fardos Melhem?** Algunas características son: tener que huir de un país en guerra, haber vivido en un campamento y estar lejos de sus padres.
- 4 **Tanto Melhem como Isewami son refugiados, pero tuvieron experiencias distintas. Identifica las diferencias y las semejanzas en la trayectoria de uno y de otro en cuanto: al modo de llegada a Chile, a la razón por la que abandonó su tierra y a la situación familiar cuando se refugió en Chile.** Modo de llegada a Chile: Melhem llegó a través de un programa para refugiados del gobierno chileno e Isewami llegó a Chile como turista y luego pidió refugio. Razón por la que abandonó su tierra: tanto en el caso de Melhem como de Isewami, la inestabilidad social y política causada por la guerra. Situación familiar cuando se refugió en Chile: Melhem fue a vivir a Chile con su marido e Isewami, solo.
- 5 **En el último párrafo del texto se presenta una "contradicción". Explicala con tus palabras en el cuaderno.** La "contradicción" es que mientras tanto pocos refugiados consiguen una patria y pueden rehacer su vida, hay millones de otros que no encuentran situación para su problema.

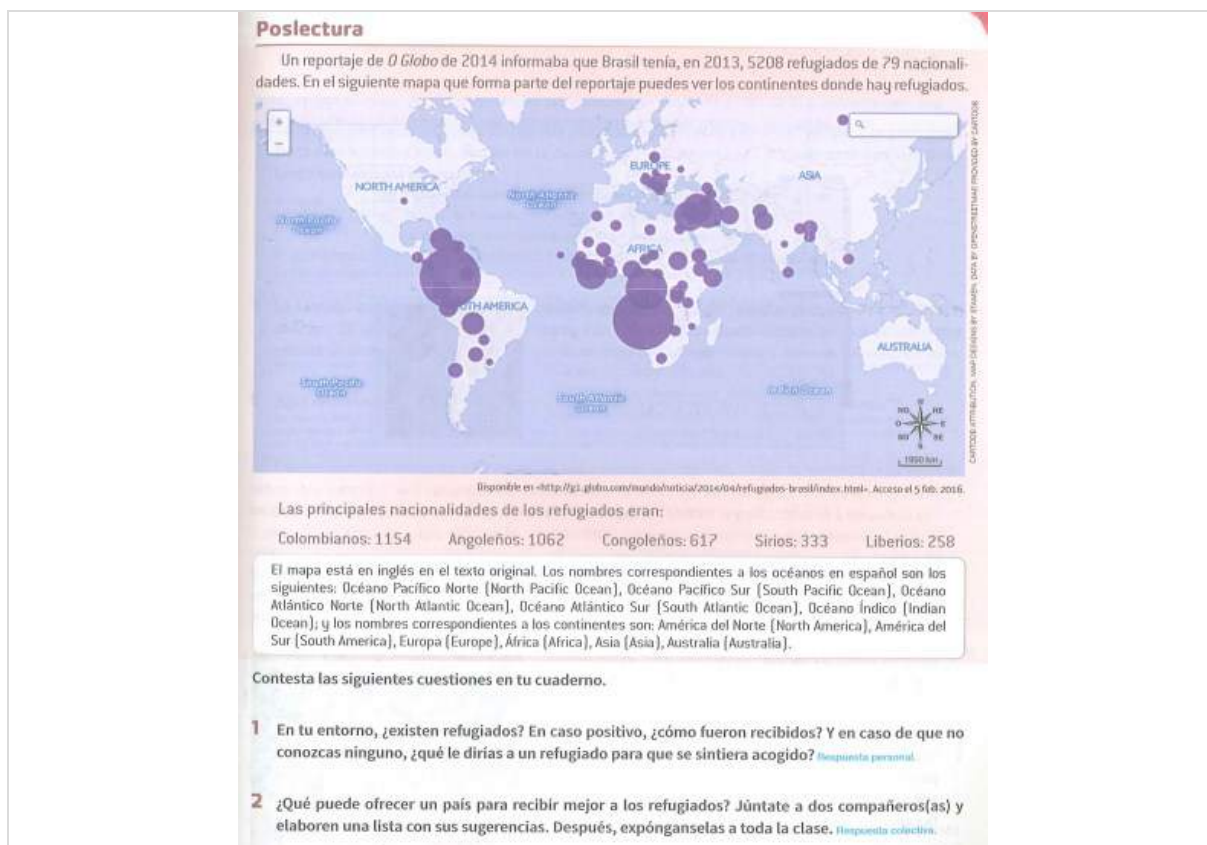
A reportagem apresenta um discurso homogêneo e sem conflitos e embates culturais, colocando o Chile como promissor, amistoso e aberto aos refugiados. É válido mencionar que esse discurso representa a voz de um jornal da grande capital Santiago. Busca-se também, a partir da questão dois, fazer com que o aprendiz reconheça as diferenças sociais e culturais entre um refugiado e um viajero, dando-lhe condições de se sensibilizar à condição dos refugiados frente aos problemas que os levam a mudar de país – guerras, desastres naturais, instabilidade social e política, e, portanto, a formas diferentes de lidar com a nova situação social, tanto para o imigrante como para a sociedade que o recebe. Nas palavras de Vieira e Eres Fernández (2018, p. 20), “[...] a migração voluntária é sempre menos complicada e mais fácil que uma saída forçada. As condições e adversidades pelas quais passa um diplomata, um professor convidado ou um estudante em um país estrangeiro são muito diferentes das geralmente encontradas por um refugiado político ou um indocumentado”, por exemplo.

A atividade procura retratar de forma breve e superficial a questão das diferenças entre os indivíduos, as fronteiras que estabelecem na relação nativo-refugiado a partir da manchete do texto – “*a pesar de las diferencias idiomáticas y culturales*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 87), e a pergunta desperta o olhar para os embates que podem haver neste processo (*¿A qué fronteras se refiere el titular del texto? Fundamenta tu respuestas.*). Inclusive no próprio texto, um dos refugiados, já com cidadania chilena, afirma seu comprometimento com seus semelhantes na tentativa de orientá-los e ajudá-los na nova realidade – “*Lo que hacemos es orientar a los africanos que llegan, ayudarlos para que aprendan a hablar español, en sus estudios, en cómo buscar trabajo [...]o que no tenía contactos, entonces, la idea es que a otros no les pase*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 88). Esse comportamento reflete uma das implicações do fenômeno de migrar, que se constrói na identificação e na cooperação entre indivíduos.

De acordo com Soares (2003, p. 240), há uma construção de redes sociais que se “[...] fundam em relações de parentesco, de amizade, de trabalho e na origem comum. Essas relações não são criadas pelo processo migratório, mas são adaptadas por ele e, no decorrer do tempo, são reforçadas pela experiência comum da migração”.

Assim, a pós-leitura possibilita ao aluno uma reflexão sobre as condições de acolhida dos refugiados e oportuniza uma discussão sobre a garantia de direitos e oportunidades, já que solicita que façam uma lista de sugestões sobre como um país deve receber um indivíduo nesta condição.

Figura 39 – C 2: Cruzar la frontera



Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 89.

A compreensão auditiva, ainda no mesmo capítulo, parte de uma canção mexicana para observar a condição periférica dos imigrantes no país elegido para viver. A atividade prevê uma reflexão crítica da condição ilegal de imigrante mexicano que vive nos EUA, refletindo sua angústia, seus medos, suas dificuldades linguísticas e culturais. Dessa forma, aborda a condição de periferia e marginalidade vivida em outro país. Há uma relação intercultural quando é pedido que o aluno reflexione sobre como vivem e se estão integrados à sociedade e à forma de fazê-lo. A atividade contribui para a reflexão da realidade de um imigrante mexicano que vive nos Estados Unidos sem visto e sobre a angústia do eu-lírico pela sua condição. A atividade também desperta um olhar para as questões sociais, culturais e históricas envolvidas nesse processo e como é vista atualmente, se como superada ou não. Nesse sentido, também solicita que ele relacione a perspectiva temática da canção com a temática da unidade, trazendo a discussão também para mais perto da sua realidade.

Figura 40 – C 2: La jaula de oro

**1** El título de la canción, “La jaula de oro”, es una metáfora. Considerando la característica de los corridos en cuanto a su contenido y el mundo fronterizo que representan sus autores, escribe en tu cuaderno una hipótesis sobre a qué tipo de personaje y situación se referirá la canción, a partir de su título.

*Respuesta personal.* Se espera que el estudiante se dé cuenta que el título habla de un personaje que representa la situación de inmigrantes que viven con la familia en los Estados Unidos, pero son inmigrantes indocumentados y sufren por miedo a la deportación. Así, el yo poético vive con cierto nivel de confort material, pero no tiene libertad, si no poder sentir libremente por el país donde vive, por miedo a ser atrapado, no puede volver a visitar al tatar, por falta de documentos, de manera que se siente como un pájaro enjaulado en una jaula de oro (“de oro”).


**Audición**

**7** Escucha ahora la canción “La jaula de oro”, interpretada por Julieta Venegas. Luego realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.

**1** Tras haber escuchado la canción, comprueba si la hipótesis que formulaste es cierta. Si no, aclara por escrito qué habías pensado y de qué trata efectivamente la canción. *Respuesta personal.*

**2** En la canción las primeras estrofas transcurren de manera arrastrada y grave. ¿Qué efectos eso puede provocar en la interpretación de su contenido?

*Respuesta personal.* Una interpretación pesada es que la primera estrofa presenta precisamente al personaje principal y su situación de inmigración, establecida por el ritmo arrastrado de la canción.



VENEGAS, Julieta. “La jaula de oro”.  
En: Varios artistas. Disco *El más grande*  
homenaje a Los Tigres del Norte, 2001. Pista 9.

**3** El estribillo, en cambio, tiene el ritmo rápido y presenta la musicalidad típica del corrido mexicano. Identifica y escribe la palabra o verso que, tal cual una llave, libera la alegría y hace que el ritmo cambie. *La palabra es “México”, en el verso “De mí México cuando”.*

**4** La canción presenta una situación de interculturalidad conflictiva entre el “yo” poético y sus hijos. De la lista a continuación, escribe en tu cuaderno un elemento citado textualmente que lo indica y luego fundamenta tu respuesta.

a ropa  
b lengua x  
c gusto musical

*La interculturalidad se presenta en el conflicto de lenguas: sus hijos no le hablan porque hablan inglés y ya no saben español.*

**5** La canción que escuchaste, grabada en 2009, es una versión del tema original lanzado en 1984, o sea, con 25 años de diferencia. De acuerdo con su contenido, ¿consideras que sigue actual o que retrata un momento histórico superado? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal.* Se espera que el(a) estudiante pueda reconocer que el tema de la inmigración ilegal en los Estados Unidos constituye una cuestión que sigue vigente hasta hoy.

**6** ¿Qué relación se puede establecer entre esta canción y el tema de la unidad, “periferias”?

*La relación entre la canción y el tema “periferias” se da en varios niveles. La canción habla de inmigrantes, que constituyen muchas veces un grupo social periférico en la sociedad que los recibe. Los inmigrantes ilegales están aún más marginados. De lo mismo forma, se considera que México –al igual que todos los países de Latinoamérica– está en la periferia de los países ricos de Norteamérica.*

Existen distintas maneras de pronunciar las palabras en español, según la variedad. Hay variedades que distinguen las secuencias de sonidos representadas gráficamente por ‘za’/‘ce’/‘ci’/‘zu’/‘zu’ de ‘sa’/‘se’/‘si’/‘so’/‘su’ [sucede lo mismo con la ‘z’ final, que se diferencia de la ‘s’ final]. Y hay otras en que no hay diferencia entre esos sonidos. Eso significa que hay variedades en que la gente pronuncia diferentemente las palabras “cazo” (tipo de olla) y “caso”, o “vez” y “ves”, al paso que en otras no, y todo se pronuncia con el sonido representado en la grafía por la ‘s’. Las variedades de español habladas en América se caracterizan por no diferenciar esos conjuntos de sonidos, lo que se denomina seseo, aunque el seseo puede encontrarse también en algunas zonas en España.

**7** Extrae de la canción una palabra donde se puede identificar el seseo. Te damos un ejemplo: “nación”, en “esta gran nación”, en que el segmento ‘ci’ se pronuncia como ‘si’. Entre las palabras se encuentran “establecido”, en “Aquí estoy establecido”, “Daz”, en “Dize años pasaron ya”; y “cruzó”, en “Eh que cruzó de mejada”.

**Posaudición**

**1** ¿Conoces a alguien que haya ido a vivir al exterior? Si es el caso, ¿sabes cómo es su vida y si está integrado(a) o no a la nueva sociedad? Comparte oralmente las informaciones que tengas con un(a) compañero(a). *Respuesta personal.*

**2** ¿Qué harían ustedes para facilitar la integración de un inmigrante al que hubieran conocido personalmente? Con tu compañero(a) elaboren en el cuaderno una breve lista de tres actitudes personales que consideren que pueden facilitar la integración de un inmigrante. Luego preséntensela al grupo. *Respuesta colectiva.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 90-91.

É interessante destacar o ponto crucial da discussão travada pela relação intercultural que se estabelece ao viver em outro país, as diferenças linguísticas e culturais, incluindo a relação com seus filhos, percebida nos versos: “*Mis hijos no hablan conmigo / otro idioma han aprendido / y olvidado el español / Piensan como americanos / niegan que son mexicanos / aunque tengan mi color*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 127). A pergunta, então, busca

que o aluno identifique o conflito intercultural entre pais e filhos a partir da vestimenta, da língua e do gosto musical.

Também se observa o embate identitário do eu-lírico apresentado nessa condição. Aquele que se encontra fora do grupo, as implicações da nova dimensão existencial. O desconforto em não encontrar nos filhos, sangue de seu sangue, a representação da sua identidade nacional e o que representa esta negação “*niegan que son mexicanos/ aunque tengan mi color*”. A obra cria a possibilidade de tratar dessas questões que representam diretamente um jogo identitário e de poder na configuração social do imigrante e do nativo. Na questão cinco, estabelece-se uma reflexão comparativa entre o período da publicação da música, 1984, 2009, considerando a regravação, e, indiretamente, nos dias atuais: 5. [...] ¿consideras que sigue actual o que retrata un momento histórico superado? Fundamenta tu respuesta.

#### d) Condição fronteira / Inter-relação português e espanhol

A relação se estabelece entre o que entendemos por nacional, por fronteira, pela percepção de quem é o outro e o que ele representa para a construção de quem nós somos. A partir disso, cabe observar a ideia de pertencimento, de multiculturalidade e do reconhecimento de que somos indivíduos multifacetados, e, assim, tratar da noção de fronteiras na configuração nacional de um povo, ou mais ainda na dissolução dessas divisões que antes delineavam as nacionalidades. Atualmente há uma nova perspectiva e novos ajustes para atender às demandas do mundo globalizado e do capitalismo brutal que institui novos tipos de relações econômicas e políticas.

As fronteiras não podem ser entendidas apenas pelas linhas demarcatórias que separam dois países. Como aponta Sturza (2005, p. 47), “[...] as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social” e cultural, portanto envolvem as relações entre os indivíduos que se situam historicamente. As fronteiras, assim, deixam de exercer um controle sobre os limites territoriais e ganham proposta de facilitador de passagem de fluxos, de circulação, de contato e de conflitos. Bourdieu (1989) aponta, por exemplo, que “[...] a fronteira, esse produto de um acto jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta: basta pensar na ação do sistema escolar em matéria de língua para ver que a vontade política pode desfazer o que a história tinha feito” (BOURDIEU, 1989, p. 115). De acordo como o autor, os critérios de delimitações vão desde aspectos de território, língua, religião e atividade econômica ao sentimento de pertencimento.



C aborda esta questão a partir da ideia de um ensino fronteiriço. A atividade estrutura-se em pensar uma relação intercultural de contato entre falantes de espanhol e falantes do português. Discute-se a noção do “portunhol” nesse espaço, observando-o como língua primeira de uso.

Figura 41 – C 2: Não é portunhol

1 ¿Conoces personalmente algún lugar de frontera? En caso afirmativo, ¿cuál? ¿Qué sabes sobre ese lugar? Si no conoces ninguno, ¿cómo te imaginas que puede ser vivir en una frontera entre países? *Respuesta personal.*

2 ¿Alguna vez tuviste contacto directo más o menos constante con hablantes de español? ¿Cómo fue tu experiencia en términos de intercomprensión? *Respuesta personal. Se espera que alguien pueda contar alguna experiencia; si nadie puede contar ningún caso de interacción con hablantes de español, el/la profesor/a puede hacerlo.*

**Lectura**

Lee ahora un texto sobre un proyecto educativo que conecta los países Brasil y Argentina. Luego responde en tu cuaderno a las preguntas.

**Não é portunhol**  
Na região da fronteira, brasileiros lecionam na Argentina e argentinos, no Brasil

Beatriz Santomauro (novaescola@fvc.org.br) de Dionísio Cerqueira, SC, e Bernardo de Irigoyen, Argentina.

“Permiso, maestra!” Assim os alunos do 5º ano da EEEB Theodureto Carlos de Faria Souto, em Dionísio Cerqueira, a 758 quilômetros de Florianópolis, pedem licença à educadora argentina Laura Rasch para entrar na sala. Nesse dia, o tema da aula é o clima amazônico: *ecuatorial, húmedo, com muitas precipitaciones.*

A poucas quadras dali, já na Argentina, as crianças do 2º ano da Escuela de Frontera de Jornada Completa Nº 604, de Bernardo de Irigoyen, arrancam o português para falar sobre a Copa do Mundo — mas as bandeiras pregadas na parede da sala deixam claro que torcem para o time de Maradona. Essa mescla de línguas ocorre também em outras 11 instituições brasileiras participantes do programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira, uma parceria entre Brasil, Argentina, Venezuela, Uruguai e Paraguai. Os 60 professores brasileiros envolvidos na iniciativa recebem pela rede em que trabalham e o governo federal financia a formação. Os alunos atendidos aprendem os conteúdos previstos no currículo do seu país com um professor da língua materna e têm aulas extras com um educador do país vizinho na língua estrangeira. As atividades são planejadas pelos dois.

A organização das aulas é por projetos didáticos e o tema varia conforme a escolha da turma. O professor registra o que os alunos já conhecem e questiona quais informações gostariam de obter. Juntos, pensam onde poderiam conseguir mais dados. Depois de pesquisar, fazer experimentos e assistir a aulas expositivas, a turma prepara um trabalho para mostrar o que aprendeu. Só então, passa a estudar outro tema. O tempo de aula e a idade dos alunos variam. Em Dionísio, são dois encontros semanais, de três horas, cada um, com turmas de 1º a 5º ano.

Todas as cidades participantes têm uma forte ligação com o território vizinho, muitas vezes do outro lado da rua, como nesse caso. Não é raro um estudante já ter morado ou fazer compras do lado de lá da fronteira — no caso catarinense, aproveitando que o peso argentino vale cerca da metade do real. “Os argentinos têm contato com a língua portuguesa pelas novelas e pelo rádio. As aulas são uma oportunidade para treiná-lo”, diz a professora brasileira Edna Alves Rosa. Assim, se intensifica a interação com uma língua tão próxima, mas nem sempre presente na sala de aula.

SANTOMAURO, Beatriz. Não é portunhol. In: *Nova Escola*. São Paulo: ABEF, n. 234, ag. 2010.

1 Es probable que la lectura del texto “Nã é portunhol” te haya producido cierta extrañeza, pues rompe con la expectativa, compartida y general, de un libro de castellano: el texto está escrito en portugués. Según los argumentos que leiste, ¿qué piensas de la interacción entre las dos lenguas (una de las cuestiones fundamentales del texto)? ¿Te resulta fácil pasar de una lengua a otra? **Explicalo.** *Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante perciba la importancia del aprendizaje de portugués para los vecinos, así como para el/ella es importante el aprendizaje del español. Si no se la facilidad y/o dificultad, se pretende que hablé de la necesidad de un aprendizaje contextualizado, en el que los/ellas estudiantes tengan oportunidades concretas de interactuar en la otra lengua.*

2 Hay varias definiciones de “portuñol”. Una de ellas entiende el portuñol como una mezcla de lenguas que se produce en situaciones de contacto. También se define como una variedad propia de ciertos lugares de frontera. En este caso, ese portuñol es lengua primera de una parte de la población. ¿Por qué te parece que el texto empieza negando el portuñol en el título? ¿A qué noción de portuñol se refiere? **Fundamenta tu respuesta.** *Respuesta personal. El/la estudiante deberá reconocer que en el título se sugiere un sentido nuevo del término “portuñol”, lo que, de esta forma, contribuye al propósito en relación con la mezcla lingüística, entendida como un uso, y no como una etapa que forma parte del aprendizaje.*

3 En las primeras fases del proceso de adquisición hay una mezcla de lenguas: la materna y la nueva. **Extrae del texto un fragmento que compruebe esta afirmación.** Entre los fragmentos posibles están: “[...] aprenden a portugués para salir a Copa do México” y “[...] esta mezcla de lenguas ocurre también en otras 11 instituciones bilingües [...]”.

4 En el texto se describen algunas particularidades de las escuelas de frontera. **¿Cuáles te llamaron más la atención? ¿Por qué?** Respuesta personal. De las muchas particularidades mencionadas, pueden destacar: la diferencia de carga horaria, la edad de los estudiantes, la enseñanza a partir de temas elegidos por los propios estudiantes, entre otras.

**Poslectura**

1 Piensa qué podrías hacer en tus condiciones actuales para aumentar tu contacto con la lengua española fuera de clase. Comparte tus ideas con tus compañeros(as). Entre todos elaboren una lista en el cuaderno con ideas que pueden servir para potenciar el aprendizaje fuera de la clase.

Resumen de actividades

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 54-56.

Nas questões de pré-leitura, trata-se de introduzir a discussão a partir de conhecimentos e opiniões dos alunos sobre como seria viver em uma região de fronteira. Na questão dois, por sua vez, o aluno é incentivado a pensar a concepção do que seja oportunhol por meio das várias definições já colocadas no enunciado da questão, entendendo-a como mescla entre as línguas ou como fronteiriço.

É relevante salientar que a dinâmica de contato entre as línguas diferentes em regiões de fronteira ganha uma discussão que perpassa a noção de fronteira geográfica, fronteira política e fronteira linguística. Diferentes autores discutem esse reconhecimento como forma de compreender a complexidade das relações estabelecidas neste espaço. Mota (2010), por exemplo, afirma que este espaço deve ser considerado a partir da ideia de “território fronteiriço”. Segundo a autora,

Ao considerarmos que a fronteira pode constituir uma zona, uma região, composta por uma parcela dos territórios de dois Estados diferentes, onde se estabelecem trocas diversas entre as populações de ambos, podemos pensar que estamos diante de formas de apropriação que conduzem ao estabelecimento de um novo território: **o território fronteiriço** (MOTA, 2010, p. 21, grifo no original).

A partir dessa noção de território fronteiriço se estabelecerá mais fortemente a ideia doportunhol, já que são línguas que estão em contato constantemente. Contudo, também não se pode negar a noção deportunhol que é vista como contato e processo (também interlíngua). Nas próprias OCEM (2006), oportunhol é considerado “[...] um fato natural da língua, submetida, naturalmente e sempre, a fenômenos de mescla, embora muitas vezes essas sejam vistas como sinal de impureza” (TARALLO; ALKMIN, 1987 *apud* BRASIL, 2006, p. 141). No que se refere à região fronteiriça, chama-se atenção para as particularidades das escolas fronteiriças e pede-se que os alunos comentem sobre o que mais lhes chamou atenção.

Um outro ponto interessante para trabalhar a temática é a seleção do texto apresentado escrito em língua portuguesa no qual é solicitado ao aluno que observe a integração das duas

línguas. A questão joga com a expectativa e estranheza dessa presença do português em um LD de espanhol e o faz refletir sobre a interação entre ambas as línguas, envolvendo a possibilidade de debater sobre a importância, facilidades/dificuldades de aprendizagem de ambas as línguas nos diferentes países (espanhol no Brasil; português nos países hispanos vizinhos). No guia, é evidenciada a necessidade de contextualização no processo de aprendizagem e a garantia de oportunidades concretas de interação em outra língua.

A atividade, pois, traz uma excelente discussão sobre os aspectos linguístico e territorial entre as línguas espanhola e portuguesa, os brasileiros e falantes sul-americanos, mas não incita uma reflexão mais crítica sobre as condições atuais de contato ou ainda a problematização generalizada sobre o porquê de o brasileiro não falar o espanhol, tendo tantos países vizinhos falantes da língua. Inclusive no próprio texto é mencionado um total de 11 escolas participantes do programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira. Cumpre destacar nesta circunstância de território fronteiriço, que o Brasil detém grande número de fronteiras com países de língua espanhola, sendo sete os países que compartilham este espaço geográfico, social, político e cultural conosco – Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai.

#### e) Construção étnico-racial


A multiplicidade de povos na região é um dado óbvio. Mas como ela é, de fato, representada nas diferentes esferas da sociedade? Na compreensão das identidades latino-americanas é necessário passar por diferentes matizes étnicos, por exemplo. Em C, essa discussão sobre a construção da identidade negra aparece em uma atividade da seção para pensar e debater, a partir de um poema escrito por dois cubanos (Maria López, poetisa e cantora de *hip-hop*, e Alexei Rodriguez, cantor de *hip-hop*), no qual eles questionam a perspectiva eurocêntrica de beleza. O poema intitulado por “*Mi belleza*” é uma afirmação e valorização das características desse grupo étnico – *yo soy bella y eso conserva mi espíritu, guía mis pasos, encausa mis azares* – e evidencia um discurso preconceituoso sofrido constantemente em uma sociedade que renega muitas vezes um tratamento igualitário a todo grupo étnico (*de la que muchos se asustan y ponen los dedos en cruz; mi belleza no necesita patrocinio para su proyecto*).

Na pré-leitura, inicia-se incitando a discussão a partir do ponto de vista dos alunos sobre o ideal de beleza que é/foi construído socialmente. As perguntas possibilitam introduzir o assunto e fazer com o que estudante reconheça no seu entorno as características valorizadas.


Figura 42 – C 1: Mi belleza

**Prelectura**

El canon de belleza de la Grecia clásica, que establecía incluso las proporciones consideradas perfectas para los cuerpos, fue creado en Europa en relación con la población blanca, pero se extendió por el mundo con la colonización de los otros continentes. Observa estas dos estatuas clásicas, modelos de la escultura naturalista griega, y luego responde a las preguntas en tu cuaderno.



Afrodita de Knido, de Praxíteles. Busto en mármol, 33,5 cm. Copia de la estatua original griega (400 a. C.). Museo Colección Estatal de Antigüedades, Múnich, Alemania.



Doriforo, de Policleto. Busto en bronce. Copia de la estatua original griega (440 a. C.). Museo Hermitage, San Petersburgo, Rusia.

- 1 Tras observar las dos imágenes, ¿ves diferencias con los modelos de belleza actuales o consideras que, en general, la estética griega se mantiene vigente? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante reconozca la construcción, en líneas generales, de un modelo de belleza occidental europeo.*
- 2 ¿De qué manera piensas que ese ideal de belleza, creado sobre y para personas blancas, puede haber influido en la consideración social de las personas de otras etnias? *El hecho de que se establezca un modelo blanco europeo para toda la humanidad hace que personas de otras etnias sean excluidas y discriminadas.*
- 3 ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de manipular la realidad para hacerla coincidir con un ideal previamente constituido? *Respuesta personal. Esta pregunta tiene la finalidad de hacer que el(a) estudiante reflexione sobre las diferencias entre lo ideal y la realidad, y el peligro de querer imponer un modelo ideal sobre la diversidad real.*
- 4 ¿Identificas en tu entorno rasgos físicos que sean valorados positiva o negativamente y que estén socialmente relacionados con la etnia? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante piense en las distintas valoraciones sociales del pelo liso o rizado, de la nariz fina o chata, de los labios gruesos o finos, etc.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016a, p. 83-85.

As atividades de leitura são bastante pontuais e contribuem para uma discussão ampla sobre a influência europeia na constituição das relações e comportamentos, principalmente no que cerne à desconstrução de modelos e valores hegemônicos. Nas questões dois e três, enfatizam a compreensão para o fato da necessidade do rompimento do dito clássico e para uma reivindicação quanto ao reconhecimento da sua identidade negra.

Figura 43 – C 1: Mi belleza I

Lee ahora este poema de Magia López y Alexei Rodríguez Mola, titulado "Mi belleza", y contesta las cuestiones en tu cuaderno.

**Magia López** es una poeta y cantante de hip-hop cubana. Integra con Alexei Rodríguez Mola el duo Obsesión. Es también directora de la Agencia Cubana de Rap. En sus composiciones predomina la reivindicación antirracista y de la mujer afrocubana.

**Alexei Rodríguez Mola** es considerado uno de los mayores representantes del hip-hop cubano. Además de autor e intérprete es productor musical. Fundó también, con otro grupo de rap, Doble Filo, la Fabrij K, para desarrollar en su país acciones comunitarias de carácter sociocultural.



**Mi belleza**

Mi belleza es punto de partida para cada **hazaña**.  
Es limpia, no **se disfraza**, no se engaña.  
Comienza desde mi centro y me crea un aura de luz,  
De la que muchos se asustan y ponen los dedos en cruz.  
Yo soy bella y eso conserva mi espíritu, guía mis pasos,  
**Encausa** mis **azares**...

Me da clases de **solfeo**.  
Mi belleza afronta mis desafíos, **ahuyenta** mis titubeos.  
No es la de revista, no es la que estás imaginando.  
No es la clásica belleza eurocéntricamente hablando.  
Mi belleza no escandaliza a los ojos.  
Ella elige las miradas y las **maneja** a su **antojo**.  
Es tierna y brutal, así como el mar, de las que da que hablar,  
De armas tomar.

Mi belleza no necesita patrocinio para su proyecto.  
Ella cuenta con suficiente presupuesto.  
Habla su propio lenguaje no se **devaloriza**.  
Yo soy bella, no me niegues que eso te alfabetiza.  
Mi belleza no se desarma en piezas,  
es un todo **apabullante** que sale a divertirse y regresa.  
Es tierna y brutal, así como el mar, de las que da que hablar,  
De armas tomar.

Disponible en <<http://negroclubantierroqueser.com/somos-negras-cubanas/mi-belleza-de-magie-lopez/>>. Acceso el 29 en 2016.

- 1 En el poema el "yo lírico" afirma que su belleza es limpia, que no se disfraza y que no engaña. ¿Cómo entiendes esa afirmación? Respuesta personal. Respuesta posible: Es una belleza "natural", sin máscaras, adorno, maquillaje o adornos artificiales que la oculte.
- 2 En el verso "No es la clásica belleza eurocéntricamente hablando" se utiliza un adverbio, formado a partir del adjetivo "eurocéntrico", para modificar el verbo "hablar". ¿Conoces ese adjetivo? ¿Qué significa hablar de la belleza de una persona "de una manera eurocéntrica"? La primera pregunta se dirige al lector para que reflexione sobre el concepto de belleza. El autor utiliza el término "eurocéntrico" para referirse a la belleza que se define desde el punto de vista de la cultura occidental. Este concepto de belleza es eurocéntrico, es decir, se refiere a un estándar de belleza que es propio de la cultura occidental.
- 3 En el verso "Yo soy bella, no me niegues que eso te alfabetiza", el poema se dirige a una segunda persona, que representa a un presunto interlocutor. De alguna manera, aquí se afirma el carácter reivindicativo y formativo de esta afirmación poética de la belleza negra. ¿Por qué esa afirmación en 2.ª persona de la belleza sería también un ejercicio de afirmación racial, y por lo tanto, social, y no una simple autoafirmación individual? Respuesta personal. Se espera que el lector reflexione sobre el carácter social del poema, que surge precisamente de una afirmación de la belleza que es racial y social. Se trata de comprender que una afirmación de la belleza personal puede tener, como en este caso, implicaciones sociales y políticas.
- 4 La expresión "de armas tomar" se utiliza para referirse, normalmente, a personas con personalidad fuerte, metafóricamente "bélicas". ¿Por qué piensas que el "yo poético" dice que su belleza es "de armas tomar"? Respuesta personal. Respuesta posible: Porque su belleza que no se conforma con los estándares hegemónicos y que por lo tanto tiene un poder de transformación y de protesta.

**Poslectura**

- 1 ¿Observas en tu entorno actitudes de discriminación con relación al color de la piel y a los rasgos físicos identificados socialmente con una etnia concreta? En grupos de cuatro, comparte con tus compañeros(as) tus impresiones. Respuesta personal.
- 2 Discutan qué otros grupos sociales podrían hacer ejercicios de afirmación y de orgullo por ser como son, de la misma forma que se hace en el poema "Mi belleza". Respuesta colectiva.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016a, p. 83-85.

A questão três joga com a noção da primeira pessoa do eu-lírico que se estabelece como para além da perspectiva individual e dimensiona-se para uma realidade coletiva. Tão coletiva que é possível, por exemplo, refletir a partir da realidade do aluno brasileiro que se vê dentro de um país que tem mais da metade da população formada por negros (56,10%, segundo o IBGE<sup>8</sup>). O "yo soy" pode também apresentar uma aproximação pessoal de reconhecimento por parte do aluno.

<sup>8</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Em 2019, num total de 209,2 milhões de habitantes, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#notas-tabela>. Acesso em: 17 jun. 2021.

A questão quatro reflexiona sobre o uso da expressão “*de armas tomar*” como uma forma de reafirmar sua posição de reivindicação. Segundo a chave de resposta, o aluno deveria entendê-la como “*una belleza que no se conforma con los modelos hegemónicos, y que por lo tanto tiene un poder de reivindicación y de protesta*”. Contudo, é preciso ir além disso e destacar o que está por trás da necessidade de armas, frente a quem e a quem. Cumpre apontar a perspectiva de atenção, reivindicação e resistência constante da população negra – é um estar atento e forte constante para que lhe sejam dadas possibilidades igualitárias de acesso e de bem-estar frente a uma sociedade extremamente desigual entre negros e não negros no país.

Nesse sentido, também se destaca a representação da luta constante de um racismo estrutural estabelecido no Brasil e em muitos países da AL. Isso pode ser visto e escutado constantemente por familiares, amigos e na televisão. O uso de termo “armas” no poema pode ser tratado mais amplamente pelo sentido de entender que o “racismo é cotidiano. Não é um episódio, um fenômeno, um tropeço. É um corpo visível, marcado, e você passa a vida inteira por isso”<sup>9</sup>, afirma uma professora/pesquisadora de História da rede pública de ensino do estado do Ceará.

No que se refere aos povos originários, a coleção apresenta atividades que voltam o olhar para a presença desses povos na constituição do espaço latino-americano e suas demandas de reconhecimento e resistência. No volume dois, a reflexão se estabelece considerando o acesso à educação bilíngue à população falante de uma língua indígena, ou seja, o texto trata de uma reportagem sobre a interculturalidade na educação bilíngue peruana. A atividade possibilita a discussão do nacional e do regional fundamental para a ampliação e construção identitária do aluno peruano, falante de quéchua e castelhano.

É enfatizado, por parte dos entrevistados, a presença hegemônica do espanhol em relação à língua quéchua, mesmo afirmando que a escola seja bilíngue. Na pós-audição, há uma tentativa de fazer ponte com a questão da segregação, desde a perspectiva social, econômica e racial. Desperta-se o olhar para a realidade do aluno, mas não se incentiva uma correlação com a realidade do Peru ou de outras comunidades indígenas que também se veem imersas em um ambiente de contato e uso de duas línguas.

**Figura 44** – C 2: *Unidos por una escuela intercultural*

---


<sup>9</sup>Entrevista da professora e pesquisadora Elissânia Oliveira ao jornal Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/sentimos-o-racismo-antes-de-saber-quem-somos-declaradora-moradora-da-periferia-de-fortaleza-1.2951266>. Acesso em: 05 out. 2020.

1 ¿En qué tipo de centro escolar piensas cuando oyes hablar de una escuela bilingüe? Desde tu punto de vista, ¿todo el mundo podría tener acceso a una escuela de esas características? *Respuesta personal. Si la escuela convencional, puedes referirte a algunas características que existen diferentes tipos de escuelas bilingües, para minorías lingüísticas —como en la entrevista a continuación—, dirigidas a toda la población, o escuelas privadas para personas de alto poder adquisitivo.*

2 ¿Alguna vez fuiste entrevistado ante una cámara? Si alguna vez te hicieron una entrevista, ¿cómo fue la experiencia? Si nunca te entrevistaron, ¿crees que conseguirías expresarte normalmente o tendrías dificultades por causa del nerviosismo? *Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante reflexione, independientemente de su experiencia en ese tipo de situaciones, sobre la especificidad de una interacción verbal ante las cámaras, hablando a un público que no está a la vista.*

### Audición

4 La grabación que vas a escuchar, extraída del video titulado "Unidos por una escuela intercultural", es un reportaje televisivo sobre una reunión denominada Tinkuy en la que participaron niñas y niños indígenas y afroperuanos para hablar sobre la escuela intercultural bilingüe que desean. Luego contesta las preguntas en tu cuaderno.



1 ¿Cuál es el principal problema que reconoce en su escuela la estudiante entrevistada? ¿Qué estrategias discursivas utiliza para enfatizarlo? *El principal problema es que la enseñanza es en castellano, aunque la escuela es bilingüe. La repetición de la palabra "castellano" tres veces, y los adverbios "solo" y "nomás".*

2 Relaciona las dos intervenciones de los estudiantes: ¿de qué manera el comentario del segundo estudiante complementa el habla de la primera? *La niña se queja de que los clases son casi todas en castellano, y él dice claramente que quiere que la enseñen su lengua materna.*

3 Según la reportera del noticiero, ¿qué espera conseguir el Ministerio de Educación con la realización de la reunión? Acláralo con tus palabras. *El Ministerio espera que se dé voz a los estudiantes en la elaboración del diseño curricular.*

4 El currículo es un documento que elaboran los gobiernos y que contiene los conocimientos que se desea que adquiera el estudiante. En la grabación se habla de dos tipos de currículo: regional y nacional. Escúchalo una vez más y contesta: ¿cuál es la relación entre esos dos tipos de documentos? *En los currículos regionales se construyen los contenidos más precisos para cumplir lo que determina el currículo nacional.*

### Poslectura / Posaudición

*Las actividades de este apartado de Poslectura/Posaudición se refieren a los textos presentados en las subsecciones Texto 1, Texto 2 y Comprensión oral 1.*

1 La segregación, a veces, está tan presente en la vida cotidiana que no nos damos cuenta. Puede ser de varios tipos: social, económica, racial, etc. Vimos un tipo de segregación existente en algunos pocos centros escolares. ¿Reconoces otros tipos de segregación hoy en día en las escuelas de tu entorno social? ¿Qué otras formas de inclusión te parece que aún son necesarias y urgentes? Discútelas con un(a) compañero(a). *Respuesta colectiva.*

2 ¿Cómo es la escuela que deseas? Junto a dos compañeros(as), discutan y escriban en el cuaderno una pequeña lista detallando la escuela que quieren y merecen. Después presenten el contenido de su lista a toda la clase para encontrar los puntos en común. *Respuesta colectiva.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 45-46.

As questões possibilitam que o aluno compreenda essa informação explícita, mas não apresenta perguntas que encontrem razões para isso e possam incitar a reflexão sobre as relações de poder estabelecidas nessa escolha e configuração do currículo peruano. A língua quéchua hoje, assim como aimará (Peru, Bolívia), guarani (Paraguai) ou mapuche (Chile) fazem parte da constituição das identidades nacionais do Peru, Bolívia, Equador, Colômbia, Chile e Argentina. Negar sua existência é silenciar todo um povo, é silenciar suas demandas e suas manifestações em um lugar que também é deles por direito. Segundo Ernst e Leffa (2007),

Aqui, como lá, surge o mosaico de identidades abrangido pela língua espanhola, com as mesmas tentativas de silenciamento das vozes discordantes. Aqui, como lá, há o embate da diversidade interna da língua, com posicionamentos apaixonados dos dois lados, também muitas vezes apenas vislumbrados, devido às tentativas de apagamento dos moderadores das listas – como acontece no mundo real com a ação de órgãos oficiais encarregados da preservação da língua. Aqui, como lá, surgem as tentativas de hegemonização do espanhol como língua internacional, enredando-se no paradoxo de tentar ao mesmo tempo preservar e expandir a língua, como se fosse possível a

conquista do mundo sem a perda da pureza original (ERNST; LEFFA *apud* CAVALHEIRO; IRALA, 2007, p. 05).

Na questão de pós-audição, há uma aproximação com a realidade do aluno e é dada a oportunidade de refletir mais amplamente sobre as questões de segregação que podem ocorrer no ambiente escolar no Brasil.

Também no volume três, aborda-se uma discussão intercultural sobre a discriminação da população indígena a partir da realidade peruana, com um texto que representa a discriminação contra os indígenas na figura de uma congressista peruana, representante do grupo. As questões buscam relação direta com o Brasil e possibilitam uma análise sobre o regional e o nacional, e uma discussão do pensar Latino-américa como povos que sofrem profunda discriminação e silenciamento. Observam-se alguns pontos específicos dessa questão no que cerne aos processos históricos e aos aspectos sociais e culturais destes dois grupos.

Apesar da excelente abordagem, considero a limitação das atividades em tratar dos aspectos das comunidades originárias apenas pelo viés da realidade peruana, apagando as demais populações indígenas presentes na AL<sup>10</sup> que representam grande número na configuração dos países, tais como Bolívia, Guatemala e México.

A atividade se inicia com uma apresentação panorâmica da pluralidade das populações indígenas no Brasil e nos países que falam espanhol – “*Dentro del variado panorama que caracteriza a la mayoría de las sociedades contemporáneo, los indígenas y sus descendientes componen un numeroso y variado conjunto de colectividades tanto en los países que hablan español como en Brasil*” (PINHERO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 13) – e logo parte para uma reflexão sobre a representação das diferentes coletividades nos meios de comunicação e nos espaços de decisão.

**Figura 45 – C 3: Lo que supo Supa**

1 Considerando la variedad social y étnica de Brasil: ¿te parece que las distintas colectividades sociales y étnicas brasileñas son adecuadamente representadas en los medios de comunicación o que estos omiten esa diversidad? Fundamenta tu respuesta. Respuesta personal


2 ¿Los diferentes ciudadanos que componen una ciudad, un país, deberían estar representados en sus concejos o te parece que solo aquellos con más escolaridad son capaces de tomar decisiones que afectan a todos? ¿Por qué? Respuesta personal

3 El 23 de abril de 2009 el diario peruano *Correo* publicó en la portada una foto de la congressista indígena Hilaria Supa tomando notas en el Congreso. En la imagen se ampliaban las anotaciones para hacer visibles los errores ortográficos que contenían. El titular sensacionalista era “¡Qué nivel!” y ocupaba todo el ancho de la página. ¿Qué significa esa exclamación? Se puede entender que está criticando el nivel de conocimiento de español de la congressista indígena, porque comete errores cuando escribe.

<sup>10</sup> América Latina tem atualmente um percentual de 8,3% da população indígena, são 45 milhões de pessoas e aproximadamente 826 povos indígenas, sendo Bolívia (62,2%), Guatemala (41%), Peru (24%) e México (15,1%) os países com maior população, segundo *Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe* (FILAC) e *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL).



4 Ahora mira los titulares correspondientes, ubicados en las páginas 12 y 13 del mismo diario, y contesta en tu cuaderno las preguntas que te planteamos.



Considerando que *Coquito* es un libro empleado en Perú para la alfabetización y que “supo” es la forma de 3.ª persona del Pretérito Perfecto Simple del verbo “saber”, analiza qué postura tiene el diario con respecto a la diputada Supa.

a ¿Es una postura de apoyo o de crítica? Es una postura de crítica.

b ¿Qué acción o actitud de la legisladora el diario apoya o critica? ¿Por qué?

“El diario critica a la diputada por no saber escribir de acuerdo con las normas ortográficas del español, por lo que no estaría calificada para ser congresista, porque consideramos que no saber escribir “bien” descalifica a la persona para ocupar este puesto.”

Antes de pasar al texto en que se comenta esa situación sucedida en Perú, te damos algunos datos sobre este país que hace frontera con Brasil. En el sitio web del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú [disponible en <www.inei.gov.pe>] se informa que ese país tiene algo más de 31 millones de habitantes. Su lengua oficial es el español; pero, de acuerdo con el sitio web Ethnologue.com [disponible en <www.ethnologue.com/country/PE>], se hablan en el país otras 93 lenguas de distintas familias y, además, hay comunidades de lenguas extranjeras: 100 000 chinos que se comunican en su propia lengua e inmigrantes bolivianos hablantes de quechua. La composición étnica del país, a su vez, de acuerdo con el sitio web Espejo del Perú [disponible en <www.espejodelperu.com.pe/Poblacion-del-Peru/Composicion-etnica-del-Peru.htm>, acceso a todos el 21 en. 2016], es la siguiente: el 71 % de mestizos, el 4,8 % de amerindios, el 19,5 % de blancos, el 4 % de afrodescendientes y el 0,7 % de asiáticos orientales.

5 Ante esos datos, haz una hipótesis sobre la población brasileña en comparación con la peruana, en lo que respecta a los porcentajes de indígenas, mestizos, afrodescendientes y blancos. ¿Te parece que divergen mucho de los valores presentados? Respuesta personal. De acuerdo con el sitio web del Centro de Estudios, Políticas e Informação sobre Determinantes Sociais da Saúde [disponible en <http://dbsz.org.br/2012/01/a-revisao-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>, acceso el 21 en. 2016], el censo realizado en 2010 por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acusó una composición del 0,43 % de indígenas, 43 % de mestizos, 7,5 % de negros y 47,7 % de blancos.

6 Hay indígenas que son monolingües, es decir, que solo se expresan en una lengua, la materna; otros, bilingües, se expresan en su lengua materna y otra, como la lengua oficial del país que, en el caso de Perú, es el español. Es posible, además, que hablen otras lenguas. ¿Cuál podría ser el caso de Supa? Probablemente Supa se expresa tanto en su lengua materna como en español. También es posible que hable otras lenguas además de estas dos.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 13-14.

Na atividade de pré-leitura, pretende-se despertar os conhecimentos dos alunos sobre as variedades sociais e étnicas presentes na realidade brasileira e como essas são representadas nos meios de comunicação. Também procura-se fazer com que eles reflitam sobre as razões dessa participação, pouca ou quase nula. A atividade incentiva buscar informações sobre o outro e sobre si mesmo, extrair referências e valores das duas realidades para uma compreensão mais ampla do mundo e avaliar criticamente como os meios sociais e culturais ainda mantêm determinadas atitudes discriminatórias, como exemplo a esfera midiática.

Na questão cinco, há uma relação comparativa entre as duas realidades, em que é possível contrastar a participação dos indígenas, mestiços, afrodescendentes e brancos na configuração dos países, no sentido de reconhecer o outro e a si mesmo, a partir de um boxe informativo. Uma das questões de pré-leitura, que trata diretamente da contextualização do texto que será lido, trata de observar a abordagem discriminatória dada por duas manchetes ao referir-se a uma congressista indígena a partir de sua limitação linguística em relação à língua espanhola.

A postura do jornal é de crítica à falta de escolaridade da congressista indígena e, por sua vez, tomando-a como desqualificada para o cargo que exerce. É válido ressaltar também a

relação de poder e de privilégio que se apresenta no discurso do jornal, uma relação discriminatória frente a uma congressista que não tem a língua espanhola como língua materna. A atividade põe em destaque justamente a relação de privilégio e de apagamento entre as línguas numa relação de desigualdade entre a população que fala quéchua e os que falam espanhol. Essa postura condiciona uma noção ainda muito presente que Mariani (2004) chama de colonização linguística. Para a autora,

Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos de sentidos desiguais, em condições de produções tais que uma dessas línguas – chamadas de língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s). (MARIANI, 2004, p. 28).

Esse contato, essa relação, portanto, será sempre desigual. São as imposições desse imaginário de superioridade que oprimem e silenciam o outro. É a situação vivenciada por Supa, uma discriminação dos povos indígenas pelo uso da língua materna e o conhecimento, pouco ou nenhum, da outra língua que, por sua vez, é também pensada na configuração normativa/culta. Nas perguntas de leitura são abordados argumentos que vão contra as manchetes destacadas na seção anterior, numa intertextualidade explícita. Em uma de suas colocações em defesa de Supa, o autor do texto faz uso da comparação entre a congressista e uma grande boxeadora peruana como forma de valorizar Supa. Na atividade de leitura, o texto procura refletir criticamente sobre a forma com que o jornal abordou a condição linguística da congressista, colocando-se em sua defesa, enquanto mulher, representante indígena e falante de quéchua.

**Figura 46 – C 3: Lo que supo Supa I**

The image shows a screenshot of a web browser displaying a blog post. At the top, there is a section titled "Lectura" with a green header. Below it, there is a paragraph of text in Spanish. The main content area features a large image of a green grasshopper on a chessboard, with the text "verdeopinión" and "La noticia del sur de la montaña al más allá del sur de la montaña" above it. Below the image, there is a section titled "Lo que supo Supa" with a small photo of a woman in a red jacket. The browser's address bar shows "http://www.verdeopinión.com/lo-que-supos-supas-1/".



Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 14-15.

O jogo de intertextualidade criado com o verbo *saber* no texto (*Lo que supo Supa*) procura estabelecer um diálogo com as manchetes da pré-leitura (*Supa no supo*), que condenaram a falta de conhecimentos linguísticos da congressista, e evidenciar a capacidade e os conhecimentos que ela tem sobre política e sobre suas demandas do coletivo que representa.

Na atividade de pós-leitura, é proposto mais uma vez olhar para a realidade do Brasil, incentivando uma reflexão sobre a discriminação e a estereotipia indígena sob a perspectiva intercultural, buscando estabelecer uma condição de igualdade de oportunidades e garantia de respeito. As questões remetem a uma postura reflexiva da realidade atual do Brasil sobre o preconceito e a estereotipia indígena. Incentiva a verificação da presença indígena na configuração social e televisiva, a busca e observação do papel da língua nessas relações de apresentação, interação e discriminação das comunidades.

**Figura 47 – C 3: Lo que supo Supa II**

**1** El hecho de hablar una lengua distinta o de no tener un dominio considerado adecuado o suficiente de la lengua predominante es motivo de discriminación hacia un individuo o un grupo social en diversos lugares del mundo. El prejuicio hacia los indígenas es un hecho común a muchos países hispanoamericanos. Con un(a) compañero(a), elaboren en el cuaderno una lista de situaciones que recuerden en las que los indígenas brasileños aparecen en los medios. Con base en esa lista, contesten:

**Preguntas personales:**

**a** ¿En Brasil se discrimina a los indígenas?

**b** ¿Están adecuadamente representados en la televisión o creen que son "invisibles"?

**c** ¿El hecho de hablar una lengua distinta puede fomentar el prejuicio? ¿Por qué? ¿Qué papel tiene la lengua en los casos de discriminación en Brasil?

2 En la televisión vemos representaciones de extranjeros, por ejemplo, en las teleseries. ¿Creen que hay diferencias en la forma como aparecen representados los hablantes de español y los de inglés? Unanse a otra pareja para formar un grupo de cuatro, elaboren una lista en el cuaderno con los personajes extranjeros que recuerden haber visto en programas brasileños y contesten esa pregunta. Les damos elementos para pensarlo: observen si alguno es ridiculizado o no; si alguno aparece asociado a riqueza o pobreza; y si algunos aparecen asociados a posiciones jerárquicas superiores en la sociedad.

Pregunta colectiva.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 17.

O ponto de destaque na discussão é contribuir para uma reflexão sobre a pluralidade linguística e a relação de prestígio que uma língua tem em relação a outra e o que isso representa na configuração social e nos embates culturais estabelecidos que mobilizam uma série de preconceitos a grupos minoritarizados, ou seja, porque ainda há uma imposição da língua espanhola sobre as línguas indígenas e, por consequência, um discurso discriminatório às populações indígenas. O posicionamento do jornal representa ainda um discurso colonizador e uma imagem distorcida e preconceituosa dos povos originários.

Isso fica evidente também em uma outra atividade em que é discutido uma questão gravíssima sobre a esterilização forçada das mulheres camponesas no Peru. Essa atividade reflete um pouco sobre as relações de poder brutalmente discrepantes na formação do povo latino-americano. A posição do camponês, do indígena, da população negra, do pobre e favelado, do trabalhador. E aqui utilizo esses termos considerando a relação de oposição que aponta Mignolo (2005) e Galeano (s/d) sobre o equívoco de pensar AL a partir da posição eurocêntrica, dos brancos, dos homens, da heteronormatividade, da elite burguesa e do culto e escolarizado.

A atividade seguinte pretende perceber e confrontar a capacidade argumentativa da congressista na defesa dessas mulheres a partir de sua petição, que trata das questões sociais e éticas da ação coletiva de esterilização massiva das camponesas. A discussão se amplia buscando tratar das relações de poder nesta atividade cruel de esterilização (*¿Qué representa para la sociedad la esterilización masiva? Piensa en términos sociales, pero también en términos individuales.*), que representa a luta da congressista peruana contra a eliminação de seu grupo étnico. É a manifestação concreta do que aponta o pajé Luiz Caboclo, índio Tremembé, a partir do pesquisador Bessa Freire, “*Hubo un tempo en que para vivir necesitábamos callarnos. Hoy día, para vivir, necesitamos hablar*” (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 106).

Na pré-leitura, foca-se na introdução do tema buscando com que o aluno reaja a ideia de esterilização como plano de saúde familiar. A atividade se coloca como uma atitude de olhar para a mulher indígena, a camponesa, a que é ridicularizada e esquecida, forçada a passar por uma situação cruel de desidentificação. Na fala de Supa é possível enxergar claramente a

discriminação dos indígenas pela visão privilegiada do branco, do homem, do escolarizado, do que vive na cidade. Por esta razão, a congressista eleva sua voz à instância superior da política com o intento de "no podemos permitir que pase esto [...] que también nos exterminen". Na atividade de pós-leitura, incentiva-se a análise sobre a marginalização social que pode apresentar-se no contexto do aluno.

Figura 48 – C 3: Esterilizaciones forzadas

1 Durante el gobierno de Alberto Fujimori, en Perú, entre los años 1995 y 2000, se realizaron alrededor de 300 000 esterilizaciones forzadas de mujeres indígenas, con la excusa de un programa sanitario de planificación familiar. ¿Te parece que la planificación tiene que pasar necesariamente por la esterilización? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante proponga alternativas a esta medida sanitaria, como la educación para el uso de métodos anticonceptivos.*

2 De acuerdo con lo que leíste sobre Supa y la polémica sobre su capacidad de expresión, formula una hipótesis sobre cómo es el discurso de esa congressista: articulado y coherente o, en caso contrario, confuso y poco comprensible. Luego, en el próximo apartado, comprueba tu hipótesis con la audición de un fragmento de una entrevista que dio Supa en el año 2012, sobre el tema comentado en la cuestión anterior, a la televisión del Congreso de la República de Perú. *Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante pueda reconocer que el discurso de la congressista es articulado y coherente.*

### Audición

Escucha un fragmento de una entrevista a la congressista Hilaria Supa sobre las "esterilizaciones forzadas" de las indígenas peruanas. Luego contesta en tu cuaderno las preguntas a continuación.



1 ¿Supa defiende sola la lucha contra la impunidad por la esterilización masiva de campesinos en Perú? *No, dice que la apoya todo parlamentario.*

2 De acuerdo con la declaración, ¿encuentra la congressista respaldo a su petición dentro de las fronteras de su país?  *Todavía no lo sabe, pero primero le está llevando al Parlamento Andino y después piensa llevarlo a las cortes americanas si no se atiende su pedido.*

3 ¿Cómo asocia Supa el racismo y la discriminación a la esterilización de campesinos en Perú? *Dice que, si se permite la esterilización masiva de campesinos, eso puede llegar a exterminar a grupos indígenas, y que la causa puede ser el racismo.*

4 Un recurso que emplea la autora del texto de la novela *El Paraíso*, cuyo fragmento fue leído anteriormente y que aparece en el habla de Mamota, también está presente en una palabra de la frase de la congressista Supa. Identifícala en la grabación y escríbela en tu cuaderno. *La palabra es la preposición "pa", variante de "para", que la parlamentaria repite algunas veces. Esta palabra se corresponde en su forma a la palabra "tu", por "nada", usada por Mamota.*

5 En la grabación aparece repetidas veces otro marcador discursivo típico del español oral: "este", que es común a distintas variedades del español americano. Escucha la grabación y aclara cuántas veces lo dice la entrevistada. *La entrevistada lo dice cuatro veces.*

6 Haz una hipótesis sobre qué función tiene dicho marcador en el texto que escuchaste. *En el texto usó ese marcador para mantener el uso de la palabra, mientras la hablante tiene tiempo de pensar en lo que va a decir.*

7 Después de haber escuchado la grabación, ¿dirías que Hilaria Supa es capaz de comunicar con claridad sus ideas? A partir de ese ejemplo, ¿te parece que su trabajo como congressista es relevante? *Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante reconozca la capacidad argumentativa y de expresión de la congressista. Su trabajo es relevante por denunciar un crimen masivo contra la población indígena.*

### Posaudición

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

1 ¿Qué representa para la sociedad la esterilización masiva? Piensa en términos sociales, pero también en términos individuales. *Algunos efectos dañinos son: en términos sociales, la eliminación de un grupo étnico entera; en términos individuales, problemas de salud en general y psicológicos.*

2 ¿Reconoces en tu comunidad algún problema de marginación social que, desde tu punto de vista, no es suficientemente discutido en los medios de comunicación o por la gente? En caso afirmativo, ¿cuáles serían? *Respuesta personal.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 21-22.

A temática favorece uma postura intercultural de pensar formas e práticas antirracistas e excludentes, partindo do questionamento da superioridade racial baseada em postura de

homogenia étnica, também no reconhecimento, na abertura à diversidade e no questionamento das desigualdades. Como bem aponta Souza Santos (1997), “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

#### e) Diversidade linguística

Quanto aos aspectos variacionistas tratados na seção “comentário linguístico” ao final de cada unidade, são organizados através de alguns fenômenos – fonéticos (*seseo* e supressões) e morfossintáticos (tratamento, *laismo*, diminutivo). Quanto à presença do espanhol na seleção dos áudios, sua predileção é por Espanha, Peru e Chile.

A coleção aborda a parte morfossintática a partir da questão do tratamento da formalidade/informalidade na identificação dos pronomes pessoais. Evidencia-se o uso do pronome “*vosotros*” empregado em um dos textos da unidade como uma variedade do espanhol característica de várias regiões da Espanha, considerando seu uso nas situações de informalidade. A menção dos diferentes usos é feita quando se coloca que “*siempre que sea necesario, y reconociendo la variación que existe en el mundo hispánico con respecto al uso de las formas verbales y los pronombres de tratamiento, daremos aquí la correlación adecuada para interpretar los textos presentes en cada unidad*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016a, p. 58) e seguem com a apresentação da tabela de pronomes sujeitos e a explicação de uso a partir de exemplos no texto. Não há como o aluno perceber que diferenças são essas dentro de cada região. A discussão é feita em cima da ideia de uso de *vosotros(as)* para um contexto não formal e *ustedes* para a formalidade dentro da realidade espanhola. É válido salientar que a coleção se preocupa com evidenciar a variação que a língua apresenta nas diferentes circunstâncias e regiões.

Em outra atividade ainda no mesmo volume, a diferença entre contextos formais e não formais volta a ser tema a partir do par *tú/usted*. O texto permanece na vertente europeia, sem nenhuma observação quanto à possibilidade de diferenciação de uso em outros países de fala hispânica. O vídeo apresenta dois jovens espanhóis discutindo a perspectiva classista do uso de *tú* e *usted*. Segundo eles, o respeito é / deve ser inerente ao uso do pronome sujeito, de forma que alguém pode ser respeitoso usando o pronome *tú*, como não respeitoso usando o pronome *usted*, já que pelo uso normativo clássico considera-se o *tú* como informal e *usted* como formal.



**Palabra de Chile**

Soy español, casado con una chilena. Este blog surge de los numerosos malentendidos y anécdotas por los distintos usos del idioma. Me gustaría rendir un pequeño homenaje a la cultura chilena. Me gustaría aclarar que no soy lingüista. De hecho soy de ciencias puras; así que agradeceré cualquier información adicional que puedan facilitar.

JUEVES, 23 DE MAYO DE 2013

**Los diminutivos y los tratamientos**

Siempre me parecía molesto. Personas a las que acababa de conocer, o familiares lejanos, que a la más mínima ocasión me llamaban Pedrito. Ni en mi familia cercana me llaman así, algún tío quizá muy esporádicamente y debido en mayor parte a que mi padre se llamaba igual que yo, Pedro. No me cabía en la cabeza cómo se atrevían a tomarse tanta confianza. Con el tiempo me fui acostumbrando, cosas de las diferencias culturales, si me quieren llamar así es por cariño, aunque a mí me resulte extraño.

El otro día le pasó a mi mujer al contrario. En el parque una niña jugaba con nuestra hija, y le dijo "¿Cómo estás, Carlita?" La niña, muy digna le contestó "No me llamo Carlita, me llamo Carla". Luego lo hablábamos en casa, nos reíamos de estas curiosidades. Hasta algunas personas que he conocido a través del blog y que nunca nos hemos visto las caras en persona me llaman ahora Pedrito. Pues bienvenido sea, que lo hacen con la mejor de sus intenciones. Mi mujer en cambio tiene que llevarse la parte más difícil, no llamar a los niños aquí en España con diminutivos.

Fragmento de «<http://palabradechile.blogspot.com.br/2013/05/los-diminutivos-y-los-tratamientos.html>». Acceso el 26 oct. 2015.

- En cada párrafo el autor sitúa su narrativa en un sitio distinto. Identifica y escribe a qué lugar se refiere en el primer párrafo y a qué lugar se refiere en el segundo. Fundamenta tu respuesta.  
En el primer párrafo habla de cosas sucedidas en Chile y en el segundo, de cosas sucedidas en España. En el primer párrafo habla de aprendices de su vida. En el segundo dice, claramente, "aquí, en España" y narra hechos relacionados con su mujer. Se espera que elija cualquier sitio de los dos sitios distintos y que el otro país es Chile, cuyo nombre aparece en el título del blog, y porque dice que su mujer es chilena.
- El autor da a entender que usar el diminutivo en el nombre de una persona sigue reglas distintas en España y en Chile. Lo que en Chile es cortesía, en España, para él, es descortesía. Describe en tu cuaderno cuáles son esas reglas implícitas, de acuerdo con la visión del autor.  
→ Poca gente. En su familia quizá sólo algún tío y de manera esporádica. Confianza excesiva.

Pedrito, Carlita, etc.	Quién puede usar los nombres en diminutivo	Qué valor tiene
España		
Chile		

→ Mucha gente. Cualquier pariente de otro pariente o gente que acababa de conocer. Cariño.

- Al llamar "Carlita" a una niña española, la mujer de Pedro practicó una descortesía. ¿En el lugar donde vives es descortés tratar a la gente con diminutivos? Discútelos con tus compañeros(as) y fundamenta tu respuesta. Respuesta personal.

**Poslectura**

- Si dentro de un mismo idioma como es el español puede haber problemas de comunicación y descortesías por desconocimiento de reglas de la interacción, ¿te parece que entre hablantes de portugués y de español puede suceder lo mismo? En parejas, piensen en situaciones que conozcan o que podrían darse, considerando los dos textos leídos en esta sección. Respuesta colectiva. El objetivo de esta actividad es hacerles ver a los(as) estudiantes que el conocimiento de una cultura supone también conocer las reglas que rigen la interacción entre los hablantes, con influencia directa en el uso de la lengua.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016a, p. 110-111.

A proposta do texto mobiliza a perspectiva de reconhecimento das diferenças na questão dois, por exemplo, mas demonstra indiretamente uma posição preterida (*si me quieren llamar así es por cariño, aunque a mí me resulte extraño*), neste caso a espanhola. Isso corrobora uma manutenção de formas prestigiosas ainda muito fortes no contexto de ensino de línguas (*Hasta algunas personas que he conocido a través del blog y que nunca nos hemos visto las caras en persona me llaman Pedrito. Pues bienvenido sea, que los hacen con la mejor de sus intenciones. Mi mujer en cambio tiene que llevarse la parte más difícil, no llamar a los niños aquí en España con diminutivos* (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016a, p. 111)).



Na pós-leitura, propõe-se uma atividade com relação direta com o português em que o aluno deve refletir sobre as regras de interação no processo de contato com o outro, com o diferente. A atividade se configura como discussão aberta, com resposta coletiva. Na orientação dada ao professor estabelece-se como objetivo central da atividade fazer com que os alunos entendam que o conhecimento de uma cultura supõe também conhecer as diferentes formas de interagir no processo de comunicação. Isso também deve refletir na maneira como cada um percebe esta variação, compreendendo-a como produção de forma de uso que segue regras sociais e culturais distintas e que, portanto, não deve haver imposição de uma forma sobre a outra.

Em uma outra circunstância, a obra oferece uma reflexão sobre o espanhol da Espanha e o espanhol latino a partir do contexto de dublagem de produções filmicas. A atividade é construída a partir do gênero digital atual, fórum online, em que se debate *¿El doblaje de los Simpsons es mejor el español de España que el latino?* Na atividade de pré-leitura, o aluno é chamado a opinar sobre a possibilidade de haver uma forma mais correta de falar uma língua como forma de refletir sobre diversidade linguística e reconhecer as diferenças e não menosprezar nenhuma forma.

**Figura 51** – C 2: *¿El doblaje de los Simpsons es mejor el español de España que el latino?*

**1** ¿Hay una manera más correcta que otra de hablar un mismo idioma? Fundamenta tu respuesta.  
 Respuesta personal. Considerando todo lo que ha visto en esta colección hasta ahora, se espera que el/la estudiante pueda reconocer la diversidad en el ámbito lingüístico.

**2** Por su apariencia gráfica, ¿a qué género discursivo te parece que pertenecen los textos que vas a leer a continuación? Escribe algunas características que te permiten hacer esa inferencia.  
 Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante reconozca que se trata de comentarios de un foro de discusión en internet. Algunas marcas gráficas pueden ser la existencia de nicknames, con fotos o dibujos que se llaman "avatars", y las espacios que existen entre cada intervención, coincidentes en ese género.

Como esta unidad trata esencialmente de la variación en español, no se puede dejar de considerar el lenguaje de internet, que cada vez más forma parte de nuestra vida. El lenguaje en medios virtuales tiene peculiaridades, talve como ausencia de tópicos, errores de tipo, abreviaciones y ausencia de márgenes sociales. Es necesario estar atento a esas características para interpretar adecuadamente estos contenidos, que, desde ciertos puntos de vista, pueden considerarse "errores", pero que constituyen muestras de uso real de lengua, que circulan en un ámbito específico y están disponibles a cualquiera que acceda a un foro de internet.

**Lectura**

A continuación, lee los comentarios de un foro de una red social en el que los participantes opinan sobre diversos temas desde su punto de vista. En este caso los internautas discuten sobre lengua y diversidad de acentos en el doblaje. Luego contesta las cuestiones en tu cuaderno.

Música y ocio > Televisión > Comedia

¿EL DOBLAJE DE LOS SIMPSON ES MEJOR EN ESPAÑOL DE ESPAÑA QUE EN LATINO?

Respuestas

**Mejor respuesta:** Conuerdo con Flor, el idioma a pesar de ser Español, es diferente en muchos sentidos.  
 Hay jergas, expresiones, y más que nada acentos que hacen distinguir el Idioma de cada parte del mundo (España e Hispanoamérica)  
 Creo que ninguno de los 2 doblajes es mejor que el otro, ya que no se los puede comparar porque son dos cosas totalmente distintas. ¿Quién dice o define que es mejor, si lo que supuestamente nos deja como fundamento, para elegir nuestra respuesta, es como lo tomamos según donde vivimos?  
 Es como Flor dijo, a los Españoles les gustará su doblaje porque así se habla en España, y a los Latinoamericanos el latino porque así se habla en Latinoamérica.  
 Es como preguntar cual es mejor doblaje, ¿el español o el francés?  
 A cada uno siempre le va a gustar más el de su idioma, y en ciertos casos, también el del Idioma Original, como es el Inglés en el caso de los Simpson, que tienen una voces muy originales e increíbles.

Fuente(s):  
 Fan Simpson

Rafa · hace 5 años

7 0

1 comentario



Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 111-112.

Na compreensão do texto, trata de fazer uma reflexão sobre as opiniões dos foristas, relacionando as questões de cunho social, cultural e geográfico. Um deles menciona, por exemplo, o fato de que não há como escolher uma determinada forma como a melhor: “*ya que son dos formas distintas. ¿Quién dice o define que es mejor?*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 112).

**Figura 52 – C 2:** *¿El doblaje de los Simpsons es mejor el español de España que el latino? I*

**1** En el tópic se contrasta el español llamado “de España” y el llamado “latino”. Con base en las discusiones que, desde el volumen 1, proponen la pluralidad, el reconocimiento de las diferencias y la heterogeneidad como elementos del aprendizaje de una lengua extranjera, escribe los equívocos que dicho contraste puede producir. *Respuesta personal.* Se espera que el/la estudiante sepa reconocer que cuando hablan de España se connota una identidad, mientras cuando hablan de “latino” (porque muchas veces no sea el propósito) se sugiere la idea de que todos los hispanohablantes que viven en América hablan de la misma manera y que no hay entre ellos diversidades cultural y lingüística.

**2** En el último comentario aparece la afirmación “el español apesta”, o sea, según este participante, el español de España huele mal. Para ti, ¿qué efectos puede tener una frase así? ¿Te parece que la gente, al escribir en internet, suele ser más agresiva de lo que sería en un contacto cara a cara? *Respuesta personal.* Se espera que el/la estudiante reflexione de manera crítica sobre cómo se construyen prejuicios en las intervenciones de una discusión pública y exponga su opinión. Además de proponer una reflexión, se espera que discuta sobre la agresividad que se manifiesta más fácilmente en la comunicación por internet, a través de la escritura.

**3** Todos los hablantes adecuamos nuestro lenguaje a la situación enunciativa y al soporte por medio del que se difunde el enunciado. Considerando tales aspectos, escribe dos ejemplos que encuentres en el texto del uso típico en internet que no utilizaríamos en un registro formal y en un soporte diferente. Usa los emoticonos (también llamadas “emoticones”), como *¿* en la intervención de FioOr, para representar un guiño de ojo. Practicador avanzado: como en la intervención de Lorna, donde la apostrofa, “apasar de ser Español”, no va entre comas; o en la referencia de Lorna, que no tiene punto final. Escríbanse abreviadas y retradas de otros lenguajes, como la “r” en “reprepa”, para indicar “pa”, que viene de las matemáticas; además de otras irregularidades gráficas que, en este género discursivo, tienen un carácter expresivo (“jjaja” o “latliin”).

**Poslectura**

**1** Pensando en la realidad brasileña, ¿qué formas de hablar conoces que estén poco representadas en los grandes medios de comunicación? Escribe dos ejemplos en tu cuaderno. *Respuesta personal.* Se espera que el/la estudiante reconozca que hay formas de hablar que son relevantes en las grandes medios y que, cuando aparecen, suelen tener de forma estereotipada. Algunos ejemplos son el habla de las regiones norte y centro-oeste, que son poco representadas. Por otro lado, hay una sobrerepresentación del habla del sudeste de Brasil. Otras formas de hablar identificadas con el mundo rural aparecen de manera culturalizada, por ejemplo, en programas humorísticos, lo que fomenta el prejuicio hacia los sujetos que las poseen.

**2** Junto a dos compañeros(as), discutan a qué se debe esa situación. *Respuesta colectiva.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 113.

É interessante observar como, ao construir as questões, os alunos são levados a perceber que as diferentes formas de falar o espanhol também representam as diferentes identidades e que, portanto, não se trata de duas modalidades (Espanha e América), mas de uma pluralidade de grupos que se expressam a partir de condições sociais situadas histórico e culturalmente.

A relação com a realidade do aluno se dá na pós-leitura, com perguntas que incitam sua reflexão sobre as formas prestigiadas apresentadas nos meios de comunicação, solicitando exemplos e discutindo razões pelas quais isso acontece. A proposta reflete um trabalho intercultural de forma a fazer com que o aluno identifique as formas muitas vezes estereotipadas, questionem estas formas prestigiosas e possam visibilizar as formas desprestigiadas na grande mídia e nos meios sociais.

Ao tratar da tentativa de um trabalho com a variação linguística, há uma visão extremamente tradicional no ensino de línguas. De acordo com Ponte, há um “culto à tradição escrita, à história literária e às regras gramaticais. Parece mais confortável pensar que a língua, ao ser nossa, é uma realidade homogênea, palpável e sob controle” (PONTE, 2010, p. 171) em língua materna. Essa postura é transferida também para o ensino da língua estrangeira. O professor e o LD acabam por privilegiar uma determinada variante considerada estandar e consideram-na como homogênea, corroborando uma visão equivocada da língua-alvo.

Quanto ao fonético, a coleção tratou de algumas variações importantes para a compreensão das diversas manifestações da língua espanhola. É possível encontrar o uso do *seseo*, a supressão e/ou aspiração do –s e mobilidade do –d. Para o *seseo*<sup>11</sup>, há duas observações destacadas como Seseo (1), apresentado na unidade três, e Seseo (2) na unidade quatro. No primeiro ponto, evidencia-se conscientemente a perspectiva da heterogeneidade da língua – “*al igual que todas las lenguas, no es uniforme: varía según la situación comunicativa, el grupo social o la región geográfica*” (grifo nosso), e oferece-se o *seseo* como variação fonética, compreendendo-o como fenômeno que ocorre em toda a América Hispânica e na parte sul da Espanha. Não oferecem exemplos orais, o que dificulta o real reconhecimento da variação por parte do aluno.

Figura 53 – C 1: Seseo

**2 Seseo (1)**

Como has visto hasta ahora, el español, al igual que todas las lenguas, no es uniforme: varía según la situación comunicativa, el grupo social o la región geográfica. Dicha variación puede ser léxica (cuando se emplean palabras diferentes según el lugar o la situación), morfosintáctica (por ejemplo, con el uso de distintos pronombres sujetos) o también puede darse en la forma de pronunciar ciertos sonidos. Un ejemplo de eso es el *seseo*.

Se trata de un fenómeno extendido en toda la América hispanohablante, o sea, desde México hasta Chile y también en zonas del sur de España, por medio del cual los fonemas representados por la grafía ‘c’ (en ‘ce’ y ‘ci’) y ‘z’ (en ‘za’, ‘zo’ y ‘zu’ o en final de palabra) se pronuncian como el sonido representado por ‘s’. Ejemplos frecuentes de *seseo* son, por ejemplo, ‘taza’ (recipiente donde se toma café o té) y ‘tasa’ (relacionado al pago de un tributo), que en zonas *seseantes* se pronuncian de forma igual. En zonas no *seseantes*, a su vez, ubicadas mayormente en la región centro-norte de España y en los enclaves hispanohablantes de África, se pronuncian esas palabras de manera distinta.

En la próxima unidad hablaremos un poco más sobre el *seseo* y la variación que presenta el español.

<sup>11</sup> “Se trata de un fenómeno extendido en toda América hispanohablante, o sea, desde México hasta Chile y también en zonas del sur de España, por medio del cual los fonemas representados por la grafía ‘c’ (en ‘ce’ y ‘ci’) y ‘z’ (en ‘za’, ‘zo’ y ‘zu’ o final de la palabra) se pronuncian con el sonido representado por ‘s’”. (PINHEIRO-CORREA et al., 2016b, p. 98).

### 3 Seseo (2)

El seseo caracteriza a las variedades de español habladas en Hispanoamérica y a algunas del sur de España. Estas variedades se diferencian de las llamadas variedades distinguidoras, que oponen los fonemas [θ] y [s]. Las variedades distinguidoras corresponden, como vimos en el **Comentario lingüístico** de la unidad anterior, a las zonas centro y norte de España, además de pocos enclaves más.

En la grabación correspondiente a la **Comprensión oral 2** la periodista española es de una variedad distinguidora, aunque no todo español hace esa distinción, como veremos. Con el seseo es distinto. El presentador es peruano y, como él, todos los peruanos son seseantes, así como todos los hispanoamericanos. El seseo resulta de una neutralización entre los fonemas [θ] y [s], presentes en las variedades distinguidoras, que pasan a uno solo, [s], de manera que en los encuentros de los grafemas '-z' y '-c-' con vocales, comentados en la **Comprensión oral 2** y en el **Comentario lingüístico** de la unidad "Periferias", todo se pronuncia con [s], que es el sonido que toma el fonema.

Sin embargo, hay variedades del español en las que el resultado de la neutralización entre los fonemas [θ] y [s] es el fonema [θ] y no [s]. Aunque puede parecer abstracto, es simple. Eso significa que, en lugar de pronunciar [s] en todos los casos, los hablantes pronuncian la interdental [θ], tanto en los casos que corresponderían al fonema [s] como en los que corresponderían a [θ] de las variedades distinguidoras. Así, palabras que presentan la grafía 'za', como en 'zapato', se pronuncian [θapato] y las que presentan la grafía 'sa', como 'sano', se pronuncian [θano], pues esas variedades no disponen del fonema [s] ni del sonido [s] correspondiente. Son las llamadas variedades ceceantes, en oposición a las seseantes, y el fenómeno se denomina **ceceo**. El ceceo es típico del sur de España, que está dividido entre zonas ceceantes, zonas seseantes y algunas zonas distinguidoras.

Algunos estudiosos afirman que dentro del panorama general del español, en lo que respecta a la pronunciación de esos sonidos, el seseo es el fenómeno que va en aumento, frente a las otras posibilidades de pronunciación, que son la ceceante y la distinguidora.

En términos geográficos, actualmente, las variedades están así distribuidas:

tipo	región/ciudad
Variedades distinguidoras (se pronuncia 'casé' y 'cacé' de manera distinta)	España: todo el centro y norte del territorio. Islas Baleares y enclaves hispanohablantes de África: Guinea Ecuatorial y Sahara Occidental.
Variedades seseantes (se pronuncia 'casé' y 'cacé' como [kasé])	Hispanoamérica, Estados Unidos y sur de España: ciudad de Sevilla, ciudad de Cádiz, parte de las provincias de Córdoba, Huelva y Sevilla. Islas Canarias.
Variedades ceceantes (se pronuncia 'casé' y 'cacé' como [kaθé])	Sur de España: provincias de Cádiz (excepto la capital), provincia de Sevilla (excepto la capital y el norte), buena parte de las provincias de Huelva, Málaga y Granada.

Hay ciudades en España, como Sevilla, Jerez de la Frontera y Granada, donde los hablantes presentan los tres tipos: parte de la población es seseante, parte es ceceante y parte es distinguidora, lo que muestra la fuerza de la variación lingüística.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 98-125.

No segundo momento, há um aprofundamento quanto às diferenças dos fonemas a partir de um resgate de exemplos da unidade. É evidenciado também as variedades *seseantes*, *ceceantes* (situação de uso do *s* e do *c* como interdental) e *distinguidoras* por meio de uma tabla. Também sobre forma de produção do –s é dada a oportunidade de conhecimento da variedade da *pérdida o aspiración* através da perspectiva de um cubano e de uma chilena. A atividade possibilita que o aluno tome conhecimento da diversidade linguística do Espanhol e não se limite a uma única variedade. Essa percepção também é ampliada para o fonema –d final.

É válido destacar que, dentro do reconhecimento das variações, chama-se atenção também para a forma comum em ambos os indivíduos. Para o aprendiz é importante esta relação de integração, de compreensão que se estabelece entre falantes da língua espanhola de diferentes lugares, mas também a consciência das diversidades, dos diferentes usos fonéticos, lexicais, morfossintáticos e discursivos que pode fazer da língua. Sistematiza-se as características de cada som e explica-se sobre o fato de que, em algumas circunstâncias, essa modificação pode ser radical, no sentido de que a –s final pode deixar de ser pronunciada totalmente. Neste ponto, a coleção oferece uma discussão de proximidade com a língua portuguesa considerando a manutenção sibilante –s final acontecer também em nosso idioma – “*se puede notar que en algunas variedades del portugués brasileño también se observa una*

*modificación de las mismas 's' en posición final de sílaba y de palabra, como por ejemplo, en mismo o en la secuencia dois meninos*". (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 124)

**Figura 54 – C 2: Pérdida o aspiración de las -s**

**2 Pérdida o aspiración de las 's'**

En español es muy común la pérdida o aspiración de la 's', sea en final de sílaba, como en 'mismo', sea en final de palabra como en 'dos' o 'limpios'.

En la **Comprensión oral 1** se ha podido ver que se trata de una característica muy extendida del español pues, en un encuentro entre hablantes de dos variedades muy distintas entre sí (Compay Segundo era cubano y la reportera es chilena), uno de los puntos en común era ese. Ambos hablantes modificaban esa 's' de final de sílaba o palabra.

Las modificaciones que pueden suceder son la llamada **aspiración**, cuando el sonido, que es articulado en la cavidad bucal, pasa a ser pronunciado a partir de la glotis o la región velar de la boca, sonando diferente de una sibilante. Tu profesor(a) te podrá ayudar a entenderlo mejor. En otras variedades del español esa modificación es aún más radical, y la 's' en esa posición final simplemente deja de pronunciarse.

En otras variedades, sin embargo, está perfectamente conservada, incluso en posición final de sílaba o de palabra. En Latinoamérica la pronunciación de la 's' sibilante es característica del habla de Ciudad de México y de capitales sudamericanas tales como Lima, Bogotá o Quito.

Se puede notar que en algunas variedades del portugués brasileño también se observa una modificación de las mismas 's' en posición final de sílaba y de palabra, como, por ejemplo, en *mismo* o en la secuencia *dois meninos*. Observa cómo pronuncian las personas de tu entorno. Es un buen ejercicio para entender con más claridad lo que ocurre en español.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 124.

O prestígio linguístico ainda é dado à variante da Espanha, a visão eurocêntrica ainda permeia fortemente os elaboradores de materiais didáticos, que acabam por gerar uma manutenção dessa hegemonia que, por sua vez, incide no preconceito linguístico em relação às variedades latino-americanas. Assim, o par espanhol da Espanha e o espanhol da América significa refletir sobre as diferenças que se estruturam a partir da dinâmica conquistadores e conquistados, mas não é suficiente para dar conta da pluralidade da língua e acaba por gerar um perfil homogêneo em dois polos, tampouco reflete os reais usos das formas de manifestação da língua, seja ela escrita ou oral. A variação linguística oscila na dinâmica da norma, o dito espanhol estândar ou normativo. Mas e as outras formas? E os diferentes fatores sociais (sexo, idade, nível de instrução, nível sociocultural, etnia) dessa variação? Eles são considerados no processo de elaboração do material didático ou no ensino da língua? Os aspectos extralinguísticos são evidenciados? O que se percebe, tal como observado por Ponte (2010), é que a variação linguística, mais abertamente a variação geográfica, ainda é apresentada como modelos pré-estabelecidos que compõem o manual de forma ilustrativa e secundária, muitas vezes apresentados em boxes extras na proposta da atividade, ou seja, “não se promove a percepção da diversidade como fato natural e constitutivo da língua, nem muito menos uma atitude positiva com relação à variedade” (PONTE, 2010, p. 171).

Essa percepção, no entanto, pode ser minimizada em C, já que, mesmo diante das limitações, a obra ofereceu a possibilidade de discutir e conceber a variação linguística na sala de aula para além do geográfico. A coleção apresenta um importante ponto de discussão que

diz respeito ao aspecto normativo e não normativo. Comungando com o que defende Faraco (2005), os livros didáticos precisam apresentar a variação linguística através da variação social como a melhor forma de entender aspectos socioculturais de cada comunidade e atuar nas diferentes relações sociais. Segundo o autor,

Cada variedad es resultado de las peculiaridades, de las experiencias históricas y socioculturales del grupo que habla: como él se constituyó, como es su posición en la estructura socioeconómica, como él se organiza socialmente, cuáles sus valores y visión de mundo, cuáles sus posibilidades de acceso a la escuela, a los medios de información, y así por delante. (FARACO, 2005, p. 32)

A coleção oferece a possibilidade de observar o fenômeno da perda de uma letra na construção e palavras em espanhol, tal como acontece aqui com o português. O exemplo é dado a partir da música do grupo cubano Orishas, na qual aparece a seguinte manifestação: “*Del continente colonizao/ Explotao, marcao, no huella*”. Esse fenômeno acontece naturalmente na produção oral da língua espanhola e o aluno precisa entender que a língua tem essa mobilidade. Essa variedade social pode representar “[...] *sea por falta de acceso a la escuela, sea porque se desea hablar así en cierto momento, o por razones propias, como cuando se está en familia*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 98).

**Figura 55 – C 2: Español no normativo (1)**

**3 Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (1)**

En muchas regiones de América y de España es común que las personas empleen palabras y construcciones no normativas, es decir, cuyo uso no está reglamentado por la escuela o la educación formal. Sin embargo, se trata de palabras y expresiones vivas en español y que la gente utiliza por diferentes razones, sea por falta de acceso a la escuela, sea porque se desea hablar así en cierto momento, o por razones propias, como cuando se está en familia.

Es un rasgo típico de muchas zonas hispanohablantes que se dejen de pronunciar ciertas consonantes como es el caso de la 'd' que va entre vocales. Una famosa canción de Alejandro Sanz, cantante español, se llama "Corazón partío" y su título exhibe esa característica, pues 'partío' es una forma de reproducir ortográficamente esa pérdida de la 'd' entre vocales de la palabra 'partido', típica de Andalucía, tierra de sus padres, con los que aprendió esa forma de hablar. Ese recurso también se nota en la letra de la canción "Emigrantes", del grupo cubano Orishas, que leíste en la sección **Para investigar el género**:

"Del continente colonizao  
Explotao, marcao, no huella"  
donde 'colonizao' representa la pronunciación (en este caso, popular) de 'colonizado' y 'explotao' y 'marcao', de 'explotado' y 'marcado', respectivamente.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 98.

Essa variação social aparece também no volume três da coleção, denominado “*Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (2)*”.

**Figura 56 – C 2: Español no normativo (2)**

**3 Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (2)**

Como vimos anteriormente, muchos hablantes de español emplean palabras y construcciones cuyo uso no está reglamentado por la escuela o la educación formal. Vimos, por ejemplo, la eliminación de la '-d' intervocálica, que origina la pronunciación 'pintoa' por 'pintado'. En esta unidad también aparecen recursos de este tipo, que se caracterizan, en este caso concreto, por la simplificación en la formación de palabras. En el fragmento del texto *El Puroso*, presentado en la sección **Para entrar en materia**, el personaje Mamota dice:

"Gren dar con mi señora doña Mercedes, a veces no tiene ná de consideración conmigo".

"[...] ¿por qué tendré que andar aguantando a una niñita desencaminá como ésta?"

Los dos ejemplos muestran palabras que comparten una característica: no traen la última sílaba, que en los dos casos sería la misma: '-da'. Esto se debe a que otra vez aparece aquí una '-d' intervocálica, que puede dejar de pronunciarse en ciertos registros, más coloquiales, o en ciertas variedades.

Sin embargo, esto no sucede solo con palabras que presentan una '-d' intervocálica. En el fragmento de una entrevista presentado en la **Comprensión oral 1**, la congresista Hilaria Supa dice:

"[...] y esto es también pa que nunca más pase en el Perú [...]"

En el habla de la congresista, 'pa', con una sola sílaba, es equivalente a 'para'. Lo que caracteriza ese tipo de formación de palabras es que deja de pronunciarse la última sílaba cuando esta no es tónica.

El uso de 'na' o de 'pa' en lugar de 'nada' o 'para' es una característica presente en diversas variedades del español, sea en América, sea en España, y no caracteriza necesariamente el habla de los indígenas, como es el caso de Supa o de campesinos, como el personaje Mamota.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 40.

O tratamento é dado à simplificação na formação das palavras, ou seja, a supressão de uma sílaba – “*Gren dar con mi señora doña Mercedes, a veces no tiene ná de consideración conmigo*”; “[...] *¿Por qué tendré que andar aguantando a una niñita desencaminá como ésta?*”; “[...] *y esto también pa que nunca más pase en el Perú [...]*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 40). Além da falta de acesso à educação ou às formas normativas de uso da língua, que foram socialmente demarcadas como corretas na configuração da gramática normativa, a simplificação e a rapidez da comunicação/interação no processo de fala oral vão mobilizando estratégias de uso da língua, e evidenciando que “[...] as línguas variam no tempo, nos espaços geográficos e sociais, e também de acordo com a situação em que o falante se encontra” (COSTA, 1996, p. 52).

O texto que se propõe a ampliar o debate sobre o par variedade prestigiosa e variedade periférica diz respeito à perspectiva de uso da língua espanhola pelos povos originários. Na atividade é observada a relação de prestígio dada à língua espanhola, tomada como língua segunda pela representante indígena peruana, que tem como língua materna o quéchua, já discutida no tópico étnico-racial.

Na unidade, nota-se uma oportunidade para a educação intercultural no sentido de discutir sobre a discriminação linguística (não somente) que sofreu uma congressista indígena, promovida pelos meios de comunicação, numa estratégia sensacionalista de divulgação sobre suas limitações de uso da língua espanhola em suas notas e também uma contrapartida na defesa de sua capacidade política ser inerente à forma que usa a língua normativa (*el hecho de no saber escribir correctamente o de no tener una educación académica o la disminuye en las capacidad que tiene para traducir el clamor válido de un sector de la población*) (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 15), aquela que pode representar “*únicamente a los privilegiados que pudieron optar a una educación*”.

A atividade oferece uma discussão a respeito do preconceito linguístico. A atividade de pré-leitura (Figura 45) estrutura-se na situação do leitor diante do acontecimento que o faz analisar os discursos escrachados e de deboche utilizados pelos jornais na elaboração de seus textos. Discute-se o desrespeito com a congressista ao utilizar um jogo de palavras com seu nome e o verbo saber no passado (*Supa no supo*), as referências socioculturais pela necessidade de um livro de alfabetização (*Urge un coquito para la congressista*) e literárias sobre o fato de não contar com auxílio linguístico em suas produções (*La congressista no tiene quien le escriba*).

Contudo, esse jogo de palavras é recuperado no texto em resposta aos discursos preconceituosos trazidos pelas manchetes em um blog de opinião – *Lo que supo Supa* (Figura 46).

O autor se posiciona em relação à crítica oferecida pelos jornais e defende que a limitação linguística e/ou escolar não limita as capacidades comunicativas de um indivíduo, inclusive considerando a sua representatividade. Começa por evidenciar a mudança de posicionamento com respeito à sua predileção por congressistas que ele considerava competentes e cultos, no início do texto – “*los que estudiaron y pudieron desarrollar una carrera política en base a esfuerzo de superación y conocimientos*” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 15), que representam a parcela da população privilegiada, com discurso preconceituoso, limitador, meritocrático e elitista, e desenvolvendo, ao longo de texto, sua defesa pela representação da qual trata Supa no sentido de considerá-la participante de um grupo minoritarizado e que precisa ser respeitado com todas as suas configurações identitárias, tendo os mesmos direitos e condições igualitárias. O posicionamento do autor e as atividades refletem a dinâmica de uma educação intercultural que “[...] *camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes*” (GARCÍA MARTÍNEZ *et al.*, 2007, p. 92). Isso é feito também quando há uma aproximação com a realidade do aluno na pós-leitura, em que é solicitado ao aprendiz que reflita sobre a discriminação contra o campesino/indígena nos meios de comunicação e de que forma a língua distinta pode gerar preconceito. A atividade possibilita também uma reflexão sobre a representação dos povos originários na configuração social peruana, que se inicia a partir do linguístico, mas acessa outras relações de poder nos grupos mencionados.

O tratamento da diversidade linguística na sala de aula ou no LD deve se relacionar com a possibilidade de observar como o funcionamento da língua se dá em determinado contexto e pensar sobre os aspectos (cultural, histórico e político) imbricados nesta variação, e não olhá-la apenas como sinônimo, curiosidade e/ou exotismo, além de poder construir uma ponte com






#### a) Composição geográfica/ Relação Norte-Sul

Como já iniciado, o tema da relação Norte/Sul retrata uma discussão que vai muito além do geográfico: emergem concepções de poder social, político e econômico. A discussão aborda a mesma seleção de textos da coleção *Confluencia*. Isso é comum acontecer pela importância dos textos latinos e pela relevância de tratar dessa questão na construção identitária do latino-americano, já que a perspectiva de debate desta relação confere uma forma de romper a relação de poder hegemônica do Norte em contraposição ao Sul, considerado periférico, além de colocar em evidência as questões já evidenciadas por Freire, por exemplo: “Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo?” (FREIRE, 1992, p. 219), e reclama um olhar não na perspectiva geográfica, mas de uma ideia epistêmica de realidade que olhe para si mesma – orientar-se para o Sul. Silva Júnior e Matos (2019) apontam para importância da construção da atividade, que se inicia com a imagem *América Invertida* de Torres García na abertura da unidade e aprofunda na seção entre textos, chamando o aluno a perceber e desconstruir a "ideia do espanhol como um idioma da Europa, do Norte, do distante, e passe a reconhecer, também, como uma língua do Sul, da América Latina, dessas vozes que não podem ser esquecidas ou marginalizadas" (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 109).

A discussão é apresentada na seção *Entreculturas*, cujas atividades contribuem para a manutenção da discussão sobre a visão do Europeu e/ou da América Anglo-saxônica com relação à América do Sul, ou, mais amplamente, a partir dos conhecimentos históricos, geográficos e sociais, a AL. Incentiva-se a reflexão para um reconhecimento e uma valoração da região frente às demais, despertando, assim, o caráter identitário regional e procurando romper com a supremacia do que representa a visão do Norte. As questões têm o objetivo de refletir sobre o tema de forma crítica, questionando os aspectos envolvidos nesta relação. Inicia-se com a opinião do estudante sobre a representação do desenho de Torres García.

Figura 58 – SLE 1: El escuela del Sur

Unidad 1 – Una lengua, muchos pueblos



Joaquín Torres García nació en 1874, en Montevideo, Uruguay. En 1891, su familia emigró a España. Vivió en diferentes ciudades europeas y en Nueva York, EE.UU. Realizó murales y fabricó juguetes desarmables en madera. En 1934, regresó a Uruguay, donde fundó la Asociación de Arte Constructivo y, más tarde, la Escuela del Sur. Falleció en Montevideo en 1949.

Fuente de la información: <www.artemerosur.org.uy/artistas/torres/>. Fecha de consulta: 8 en. 2016.

*América invertida* (1943), de Joaquín Torres García. Tinta sobre papel, 22 cm x 16 cm. Fundación Joaquín Torres García, Montevideo, Uruguay.

1 Observa con atención la portada de la unidad 1 y comenta el cuadro elaborado por Joaquín Torres García. ¿Qué te parece? En tu opinión, ¿qué representa?

2 Ahora lee el siguiente fragmento de un texto que escribió el pintor del cuadro. Enseguida responde a las preguntas.

He dicho Escuela del Sur porque, en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.

1. Respuesta personal. Profesora/Profesor, el propósito es que los estudiantes hablen libremente sobre el cuadro. Si todavía no logran conectar en español, considere la posibilidad de que se expresen en portugués, ya que es importante que analicen la imagen. Objetivos: activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

2. TORRES GARCÍA, J. *Universalismo constructivo*. Madrid: Alianza Editorial, 1984, p. 197. e. Respuesta personal. Respuesta esperada: el título del cuadro alude a la posición de América del Sur, que aparece al revés. Así el Sur pasa a ser el Norte y el Norte se convierte en Sur. Objetivos: relacionar textos de géneros y de lenguajes distintos o identificar elementos de interculturalidad.

a. A partir de lo que has leído, explica el título del cuadro.

b. La palabra "norte" puede referirse al punto cardinal y también significar "dirección, guía". Ten en cuenta esos sentidos y comenta la siguiente frase: "La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte".

c. ¿Crees que la oposición norte/sur es solo de ubicación geográfica? Justifica tu respuesta.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 112.

Igualmente à coleção anterior, busca-se travar o embate social e histórico dessa relação, partindo da pergunta “¿Crees que la oposición norte/sur es solo de ubicación geográfica? Justifica tu respuesta.”, incentivando uma reflexão crítica sobre a realidade dessa inversão proposta pelo autor, além do reconhecimento identitário regional. A proposta de Torres García com seu texto é romper com a supremacia do que representa a visão de Norte. Para o entendimento dessa percepção por parte dos alunos, propõe-se uma reflexão sobre os significados das palavras: “[...] comenta la siguiente frase: “La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro Norte”. Quanto ao poema de Benedetti, as perguntas são mais de compreensão global e inferência de sentidos das palavras. Mas apresenta-se a proposição de delimitação dos dois polos – Norte e Sul.

Figura 59 – SLE 1: El escuela del Sur I

3 Lee el poema de Mario Benedetti y sustituye los símbolos por las palabras del cuadro. Luego realiza las cuestiones que siguen. **Objetivos:** comprender detalladamente e inferir el sentido de palabras en el texto.

fruto sirenas sol guerra llaves memoria misiles  
tierra esperanza gases mundo fe

### El sur también existe

Mario Benedetti

Con su ritual de acero  
sus grandes chimeneas  
sus sabios clandestinos  
su canto de (A) <sup>sirenas</sup>  $\blacklozenge$   
sus cielos de neón  
sus ventas navideñas  
su culto de dios padre  
y de las charreteras  
con sus (B) <sup>llaves</sup>  $\blacklozenge$  del reino  
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo  
el hambre disponible  
recurre al (C) <sup>fruto</sup>  $\blacklozenge$  amargo  
de lo que otros deciden  
mientras el tiempo pasa  
y pasan los desfiles  
y se hacen otras cosas  
que el norte no prohíbe  
con su (D) <sup>esperanza</sup>  $\blacklozenge$  dura  
el sur también existe

con sus predicadores  
sus (E) <sup>gases</sup>  $\blacklozenge$  que envenenan  
su escuela de Chicago  
sus dueños de la (F) <sup>tierra</sup>  $\blacklozenge$   
con sus trapos de lujo  
y su pobre osamenta  
sus defensas gastadas  
sus gastos de defensa  
con su gesta invasora  
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo  
cada uno en su escondite  
hay hombres y mujeres  
que saben a qué asirse  
aprovechando el (G) <sup>sol</sup>  $\blacklozenge$   
y también los eclipses  
apartando lo inútil  
y usando lo que sirve  
con su (H) <sup>fe</sup>  $\blacklozenge$  veterana  
el sur también existe

con su corno francés  
y su academia sueca  
su salsa americana  
y sus llaves inglesas  
con todos sus (I) <sup>misiles</sup>  $\blacklozenge$   
y sus enciclopedias  
su (J) <sup>guerra</sup>  $\blacklozenge$  de galaxias  
y su saña opulenta  
con todos sus laureles  
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo  
cerca de las raíces  
es donde la (K) <sup>memoria</sup>  $\blacklozenge$   
ningún recuerdo omite  
y hay quienes se desmueren  
y hay quienes se desviven  
y así entre todos logran  
lo que era un imposible  
que todo el (L) <sup>mundo</sup>  $\blacklozenge$  sepa  
que el sur también existe

BENEDETTI, M. El sur también existe. In: \_\_\_\_\_. Canciones del más acá. Buenos Aires: Sudamericana, 1988. p. 111-112. © Fundación Mario Benedetti. C/4 Schavelzon Graham Agencia Literaria. Disponible en <www.schavelzongraham.com>. Fecha de consulta: 8 en. 2016.

4 Observa la estructura del poema y sustituye los símbolos por palabras y versos que completan correctamente la siguiente síntesis. **Objetivo:** identificar características de la construcción compositiva del poema.

El poema tiene (A) <sup>seis</sup>  $\blacklozenge$  estrofas, cada una con (B) <sup>diez</sup>  $\blacklozenge$  versos.  
Las estrofas impares terminan con el verso (C) <sup>"el norte es el que ordena"</sup>  $\blacklozenge$  y las estrofas  
pares empiezan con el verso (D) <sup>"pero aquí abajo abajo"</sup>  $\blacklozenge$ .

5 Elige la opción que expresa el tema del poema. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

- a Desarrollo de los países del sur.
- b Enfrentamiento entre el norte y el sur. **x**
- c Inversión del norte en los países del sur.
- d Falta de solidaridad entre los países del sur.

6 Relaciona las opciones que se refieren al norte (N) y las que se refieren al sur (S).

- Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).
- |                     |                           |
|---------------------|---------------------------|
| a Fe. <b>S</b>      | e Hambre. <b>S</b>        |
| b Lujo. <b>N</b>    | f Esperanza. <b>S</b>     |
| c Poder. <b>N</b>   | g Resistencia. <b>S</b>   |
| d Triunfo. <b>N</b> | h Contaminación. <b>N</b> |

7 Elige la opción más adecuada para completar la siguiente frase. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

Es necesario afirmar que el sur **también** existe porque...

- a ... están mal ubicados los países del sur.
- b ... se desestiman todavía los países del sur. **x**
- c ... hay más países en el norte que en el sur.
- d ... tienen más de 500 años los países del sur.

8 Relaciona las palabras con sus sentidos en el poema. **Objetivo:** inferir el sentido de las palabras en el texto.

- a Charretera. **v**
  - b Corno. **iii**
  - c Gesta. **iv**
  - d Laurel. **i**
  - e Osamenta. **ii**
- I Corona, premio.  
II Esqueleto del hombre.  
III Instrumento musical de viento.  
IV Conjunto de hazañas de un pueblo.  
V Divisa militar que se sujeta al hombro.

<p>9 ¿Has observado que no hay signos de puntuación en el poema? ¿Qué efecto de sentido produce la ausencia de puntuación?</p> <p>10 ¿El enunciador del poema habla desde el sur o desde el norte? Justifica tu respuesta.</p> <p>11 En tu opinión, ¿qué relación hay entre el cuadro <i>América invertida</i> y el poema "El sur también existe"?</p>	<p>Respuesta esperada: se produce la impresión de que el poema no termina, la alternancia norte/sur sigue y hay un movimiento de poder y de resistencia a la vez que no se rompe. Objetivo: reflexionar sobre elementos de la construcción composicional y del contexto temático del texto.</p> <p>Respuesta esperada: habla desde el sur, pues dice "aquí abajo abajo", lo que señala el lugar en donde está. Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.</p> <p>Respuesta personal. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.</p>
--	--

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 113-114.

A questão 10 retoma o objetivo de *Confluencia* (2016), no sentido de identificar de que lugar fala o enunciador: “¿El enunciador del poema habla desde el sur o desde el norte? Justifica tu respuesta.”, buscando refletir sobre os aspectos que fazem o interlocutor tratar desse tema. É interessante observar que, em ambas as coleções, é problematizada a questão de posições e relações de poder – de soberania e de dependência que se estabelecem muito fortemente no que se entende por AL, e abrem a possibilidade para um trabalho intercultural das condições atuais dessa relação, possibilitando discutir o que representa os EUA na configuração geopolítica da AL.

Esse debate se volta para um dos aspectos-chave dos estudos decoloniais – a inversão, a insurgência, a transgressão. É o insurgir contra as diferentes colonialidades (poder, ser, saber) que ainda assolam as nossas formas de ver e interagir no mundo. Walsh (2007) chama a atenção para esses legados coloniais, apontando efetivamente para o fator conhecimento. De acordo com a autora, a posição geopolítica, geohistórica e geocultural desses dois polos nada mais é que uma manutenção de estruturas de poder nas esferas institucionais (educacionais, acadêmicas, políticas), e que é preciso que haja uma transformação desse olhar e um rompimento dessas amarras coloniais. Walsh traz uma fala pertinente de Eduardo Galeano, em que ele aponta criticamente essa relação conflituosa, assimétrica e mentirosa.

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad al llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos (GALEANO citado em Lander, 2000 *apud* WALSH, 2007, p. 27).

É a partir dessa compreensão e do rechaço a esse modo de ver o mundo, de ver a nossa região, que Benedetti e Torres García nos fazem voltar o olhar para o Sul.

Também em outras circunstâncias, a coleção aborda os aspectos geográficos de forma mais diluída. No início da coleção, apresenta-se uma atividade em forma de desafio, no qual se

testam os conhecimentos prévios do aluno. Considerando os três continentes, são um total de cinco desafios – Peru, Bolívia, Guinéa Equatorial, Equador e Espanha. Neles é dada sua localização no mapa. Também se percebe a ideia de pertencimento geográfico na discussão sobre a chegada de Colombo na América, na seção *Hay más* (vol. 1), na apresentação de um infográfico sobre a configuração da população indígena na América Latina (vol. 2), na localização de algumas cidades latino-americanas (vol. 2) e no infográfico sobre a população urbana em Latino-américa (vol. 2).

#### b) Construção histórica / Governos militares

A noção de identidades culturais mobiliza uma série de elementos que, portanto, estão sempre em processo de transformações. Desse modo, pensar a construção das identidades latino-americanas prevê uma série de momentos históricos cruciais para sua formação. De acordo com Larraín (1994), há quatro momentos, ou como ele mesmo coloca, "*períodos de crisis*", dos quais a AL volta um olhar para sua identificação, sua construção, sua reformulação. São eles: 1) conquista e colonização; 2) crises de independência e, logo, criação dos estados nacionais; 3) depressão do capitalismo no período da Primeira Guerra Mundial e fim da dominação oligárquica; e 4) o período de golpes e ditaduras militares. Atualmente é construído um outro movimento pelo qual se observam os anseios latino-americanos no que muitos estudiosos entendem como onda progressista.

É difícil falar de AL sem entender os aspectos históricos que estão atrelados à formação desse espaço cultural do qual fazemos parte. Entender, pois, nossas identidades latino-americanas requer que analisemos e problematizemos vários fatos históricos ainda hoje muito discutidos e sem definição comum nos estudos de diferentes áreas. Nesse sentido, quanto aos aspectos históricos trabalhados nas coleções que nos levam a um compartilhamento de anseios e perspectivas, tais como os aspectos em relação à história de conquista e de submissão; a dizimação de populações autóctones; lutas pela independência; mobilização cultural tardia etc. são abordados de forma diferenciada.

Em *SLE*, inicia-se justamente por essa discussão para que o aluno já se situe historicamente dentro desse espaço. Na unidade quatro do volume um, *(Des)encuentro en la historia de Hispanoamérica*, apresenta-se um texto enciclopédico para tratar os aspectos da conquista da América, evidenciando as relações de poder estabelecidas entre os europeus e os povos americanos.

Figura 60 – SLE 1: Conquista de América

1 Lee el artículo enciclopédico a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- ampliar tus conocimientos sobre el asunto de modo que, tras la lectura, puedas decir qué conocimientos te ha aportado el texto;
- identificar las características del artículo enciclopédico: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para exponer el tema tratado.

Profesor/Profesora, se espera que, tras la lectura y el análisis del texto, los estudiantes puedan recordar lo que ya han estudiado sobre el asunto en las clases de Historia y, quizá, ampliar sus reflexiones por medio del análisis lingüístico del artículo. Además, se espera que conozcan las características de ese género discursivo para que puedan leerlo de manera más crítica.

https://es.wikipedia.org/wiki/Conquista\_de\_Am%C3%A9rica

Artículo Discusión Leer Editar Ver historial Borrar

**WIKIPEDIA**  
La enciclopedia libre

Portada Portal de la comunidad Actualidad Cambios recientes Páginas nuevas Página especial Donaciones Traducir esta wiki

Historiar/Reportar Citar un libro Descargar como PDF Ver los cambios recientes Herramientas Lo que estabas aquí Cambios en esta página Subir archivos Páginas especiales Establecer permisos Información de la página Elementos de Wikidata Citar esta página

**Conquista de América**

La **conquista de América** es el proceso de exploración, conquista y asentamiento en el Nuevo Mundo por España y Portugal en el **siglo XVI**, y otras potencias europeas posteriormente, después del descubrimiento de América, por Cristóbal Colón en 1492. La Conquista dio lugar a regímenes virreinales y coloniales muy poderosos que resultaron en la asimilación cultural de la mayor parte de poblaciones indígenas y su sometimiento a las leyes de las potencias conquistadoras.<sup>1</sup>

Toda Europa creció enormemente gracias a las riquezas de América, no solo España y Portugal. La Conquista dio lugar a la importación de nuevos productos agrícolas en Europa como el tomate, el maíz, la papa o el cacao que tuvieron un gran impacto en la economía y hábitos europeos. Igualmente, se revolucionó el paisaje productivo y alimentario del continente americano con la llegada de las variedades agrícolas y diversidad ganadera de Eurásia. La introducción de minerales americanos impulsó enormemente la economía europea, pero también creó situaciones de alta inflación. En los siglos posteriores, el oro y la plata desempeñaron una función importante en el nacimiento del capitalismo, principalmente en los Países Bajos, Gran Bretaña y Francia. La Conquista de América fue un proceso casi permanente, ya que algunas sociedades indígenas opusieron una resistencia continua y otras nunca fueron asimiladas completamente.

España llegó a conquistar la mayor parte de América debido a que fue el país que patrocinó el viaje de descubrimiento, por medio de los Reyes Católicos, y que antes inició la colonización. Mediante una bula del papa Alejandro VI, se declaró legítima la posesión española de todas las tierras encontradas más allá de cien leguas al oeste de las islas Azores.<sup>2</sup> Una ligera modificación posterior repartió el continente americano entre las potencias de España y Portugal, lo cual quedaría ratificado en el Tratado de Tordesillas. Sin embargo, otras potencias europeas se sumaron a la conquista y colonización en América posteriormente, a menudo en competición entre ellas y con los imperios existentes. Entre ellas se encuentran Francia, Gran Bretaña, los Países Bajos, y hasta Rusia y Dinamarca. También se formaron pequeñas colonias efímeras de países escandinavos en la costa oriental de lo que actualmente son los Estados Unidos.

Varios pueblos americanos presentaron resistencia a la ocupación de los europeos a pesar de encontrarse en desventaja desde el punto de vista de tecnología bélica. Las armas y técnicas de guerra españolas eran más avanzadas que las indígenas. Los europeos conocían la fundición, la pólvora y contaban con caballos y vehículos de guerra. Los americanos contaban con una tecnología lítica y carecían de animales de carga, a pesar de ser superiores en número y en conocimiento del terreno. Las enfermedades que los europeos llevaron a América —para las cuales los indígenas carecían de defensas— cobraron miles de vidas y fueron un factor que pesó en contra de las sociedades americanas, que en medio de la guerra también enfrentaron el desastre epidemiológico. La historia de la Conquista de América ha sido relatada principalmente desde el punto de vista de los europeos. Salvo en el caso de los mesoamericanos, los pueblos indígenas desconocían la escritura, de modo que los registros de los hechos desde la perspectiva indígena consisten principalmente en relatos recuperados algunos años después por los propios europeos. Se cuenta con ellos en los casos de Nueva España, el Perú y Yucatán.

La llegada de los españoles al Caribe, en 1492, abrió el camino para que algunas potencias europeas conquistaran amplios territorios del continente americano. Pintura de Dióscoro Puebla, Exposición Nacional (1862), Medalla de Primera clase.

Referencias

- <sup>1</sup>Juan Carlos Piñeyro. «La leyenda rosa en el laberinto de Octavio Paz». Universidad de Uppsala. p. 8. Consultado el 10 de enero de 2012.
- <sup>2</sup>Beatriz Maldonado Simán (2005). «La guerra justa de Francisco de Vitoria». Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM. Consultado el 10 de enero de 2012.

Fragmento de artículo enciclopédico. Wikipedia. Disponible en <https://es.wikipedia.org/wiki/Conquista\_de\_Am%C3%A9rica>. Fecha de consulta: 19 oct. 2015.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 89-90

As atividades centram-se na busca de informações que sugerem ao aluno pensar os dois lados deste evento – conquistadores e conquistados. É importante destacar o cuidado na construção desta unidade em apresentar a discussão sobre o entendimento da AL hoje, refletir

sobre o termo “conquista” e “descoberta”, incentivar um olhar decolonial<sup>12</sup> e buscar pensar a condição, da época e atual, dos povos originários.

A consideração desse olhar revisita a compreensão do que significa/significou a colonização/colonialismo e toda a sua organização de controle, expansão e formas de exploração, e incide sobre o conceito de colonialidade que se estabelece a partir dessa institucionalização de poder do colonialismo, mas trata de um domínio de um povo a partir da esfera subjetiva, cultural, artística, sexual, de crenças. É o que Quijano chama de colonialidade de poder. Nesse sentido, a ideia de decolonialidade que se discute atualmente problematiza essa lógica da colonialidade/modernidade e, assim, transgride e “alenta lugares de exterioridade e construções alternativas” (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse sentido, conforme Silva Júnior e Matos (2019, p. 106), o ensino de espanhol através de "práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas". Apesar de no primeiro momento abordarem o texto mais a partir da proposta de compreensão global e busca de informações explícitas e detalhadas, no *Entretextos* começa-se a aprofundar o tema no sentido de chamar a atenção para uma reflexão sobre o sentido das palavras “descobrimento” e “conquista” – *1 ¿Cómo sería una historia de la “conquista” de América relatada desde el punto de vista de los indígenas? 2 A partir de los textos que has leído hasta ahora y de tus reflexiones, ¿darías otros nombres al “descubrimiento” y la “conquista” de América? ¿Qué nombres serían?* (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 95) e a percepção do olhar do indígena. Nas questões cinco e seis, é possibilitado ao aluno compreender informações e refletir criticamente sobre a ação e os efeitos da “conquista” para ambos os grupos, europeus e povos indígenas.

**Figura 61 – SLE 1: Conquista de América I**

1 Busca en el texto dos fragmentos de cada párrafo que puedan, en conjunto, resumir las informaciones fundamentales del artículo.  
Ejemplo: "La **conquista de América** es el proceso de exploración, conquista y asentamiento en el Nuevo Mundo por España y Portugal en el siglo XVI" (1.º párrafo).

2 Observa la imagen que forma parte del artículo y contesta las preguntas a continuación.  
a ¿Qué relación hay entre ella y el texto verbal?  
b ¿Y entre ella y las imágenes que has visto en la cuestión 1 del apartado **En foco**?

3 Entresaca del texto elementos que indiquen el comienzo y la duración de la "conquista" de América.

4 En la primera frase del artículo se utiliza la palabra "asentamiento". Léela una vez más e intenta inferir qué significa ese término a partir de las siguientes definiciones de diccionarios y de su uso en el texto.

<sup>12</sup> Os estudos sobre a decolonialidade se propõem a problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, com o intuito de alcançar a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação.



Respuesta esperada: en el texto, "asentamiento" tiene el sentido de "acción de establecerse".  
**asentar**  
 Objetivos: inferir el sentido de palabra en el texto.  
 v.tr. 1. Colocar algo de modo firme y seguro: *Ayúdame a asentar el librero.* ||  
 asentarse v.pnl. 2. Establecerse: *Gente de Zacatecas se asentó en Torreón.* □  
 Se conjuga como *acertar*.

Diccionario escolar de la Academia Mexicana de la Lengua. Disponible en <www.academia.org.mx/asentar>. Fecha de consulta: 25 sept. 2015.

**-miento**  
 (Del lat. *-mentum*).  
 1. *suf.* En los sustantivos verbales, suele significar 'acción y efecto': Toma las formas **-amiento** e **-imiento**. *Debilitamiento, levantamiento. Atravimiento, florecimiento.*

Diccionario de la lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=PD9j3be>. Fecha de consulta: 25 sept. 2015.

5 En el primer párrafo del texto ya se hace una evaluación sobre los efectos de la "conquista" de América para los pueblos indígenas. Considerando esa afirmación, responde a las siguientes preguntas.  
 Respuesta esperada: en el primer párrafo se dice que los indígenas fueron asimilados culturalmente y sometidos a las leyes de los conquistadores. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

a ¿Qué evaluación es esa?  
 b ¿Te parece una apreciación más positiva o más negativa? ¿Por qué?  
 Respuesta esperada: puede considerarse una apreciación con algunos elementos de crítica negativa a la "conquista", ya que cita un pueblo sometido a otro, lo que supone una relación de desigualdad. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto.

6 En el último párrafo hay otra evaluación de los efectos de la "conquista" para los pueblos indígenas. ¿Coincide con la evaluación del primer párrafo? ¿Por qué?  
 Respuesta esperada: sí, confirma el aspecto negativo de la evaluación, pues menciona la resistencia de los pueblos americanos, las muertes por enfermedades y el hecho de que no pudieron contar su visión de la "conquista". Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

7 ¿Cuál(es) de las siguientes palabras o expresiones del campo de la Historia y de la Geografía, que se usan en el artículo, suponen un punto de vista de los europeos sobre los acontecimientos? Justifica tu respuesta.  
 Respuesta esperada: la mayoría de las expresiones suponen un punto de vista europeo.

a Conquista: título y todos los párrafos. X "Conquistar" es ganar algo; "Nuevo Mundo" se opone a un "Viejo Mundo", que era el ya conocido de los europeos; "descubrimiento" es encontrar algo nuevo; "colonias", "colonias" y "colonización" son términos que se refieren al acto de ocupar un lugar. De las designaciones históricas y geográficas que aparecen en el texto, "Caribe" es una de las pocas de origen indígena. Profesor/Profesora, si le parece importante, explícitas a los estudiantes que las designaciones utilizadas en el texto son las que se usan generalmente en la historiografía, que suele partir de un punto de vista eurocéntrico.

b Caribe: pie de la imagen. X  
 c Nuevo Mundo: 1.º párrafo. X  
 d Descubrimiento: 1.º y 3.º párrafos. X Un buen ejemplo es el de las épocas históricas (Edad Antigua, Edad Media, etc.), que se construyeron a partir de la historia europea. Sin embargo, el uso de esas designaciones no presupone que los textos no presenten una visión crítica de los acontecimientos históricos que tematizan, como el artículo enciclopédico presentado en el apartado Lee para saber más, que aporta elementos críticos al tema de la "conquista" teniendo en cuenta el punto de vista de los indígenas. Objetivo: identificar elementos del estilo del género artículo enciclopédico y reflexionar críticamente sobre el texto.

e Colonización: 3.º párrafo. X  
 X que los textos no presentan una visión crítica de los acontecimientos históricos que tematizan, como el artículo enciclopédico presentado en el apartado Lee para saber más, que aporta elementos críticos al tema de la "conquista" teniendo en cuenta el punto de vista de los indígenas. Objetivo: identificar elementos del estilo del género artículo enciclopédico y reflexionar críticamente sobre el texto.

8 Una de las características de los textos que tratan de Historia es mencionar las consecuencias del hecho que se analiza. En el artículo "Conquista de América", se mencionan, por lo tanto, algunas consecuencias de la "conquista" y colonización de América. Busca en el texto una consecuencia de cada tipo mencionado a continuación. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

a Positiva para los europeos. Respuesta esperada: "Toda Europa creció enormemente gracias a las riquezas de América [...]" (2.º párrafo); "[...] importación de nuevos productos agrícolas [...]" (2.º párrafo); "La introducción de minerales americanos [...]" (2.º párrafo); "[...] llegó a conquistar la mayor parte de América [...]" (3.º párrafo).

b Negativa para los europeos. Respuesta esperada: "[...] alta inflación [...]" (2.º párrafo).

c Positiva para los pueblos americanos. Respuesta esperada: "[...] llegada de las variedades agrícolas y diversidad ganadera [...]" (2.º párrafo); "[...] otras [sociedades indígenas] nunca fueron asediadas completamente" (2.º párrafo).

d Negativa para los pueblos americanos. Respuesta esperada: "[...] asimilación cultural de la mayor parte de poblaciones indígenas [...]" (1.º párrafo); "[...] sometimiento a las leyes de las potencias conquistadoras" (1.º párrafo); "[...] desastre epidemiológico" (4.º párrafo). Profesor/Profesora, si le parece importante, remarca que el texto menciona más aspectos negativos para los pueblos americanos y más aspectos positivos para los europeos, lo que encuentra fundamento en las referencias sobre el tema, como las

9 Identifica qué términos siguientes no conoces y cuyo significado no has conseguido inferir en el texto. Luego contesta: ¿eso te ha impedido comprender el artículo? ¿Por qué?  
 Respuesta personal. Objetivo: concienciarse de la estrategia de inferencia léxica.

a Regímenes virreinales (1.º párrafo).  
 b Eurafasia (2.º párrafo).  
 c Países Bajos (2.º y 3.º párrafos).  
 d Bula (3.º párrafo).  
 e Islas Azores (3.º párrafo).  
 f Países escandinavos (3.º párrafo).  
 g Tecnología lítica (4.º párrafo).  
 h Mesoamericanos (4.º párrafo).

10 Lee los fragmentos a continuación y relaciona las palabras o expresiones destacadas con el tipo de conexión que establecen entre las partes del texto. Objetivo: reflexionar sobre el empleo de elementos de cohesión (conectivos).

a "La introducción de minerales americanos impulsó enormemente la economía europea, pero también creó situaciones de alta inflación" (2.º párrafo). II  
 b "España llegó a conquistar la mayor parte de América debido a que fue el país que patrocinó el viaje de descubrimiento [...]" (3.º párrafo). III  
 c "Una ligera modificación posterior repartió el continente americano entre las potencias de España y Portugal, lo cual quedaría ratificado en el Tratado de Tordesillas. Sin embargo, otras potencias europeas se sumaron a la conquista y colonización en América posteriormente" (3.º párrafo). II  
 d "[...] los pueblos indígenas desconocían la escritura, de modo que los registros de los hechos desde la perspectiva indígena consisten principalmente en relatos recuperados algunos años después por los propios europeos" (4.º párrafo). I  
 I Indica el resultado o la consecuencia de un hecho mencionado antes.  
 II Contraponen un hecho a otro que fue mencionado antes.  
 III Expone la causa de un hecho mencionado antes.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 90-91.

A escolha do artigo enciclopédico intitulado "Conquista da América" parte da proposta de refletir e romper com o estigma dado durante tanto tempo para a ideia de "descobrimiento". Inclusive, considero destacar a proposta de evidenciar isso também nas questões utilizando aspas ("") quando forem mencionadas as palavras *conquista* e *descoberta*, uma vez que os termos são controversos. Esta estratégia cumpre o papel de organizar o pensamento e os

objetivos das atividades em apresentar o entendimento da AL hoje a partir da reflexão sobre o termo “conquista” e “descoberta”. Ação que mobiliza diferentes conhecimentos e desperta um olhar consciente e menos inocente e idealista do europeu ou dos norte-americanos como modelo de mundo civilizado que tanto foi perpetuado nas esferas midiáticas, escolares e políticas. De acordo com Lima (2013), esta é uma representação muito presente nos LD, seguida da noção de que a AL “é a condição de subdesenvolvida, subordinada ou dependente do EUA” (2013, p. 41). A coleção, então, aborda esta temática sob outra vertente, a que faz questionar as relações de poder e dominação travadas naquele período e a decorrência desta para a atualidade. A partir da questão oito é dada a oportunidade de observar os pontos positivos e negativos sobre o evento, considerando os dois grupos.

Logo na seção *Entretextos* da unidade é possível olhar para a perspectiva dos povos originários que ali estavam e o que representou a chegada dos conquistadores e colonizadores à região. Parte-se de três charges, pelas quais se identifica essa visão eurocêntrica da “conquista”, destacando a desigualdade das relações culturais entre ambos os povos. Apresenta-se também uma reflexão sobre o dia da raça comemorado em muitos países hispânicos como uma permanência de luta, de espaço e de visibilidade. Não há questões diretamente relacionadas com o Brasil. Isso deverá ser feito pelo professor ou pelo aluno, se este já tiver estudado essa temática em outras disciplinas. Mas, considerando a seleção dos textos e as questões reflexivas girarem em torno da compreensão ampla do aluno em entender o uso da palavra *conquista* e não *descoberta*, por exemplo, condiciona-se a interpretação para a condição também do seu país que sofreu as mesmas ações por parte de Portugal.

**Figura 62 – SLE 1: Descubrimiento y Conquista**

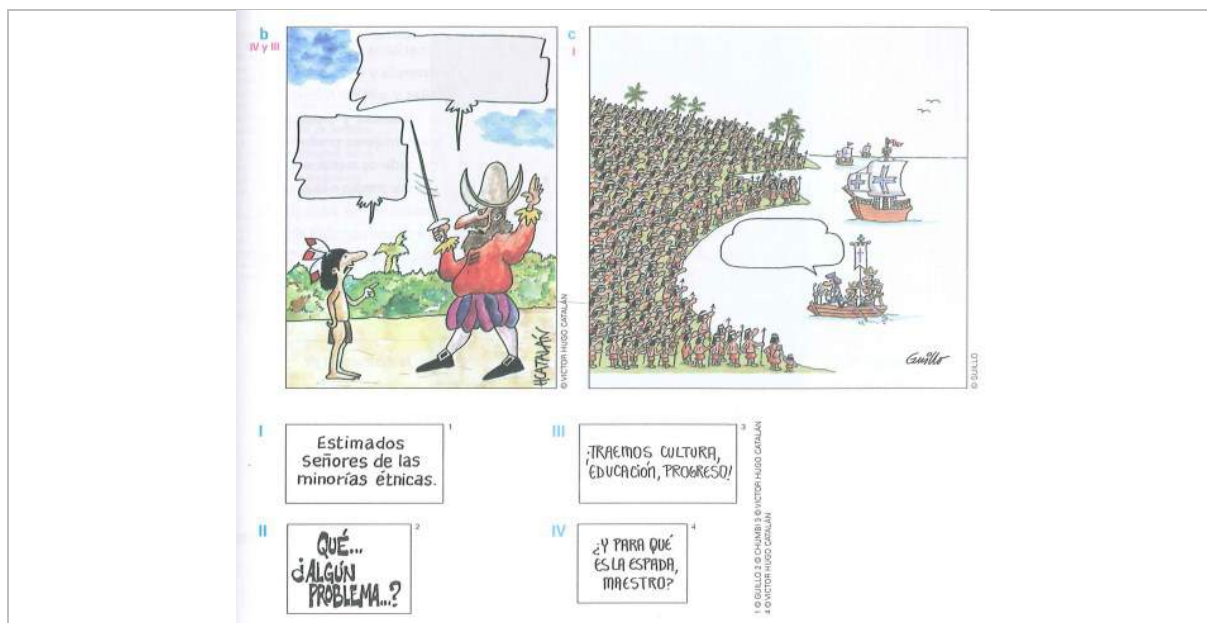
1 A partir de lo que has leído en el texto enciclopédico, relaciona las imágenes con los textos de los globos a continuación. Enseguida, ordénalas como si fueran parte de una historieta única sobre el "descubrimiento" y la "conquista" de América. Respuesta esperada: el orden de las imágenes sería: c, a, b. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros, identificar conexiones de interdiscursividad y relacionar elementos verbales y no verbales.

2

3



© CHINCHI



Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 92-93.

No texto 1 é observada a postura do europeu chegando ao continente e fixando uma placa diante de um indígena encontrado ali parado, no seu espaço. A vinheta representa a forma como o colonizador chegou e como atuou para silenciar e apagar os povos que ali estavam, como se a terra já não fosse ocupada, eles vestiram a roupa de mártires, de salvadores. A vinheta dois aponta para esta proposta, em que é apresentado um diálogo entre um europeu, com uma espada em mãos, e um indígena, confirmando esta percepção do colonizador – *!Traemos cultura, educación, progreso!* – *¿y para qué es la espada, maestro?* Na terceira vinheta, a interpretação desse grupo como “o civilizado e culto” dá-se no jogo que estabelece entre a palavra *minorias* e o número da população indígena apresentado. A minoria, então, pode ser interpretada pela compreensão dos conquistadores como indivíduos considerados inferiores e incultos.


Considerando a problemática que se estabelece entre os termos *conquista* e *descoberta*, *conquistadores* e *conquistados*, a coleção oferece também a oportunidade de o aluno entender que esta data atualmente é considerada um movimento de reconhecimento dos povos indígenas que foram violentamente massacrados. Ramos aponta, por exemplo, que “*en la historia humana en todos lados hubo conquistas y colonizaciones. Pero en ningún lugar se vivió un proceso de amplitud continental, de profundidad y totalidad tal como el que se vivió en nuestro continente*” (RAMOS, 2012, p. 29). Por esta compreensão, o texto aponta uma crítica ao “*Feliz día de la raza*”, a partir do texto não verbal de uma criança indígena com sobreposição do texto verbal de Galeano que evidencia o que significou a chegada do europeu ao continente para os povos originários, no sentido de não haver razão para festividades.

Figura 63 – SLE 1: Descubrimiento y Conquista I

3 El 12 de octubre, día de la llegada de Cristóbal Colón a América, es festivo en algunos países hispanicos. En España, lo denominan Fiesta nacional y, en Hispanoamérica, tiene nombres distintos en cada país, pero popularmente lo conocen como Día de la raza. Pensando en eso, realiza las cuestiones a continuación.

a Analiza la relación entre el siguiente texto y lo que has visto hasta ahora en esta unidad.

Respuesta esperada: el texto presenta una crítica al Día de la raza, pues dice que no hay "nada para festejar", y trae la imagen de un niño indígena y un texto verbal de Eduardo Galeano sobre el sentido del "descubrimiento" para los nativos de América. La crítica tiene que ver con lo que se ha discutido sobre el punto de vista europeo, sobre la visión tradicional del "descubrimiento" y de la "conquista". Objetivos: comprender globalmente un texto verbo-visual, identificar puntos de vista distintos (heterocidad crítica) y establecer relaciones de interdiscursividad.



EN 1492  
LOS NATIVOS DESCUBRIERON QUE ERAN INDIOS  
DESCUBRIERON QUE VIVIAN EN AMÉRICA  
DESCUBRIERON QUE ESTABAN DESNUDOS  
DESCUBRIERON QUE EXISTÍA EL PECADO  
DESCUBRIERON QUE ERAN QUERIDOS A LA LUNA Y A LA TIERRA DE  
OTRO MUNDO Y A UN DIOS DE OTRO CIELO  
Y QUE ESE DIOS HABÍA INVENTADO  
LA CULPA Y EL VESTIDO  
Y HABÍA MANDADO QUE FUERA QUEMADO VIVO QUIEN ADORABA  
AL SOL Y A LA LUNA Y A LA TIERRA Y A LA LLUVIA QUE LA MOJA

Feliz día de la raza

Nada para festejar.

b Analiza los sentidos de los términos que se emplean en los nombres oficiales del 12 de octubre en algunos países hispanoamericanos e identifica qué punto de vista sobre el "descubrimiento" está en juego en cada uno.

Respuesta esperada: algunos nombres valoran el elemento indígena o se muestran contrarios a la colonización (Día de la descolonización y Día de la resistencia indígena), otros valoran el "encuentro" entre las culturas que ocurrió tras el 12 de octubre.

Día del respeto a la diversidad cultural (Argentina).  
Día de la descolonización (Bolivia).  
Día del encuentro de dos mundos (Chile).  
Día de las culturas (Costa Rica).  
Día de la resistencia indígena (Nicaragua y Venezuela).  
Día de los pueblos originarios y del diálogo intercultural (Perú).

(Día del respeto a la diversidad cultural, Día del encuentro de dos mundos, Día de las culturas y Día de los pueblos originarios y del diálogo intercultural). Objetivo: comprender el efecto de sentido de las designaciones.

» Reflexiona

Post-lectura

1 ¿Cómo sería una historia de la "conquista" de América relatada desde el punto de vista de los indígenas?  
Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

2 A partir de los textos que has leído hasta ahora y de tus reflexiones, ¿darías otros nombres al "descubrimiento" y a la "conquista" de América? ¿Qué nombres serían?  
Respuesta personal. Respuestas posibles: llegada de los europeos a América; invasión europea de América; ocupación europea de América. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.


Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 94-95.

Na questão 1, é pedido que o aluno relacione o cartaz do Dia da Raça com o que foi trabalhado na unidade e que ele reflexione criticamente sobre *1 ¿Cómo sería una historia de la "conquista" de América relatada desde el punto de vista de los indígenas?*, já que o texto verbal que se coloca juntamente com a imagem do indígena representa a maneira como os invasores desconstruíram sua forma de vida e sua percepção de ver e estar no mundo.

Também nesta coleção, na seção *un poquito más de todo*, é possível aprofundar a discussão do texto apresentado na imagem anterior. O fragmento do livro de Galeano intitula-se *El Descubrimiento* e propõe a reflexão a partir do olhar dos nativos, ou seja, nas descobertas feitas por eles com a chegada dos europeus sobre condições que lhes seriam impostas (delimitação de espaço, estipulação de crenças religiosas, relações hierárquicas etc.).

Figura 64 – SLE 1: El descubrimiento

2 Lee la siguiente reseña de *Los hijos de los días*, enseguida escucha la grabación de un fragmento del libro de Eduardo Galeano y responde a las preguntas.



**TENDENCIAS 21**  
**RESEÑAS 21**  
Libros, caminos y viajes dan al hombre sabiduría. Proverbio árabe

**EDUARDO GALEANO**  
**LOS HIJOS DE LOS DÍAS**

**Ficha técnica**  
Título: *Los hijos de los días*  
Autor: Eduardo Galeano  
Edita: Siglo XXI España. Madrid, abril de 2012  
Colección: Biblioteca Eduardo Galeano  
Materia: Lengua y Literatura  
Número de páginas: 440 págs.  
Encuadernación: Tapa dura  
ISBN: 978-987-629-200-9

*Los hijos de los días* de Eduardo Galeano es un viaje en el tiempo y en el espacio que dura 366 días (de un año bisiesto). Este viaje diario recorre la historia humana, abarcando el espacio planetario y situando los acontecimientos en un calendario de efemérides que recogen instantáneas de la vida de hombres y mujeres célebres o anónimos, de distintas épocas y lugares. En estas instantáneas el lector o la lectora puede encontrarse con una cotidianidad rica en facetas de lo humano.

El diseño de la obra no obliga a una lectura uniforme. Las características de la misma permiten una lectura libre: se puede seguir su cronología; también abrir aleatoriamente sus páginas y recrearse en la que emerja; o se puede jugar a encontrar relación entre la narración y aquellas fechas personalmente significativas. Cualquiera que sea nuestra elección, la obra nos sorprenderá con el inicio de una historia, con la descripción de un instante significativo para la vida de un protagonista o de una protagonista, o con el final de un proceso que irá acompañado, descrito o interpretado desde una mirada que descubre paradojas, por no seguir patrones al uso. Una mirada que nos destapa ángulos de la realidad y de sus personajes.

Fragmento de reseña. Disponible en <www.tendencias21.net/libros/Los-hijos-de-los-dias\_a354.html>. Fecha de consulta: 14 en. 2016.

Título: "El descubrimiento".  
Medio: Canal Encuentro, Argentina.

Profesor/Profesora, la transcripción de este texto aparece en la cuestión 3 del apartado Entretexos (Lee) de la unidad 4.

GALEANO, E. *El descubrimiento*. In: \_\_\_\_\_. *Los hijos de los días*. Madrid: Siglo XXI, 2012. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=sdf9lnal2\_4>. Fecha de consulta: 14 en. 2016. (B-0-51).

a ¿A qué efeméride se refiere "El descubrimiento"? América. **Respuesta esperada:** al 12 de octubre de 1492, fecha de la llegada de Colón a América. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

b ¿Qué etapa de la historia de América Latina se inicia en esa fecha? "conquista" y colonización de América. **Respuesta esperada:** se inicia el período de la conquista y colonización de América. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema de los textos.

c Según la reseña, los textos del libro de Galeano describen un "instante significativo para la vida de un protagonista o de una protagonista", ¿Quiénes son los protagonistas en el texto que has escuchado?

d ¿Te parece que hay en el texto de Galeano una "mirada que nos destapa ángulos de la realidad y de sus personajes"? Justifica tu respuesta. **Respuesta esperada:** los nativos (los indígenas). **Objetivo:** identificar información implícita en el texto.

e Piensa y opina: ¿qué contradicción está implícita en el título del texto de Galeano? **Respuesta personal. Respuesta posible:** si, pues el texto muestra lo que representó para los indios la llegada de los españoles a América y la imposición de sus tradiciones culturales. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto (literacidad crítica).

3 ¿Qué relación se puede establecer entre el texto "El descubrimiento" y el cuadro *América invertida* (unidad 1)? **Respuesta personal. Objetivos:** relacionar textos de géneros diferentes y reflexionar sobre las relaciones de interdiscursividad.

**2e Respuesta personal. Respuesta posible:** la contradicción del "descubrimiento". Se suele decir que los españoles "descubrieron" a América, pero el título remite al descubrimiento de los indios respecto a las tradiciones culturales que se les impusieron. **Objetivo:** comprender detalladamente y reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto (literacidad crítica).

» Un poquito más de todo

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 121-122.

A discussão gira em torno das questões sobre a referência à descoberta, data e período do acontecimento e os diferentes ângulos de interpretação de feito histórico. Em uma última pergunta, correlaciona-se esta compreensão da temática tratada na Unidade 1 sobre Norte/Sul como forma de estabelecer um paralelo sobre a imposição/condição dada à América e sua população.

Convém salientar que o tratamento histórico também se dá na primeira unidade com os textos de Eduardo Galeano (*Primeras letras, La historia que no se pudo ser e Las venas abiertas de América Latina* (fragmento)) e um fragmento de *Malinche*, livro de Laura Esquivel. Os textos comungam de uma proposta para avaliar a condição da AL e na relação de conquistadores e conquistados.

O livro, pois, apresenta uma das grandes tentativas de pensar a história da AL a partir do decolonial, questionar as bases das relações de poder e de dependência estabelecidas e reafirmar o espaço cultural de frutífero e capaz. A América Latina foi construída em cima das redes de dependências com as nações exploradoras. Esse fato complica a discussão e o intento constante de romper com a crença de que a AL é subdesenvolvida, dependente e periférica. O reconhecimento do latino-americano baseia-se na percepção que já apontava Rama (1982, p. 24): “[...] os latino-americanos começaram a criticar a persistência de sistemas coloniais e neo-coloniais na representação da América Latina”. É estratégia atual a mobilização para o um distanciamento das amarras capitalistas dos EUA, por exemplo, uma configuração de construto social dos processos de democratização e nacionalização de sistemas que detenha a soberania estrangeira na região.

#### c) Condição migratória

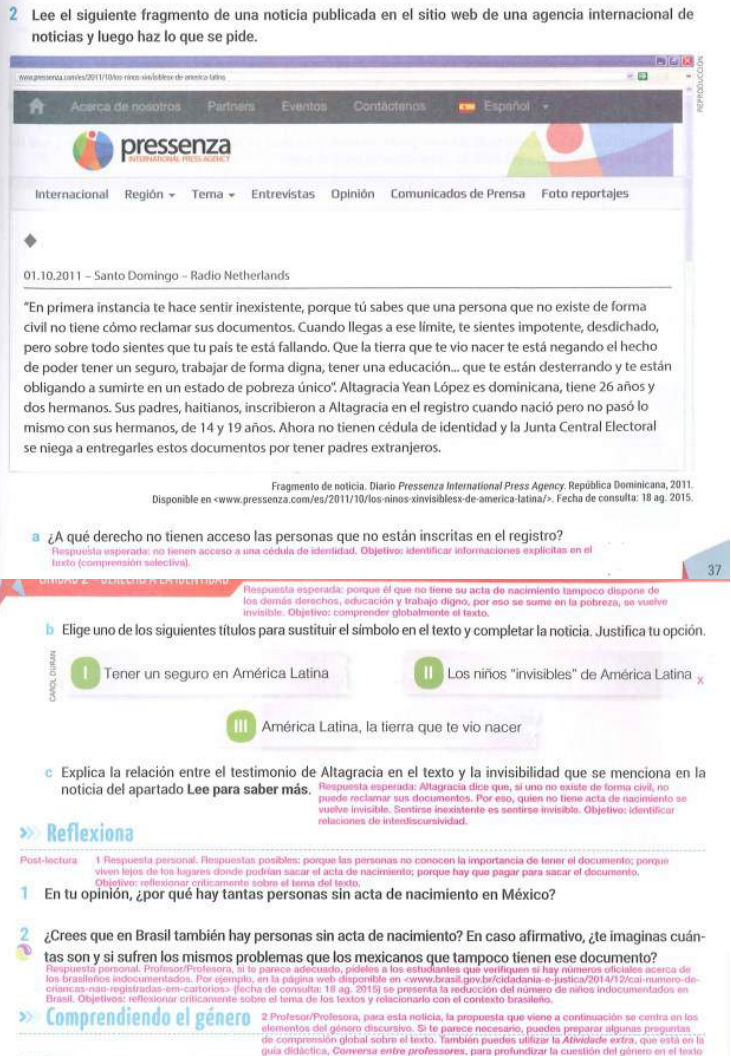
O tratamento da temática de migração em *SLE* é crítica e mais próxima da realidade, no sentido de problematizar as condições sociais e políticas desta prática. No primeiro volume, unidade dois, *Derecho a la identidad*, coloca-se em discussão a questão da construção da identidade do imigrante deslocado do seu espaço natural, partindo de textos jornalísticos que abordam a falta de documentação de mexicanos nos EUA (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 24) e de haitianos na República Dominicana e no Brasil. Os textos apresentam dados sobre a condição de invisibilidade vivida pelos imigrantes no novo país, distantes do acesso à educação e ao trabalho, e, por vezes, em condições sub-humanas de sobrevivência.

No *Entretextos*, seção que aborda a temática do texto inicial a partir de outros gêneros, traz à tona a percepção de haitianos que vivem na República Dominicana e depois uma reflexão para a realidade do Brasil também com haitianos. As atividades buscam proporcionar reflexão sobre a importância do registro para o reconhecimento identitário e acesso aos direitos básicos de vida em sociedade.

Na questão dois do *Reflexiona*, o aluno é chamado a pensar a realidade local, fazendo comparação com a que foi colocada no texto inicial e confrontando os problemas que levam à condição de invisibilidade desses indivíduos. Há uma sensibilização para o reconhecimento das realidades diversas que assolam os imigrantes e refugiados, no sentido de identificar e avaliar os problemas sociais da mobilização sem apresentar uma postura utópica e distante da condição real.

Figura 65 – SLE 1: Migración

2 Lee el siguiente fragmento de una noticia publicada en el sitio web de una agencia internacional de noticias y luego haz lo que se pide.



01.10.2011 – Santo Domingo – Radio Netherlands

“En primera instancia te hace sentir inexistente, porque tú sabes que una persona que no existe de forma civil no tiene cómo reclamar sus documentos. Cuando llegas a ese límite, te sientes impotente, desdichado, pero sobre todo sientes que tu país te está fallando. Que la tierra que te vio nacer te está negando el hecho de poder tener un seguro, trabajar de forma digna, tener una educación... que te están desterrando y te están obligando a sumirte en un estado de pobreza único”. Altagracia Yean López es dominicana, tiene 26 años y dos hermanos. Sus padres, haitianos, inscribieron a Altagracia en el registro cuando nació pero no pasó lo mismo con sus hermanos, de 14 y 19 años. Ahora no tienen cédula de identidad y la Junta Central Electoral se niega a entregarles estos documentos por tener padres extranjeros.

Fragmento de noticia. Diario *Pressenza* Internacional Press Agency. República Dominicana, 2011. Disponible en <www.pressenza.com/es/2011/10/los-ninos-xinvisibles-de-america-latina/>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015.

a ¿A qué derecho no tienen acceso las personas que no están inscritas en el registro?  
 Respuesta esperada: no tienen acceso a una cédula de identidad. Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

b Elige uno de los siguientes títulos para sustituir el símbolo en el texto y completar la noticia. Justifica tu opción.

I Tener un seguro en América Latina  
 II Los niños “invisibles” de América Latina  
 III América Latina, la tierra que te vio nacer

c Explica la relación entre el testimonio de Altagracia en el texto y la invisibilidad que se menciona en la noticia del apartado Lee para saber más.  
 Respuesta esperada: Altagracia dice que, si uno no existe de forma civil, no puede reclamar sus documentos. Por eso, quien no tiene acta de nacimiento se vuelve invisible. Sentirse inexistente es sentirse invisible. Objetivo: identificar relaciones de interdiscursividad.

» Reflexiona

Post-lectura 1 Respuesta personal. Respuestas posibles: porque las personas no conocen la importancia de tener el documento; porque viven lejos de los lugares donde podrían sacar el acta de nacimiento; porque hay que pagar para sacar el documento. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

1 En tu opinión, ¿por qué hay tantas personas sin acta de nacimiento en México?

2 ¿Crees que en Brasil también hay personas sin acta de nacimiento? En caso afirmativo, ¿te imaginas cuántas son y si sufren los mismos problemas que los mexicanos que tampoco tienen ese documento?  
 Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado, pideles a los estudiantes que verifiquen si hay números oficiales acerca de los brasileños indocumentados. Por ejemplo, en la página web disponible en <www.brasil.gov.br/cidadania-e-justicia/2014/1/2/cas-numero-de-citadania-mas-registrados-em-cartorio> (fecha de consulta: 18 ag. 2015) se presenta la reducción del número de niños indocumentados en Brasil. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos y relacionarlo con el contexto brasileño.

» Comprendiendo el género

2 Profesor/Profesora, para esta noticia, la propuesta que viene a continuación se centra en los elementos del género discursivo. Si te parece necesario, puedes preparar algunas preguntas de comprensión global sobre el texto. También puedes utilizar la *Actividad extra*, que está en la guía didáctica. Conversa entre profesores, para profundizar la cuestión del género en el texto “Hay en EU 2 millones de paisanos sin acta de nacimiento mexicana”.

37

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 37 -38.

A coleção se propõe a discutir sobre a perspectiva de direitos oferecidos aos imigrantes documentados legalmente, ou seja, para aqueles que têm documento de identidade (*a ¿A qué derecho no tienen acceso las personas que no están inscritas en el registro?*; *b Elige uno de los siguientes títulos para sustituir el símbolo en texto y completar la noticia. Justifica tu opción. I Tener un seguro en América Latina; II Los niños “invisibles” de América Latina; III América Latina, la tierra que no te vio nacer*). O item b) da questão dois, além de fazer com que o aluno compreenda globalmente o texto, possibilita despertar um olhar para a compreensão do espaço da AL. O texto aborda a história de uma dominicana, filha de haitianos que se moveram para viver em Santo Domingo sem documentação, e que tem irmãos cuja inscrição foi negada por terem pais estrangeiros. É possível estabelecer um debate sobre a configuração da imigração que se dá em grande parte da AL, principalmente em situação de países

fronteiriços, que se veem obrigados a sair de seus países para buscar uma melhor condição de vida em outro país.

Na seção seguinte da unidade, compreendendo o gênero, a temática é sobre a imigração ilegal de haitianos no Brasil. As atividades tratam de um tema pertinente no mundo globalizado e multicultural, e faz o aluno questionar sobre as razões pelas quais um indivíduo se vê obrigado e/ou decidido a sair de seu país para viver em outro. Também propõe pensar nas razões em que o Brasil é uma possibilidade para fazê-lo.

Figura 66 – SLE 1: Migración ilegal

1 Échale un vistazo al texto de la cuestión 2 y contesta: ¿es una noticia? Justifica tu respuesta.  
 Respuesta esperada: sí, es una noticia. Tiene un titular, fecha y lugar de publicación, trata de un tema de relieve, parece que la publicaron en un periódico de Internet. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del género noticia.

2 Lee el texto a continuación, publicado en el diario *El Nacional* de República Dominicana. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- informarte sobre el asunto de modo que tras la lectura puedas decir qué informaciones nuevas te ha aportado la noticia;
- identificar las características de este género discursivo: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.



2 El éxodo haitiano a Brasil explotó tras el devastador terremoto de 2010 y desde entonces unos 20000 inmigrantes han llegado al gigante suramericano, más de la mitad de manera irregular, indicó Asanu. En una audiencia de la CIDH en la capital estadounidense, Asanu advirtió que la situación hace de los inmigrantes presa de redes de traficantes. Pasando la frontera a República Dominicana, tomando un vuelo a Panamá y luego a Quito, los haitianos viajan luego en bus a Perú o Bolivia, y desde ahí cruzan a Brasil.

3 Asanu pidió a la Comisión, órgano independiente de la Organización de Estados Americanos (OEA), realizar un estudio de presuntas violaciones de derechos humanos cometidas en la ruta y que se contacte con los países involucrados para combatirlas. El estado de Acre, fronterizo con Bolivia y Perú, decretó "emergencia social" y pidió ayuda al gobierno ante la ola de inmigración ilegal, proveniente principalmente de Haití, pero también de países africanos y asiáticos.

4 En abril, el gobierno de Brasil anunció que regularizará la situación de los inmigrantes ilegales. Hasta este viernes, la CIDH lleva adelante su 149.º período de sesiones, donde concretará 52 audiencias para evaluar la marcha de los derechos humanos en las Américas.

Diario *El Nacional*. República Dominicana, 2013. Disponible en <http://elnacional.com.do/50-haitianos-entran-brasil-ilegalmente-cada-dia/>. Fecha de consulta: 4 sept. 2015.

3a Respuesta esperada: responde a algunas de las preguntas ("¿quién(es)?", "¿qué?", "¿cuándo?" y "¿dónde?"). Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada) y características composicionales del género.

3 El primer párrafo de una noticia suele ser el núcleo fundamental de toda la información. En él se concentran los datos esenciales del hecho que se noticia. Con base en esto, haz lo que se pide a continuación.

a Vuelve a leer el 1.º párrafo y verifica si responde a las siguientes preguntas:

¿Quién(es)?    ¿Qué?    ¿Cuándo?    ¿Dónde?    ¿Por qué?

3b Respuesta esperada: ¿Quiénes?: "Unos 50 haitianos". ¿Qué?: "Unos 50 haitianos entran diariamente a Brasil por caminos irregulares, principalmente por la zona fronteriza con Perú y Bolivia". ¿Cuándo?: "Diariamente". ¿Dónde?: "Brasil", "zona fronteriza con Perú y Bolivia". Objetivo: identificar información específica en el 1.º párrafo donde se responde a cada una de estas preguntas. Información específica en el texto (comprensión detallada) y características composicionales del género.

c ¿Por qué son esenciales estos datos en una noticia?  
 Respuesta esperada: porque las noticias relatan hechos y deben informar cuándo y dónde ocurrieron, las causas y quienes participaron. Objetivo: reflexionar sobre características composicionales del género noticia.

4 En los párrafos siguientes, se presentan otros datos sobre el tema de la noticia. Vuelve a leerlos y haz lo que se pide a continuación.

a Busca en el texto dónde está cada uno de estos datos. Atención, pues el mismo dato puede aparecer en dos lugares. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

I La actuación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el problema.  
 II Las decisiones tomadas en Brasil sobre los haitianos inmigrantes.  
 III Las causas de la entrada de haitianos en Brasil.  
 IV La manera como los haitianos llegan a Brasil.

b ¿Qué relación tienen estas informaciones con el núcleo fundamental de la noticia, que está en el 1.º párrafo?  
 Respuesta esperada: se dan más detalles de la situación de los haitianos que entran a Brasil, tema de la noticia. Objetivo: establecer relaciones entre diferentes partes del texto e identificar características composicionales del género.



5 En la noticia hay dos fragmentos entre comillas, uno en el 1.º párrafo y otro en el 3.º. Busca en el texto esos dos fragmentos y haz lo que se pide a continuación. Respuesta esperada: "Cincuenta haitianos por día que llegan sin papeles a Brasil y por la ruta irregular" [...] y "[...] emergencia social [...]".

a Elige, entre las siguientes posibilidades, el motivo del uso de las comillas en los fragmentos.

I Transferir la responsabilidad del empleo de una expresión a otra persona.

II Citar algo dicho por otra persona o institución que no es el enunciador del texto (discurso directo).

III Enmarcar una palabra o expresión porque su uso es cuestionable o porque la van a tratar enseguida.

IV Llamar la atención del lector sobre la palabra o expresión que se usa.

b ¿Qué función tienen esos fragmentos en la noticia? Respuesta esperada: reproducir palabras de otras personas, órganos, instituciones en una noticia es una forma de acreditar lo que se informa, o sea, da credibilidad a los hechos. Objetivos: identificar características composicionales del género y reflexionar sobre relaciones de intertextualidad.

6 La noticia informa sobre haitianos que entraron ilegalmente a Brasil. ¿Se reproduce en el texto el habla de algún haitiano? ¿Por qué? Respuesta esperada: ningún haitiano tiene voz en el texto, porque la noticia se construye a partir de otra perspectiva. Objetivo: identificar una característica composicional y temática del género noticia. Se Objetivo: identificar una de los recursos gráficos usados en relatos para señalar un enunciado que se atribuye a otro, la cita directa.

Respuesta esperada: un miembro de la ONG Conectas Direitos Humanos, Camila Asanu, es la persona que se menciona como fuente de las informaciones y la que tiene las palabras reproducidas literalmente. Objetivos: identificar características temáticas y composicionales del género noticia.

7 ¿Desde el punto de vista de quién(es) se construye la noticia? Elige la respuesta adecuada y justifícala.

a De los haitianos.

b De la ONG.

c De CIDH.

d Del gobierno de Brasil.

8 ¿Aparece en el texto alguna marca explícita del enunciador? ¿Y del interlocutor (la persona a quien se dirige el texto)? ¿Por qué? Respuesta esperada: no, no hay marcas explícitas ni del enunciador (por ejemplo, uso de la 1.ª persona) ni del interlocutor (por ejemplo, uso de la 2.ª persona). En las noticias, generalmente, el enunciador no deja indicios explícitos de su presencia en el texto, tampoco suele haber referencia directa a las personas a quienes se dirige la noticia. Objetivo: identificar una de las características composicionales y estilísticas del género noticia.

9 ¿De cuándo es la noticia? ¿Ocurre en la época de la publicación del texto el problema que se informa? Busca en el texto fragmentos que lo comprueben. Respuesta esperada: la noticia es de noviembre de 2013 y el problema ocurre en la época de la publicación del texto, porque se dice que los haitianos "entran diariamente a Brasil". Objetivo: identificar una de las características temáticas y composicionales del género noticia.

10 ¿Qué relación hay entre la imagen y el texto verbal de la noticia? Respuesta esperada: la imagen muestra a los haitianos que acaban de llegar a Brasil. Objetivo: relacionar los elementos verbales con los no verbales presentados en el texto.

11 Observa las siguientes frases del texto y explica qué función tienen los verbos destacados, además de hablar de acciones pasadas. Respuesta esperada: se usan estos verbos para hacer referencia a las acciones de otras personas. Profesor/Profesora, estos verbos son llamados verbos de decir (o verbos dicendi). Si lo parece apropiado, puedes remarcar las diferencias de sentido entre los verbos usados. Objetivo: identificar recurso de estilo del género noticia (cohesión textual).

a [...] dijo este jueves una ONG a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en Washington. (1.º párrafo)

b [...] dijo Camila Asanu, de la organización Conectas Direitos Humanos. (1.º párrafo)

c [...] Asanu advirtió que la situación hace de los inmigrantes presa de redes de traficantes. (2.º párrafo)

d Asanu pidió a la Comisión, órgano independiente de la Organización de Estados Americanos (OEA) [...]. (3.º párrafo)

e [...] el gobierno de Brasil anunció que regularizará la situación de los inmigrantes ilegales. (4.º párrafo)

12 Busca en el texto las partes que tienen verbos en presente ("entran") y las que tienen verbos en pasado ("dijo"). Luego explica a qué se refiere cada una de esas partes. Respuesta esperada: las partes en presente se refieren a la situación actual de los haitianos (teniendo en cuenta la fecha de publicación de la noticia); las partes en pasado se refieren a lo que las fuentes de información dijeron sobre el tema, sobre todo a lo que dijo Camila Asanu. Objetivo: identificar recursos de estilo del género noticia (cohesión textual) y valores de los tiempos verbales.

13 Es común que las noticias citen las fuentes de las informaciones presentadas. Has visto que en el texto la principal fuente es Camila Asanu, de la organización Conectas Direitos Humanos. Por lo tanto, se puede inferir que en esa noticia el objetivo principal es: Objetivo: reflexionar críticamente sobre una de las características del género noticia.

a informar sobre las medidas para regularizar la situación de los haitianos.

b llamar la atención para el número de haitianos que entran a Brasil ilegalmente.

c poner énfasis en los riesgos a que están expuestos los haitianos en situación irregular.

14 En tu opinión, ¿por qué hay tantos haitianos que quieren salir de su país? ¿Y por qué eligen Brasil para migrar? Respuesta personal. Respuesta posible: el texto menciona el terremoto de 2010, pero la pobreza del país debe agravar la situación. Pueden pensar que Brasil es un país con mejores condiciones para vivir, además de ser más fácil llegar a Brasil que a otros países. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 38-40.

Outro momento para se discutir esse tema é apresentado na seção *canção entreculturas*, em que é apresentada uma canção de Pedro Guerra, considerando a interpretação da canção juntamente com manchetes de diferentes países latinos, Costa Rica, Haiti, México, Cuba. As questões são de ordem de compreensão global – “*se puede saber de dónde son?*” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 124) e giram em torno de fazer o aluno refletir sobre as razões que os motivaram a sair de seu lugar conhecido (*gente que mueve su casa sin más su cuerpo y su nombre*), os percursos estabelecidos para se chegar ao lugar pretendido (*están aquí, cruzaron el mar*) e a condição de vida ao chegar no destino (*llegaron aquí, vivieron sin pan, intentan*

seguir, no quieren volver). As atividades incentivam a reflexão crítica sobre a condição dos que se colocam nessa situação.

Figura 67 – SLE 1: Extranjeros

Disponível em <www.youtube.com/watch?v=hbqI22Po\_qI>. Fecha de consulta: 14 en. 2016.

1 Escucha la canción y enseguida escribe una frase que la sintetice. **Respuesta personal. Objetivo: comprender globalmente el texto.**

**Extranjeros**  
Pedro Guerra

Están por ahí, llegaron de allá  
saçados de luz, ahogados en dos  
vinieron aquí salvando la sal  
rezándole al mar, perdidos de Dios.

Costa Rica anuncia  
que deportará a 56  
migrantes cubanos

Gente que mueve su casa  
sin más que su cuerpo y su nombre  
gente que mueve su alma  
sin más que un lugar que lo esconde.

Están por aquí, cruzaron el mar  
queriendo París, buscando un papel  
llegaron de allí, vivieron sin pan  
intentan seguir, no quieren volver.

Gente que mueve su casa  
sin más que su cuerpo y su nombre  
gente que mueve su alma  
sin más que un lugar que lo esconde.

Por ser como el aire, su patria es el viento  
por ser de la arena, su patria es el sol  
por ser extranjero, su patria es el mundo  
por ser como todos, su patria es tu amor.

Recuerda una vez que fuimos así  
los barcos y el mar, la fe y el adiós  
llegar a un lugar pidiendo vivir  
huir de un lugar salvando el dolor.

Gente que mueve su casa  
sin más que su cuerpo y su nombre  
gente que mueve su alma  
sin más que un lugar que lo esconde.

Por ser como el aire, su patria es el viento  
por ser de la arena, su patria es el sol  
por ser extranjero, su patria es el mundo  
por ser como todos, su patria es tu amor.

Por ser como el aire, su patria es el viento  
por ser de la arena, su patria es el sol  
por ser extranjero, su patria es el mundo  
por ser como todos, su patria es tu amor.

Al menos 3 770  
inmigrantes murieron en el  
Mediterráneo en 2015

México deporta a  
más niños migrantes  
centroamericanos

Refugiados ou  
imigrantes: haitianos  
só querem empregos  
e serem bem-aceitos

Los migrantes en el  
mundo aumentaron  
41% en 15 años y ya  
son 244 millones

EE.UU. estudia plan  
para deportar familias  
centroamericanas  
detenidas en la  
frontera

La migración en masa  
a Europa es imparable

GUERRA, P. Extranjeros. Disco *Otredad*. Sony Music, 2001. Pista 7.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 122-124.

O trabalho com as manchetes viabiliza a ampliação dos conhecimentos sobre o outro, sobre os latinos, considerando as diferentes realidades e pensando a estrutura limitante e política dos governos quanto ao trato desta questão (*3 Ahora, en equipos de cuatro o cinco componentes, lean los titulares de noticias que están junto a la letra de la canción y discutan sobre la relación que hay entre ellos. Al final, un miembro de cada equipo debe relatar a los demás las conclusiones.*), conforme mostram as manchetes abaixo:

*Costa Rica anuncia que deportará a 56 migrantes cubanos*  
*Al menos 3770 inmigrantes murieron en el Mediterráneo en 2015*  
*Los migrantes en el mundo aumentaron 41% en 15 años y ya son 244 millones*  
*México deporta a más niños migrantes centroamericanos*  
*Refugiados ou imigrantes: haitianos só querem empregos e serem bem-aceitos*  
*La migración en masa a Europa es imparable*  
*EE.UU estudia plan para deportar familias centroamericanas detenidas en la frontera.* (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 122-123)

A condição do imigrante é condicionada à negação, à falta, à volta, à morte. Isso nos faz questionar qual é a visão do imigrante representada na sociedade. A percepção do imigrante é muitas vezes condicionada a uma relação de subalternização, numa relação de desigualdade nas relações entre imigrantes e nativos. De acordo com Ianni (*apud* SILVA, 2008, p. 79),

O que se observa, em geral, é a transformação da diferença em estereótipos, estigmas, racismos, xenofobia e até mesmo em atitudes extremas como o etnocídio e o genocídio, em que o outro, geralmente o (i)migrante, é transformado em perigo, e muitas vezes é responsabilizado pelos problemas existentes na sociedade que o recebe.

Uma das manchetes aponta, por exemplo, o desejo desses indivíduos a serem integrados, aceitos e conseguirem empregos, que é a base social e econômica para a estruturação da vida, pois só por meio dele lhe é dada a possibilidade de garantia dos itens básicos de sobrevivência – moradia, alimentação e transporte. A atividade convida para uma reflexão crítica da temática e incentiva uma discussão sobre as relações imbricadas no ato de migrar que vão desde a perspectiva social, econômica, cultural às manobras legais e políticas de tratamento dessa questão.

#### d) Condição fronteiriça / Inter-relação português e espanhol

Na coleção *SLE*, o tema é abordado de forma muito sensível e abrangente, trazendo a concepção de identidade para o debate. O aluno é chamado a discutir o conceito de fronteira e

como essa definição se relaciona como a construção identitária. A atividade se divide em dois momentos a partir da fala do poeta uruguayo Fabián Severo apresentada no 16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol.

Na primeira parte, a discussão é travada em cima do significado de “portunholando”, no sentido de gerar reflexão sobre a relação existente entre o português e o espanhol, ao solicitar, nas questões um e dois, que destaquem a forma de escrita do autor. A atividade pretende reflexionar criticamente sobre os elementos lingüísticos e perceber que o enunciador usa ambas as línguas para se pronunciar, sem considerar especificamente aspectos da língua padrão nem de uma nem de outra língua. De acordo com Mota, “dada a multiplicidade de realidades lingüísticas a que a designação portunhol pode referir, é importante pontuar que a prática lingüística originada do contato do espanhol e do português em áreas de fronteira” (MOTA, 2012, p. 129), que, por sua vez, não se constitui da mesma forma para os diferentes sujeitos e as diferentes situações e espaços de uso.

Figura 68 – SLE 2: Portunholando

En 2015 se invitó al poeta uruguayo Fabián Severo a hablar en la mesa de apertura del 16.º Congreso brasileño de profesores de Español, que se llevó a cabo en la Universidade Federal de São Carlos, en São Paulo. El texto de su ponencia conmovió a los asistentes. Te invitamos a leer el texto y, mientras lo lees, a reflexionar sobre las cuestiones que plantea. Este trabajo se hará en dos partes.

**1.ª parte**

**1** Antes de empezar la lectura del texto, piensa sobre el título y sus posibles sentidos. ¿Sobre qué crees que habla el escritor? *Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y formular hipótesis sobre el texto.*

**2** Lee el siguiente fragmento del texto de la ponencia de Fabián Severo y responde: ¿qué notas en el estilo de escritura que usa el enunciadore en el texto? ¿Por qué crees que escribe así? *Respuesta esperada: la escritura parece ser una mezcla de portugués y español, así sigue notándose los rasgos de una u otra lengua. Respuesta personal. Objetivos: identificar y reflexionar críticamente sobre elementos lingüísticos del texto.*

**PORTUNHOLANDO**

Estimados colega y compañeros da organización du Congreso:

En primer lugar, quiero decir que es una alegría tener sido invitado para hablar nesta mesa de apertura porque Brasil es también mi país. Eu só brasileiro y uruguayo. Creci na fronteira entre los dos país. Eu também: *"Moro num país tropical, abençoado por Deus / e bonito por natureza..."*<sup>1</sup> Y es un honor, porque nestes día que nos toca vivir, eu sei u importante papel que cumplen los profesor de lengua. Estar entre ustedes, va me ajudar a pensar mis palabra, y isso *"já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura"*<sup>2</sup>

Cuando me convidaron pra hablar de mi libro *Noite nu Norte*, pasé muito tempo pensando qué decir pra ustedes. Al final, decidí compartir algunas reflexión de lo que me tenía pasado neste caminho de intentar me traduzir a través das palabra. Vine pra amostrar mi andar em portunhol, pra dividir mis poema com vacês.

<sup>1</sup> "País tropical". Jorge Ben Jor.  
<sup>2</sup> João Guimarães Rosa.

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: 16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

**3** Sigue leyendo el texto de la ponencia y enseguida responde a las preguntas.

Yo nací na cidade de Artigas. Mi familia, mis vecino y mis amigo, falan misturando las palabra del portugués y el español. El portunhol es mi lingua materna. Cuando yo estava na barriga de mi madre, ya iscutaba el mundo intreverado. Despós, na época que hice la escuela, me quisieron hacer creer que los que hablábamos misturado éramos pobre, sucios, burros. Yo no sé sí el resto del mundo pode entender qué se siente cuando alguien dice que tus palabra no sirven, é como si nos disseram que nosso corazón nao presta y que para tener vida, temo que se botar uno nuevo. Las palabra son lo único que nós temo. Pensamo, sohamo, recordamo, sufrimo en las palabra, y cuando viene algún dono da lingua a nos decir que tenemo que aprender a hablar como otros, que nuestra fala está mal, nós se miramo entresticido, porque si nos cambian las palabra, nosotros y no vamo saber ni qué somo.

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: 16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

a En tu opinión, ¿qué sentido tiene la expresión “mundo intreverado” en el texto? Respuesta personal. Objetivo: inferir sentido de una expresión en el texto.

b ¿Por qué crees que en la escuela no se veían bien a los estudiantes que hablaban “misturado”? Respuesta personal. Objetivo: identificar informaciones implícitas en el texto.

4 Lee otro fragmento del texto de la ponencia y contesta las preguntas a continuación.

Quando me mudé para Montevideo, impecé sentir saudade de mis calle, extrañé mis vecino, me faltava los sonido da frontera. Impecé a recordar, mas mis lembranza también venían en portuñol. La tristeza no bajaba y impecé a escribir. Cuando recuerdo, cuando sintio, cuando penso, lo hago en portuñol. Despós, intento pasar esos sonido que iscutio na minha cabeça pru papel, intento me traduzir. Mas mi escritura también viene misturada. Pra podé incontrar mi refugio na Literatura, pra despertar en el sueño de mi ciudad, necesito combinar las canción de mis dos país.

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: 16º Congresso brasileiro de profesores de Espanhol. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

a ¿Por qué el portuñol es tan importante para el enunciador? Respuesta esperada: porque es la forma que tiene de expresarse, es su lengua materna. Objetivo: identificar información explícita en el texto (comprensión selectiva).

b ¿Cómo crees que el enunciador intenta traducirse? ¿Por qué no lo consigue? Respuesta personal. Respuesta posible: piensa en portuñol e intenta traducirse escribiendo en español. Respuesta esperada: porque su escritura también sale mezclada. Objetivo: identificar y seleccionar las opciones implícitas y explícitas en el texto.

5 Lee el siguiente poema, que forma parte de la ponencia de Fabián Severo, y reflexiona a partir de las preguntas a continuación.

Asvés  
toi lembrando la tristeza  
que había en mi tierra  
y las palabra van sabiendo  
una arriba de otra  
intreveradas.  
Hay días  
que intento inderesar ellas  
mas no puedo  
impesan a perder el olor  
a quedar seim vida  
puro oso sin carne  
morrendo en mis cuaderno.  
Mas otras vez  
yo las deajo asím  
tortas  
y intonce  
volto a tener diez año  
y ando descalzo na calle  
correndo con la Gabriela  
ayudando la María arrancar taranya  
y me sintio menos triste.  
Misqueso que afuera el mundo es de tardisiña  
vuelvo a tener los sueño que tenía  
cuando caminaba nu meio das pedra  
sin saber que las palabra tenían dueño  
y el mundo era todo mio.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> “Palabra torta”, Fabián Severo, poema publicado en el diario Zero Hora.

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholando. In: 16º Congresso brasileiro de profesores de Espanhol. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

a En el poema se atribuyen a las palabras características propias de seres animados. Menciona tres ejemplos y comenta el efecto que produce ese recurso. Respuesta esperada: las palabras pienen el olor, quedan sin vida, puro hueso sin carne, muere en los cuadernos. Las palabras cobran vida, se vuelven esenciales para expresar los sentimientos. Objetivo: comprender detalladamente el texto y analizar elementos del estilo del poema.

b ¿Qué significa intentar “inderesar” las palabras? Respuesta esperada: intentar cambiar, escribir las palabras correctamente. Objetivo: inferir sentido de una palabra en el texto.

c ¿Qué cambio producen en el enunciador del poema las palabras “tortas”? Respuesta esperada: despiertan los recuerdos y los sueños de la niñez. Objetivo: identificar información específica (comprensión detallada).

6 Ten en cuenta lo que ya has leído del texto de la ponencia hasta este punto y opina: ¿qué significa decir que las palabras tienen dueños? ¿Quiénes serán los dueños de las palabras? Respuesta personal. Respuesta posible: significa decir que la única forma de expresarse es hablando y escribiendo según la norma gramatical. Los dueños de las palabras son todos los que quieren imponer una única forma de hablar y escribir. Objetivo: comprender detalladamente y reflexionar críticamente sobre el texto.

*Se é de batalhas que se vive  
[a vida]  
Tente outra vez.  
“Tente outra vez”,  
Raul Seixas*

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016b, p. 124-126.

Nas questões seguintes, a discussão se amplia a partir da colocação que o próprio autor usa para explicar sua relação com as línguas. O uso das palavras *intreverado* e *misturados* precisa ser compreendido pelos alunos em direção à compreensão de que o portunhol é considerado para ele sua “*lengua materna*”, e mais ainda que não é processo, que se imbrica de etapas pelas quais lhe concede um plano de inferioridade linguística (*a En tu opinión, ¿qué sentido tiene la expresión “mundo intreverado” en el texto?*; *b ¿Por qué crees que en la escuela no se veían bien a los estudiantes que hablaban “misturados”?*). Em outro fragmento, o autor destaca a importância do portunhol para a sua vida, e na questão mais uma vez é solicitado ao aluno que reflita sobre a informação explícita dada e relacione com a concepção que o autor tem do portunhol.



*Du idioma materno son las palabras du afexto, da ternuraa, da emoción. No puedo pensar ni narrar mi pasado sin ellas* (SEVERO apud FREITAS; COSTA, 2016, p. 128).

Considerando essa linha de raciocínio e a relação entre os países fronteiriços, Severo ainda traz uma referência musical para embasar seu argumento sobre entender a língua como contato – “*A língua é minha pátria, e eu não tenho pátria, tenho mátria. E quero frátria*” (VELOSO, 1982), condicionando a interpretação de frátria aos países *hermanos* (Uruguai e Brasil). Na penúltima questão e último fragmento da apresentação, é levantada a reflexão crítica sobre identidade (4 *Lee el poema que cierra la ponencia y opina: ¿es la frontera una marca de identidad para el enunciador? Justifica tu respuesta.*).

Figura 70 – SLE 2: *Portunholando III*

4 Lee el poema que cierra la ponencia y opina: ¿es la frontera una marca de identidad para el enunciador? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque nació y creció en la frontera; aprendió la lengua de la frontera (el portunhol); y sus recuerdos, sus sentimientos y su modo de hablar tienen como referencia al “marzo interseccionado” de la frontera. Objetivos: extraer informaciones implícitas y reflexionar críticamente sobre el poema.

Tal vez un día, todos seamos a frontera mesma de un solo mapa, onde no haya que pasar aduanas para abrazar a una madre o responder interrogatorios pra beixar um hermano. Onde soñemos una sola poesía. Eu sonho con un futuro onde la única lingua seja la humana porque ya no vamo ser un continente, vamo ser el contenido.

Nós semo da frontera  
como u sol qui nace ali tras us ucalito  
alumeia todo u día incima du río  
y vai durmí la despós da casa dus Rodríguez.

Da frontera como a lúa  
que hace la noche casi día  
deitando luar nos maryen del Cuareim.

Como el viento  
que hace bailar las bandera  
como a yuva  
que lleva us ranyo deles yunto con los nuestro.

Todos nós semo da frontera  
como eses pásar avuando de la pra qui  
cantando un idioma que todos intenden.

Viamo da frontera  
vamo pra frontera  
como us avó y nuestros hijo  
cumendo el pan que u diabo amasó  
sofrendo neste fin de mundo.

Nosotro semo la frontera  
más que cualqué río  
y más, mucho más  
que cualquier puente.<sup>5</sup>

5 “Poema 57”, *Noite nu Norte* (2010).

Fragmento de ponencia. SEVERO, F. *Portunholando*. In: 16º Congresso brasileiro de professores de Espanhol. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível en <https://espanholidobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congreso-brasileiro-de-profesores-de-espanhol/>. Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Fabían Severo nació en Artigas, Uruguay, en 1981. Es docente de literatura y coordina talleres de escritura. Tiene cuatro libros publicados: *Noite nu Norte* (2010), *Viento de nadie* (2013), *NósOtros* (2014) y *Viralata* (2015).

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016b, p.130.

É extremamente relevante a discussão apresentada pela coleção no que se refere à percepção das fronteiras, colocando em xeque alguns conhecimentos e crenças superficiais sobre os embates vividos pelas pessoas em regiões fronteiriças e evidenciando a concepção de identidades que discute Boaventura de Souza – “identidades são, pois, processos de identificação em curso” (SANTOS, 1995, p. 135.), dentro de processos históricos, sociais e culturais que lhe dão condições para se reconhecer. Severo destaca ainda que “*Talvez um dia,*

*todos seamos a frontera mesma de um solo mapa, onde no haya que passar aduana para abrazar uma madre o responder interrogatoris para beixar um hermano”.*

Ainda sobre a relação português e espanhol, a coleção abordou logo no primeiro volume esta questão. A canção selecionada foi “*Soy loco por ti, América*”, de Gilberto Gil e Capinan, em que se discute a ideia de integração latino-americana a partir do contexto brasileiro e cubano.

**Figura 71 – SLE 1: Soy loco por ti, América**

**UN POQUITO MÁS...**
Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

**1** *Prefectura*  
¿Te gusta la MPB (*música popular brasileira*)? ¿Qué sabes sobre el *tropicalismo*?  
*Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el texto y su género discursivo.*

**2** ¿Conoces a algún compositor brasileño que haya hecho canciones con temas relacionados con el mundo hispánico? En caso afirmativo, ¿cuál(es)?  
*Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.*

**3** *Lectura*  
Lee la letra de la canción de MPB “Soy loco por ti, América” en una versión de Caetano Veloso con la cantante cubana Celia Cruz.

**Soy loco por ti, América**  
(Gilberto Gil y Capinan)

Soy loco por ti, América  
Yo voy traer una mujer playera  
Que su nombre sea Martí  
Que su nombre sea Martí  
Soy loco por ti de amores  
Tenga como colores la espuma  
Blanca de Latinoamérica  
Y el cielo como bandera  
Y el cielo como bandera

Soy loco por ti, América  
Soy loco por ti de amores  
Soy loco por ti, América  
Soy loco por ti de amores

Sonrisa como las nubes  
Ríos, canciones, el miedo  
El cuerpo lleno de estrellas  
El cuerpo lleno de estrellas  
Cómo se llama la amante  
De ese país sin nombre,  
Ese tango, ese rancho  
Este pueblo, ¿qué te diré?  
Me muerdo por conocerlo  
Me muerdo por conocerlo

Estoy loca por ti, América  
Estoy loca por tus amores  
Estoy loca por ti, América  
Estoy loca por tus amores

*Espero a manhã que cante*  
El nombre del hombre muerto  
*Não sejam palavras tristes*  
Soy loco por ti de amores  
*Um poema ainda existe*  
*Com palmeiras, com trincheiras*  
*Canções de guerra*  
*Quem sabe canções do mar*  
Hasta te comover  
Ay, hasta te comover

Soy loco por ti, América  
Soy loco por ti de amores  
Soy loco por ti, América  
Soy loco por ti de amores

El nombre del hombre muerto  
Ya no se puede decir, ¿quién sabe?  
Antes que el día se acabe  
Antes que el día se acabe  
El nombre del hombre muerto

Antes que la linda noche  
Se haga fácil por Latinoamérica  
El nombre del hombre es pueblo  
El nombre del hombre es pueblo


Estoy loca por ti, América  
Estoy loca por tus amores  
Estoy loca por ti, América  
Estoy loca por tus amores

*Estou aqui de passagem*  
*Sei que adiante um dia vou morrer*  
*De susto, de bala ou vício*  
*De susto, de bala ou vício*  
*Num precipício de luzes*  
*Entre saudades, soluços, eu vou*  
*Morrer de brucos*  
*Nos braços, nos olhos*  
*Nos braços de uma mulher*  
*Nos braços de uma mulher*

Soy loco por ti, América  
Soy loco por ti de amores  
Soy loco por ti, América  
Soy loco por ti de amores...

CRUZ, C.; VELOSO, C. Soy loco por ti, América. *Celia's duets*. Nueva York: RMM Record, 1997.


**SIGUE LA PISTA**



La canción “Soy loco por ti, América”, de Gilberto Gil y Capinan, la grabó originalmente Caetano Veloso en 1967, época de la dictadura militar brasileña (1964-1985), en el disco *Caetano Veloso*.

Fuente de la información: <http://www.caetanoveloso.com.br/>. Fecha de consulta: 5 oct. 2015.

**SIGUE LA PISTA**



José Martí, citado en la canción, fue un gran político, pensador y autor literario cubano que vivió entre 1853 y 1895 y actuó por la independencia de Cuba.

Fuente de la información: <www.josemarti.cu/>. Fecha de consulta: 5 oct. 2015.

**4** ¿Qué visión de la relación entre Brasil y Latinoamérica se presenta en la canción?  
*Respuesta esperada: la canción refuerza una visión de Latinoamérica que incorpora a Brasil, incluso por la mezcla entre portugués y español que se ve en la letra. Objetivo: comprender globalmente el texto.*

**5** En la canción hay palabras y fragmentos en español, otros en portugués y algunos en portuñol, como su propio título. ¿Por qué?  
*Respuesta esperada: el uso del español, del portugués y del portuñol refuerza la idea de integración y cercanía cultural entre Brasil y los demás países de Latinoamérica. Objetivo: identificar efectos de sentido del texto.*

**6** *Post-lectura*  
Opina: ¿somos todos latinos? ¿Por qué? *Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto y de la unidad.*

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 22-23.



A questão quatro evidencia a relação entre Brasil e Latino-América e a questão cinco trava uma compreensão a partir da mescla entre as línguas espanhola e portuguesa na canção (4 *¿Qué visión de la relación entre Brasil y Latinoamérica se representa en la canción?*; 5 *En la canción hay palabras y fragmentos en español, otros en portugués y algunos en portuñol, como su propio título. ¿Por qué?*), além da proposição do portunhol como um dos elementos de aproximação entre esses países que configuram a AL.

Apesar dessa integração e dessa aproximação, a língua ainda é um elemento de controvérsia para essa discussão, já que, apesar da raiz latina, elas são “símbolos sociais/culturais” diferentes, que vivenciaram processos históricos diferentes. É possível elencar uma série de eventos que colocaram o Brasil distante da integração latino-americana – enquanto os países de língua espanhola discutiam a independência, o Brasil se via ainda dentro de um sistema de préstamos para a Coroa Portuguesa. Fato é que a integração entre ambos os territórios que falam a língua portuguesa e a língua espanhola, sem mencionar a variedade de línguas indígenas, têm ganhado novos olhares e permitido que sejam vistas as imensas semelhanças que os tornam latino-americanos. Um dos pontos-chave relaciona-se aos acordos políticos e econômicos estabelecidos entre os países – depois da criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) e da UNASUL (União de Nações Sul-Americanas) essa integração começou a tornar-se realidade e aproximar os falantes de ambas as línguas.

#### e) Construção étnico-racial

A discussão étnico-racial é estabelecida nos três volumes da coleção, já na primeira unidade o aprendiz é chamado a atentar para a representação da identidade negra, seus valores e sua significação na sociedade. Trata-se especificamente da discriminação racial e da afirmação como negra. A atividade é construída em cima do poema “*Me gritaron negra*” da poetisa peruana Victoria Cruz. As perguntas centram-se na compreensão do texto, possibilitando ao aluno a extração de valores e significações imbricados na condição de ser negra. Incentiva-se a percepção de uma atitude reflexiva e crítica com relação aos julgamentos, preconceitos que são mobilizados na sociedade da qual faz parte o eu-lírico, a autora (cuja obra apresenta elementos autobiográficos), e também levado a relacionar a temática com sua realidade.

A atividade também promove a possibilidade de trabalhar o reconhecimento étnico do aluno brasileiro, já que grande parte do Brasil é formada por negros ou descendentes de negros, para entender sua negritude. No guia didático, é sugerida uma discussão mais ampla sobre o

problema do preconceito no Brasil, extremamente pertinente num contexto em que o maior número da população carcerária é negra, que apresenta crimes constantes de racismo, as condições do emprego doméstico e da população negra, e tantas outras questões que precisam ser questionadas, reavaliadas e modificadas.

Como pré-leitura, incita os alunos a opinarem sobre o tema do poema como forma de resgatar os conhecimentos prévios mobilizados a partir desse enunciado. As atividades tratam de fazer o aluno inferir significados a partir da leitura e conseguir perceber o percurso feito pelo eu-lírico em compreender-se como negra a partir da forma como a tratavam nas ruas. A discriminação que sofria por sua cor, por seu cabelo, por seus lábios, mas, por fim, também o processo de aceitação ao entender quem ela era e quem ela continuaria sendo, independente de quem lhe gritasse negra.

Figura 72 – SLE 1: Me gritaron negra

### ME GRITARON NEGRA...

**2a** Respuesta esperada: la repetición sirve para reforzar el impacto de la situación relatada y el asombro de la niña cuando le gritaron negra. **Objetivo:** identificar efectos de sentido de un recurso de estilo del texto, que es la repetición.

**2b** Respuesta personal. Respuesta posible: puede significar que la niña se dio cuenta de que la discriminaban por el color de su piel. **Objetivo:** inferir sentidos del texto.

**1** En las cuestiones a continuación, vas a saber un poquito más sobre algunas de las personas retratadas en las imágenes del apartado anterior y sus culturas. Para empezar, vas a oír un poema musicalizado que se llama "Me gritaron negra". A partir de este título, ¿de qué crees que va a tratar el poema y desde qué punto de vista? **Respuesta personal. Objetivo:** formular hipótesis a partir del título del poema (preaudición).

**2** Vas a escuchar el poema por partes. Pon atención a los primeros versos, recitados por la autora, y realiza las cuestiones siguientes. **Profesor/Profesora, el poema completo se encuentra en el apéndice Hay más. Si te parecen estudiantes que lo lean después de escuchar la grabación.**

**a** La palabra "negra" se repite muchas veces en el poema. ¿Qué efecto produce la repetición en esta primera parte?

**b** En tu opinión, ¿qué sentido tiene el verso "Y me sentí negra, ¡Negra!"?

**c** ¿Qué características físicas se mencionan en el poema? ¿Qué relación tienen con el título del texto?

I Cabellos gruesos.  III Ojos castaños.  V Carne tostada.   
 II Cuerpo fuerte.  IV Labios gruesos.  VI Dientes blancos.

**d** Elige la opción que representa el sentido de los versos "Y retrocedí ¡Negra! / Y retrocedí...". **Objetivo:** inferir sentidos del texto.

I La niña decidió esconderse.  III La niña volvió a casa a jugar sola.   
 II La niña se alejó sin importarse.  IV La niña sintió tristeza por ser negra.

**2c** Respuesta esperada: son las características físicas que la niña rechaza cuando le gritan negra, porque las percibe como motivo de discriminación. **Objetivos:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) y relacionar partes del texto.

**Artista:** Victoria Santa Cruz.  
**País de origen:** Perú.  
**Profesión:** poeta, compositora, coreógrafa y dibujante.  
**Año de publicación del poema:** 1970.

**3** Escucha la segunda parte del poema y discute los siguientes versos con un compañero. Enseguida hagan una puesta en común de lo que han comprendido.

**Respuesta personal. Respuesta posible:** la niña sentía que le pasaba la discriminación y buscó artificios para que la aceptaran, como alisarse el pelo y ponerse polvo para blanquear la piel. **Objetivos:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada) y reflexionar críticamente sobre el texto.

Seguía llevando a mi espalda  
mi pesada carga.  
¡Y cómo pesaba!...

Me alacé el cabello,  
me polveé la cara

Fragmento de poema musicalizado. SANTA CRUZ, V. Me gritaron negra. Disco *Ritmos y aires afroperuanos*. Lima, Perú, 1970.

**4** La segunda parte del poema termina con una pregunta: "¿Y qué?". ¿Crees que cambió la situación? En caso positivo, ¿cuál sería el cambio? **Respuesta personal. Respuesta posible:** sí, probablemente la chica reaccionó. **Objetivo:** formular hipótesis sobre el texto.

**5** Escucha la tercera parte del poema. ¿Qué efecto produce la repetición de las palabras "negra" y "negro"? **Respuesta esperada:** la repetición sirve para reforzar la idea de que la mujer al fin se reconoce como negra, afirma su identidad y se enorgullece de ella. **Objetivo:** inferir informaciones implícitas en el texto.

**6** Según el poema, ¿cómo se suele llamar a los negros para evitarles algún sinsabor? **Respuesta esperada:** gente de color. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

**7** En tu opinión, ¿por qué al fin la mujer afirma con tanto énfasis su negritud? **Respuesta personal. Respuestas posibles:** porque se enorgullece de ser negra; porque quiere rechazar los prejuicios hacia los negros; porque su se basta. **Objetivos:** comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre el texto.

**8** ¿Qué verso de la última parte del poema te parece que representa mejor el cambio de actitud de la mujer? **Respuesta personal. Objetivos:** reflexionar y posicionarse críticamente acerca del texto.

**9** Los versos "Y ya comprendí AL FIN / Ya tengo la llave" nos permiten inferir que la mujer decidió:

**a** evitar a quienes la ofenden.  **c** resignarse y seguir retrocediendo.   
**b** valorar su identidad negra.  **d** no importarse con la discriminación.

<p>10 ¿Está correcta la hipótesis que has formulado en la cuestión 1 de este apartado sobre el tema y el punto de vista del poema? Justifica tu respuesta.</p> <p>11 ¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué?</p>	<p>Respuesta personal. Profesor/Profesora, los estudiantes deben explicar por qué su hipótesis estaba correcta o no. Para eso, deben comprender que el tema del poema es la afirmación de la identidad y la valoración de la negritud a partir de una situación de discriminación. Objetivo: confirmar hipótesis sobre el texto.</p> <p>Respuesta personal. Respuesta posible: en Brasil todavía hay prejuicios hacia los negros, aunque muchas veces de forma no evidente. Por lo tanto, también en nuestra sociedad es necesario dar un nuevo significado a la palabra "negro", además de reconocer nuestra "pertenencia étnica", ya que gran parte de la población brasileña es negra o descendiente de negros. Profesor/Profesora, los estudiantes pueden decir que no les parece relevante y deben explicar por qué. En ese caso, puedes ayudarlos a reflexionar sobre el tema y ponerles algunos ejemplos de discriminación racial en Brasil. Objetivo: relacionar el texto con el contexto social de los estudiantes (positivo/negativo).</p>
---	--

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 11-12.

As perguntas organizam-se a partir desses dois momentos: perceber-se negra e entristecer-se por esta condição desigual de ser não-branco (*y me sentí negra, ¡negra! como ellos decían; mi pesaba la carga !me alacé el cabello!*); e o de reconhecer-se como negra (*¡y qué color! ¡y qué lindo suena! NEGRO*). Os itens a, b e d da questão dois referem-se ao primeiro momento. O segundo momento é observado a partir das questões quatro, cinco e sete em que o estudante se depara com a possibilidade de debater a relação que é imposta ao negro constantemente, o encontro consigo mesmo, o reconhecimento e a afirmação bem como a valorização da sua identidade negra, dentro desse ambiente violento e silenciador que é a estrutura social legitimada por brancos. Como forma de ampliar a discussão e trazer para a realidade do aluno de forma intercultural, pergunta-se: *11 ¿Crees que es relevante en Brasil en tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué?*

Também sobre esse tema, a discriminação e a representação da identidade negra, a coleção apresenta na unidade quatro, intitulada por “*nuestra América, nuestra África*”, um texto que trata de uma das figuras mais marcantes da resistência negra brasileira – Zumbi dos Palmares. Inicia-se a atividade com a discussão sobre a diferença dos termos “pueblos originários” e “indígenas” (“*Originario*” *se usa en Hispanoamérica en la expresión “pueblos originarios, como forma de reafirmar su identidad originaria del lugar. A menudo es una designación empleada para contestar la denominación ‘indio’ o ‘indígena’ y su raíz en el hecho histórico colonial, y poner de relieve a su vez el carácter ancestral de su forma de vida diferenciada*”) (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 226), dados raciais do Brasil e a promulgação da Lei n.º 11.645/2008, que obriga o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. A parte inicial da seção *Lee* explora os conhecimentos prévios dos alunos sobre Zumbi. As questões contribuem para a compreensão da importância do dia da consciência negra para o movimento negro, mas também evidencia a necessidade de rever as mobilizações para além desse dia. O texto foi publicado em um dos periódicos de maior referência latino-americana atual, representante da ala alternativa informativa contrária à mídia comercial hegemônica. As perguntas de pré-leitura direcionam o olhar para a ciência do dia nacional do Zumbi. O objetivo da atividade é reflexionar sobre a história e a cultura afro-brasileiras, assim, as questões centram-se na compreensão global do texto e na identificação de informações explícitas.

Na seção *entretextos* da unidade, os textos possibilitam refletir sobre o acesso à educação básica no Brasil, através dos dados da pesquisa do IBGE, e a noção de cor e raça que se manifesta nesses dados. A atividade propõe uma análise crítica da realidade atual do Brasil, no que se refere às cotas raciais para ingresso nas universidades. A discussão inicia-se com a leitura de gráficos que estabelecem o perfil da educação da população no Brasil, que representam o abismo da desigualdade de acesso à educação.

Figura 73 – SLE 3: Cotas

**1** Observa los siguientes gráficos del Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE) sobre la educación de la población brasileña según el Censo 2010. Luego, discute con un compañero de clase y relaciona cada gráfico con su título.

*Objetivo: comprender globalmente los textos e identificar relaciones de intertextualidad.*

**2** A partir de los gráficos de la cuestión 1 y de la siguiente imagen de una clase en una universidad pública brasileña, reflexiona: ¿el sistema de cuotas raciales para ingreso a las universidades públicas es justo? Justifica tu respuesta.

*Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de la equidad, identificar relaciones de intertextualidad y comprender globalmente los textos en voz alta y entre sí mismos.*

**3** ¿Qué imagen mejor explicita los argumentos a favor de las cuotas raciales para ingreso en la universidad pública brasileña? ¿Por qué?

*Respuesta personal. Objetivo: comprender globalmente y hacer afirmaciones a partir de los textos en voz alta y entre sí mismos.*

**4** Lee el fragmento de una crónica escrita por el experto brasileño Bessa Freire, en 2009, y luego reflexiona: ¿cuál es la importancia de las lenguas para los pueblos originarios?

**Si yo fuera los indios, las lenguas**

José Ribamar Bessa Freire

*"Hubo un tiempo en que para vivir necesitábamos callarnos. Hoy día, para vivir, necesitamos hablar".*  
 (Página Luz Caboclo, índio Transmutal, Brasil)

*Si yo fuera los indios —no UN indio, sino LOS INDIOS que viven en Brasil— lo diría al Ministerio de Educación (MEC) lo siguiente:  
 Hoy día, para vivir necesitamos hablar. Por eso, en las nuevas directrices que van a ser formuladas en la Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en Brasilia, del 15 al 20 de noviembre de 2009, nosotros, indios que vivimos en Brasil, queremos desplazar TODO el peso de la educación escolar para el uso y la revitalización de las lenguas indígenas, que son portadoras de nuestros saberes.*

**5** Observa el siguiente afiche de la "Campaña europea contra la intolerancia en Internet" y explica el sentido del eslogan: "Yo no soy racista pero..."

**Reflexiona**

**1** Observa las siguientes imágenes de amplia circulación en Internet. La primera es una crítica al Día de la Conciencia Negra; la segunda, una respuesta a esta crítica. A partir de ellas y del texto "Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil", reflexiona sobre la importancia de la conmemoración del 20 de noviembre.

*Respuesta posible: la primera imagen critica la existencia de un día de la conciencia negra, incluso incluye una mención a un día de la "conciencia blanca", como si los grupos socialmente dominantes necesitaran tener su predominancia social, política y económica aún más reforzada. La segunda, critica la primera, pues dice que necesitamos un día de la conciencia negra mientras predominan el prejuicio. Objetivo: leer críticamente los textos (literariedad crítica).*

**2** "El racismo brasileño trabaja para silenciar y eliminar las voces negras e historias" (17.º párrafo del texto "Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil"). ¿Te parece que pasa lo mismo en los demás países de Latinoamérica, tanto con negros como con pueblos originarios? ¿Por qué?

*Respuesta personal. Objetivo: leer críticamente el texto (literariedad crítica).*

Na questão dois é dada a possibilidade de reflexão observando uma imagem de uma sala de aula universitária na qual se vê brancos em sua maioria. A parte efetiva para a discussão e reflexão crítica se estabelece com as questões do Reflexiona em que é apresentada uma excelente proposta através de imagens da internet a favor e contra o dia da consciência negra. A atividade aponta pra uma problematização sobre a noção de racismo reverso, trazendo a necessidade de ter um dia da “consciência branca” e a relação de poder dos grupos dominantes, já hegemônicos em conclamarem um dia para si. A questão seguinte contribui para um olhar para o outro a partir da realidade tratada sobre a discriminação racial no Brasil e como isso acontece nos países de língua espanhola.

É preciso salientar a importância da escolha de duas políticas de desenvolvimento que a obra fez – a Lei 11.645/2008, que demanda a inclusão no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” como possibilidade real de discutir os processos históricos, sociais e culturais do movimento negro e indígena e fazer-se conhecer e representar vozes de uma maioria silenciada por modelos de educação colonial e hegemônica que em nada refletem a configuração da sociedade brasileira e latino-americana; e a política de cotas raciais de ingresso em universidades como uma medida de ação contra as desigualdades raciais de acesso à educação em nível superior. Esses dois feitos representam uma modificação na esfera de representatividade e espaço desses grupos que desde muito tempo foram-lhes negados território, direitos igualitários e a possibilidade de ser considerados nas políticas de desenvolvimento (GARCÍA CANCLINI, 2004).

Dando sequência à discussão sobre entender os grupos minoritarizados na sociedade brasileira, é oferecido um outro texto que trata dos povos originários, a partir de um artigo de opinião de Leonardo Boff, intitulado por “*El clamor de los indígenas*”. O texto aborda a maneira como ainda hoje os indígenas sofrem com a discriminação, o silenciamento e a privação na sociedade. Segundo Boff,

*El así llamado “descubrimiento” equivalió a un encuentro y apagamiento del otro, de las historias de los pueblos originarios de Brasil y África. Tampoco ha significado un “encuentro” de culturas, sino una invasión. Lo que realmente ocurrió fue un inmenso desencuentro, un verdadero choque de civilizaciones con el sometimiento completo de los negros y los indígenas más débiles. Hasta hoy queda la marca de este acto fundacional en las formas como discriminamos a los indígenas, no respetando tus tierras sagradas y manteniendo prejuicios contra los afrodescendientes, aquellos que han construido casi toso el Brasil (apud FREITAS; COSTA, 2016c, p. 109).*

As últimas questões contribuem para uma discussão extremamente importante sobre as condições que são impostas aos indígenas e aos negros na atualidade. A atividade solicita, por

exemplo, a partir dos artigos, que os alunos discutam e comentem sobre o que leram, tentando perceber como os aspectos sociais e históricos do passado refletem na configuração social da qual fazemos parte.

Figura 74 – SLE 3: El clamor de los indígenas

Professores, se they probable que los estudiantes ya conozcan el género de opinión, así que el texto y la actividad pueden centrarse en sus contenidos y reflexiones sobre el género en español, sus marcas lingüísticas, su posición ideológica y sus características de estilo.

3 Lee el texto a continuación, un artículo periodístico de opinión, publicado en la revista digital *Diálogos del Sur* por Leonardo Boff. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la situación de los pueblos originarios en Brasil;
- identificar las características del artículo periodístico de opinión: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

4 explotación de las riquezas naturales. Estos factores han sido determinantes para el exterminio de nuestros antepasados...

5 "El día 22 de abril de 1500 representa el origen de una larga y dolorosa historia... Afirmamos nuestra divergencia clara y transparente con relación a las conmemoraciones festivas del 5.º centenario, por atentar e irrespetar nuestros antepasados, muertos en defensa de sus hijos, nietos y generaciones futuras. Y por negar nuestro derecho a la vida como pueblos culturalmente diferenciados..."

6 "Pretendimos, sí, celebrar las conquistas a lo largo de los siglos, llenas de héroes anónimos, que la historia se niega a reconocer. Celebramos, sí, las victorias que nos han costado tantas vidas y sufrimientos, pero trajeron la determinación y la esperanza de un mundo más humano, de solidaridad".

7 "Celebraremos también el futuro, herederos que somos de un pasado de valoración de la vida, de ideales, de sueños dejados por nuestros antepasados. A pesar de las desigualdades e injusticias, somos sabedores de la importancia de contribuir para la consolidación de una humanidad libre y justa, en que indios, negros y blancos vivan con dignidad" (Jornal do Brasil de 31 de mayo de 1999). En la campaña presidencial nunca se abordó con seriedad esta demanda histórica de los indígenas.

8 ¿Qué podríamos esperar de los portugueses que durante 15 siglos pasaron por la educación cristiana? Que, al ver aquellos bellos cuerpos en la playa, mirando curiosamente la llegada de las carabelas exclamaron "¡Qué bueno! Descubrimos más hermanos y hermanas. Vamos a abrazarlos y besarlos como miembros de la gran familia de Dios, representantes diferentes del cuerpo místico de Cristo". Nada de eso sucedió.

9 Después del primer encuentro pacífico, lleno de lirismo descrito por la carta de Pero Vaz de Caminha, todo ha cambiado. Han venido con la codicia por las riquezas de la tierra. Movieron guerras, llegaron a negarles la humanidad, y a pesar de su inocencia y bondad natural, atestadas por todos los primeros misioneros, los han considerado faltos de salvación. Y los subyugaron y los bautizaron bajo el miedo.

10 Algunos cosas ha fallado en el proceso de educación y evangelización de los europeos y los portugueses que ha impedido que ocurriese verdaderamente un encuentro de personas y culturas. Lo que hubo fue una negación pura y simple de la alteridad.

El así llamado "descubrimiento" equivalió a un encubrimiento y un apagamiento del otro, de las historias de los pueblos originarios de Brasil y África. Tampoco ha significado un "encuentro" de culturas, sino una invasión. Lo que realmente ocurrió fue un inmenso desencuentro, un verdadero choque de civilizaciones con el sometimiento completo de los negros y los indígenas más débiles. Hasta hoy queda la marca de este acto fundacional en las formas como discriminamos a los indígenas, no respetando sus tierras sagradas y manteniendo prejuicios contra los afrodescendientes, aquellos que han construido casi todo de Brasil.

Adaptado de artículo periodístico de opinión. Disponible en <http://www.mestizaje.com.br/indigenasdel-sur/el-clamor-de-los-indigenas/1011014/> Fecha de consulta: 14 de 2015.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016c, p. 108-110.

Na questão 14 – *A partir de los textos que has leído en esta unidad, reflexiona sobre el siguiente fragmento de crónica del escritor uruguayo Eduardo Galeano. “Parece negro” o “parece indio” son insultos frecuentes en América Latina; y “parece blanco” es un frecuente homenaje. La mezcla con sangre negra o india “atrassa la raza”; la mezcla con sangre blanca “mejora la especie”. La llamada democracia racial se reduce, en los hachos, a una pirámide social: la cúspide es blanca; y la base tiene color oscuro.* – é dada a oportunidade de reflexão sobre como a discriminação racial assola a AL.

O discurso comparativo discriminatório de “parece negro” ou “parece índio” representa ainda um olhar preconceituoso, limitador e cruel, demonstrando nessa percepção que os grupos são inferiores, incultos, incapazes. Esse discurso é o que representa ainda a configuração da dita democracia racial no Brasil e em tantos outros países latino-americanos, que apesar de apresentarem juntamente com Colômbia e Cuba uma grande população afrodescendente e

significativa desigualdade racial, os demais países também destacam essa discrepância. A formação, pois, da pirâmide racial que coloca Eduardo Galeano “*la cúspide es blanca, o se cree blanca; y la base tiene el color oscuro*” dá conta da infeliz realidade de limitação de acesso à educação e oportunidades de emprego, que, por sua vez, resulta em uma menor expectativa de vida. Ou seja, é o imperialismo branco que dá as cartas, que mobiliza e permanece oprimindo o negro, pois continua sendo dado a ele o controle das informações, a possibilidade de acesso à educação de qualidade, moradia digna, sistema de saúde, infraestrutura.

A desigualdade racial na configuração social latino-americana é fruto da ideologia imperialista que permeia as relações sociais, econômicas e culturais na sociedade, que se estrutura ainda a partir da visão colonialista, classista, racista e patriarcal, fundada, diga-se de passagem, na divulgação do capitalismo instituído pela construção eurocêntrica da AL. Nesse sentido, o rompimento dessa visão e a transformação de uma sociedade menos desigual e assimétrica, tanto nas relações sociais, jurídicas, laborais como no reconhecimento dos diferentes saberes e subjetividades se faz urgente. Nas palavras de Quijano (2007, p. 124),

*[...] la lucha contra la explotación/dominación implica, sin duda, en primer término, la lucha por la destrucción de la colonialidad del poder, no sólo para terminar con el racismo, sino por su condición de eje articulador del patrón universal del capitalismo eurocentrado. Es parte de la lucha de la destrucción del poder capitalista, por ser hoy la trama viva de todas las formas históricas de explotación, dominación, discriminación, materiales e intersubjetivas.*

Desse modo, é preciso problematizar essas esperas de submissão e estabelecer um diálogo que rompa com essa ideologia. Considerando essa perspectiva e olhando para o LD de espanhol, é preciso ter acesso à diversidade étnico-racial da composição da AL e questionar constantemente as bases colonialistas. Souza aponta para um tópico importantíssimo – “não há interculturalidade quando não se preza o equilíbrio das representações de todas as culturas envolvidas no processo de interação.” (SOUZA, 2016, p. 141).

Mantendo essa linha raciocínio sobre a pluralidade do espaço latino-americano, a coleção também direciona para a leitura de um infográfico para trabalhar a interculturalidade, neste caso, dentro da unidade que se intitula por este nome. A proposta é voltar a discutir a data de 12 de outubro já mencionada no item b). As atividades são construídas em cima da leitura de um quadro em Homenagem a Cristóvão Colombo, dois cartazes que tratam da comemoração do dia 12 de outubro e, por fim, um infográfico que apresenta os povos indígenas na América Latina.

Figura 75 – SLE 2: 12 de octubre

**Entretextos**

**1 Observa la imagen a continuación y haz lo que se te pide.**  
 Objetivos: reflexionar críticamente sobre el todo e identificar relaciones de complementariedad.



La respuesta personal. Respuestas posibles: "conquista", "descubrimiento", Colón, indígenas, culturas, encuentro, hispanidad, América, opresión, españoles, colonización, etc.

a Escribe seis palabras que, en tu opinión, se relacionan con la imagen.  
 b ¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado **En foco**. Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen que la llegada de los españoles a América representó el contacto entre culturas muy diferentes, pero la relación que se estableció no fue de interculturalidad, porque no se promovió el diálogo ni tampoco el respeto por los respectivos modos de vida, costumbres, creencias y valores.

**2 En muchos países se celebra el 12 de octubre como una fecha muy importante. Mira las imágenes y enseguida discute con tus compañeros a partir de las preguntas a continuación.**  
 Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre los textos.





Ecuador, orgulloso de su gente, construye y fortalece la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.

**3 Observa la infografía a continuación y enseguida responde a las preguntas.**  
 Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre el todo.

### Los pueblos indígenas en América Latina

Se estima que, para el año 2010, vivían en América Latina cerca de 40 millones de personas, lo que representa 8,3 % de la población de la región. Naciones Unidas ha sido pionero en la defensa de sus derechos a través de diversos mecanismos y normativas especiales para ello.

Actualmente se han contabilizado 826 pueblos indígenas. Se estima que además otros 200 viven en aislamiento voluntario.

Porcentaje de personas indígenas sobre la población total

País	Porcentaje	Cifra total de población indígena
México	15,1 %	17 millones
Honduras	7 %	537.000
Panamá	12,3 %	425.000
Colombia	3,4 %	1,6 millones
Venezuela	2,7 %	725.000
Brasil	0,5 %	900.000
Bolivia	62,2 %	8,2 millones
Paraguay	1,8 %	113.000
Uruguay	2,4 %	77.000
Argentina	2,4 %	385.000
Chile	11 %	1,8 millones
Perú	24 %	7 millones
Ecuador	7 %	1 millón
Costa Rica	2,4 %	105.000
Nicaragua	8,9 %	120.000
El Salvador	0,2 %	14.500
Guatemala	41 %	5,9 millones

Los países con mayor cantidad de pueblos indígenas son:

País	Cantidad
Brasil	305
Colombia	102
Perú	85
México	78
Bolivia	78

La CEPAL alienta a los países de la región a poner en marcha políticas públicas que:

- 1) se basen en los estándares de derechos de los pueblos indígenas
- 2) involucren sus percepciones y sus aspiraciones al desarrollo de la región
- 3) promuevan empleos en un bienestar y condiciones de vida, participación política y derechos territoriales
- 4) aumenten la participación de sociedades pluriculturales que son beneficiarias a todos y todas

CEPIL Fuente: Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. CENL - www.cepal.org/ES/Documentos

De Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque en Latinoamérica vivimos diferentes pueblos, de diferentes etnias.  
 De Respuesta personal. Respuesta posible: no, porque si no los respetamos, no habrán tantos pueblos indígenas de porque de desaparición alguna nación de la diversidad de las regiones, pero desde, no.  
 De Respuesta personal. Respuesta posible: porque son víctimas de amenazas y se acosa de más, de la invasión a sus tierras, del conflicto con ambientalistas para los cambios en el desarrollo, etc.

¿Qué hay en común en esos afiches? Respuesta esperada: En los países de origen el contacto entre diferentes culturas.  
 La imagen 1 tiene como ilustración la wiphala, que en aimara significa "emblema". Es una bandera cuadrangular de siete colores usada por las etnias de los Andes. ¿Qué relación crees que hay entre la wiphala y la diversidad cultural? Respuesta personal. Respuesta posible: la wiphala es un símbolo importante de los pueblos andinos, que tienen diferentes culturas.  
 ¿Cómo se representa la plurinacionalidad en la imagen 1? Respuesta esperada: con la cara de personas que representan diferentes pueblos, de diferentes nacionalidades.

**Reflexiona**

Post-lectura

**1 Ten en cuenta los diferentes significados de la palabra "cultura" y explica qué se pierde cuando desaparece un pueblo indígena.** Respuesta esperada: se pierde la memoria y la historia del pueblo, se pierden conocimientos, lenguas, modos de vida, costumbres y tradiciones. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el todo de los textos.

**2 Discute con tus compañeros sobre las preguntas siguientes.** Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

a ¿Por qué es importante promover la interculturalidad? Respuesta personal. Respuesta posible: porque es necesario fomentar no solo el reconocimiento de la diversidad, sino también la convivencia equitativa y pacífica entre las diferentes culturas.  
 b ¿Te parece que las etnias y grupos sociales necesitan reivindicar el derecho a la diferencia? ¿Por qué? Respuesta personal. Respuesta posible: no todas, porque hay culturas marginadas, que sufren las consecuencias de la discriminación y la exclusión, y esas son las que deben reivindicar con más intensidad el derecho a la diferencia y el respeto por su conservación.



A discussão inicial se volta para o debate sobre a não interculturalidade estabelecida com a chegada dos espanhóis à América, já que a relação que se estabeleceu entre eles se dá de forma conflitiva e hierárquica, num desprezo aos modos de vida e costumes dos povos indígenas (**b** *¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado En foco.*). A questão dois oferece uma ampliação dos conhecimentos dos alunos na compreensão do cartaz que evoca a bandeira *wiphala*, representação dos povos indígenas dos Andes e suas respectivas culturas. A partir disso, é solicitado que o aluno compreenda a noção de diversidade e interculturalidade dos povos. No que se refere ao infográfico, as indagações giram em torno de perceber a interculturalidade a partir das comunidades indígenas. Considerando os dados, as questões contribuem para uma reflexão sobre a realidade atual das comunidades originárias no que diz respeito a seu valor, sua participação nos espaços sociais e seu apagamento (inclusive desaparecimento) no contexto da composição social da AL.

É possível observar nas atividades da coleção um intento de construir o conhecimento da pluralidade cultural da AL, considerando os aspectos de sua composição étnica que se relaciona diretamente com os povos originários e os afro-latino-americanos. É importante destacar que essa consciência da construção identitária múltipla prevê uma abordagem que atende à maioria, iguala as possibilidades para os diferentes grupos, distancia-se da desigualdade racial e cultural. É, então, uma forma de rechaçar uma sociedade que preza a economia-mundo exploradora e reducionista e prima “*una sociedad-mundo en donde las naciones, las minorías, las ciudadanas y ciudadanos sean dueños de sus destinos dentro de la mundialización de la cooperación, de la participación democrática, de la pluralidad y de la libertad, constructora de la humanidad diversa y unida*” (RAMOS, p. 124).

#### e) Diversidade linguística

Na coleção, a diversidade linguística não é tratada sob o ponto de vista de reconhecimento e discussão teórica. Os alunos têm acesso a diferentes gêneros discursivos dos diversos países de fala hispânica, assim como as demais coleções, mas não são levados a perceber as diferenças nos aspectos linguísticos dos países ou regiões. Quanto à seleção dos textos orais, cuja presença de atividades é mais evidenciada, destacam-se os originados de Espanha, México, Argentina e Peru.

### 3.2.4 *¡América... hermanos míos!*: apreciação da construção imagética

O trecho da canção que dá título à seção, do cantor e compositor brasileiro Byafra, representa o sentimento que tenho tido ao longo das análises dos LD. A busca pela compreensão do que é este espaço cultural, como ela se materializa nas coleções e como ela contribui para a ideia de pertencimento a este lugar. Um constante desejo pela relação de integração, de diálogo, de interculturalidade – *somos hermanos*, afinal.

Refaço algumas perguntas constantemente como forma de entender-me como latino-americana, cuja compreensão, estou segura, está longe de uma definição completa. Qual a minha relação com a AL? Quais os elementos são considerados para nos afirmar enquanto latino-americanos? De que maneira isso é refletido em meus ciclos sociais e escolares? Como isso reverbera na minha prática como professora de espanhol? E como, a partir do LD, com suas potencialidades e deficiências, consigo fazer com que meus alunos repensem também essa condição, essa identificação como pertencentes a este espaço? Diante da noção principal da diversidade que é materializada na região, parto da noção de origem do nome, das línguas, das discussões relacionadas à modernidade tardia, da perspectiva de mestiçagem e hibridação, da mobilização e do intercâmbio de indivíduos de nacionalidades diferentes, das implicações de um mundo contemporâneo que incide na dinâmica de uma sociedade capitalista, globalizante e desigual. Tudo isso para tentar observar como as configurações sociais, históricas, geográficas, políticas, culturais, linguísticas e étnicas permeiam a imaginário latino-americano, ou melhor, como esse imaginário é configurado na produção dos livros didáticos de espanhol e como os produtores percebem longitudinalmente esses elementos dentro da coleção, mesmo com tantos itens e aspectos que precisam abordar no que se refere às diretrizes do PNLD.

No decorrer da análise, a partir das subcategorias (Composição geográfica / Relação Norte-Sul; construção histórica / Governos militares; condição migratória; condição fronteiriça / Inter-relação português e espanhol; construção étnico-racial; diversidade linguística) que considerei como fundamentais para entender o processo dinâmico, múltiplo e complexo que é a compreensão da AL, pude chegar a algumas considerações sobre este espaço, seus povos e culturas apresentadas no LD. Conforme o exigido pelo edital do PNLD/2018, no item b dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) – “seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam” (BRASIL, 2017, p. 39) –, foi observada a presença de

textos sensíveis à discussão da diversidade, ainda que não tenha sido foco de análise todos os itens sugeridos.

As coleções, analisadas em seus três volumes, apresentam um material rico no que diz respeito aos aspectos categorizados, os textos são atuais e refletem a proposta teórica-metodológica das coleções. Dentre os nove volumes analisados, destaco as considerações sobre a AL a partir das subcategorias:

#### a) Composição geográfica / Relação Norte-Sul

A América Latina compreende uma área de cerca de 21.069.501 km<sup>2</sup> e é composta por 20 países e 11 territórios que não são considerados países por não serem independentes. Dessa forma, é possível compreender as diversidades linguísticas, culturais, étnicas, políticas dessa região. A abordagem deste item aparece de forma ilustrativa na coleção *CJ* e nas demais coleções, diluída nos três volumes por meio de gráficos e mapas. A importância dos aspectos geográficos abordados na análise ateu-se para a relação Norte/Sul, que não se fixa especificamente na questão geográfica, já que condicionam aspectos políticos e econômicos. Destaco a importância de tratar desse ponto como forma de romper com estigmas de centro/periferia, rico/pobre comumente aplicados à compreensão da AL. As coleções *C* e *SLE* o fazem de forma crítica e questionam essa forma hegemônica de ver a região e reclamam o olhar para o Sul, para si como sua própria referência – “*No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo*” (TORRES GARCÍA, 1984 *apud* FREITAS; COSTA, 2016a, p. 112). Fato é que a proposição desse Norte/Sul a partir dos autores uruguaiois é um mote para pensar a integração sul-americana e também latino-americana, alterando as relações de poder no par norte-sul, e, olhando nossos diálogos, interações e conhecimentos a partir do / para o Sul.

#### b) Construção histórica / Governos militares

O que somos *nosotros* senão um conjunto de experiências que são promovidas por nossas relações sociais situadas historicamente. Assim, não poderia ser diferente ao tentar compreender a AL e observar como são mobilizados esses conhecimentos nas coleções. *CJ* o faz a partir da demarcação dos regimes ditatoriais, apesar da limitação quanto a uma reflexão mais ampla e crítica deste momento que se configura um dos marcos históricos da região. *C*

toca nos dois pontos e faz com que se reflita sobre determinado período colonial, juntamente com a mobilização da temática de gênero, de apagamento das histórias e feitos das mulheres. Apresenta ainda uma discussão sobre a visão de mundo que se condiciona a crer a partir dos textos que defendem determinado posicionamento, neste caso, o que se refere entender a noção de colonização, que pode ser vista por âmbitos distintos e, portanto, refletindo compreensão de mundos diferentes do conquistador e do conquistado. A atividade possibilita pensar as consequências da colonização que foi um ato que significou verdadeiro apagamento, silenciamento e genocídio da população da América. *SLE* também aponta para essa discussão histórica e faz com que o aluno reflita sobre a compreensão dos termos “conquista” e “descobrimento” que se propõe um posicionamento necessário e não hegemônico de olhar para a história da América e todas as questões que estão envolvidas. Evidencia a condição dos povos originários, ou seja, perceber o que significou o dito “descobrimento” para os povos da América.

#### c) Condição migratória

A temática migração é um item que esteve presente nas três coleções, acredito que pela demanda do mundo globalizado e da possibilidade de oferecer um contexto em que haja o contato entre diferentes nacionalidades. Razão pela qual também foi um aspecto que considerei relevante para a análise porque coloca em evidência os tipos de relações que podem ser estabelecidas nesta configuração de integração latino-americana, inclusive considerando nossa formação identitária, e do tratamento intercultural que pode ser dado para perceber as diferenças de cada povo, compreendê-las e aprender a conviver com elas da forma mais igualitária.

As abordagens, no entanto, seguem vertentes diferentes. *CJ* tratou do tema pela ideia estereotipada de um latino-americano que leva consigo um “sonho americano”, aquele que vê o deslocamento para o país do norte capaz de oferecer oportunidades únicas e condições melhores para viver. De fato, o processo migratório se atrela a uma ideia de melhoria, de oportunidade, contudo é preciso também problematizar os embates deste evento e o que representa para o imigrante essa mudança. Como, por exemplo, é reestabelecido seu modo de se ver e de se constituir em um outro espaço, em outro ambiente ainda não familiar.

*C* e *SLE* foram mais pontuais e levantaram essas questões ou se aproximaram mais de uma reflexão crítica. Também o fizeram desde um ponto de vista não europeu ou norte-americano, como é o caso de *SLE*. É importante evidenciar isso, porque desloca o olhar hegemônico de compreender EUA ou Europa como únicos lugares que possibilitam trabalho,

estudo, cultura etc., visão extremamente colonialista. *C* abordou o tema por dois vieses, um de forma menos reflexiva, apresentando superficialmente a noção das barreiras com as quais os refugiados precisam lidar e o outro destacando a perspectiva da constituição identitária do imigrante, seus conflitos e embates relacionados à língua e à cultura do outro.

É importante destacar que a coleção ofereceu uma oportunidade de trabalhar a relação do tema com a noção de periferia, assunto da unidade, garantido uma discussão ampla sobre a condição de grupo social periférico, marginalizado pela nova sociedade que o recebe. Isso também pode ser observado na relação direta com a realidade do aluno a partir da discussão sobre colônias presentes no Brasil.

*SLE* também tratou do tema através da condição de marginalização dos imigrantes por meio dos quais são condicionados à invisibilidade, por falta de documentação e de direitos básicos à cidadania, trabalho, educação, saúde. Parte-se de um grupo nacional, geralmente silenciado pelos LD, que se move a dois países, República Dominicana e Brasil, fora do polo euro-estadunidense para tratar dessas questões e fazer com que o aluno reflita sobre as realidades desse grupo – haitianos –, e daqueles que os recebem. Evidencia-se a mobilização das ondas migratórias que acontecem na América e como é preciso oferecer essas condições favoráveis de deslocamento, convívio e estadia. A abertura e o diálogo com o imigrante fora as amarras estereotipadas e preconceituosas refletem a oportunidade de convívio harmonioso, e quando menciono harmonioso, não invalido os confrontos, mas uma possibilidade de espaço para o diálogo e o respeito às diferenças, em que se oportunizem condições menos racistas e menos desiguais.

#### d) Condição fronteiriça / Inter-relação português e espanhol

No item anterior observamos a questão migratória, tentando entender os problemas que assolam essa movimentação e o diálogo necessário para seu acolhimento e respeito. Neste item, ainda como forma de olhar para as relações que o Brasil pode estabelecer com os países que falam espanhol e, mais que isso, sua integração ao espaço sul-americano e à AL.

*CJ* apresenta uma discussão ampla que leva o aluno a tratar de diferentes aspectos para conhecer o país e refletir sobre sua relação com o Brasil, buscando romper com os conhecimentos superficiais e preconceituosos. É dada a oportunidade de pensar a diversidade de línguas nos dois espaços como elementos constituintes da formação identitária. O objetivo do texto está em responder basicamente ao paradoxo colocado no título do texto (“*tan cerca y*

*tan lejos*”) refletindo a noção de fronteiras que estamos discutindo e as barreiras que podem ser estabelecidas entre os países fronteiriços.

C, por sua vez, trata do aspecto linguístico e apresenta uma discussão fundamental para compreensão e aproximação entre português e espanhol. Evidencia as diferentes noções sobre o que seria o portunhol e enfatiza o seu uso como característica das comunidades fronteiriças. Uma língua que é construída pela necessidade contextual, pelas relações sociais estabelecidas, pelo contato cultural dos diferentes indivíduos. Questão amplamente discutida em *SLE*. A coleção se preocupou com demarcar esse espaço e refletir sobre a manifestação do portunhol como língua que vai se estruturando por si só, já que apesar da mescla das duas línguas, não segue, necessariamente, as normas de nenhuma delas. Ao longo do texto, é dado a perceber a construção do indivíduo a partir da língua, da sua fala “misturada” e mundo “intreverado”.

Essa noção se amplia ao entendermos também que a aprendizagem de uma nova língua nos constitui com novas identidades, sendo língua de países fronteiriços ou não. O que importa é perceber que a discussão nas coleções sobre essa temática procura um relacionamento e uma integração que vai permitir que o aprendiz olhe de uma outra forma para a língua de *nuestros hermanos* e reflita sobre outros aspectos que nos colocam dentro de um mesmo espaço cultural.

#### e) Construção étnico-racial

A construção da AL se estabelece dentro da noção de etnia e raça, ou seja, a diversidade étnica é um construto basilar da região – somos negros, indígenas e mestiços. As coleções oferecem uma discussão que se baseia na compreensão das identidades negras e indígenas e procuram refletir e discutir os preconceitos raciais. No que se refere aos negros, *CJ* discute, a partir de dois momentos, importantes aspectos sobre o reconhecimento e a reafirmação da identidade negra com base em sua pele e em seu cabelo. Estabelece uma ponte com a realidade brasileira com textos imagéticos da mídia, fazendo um jogo de reconhecimento como população majoritariamente negra. A problematização gira em torno da representatividade negra na sociedade e, portanto, na falta dela nos diferentes espaços sociais.

C também faz isso questionando os parâmetros europeus pelos quais são menosprezados, à margem de um padrão de beleza que inferioriza e discrimina. Desse modo, como afirmação de identidade, não se conforma e questiona esses parâmetros valorativos, reafirmando também sua luta. *SLE* aborda a afirmação da identidade negra, num movimento de se descobrir não branca através dos julgamentos e preconceitos e o de se afirmar como negra independente da valoração negativa do outro, e da promoção da discussão sobre as questões

socioculturais que se pode evidenciar pela noção de raça. A coleção abordou o problema das cotas e a ideia equivocada de racismo reverso de forma dinâmica, crítica e reflexiva.

Com relação aos indígenas, pode-se observar efetivamente em duas coleções. *CJ* oferece uma apresentação mais figurativa, apesar da ampla discussão sobre a língua guarani no item anterior. *C* aborda a partir do combate às formas de silenciamento e discriminação racial. As atividades abordam a condição de menosprezo pela língua e suas culturas e demarcam as relações de poder impostas pelo branco não-indígena e pela língua espanhola em detrimento do quéchua. As discussões são reflexivas e garantem ao aluno pensar também sua realidade e a presença dos indígenas no Brasil. Em *SLE* a discussão é direcionada a pensar o lugar que ocupa o indígena na AL. Parte-se na noção de interculturalidade como forma de entender as diferenças e respeitar os diversos grupos étnicos pertencentes a esta região e resgata a discussão sobre o 12 de outubro com o intuito de refletir acerca da presença dos povos originários. A coleção se ateve a ampliar a discussão para a compreensão dos estados plurinacionais e refletir sobre a Latino-América ser um espaço pluricultural. É válido destacar a perspectiva da realidade que se estabelece em fazer com que o estudante olhe para o Brasil e perceba o quantitativo de grupos indígenas, sua representatividade nas diferentes esferas sociais e os problemas com os quais eles passam diariamente. Esses problemas são evidenciados com a escolha de um texto que reflete o clamor dos indígenas, do Brasil. Um grito de socorro diante das invasões de terras, dos extermínios, do descaso com a assistência sanitária. A coleção pensa a discussão tanto local como regionalmente, refletindo os dois grupos étnicos na formação da AL, buscando combater a visão discriminatória e enfatizando sua representação positiva e de direito neste mundo.

No que se refere à representação do negro e do indígena nas coleções, é possível averiguar que a presença em um número inferior em relação ao branco. Os negros são representados nos vários movimentos artísticos - música, artes plásticas, literatura. Inclusive, uma seleção de manifestações literárias feita por mulheres negras. É importante destacar que as coleções não se valem de um discurso estereotipado de negro sofrido, pelo contrário, a representação aparece como forma de reconhecimento e respeito dessa identidade. Os indígenas, por sua vez, aparecem em um número muito reduzido nas esferas artísticas, mostram-se mais sob o ponto de vista social.

#### f) Diversidade linguística

A diversidade linguística apareceu em duas das coleções mais efetivamente. Ainda que possamos falar de um escopo interessante da língua falada nos diferentes gêneros orais -

*Cercanía joven* (15/10), *Confluencia* (20/8) e *Sentidos en lengua española* (35/13). *CJ* se ateve mais as questões lexicais e fonéticas, principalmente no par espanhol da Espanha e espanhol da América, não efetivando uma discussão mais profunda sobre a condição natural da diversidade como constitutiva da língua. *C* considerou a abordagem fonética, morfossintática e observou a variação social nas produções discursivas. Ofereceu uma oportunidade para o aluno perceber a relação normativo/não normativo e discutir as diferentes manifestações da língua. A obra ofereceu também a possibilidade de discutir a diversidade linguística do espanhol a partir do reconhecimento das diferentes formas de falar espanhol, considerando a proposição de que a manifestação da língua é estabelecida a partir de diferentes aspectos e que, portanto, não há espanhol mais correto.

No que se refere às demais línguas presentes na região, dos países que têm o bilinguismo como constituição de sua identidade, como é o caso do Paraguai, contemplado em uma atividade do *CJ*, a proposta chama a atenção também para o universo do aluno em perceber a existência de outras línguas em seu país; ou na relação de superioridade entre as línguas, numa condição de privilégio, como no caso do espanhol e o quéchua na realidade peruana, tratados na coleção *C*. A obra aborda em dois momentos o embate e a predileção pela língua espanhola, como língua prioritária, que demarca uma forma de silenciar os grupos étnicos que falam o quéchua, sua língua materna. As atividades se centram na problematização dessas relações de poder e fazem com que o aluno reflita sobre os aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos. As demais atividades são menos reflexivas e aparecem de forma ilustrativas – quadros e mapas com línguas indígenas faladas na AL, por exemplo.

A partir de todas essas colocações, o que se percebe é que a AL ainda precisa ser discutida sob o mote de integração regional. Observo que há uma ampliação das diferentes vozes, dos diversos lugares culturais que podem, sim, compreender esse espaço, desde que as atividades sejam envolvidas por uma perspectiva intercultural que dê conta de perceber estas diferenças e fazer os sujeitos interagirem a partir de um posicionamento aberto, que olha para fora da língua, olha para as pessoas e para os lugares (MENDES, 2020). É um avanço relevante perceber que o aprendiz, a partir do LD, tem “acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2002, p. 108) que pode favorecer seu reconhecimento identitário latino-americano. Contudo, devo salientar que as análises foram feitas de forma longitudinal, o que não garante o acesso efetivo a todos os conhecimentos presentes no LD, considerando os diferentes percalços do ensino-aprendizagem da língua espanhola no contexto da educação básica, já comentados sucintamente no capítulo dois –



oferecimento da disciplina em apenas um ou dois anos do EM, mudança de PNLD, tempo de aula, conteúdos diversificados dentro da própria coleção e/ou atividades extras.

É preciso destacar também que é muito difícil conseguir dar conta dessas diversidades, o que, por exemplo, faz com que os autores dos LD façam determinada escolha e não outra e/ou o professor aborde um aspecto e não outro. Nesse sentido, é importante considerar que o professor observe seu contexto de ensino e selecione o LD, o material, a partir das suas demandas e de seus alunos.

**CAPÍTULO 4**  
**“AH, *LATINOAMÉRICA*”:**  
**INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, discuto a perspectiva intercultural. Passo inicialmente pela compreensão de cultura, como forma de me aproximar dos diferentes significados culturais, crenças e comportamentos que são levantados no processo de aprendizagem, pela noção de língua-cultura, cujo entendimento nos leva a uma nova forma de ver as práticas de linguagem no ensino de língua estrangeira, e pelo que entendo por interculturalidade. Em seguida, detenho-me na reflexão sobre uma educação intercultural crítica a partir das análises das coleções de espanhol.

#### 4.1 O que é a interculturalidade?

O discurso sobre interculturalidade e seus derivativos - diálogo, paradigma e educação intercultural - vem ganhando mais força como consequência de um mundo em que as sociedades são cada vez mais multiculturais e mais desiguais, considerando as demandas da globalização vigente. Então, conceber a perspectiva intercultural nos processos de interação e integração é justamente pensar modos de ação em que diferentes grupos culturais convivam de forma democrática, inclusiva e igualitária.

Mas vamos por partes. Várias são as áreas que atualmente se destinam a tratar da interculturalidade, o que lhe confere um sentido amplo e difuso. Desse modo, tento discutir as diferentes perspectivas e definir o conceito que melhor se aproxime de meu objetivo de observar como o LD de espanhol do PNLD/2018 explora a interculturalidade, contribuindo para a promoção de uma atitude crítica e intercultural no aluno. Para isso, não poderia falar de interculturalidade sem antes tentar perceber em que concepção de cultura se apoia esse projeto. Faço, assim, um breve percurso temporal pelos conceitos, como forma de evidenciar sua complexidade e sua constante resignificação e, a partir disso, chegar à noção de língua-cultura que se tem defendido no ensino de línguas como mediação ao diálogo entre sujeitos/mundos culturais diversos.

O conceito de cultura, dado sua complexidade, é pauta de estudo de diferentes áreas: antropologia, sociologia, filosofia, linguística, dentre outras. A primeira acepção etnológica surge com Tylor, quem a concebe, através de uma visão universalista, com o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, ou seja, como um “complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (1981, p. 01 *apud* CUCHE, p. 35). Em contraponto à posição universalista de Tylor, Boas, através de seus estudos comparativos centrados nas “culturas” e não na “cultura”, delimitou o que chama de

“relativismo cultural”, em que cada grupo, cada cultura, a seu modo, se constrói a partir de seus eventos históricos próprios.

A partir dessas proposições e pensando o ensino de línguas, destaca-se também a concepção de Edward Sapir (1884-1939), antropólogo e linguista, que compreende que a cultura é fundamentalmente um sistema de comunicação. De acordo com o autor, em sua visão interacionista, é por meio das interações entre os indivíduos que são estabelecidas as significações que lhes caracterizam culturalmente.

Outra percepção de grande relevância se estabelece com Geertz (1989), que propõe uma visão semiótica de cultura, afirmando que o homem é suspenso em redes de significação que ele mesmo teceu, cujas interpretações são baseadas nas experiências e visões de mundo de cada indivíduo, partilhadas pelos membros. Conforme o autor, a percepção semiótica da cultura compreende:

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Desse modo, a cultura é um domínio simbólico, situado e estabelecido pelas relações sociais, que sofrem constantemente modificações, porque ela é influenciada pelos homens e também elemento que os influencia. Como base nessa percepção, é possível sublinhar que um indivíduo não pertence a uma única cultura, mas a várias culturas diferentes, porque elas se mesclam, se completam e, ao mesmo tempo, são individuais. Por essa razão, não podemos concebê-las como estáticas e hierarquizáveis.

Ciente da complexidade que se estabelece na compreensão do que seja cultura a partir deste rápido levantamento conceitual, nesta tese, considero-a como um complexo de atitudes, comportamentos, valores, significados e crenças que são compartilhadas e mobilizadas de forma constante nas práticas sociais situadas historicamente. Entendendo-a como uma projeção imaginária através de valores simbólicos interpretados pelos sujeitos através das relações que remetem a formas de ver e estar no mundo.

Delimitado o conceito de cultura que nos dá subsídio para o entendimento do que vem a ser de fato a interculturalidade, passo agora a relacionar essa noção a ideia de língua-cultura, defendida por Mendes (2007; 2011; 2012) como uma forma de não dissociar esses dois elementos constitutivos um do outro. Como aponta a própria autora,

[...] a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar (MENDES, 2011, p. 143).

Durante muito tempo, o processo de ensino de línguas se baseava em uma metodologia de ver a cultura como dissociada da língua, ou seja, a cultura era pautada em blocos ilustrativos de comportamentos e manifestações artístico-culturais que, por vezes, se configuravam de forma superficial e estereotipada, sem qualquer tipo de promoção de intercâmbios e incentivo à intercomunicação entre os diferentes mundos. Não querendo compreender que a interculturalidade é um ensino de língua-cultura, considero que perceber língua e cultura como indissociáveis eleva a possibilidade de um trabalho intercultural porque estabelece a compreensão das línguas-culturas como sistemas de interação, situadas historicamente, que refletem aspectos sociais e culturais de determinados grupos, ou seja, uma gama de pluralidade linguística e cultural que precisa ser reconhecida e respeitada no processo interativo dialógico igualitário.

Conforme Mendes, “[...] tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura” (MENDES, 2012, p. 375), de forma que a língua e a cultura não recebem lugares diferenciados ou sequenciados. Elas estão no mesmo lugar. Nesse contexto, assumo essa concepção e proponho tratar as práticas de linguagem como expoente de uma construção de significados, exposição de crenças e de valores que são percebidos e destacados por meio de uma relação dialógica entre os indivíduos que se veem imersos em situações de fala e de intercâmbio, possibilitando que “o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além de seu próprio” (MENDES, 2007, p. 130). Desse modo, o que se pretende com um ensino intercultural é deixar de perceber as culturas como amostras, como entidades estáticas, e entendê-las como um processo de troca nas interações com o outro, a partir das diversidades presentes nos diferentes contextos, que lhe configura um caráter dinâmico, de transformações contínuas e de rompimento do sistema-mundo que é desigual, patriarcal, ocidental e heteronormativo.

A interculturalidade é um projeto em curso que visa uma mudança no sistema social, cultural e institucional pelo qual se percebe a decolonização do conhecimento, do ser e do agir. É uma forma de penetrar e desarticular a lógica da modernidade em suas construções mais básicas – racialização, discriminação, exploração, desigualdade, exclusões. A perspectiva

intercultural orienta-se para a “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52).

A interculturalidade busca abertura e diálogo. É uma forma de enxergar o outro e relacioná-lo consigo mesmo, reconhecendo-se no outro numa relação de respeito. Dessa forma, além de atentar para a diversidade de mundos culturais, possibilitando reconhecimento das diferentes identidades dentro do sistema social, e o conhecimento de outros universos e outras formas de convivência, enxerga e questiona as relações de poder construídas dentro dos grupos culturais diversos, como forma de romper com as desigualdades e garantir oportunidades sociais, econômicas e políticas a todos, ou seja, é antes de mais nada, questionar as diferenças estabelecidas ao longo da história por uma e hierarquização de grupos dominantes.

Para Candau, a perspectiva intercultural deve promover:

[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas [...]. (CANDAU, 2008, p. 52).

Assim, a proposta deve contemplar as diferentes esferas da configuração da sociedade existente – social, cultural, histórico, epistêmico, econômico e político. No que se refere ao educacional, a sala de aula passa a ser um espaço de promoção desses encontros culturais, que devem ser, então, estruturados a partir da pluralidade cultural que ultrapasse a esfera da multiculturalidade, na qual muitos podem vincular, equivocadamente, a mesma concepção da interculturalidade.

É importante destacar que tratam de conceitos muito diferentes e são construídos com base nas relações culturais diferenciadas que giram em torno dos mecanismos de contato, controle, diálogo, disputa, enfrentamento e conflitos. Enquanto o multiculturalismo, situação atual da sociedade, compreende um determinado espaço composto por múltiplos indivíduos, múltiplas culturas, que podem ou não conviverem de forma conjunta, o interculturalismo refere-se ao convívio, ao diálogo e aos conflitos e embates estabelecidos entre os diferentes grupos culturais, conscientes das diversidades e diferenças que devem ser pensadas como característica que os constitui, de forma que são consideradas e reconhecidas, mas vai além, propõem-se a interação positiva e a inclusiva.

A interculturalidade pressupõe olhar para o outro de maneira aberta, mais igualitária e respeitosa, identificando os aspectos de aproximação e distância de sua própria cultura, num

constante diálogo que lhes favoreça uma boa convivência integrada e cooperativa. A partir dessa atitude relacional, há uma constante reflexão sobre ambas as culturas, como "meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo" (MENDES, 2007, p. 119). Nesse sentido, o ensino intercultural pode ser interpretado como uma ferramenta para o exercício da cidadania, já que implica o estabelecimento de relações que exige uma participação consciente e responsável do indivíduo na compreensão do Outro e de si mesmo, no sentido de estabelecer respeito e solidariedade. Mendes fala de um ensino que seja possível “recebermos o outro tal como recebemos um amigo” (2007, p. 138), aberto ao diálogo, ao respeito, à empatia e sem máscara, sem preconceitos. Isso significa que no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, além de um reconhecimento da pluralidade cultural, é preciso abordar o diálogo dessas diferenças, promovendo aprendizagens, negociações e integração.

Nas palavras de Walsh, a interculturalidade deve ser compreendida como:

- 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 pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência de estar em 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 o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e intenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
- Uma meta por alcançar (WALSH, 2005, p. 10-11).

A autora evidencia em seus estudos a importância de perceber a interculturalidade como confronto, como posicionamento crítico, já que um posicionamento intercultural não se dá apenas no reconhecimento de diferenças, mas a partir de uma relação de negociação entre esses grupos culturais distintos em condições que favoreçam respeito e igualdade.

Considerando essa percepção, Walsh destaca três formas de perceber a interculturalidade nas diferentes situações e a partir de diferentes propósitos, ações educacionais e políticas, cuja proposta atende a abordagens e concepções ideológicas dentro de iniciativas que podem ser menos ou mais redutoras interculturalmente. Fala-se, pois, de interculturalidade relacional, funcional e crítica.

Na interculturalidade relacional, observa-se o jogo de troca, contato e convívio, não considerando se as relações são iguais ou desiguais. Na interculturalidade funcional, o que se propõe é uma dinâmica de reconhecimento das diferenças a partir de uma proposta de controle

e minimização de conflitos étnicos. Ela é utilizada para manutenção de um sistema que oprime contornando os embates pela “lógica da inclusão dos excluídos”. Por fim, a interculturalidade crítica, na qual se vê uma possibilidade real de problematização, confronto e transgressão do que se configurou com norma, como hierarquização e, portanto, relações de poder assimétricas. Há uma nova forma de perceber as diferenças, o diálogo entre as culturas que pensa formas distintas de sociedade, ou seja, uma nova ordem social.

Outro autor que procura enfatizar em seus estudos a necessidade da mudança estrutural no dito sistema-mundo é Fidel Tubino. O autor evidencia que vivemos em um mundo cada vez mais conectado tecnologicamente, porém cada vez mais incomunicado interculturalmente. Isso reflete demandas individuais, conflitos sociais e políticos que não pensam a coletividade e a discriminação e exclusões frente a diferenças que são comuns neste mesmo mundo tecnológico. Nossas práticas cotidianas acabam por manter uma política de ação “capenga” que não atende as reais necessidades de mundo equitativo e justo socialmente. Em meio a isso, tem-se falado constantemente em interculturalidade, em diálogo de interação e interdependências, uma nova maneira de se comportar frente ao outro nas diferentes circunstâncias de vida. Tubino aponta que a interculturalidade, portanto, *“no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo”*. (TUBINO, 2004, p. 03)

O problema das discriminações étnicas, sociais, de gênero; exclusões e segregações de indivíduos por condição social, econômica, educacional, é constante. A verdade é que, em nossas práticas, as diferenças não são consideradas como características de cada ser e, portanto, não são tratadas como naturais, como possibilidade de convivências a partir delas. Desse modo, pensar a interculturalidade nos diferentes âmbitos, neste caso, especificamente, na sala de aula de espanhol, é possibilitar olhar para essas diferenças, mais que as diferenças do “outro estrangeiro”, olhar também para as diferenças dentro de sua realidade local. É mobilizar situações de convívio e diálogo com o outro, seja em sala de aula, na instituição escolar, em casa ou no bairro, em que o aprendiz entenda que a diferença existe e ela permanecerá porque faz parte da construção identitária do ser humano, é preciso, neste caso, que haja um modo de preparação para a convivência com ela de forma mais informada, aberta e respeitosa. É necessário que se valorize as diferenças, já que elas moldam nossas formas de ser e agir no mundo, que sejam, então, moldadas a partir de um posicionamento ético, plural, justo, equitativo e solidário.

O desejo de observar como a interculturalidade é explorada no LD é justamente perceber as modificações já em processo para a construção de um indivíduo crítico e intercultural que se



atenha, por exemplo, para um engajamento nas causas sociais e um agir politicamente contra práticas hegemônicas.

Outro fator importante para alinhar a perspectividade intercultural à discussão sobre América Latina, como indiretamente já mencionada na seção anterior, diz respeito a sua relação direta com a noção de decolonialidade, condição hoje fundamental para compreender nosso espaço e nossas identidades culturais. Perceber que lugar é esse exige uma tomada de consciência e uma ruptura com determinadas estruturas de poder impostas pela conquista e perduradas ainda pelo pensamento colonial, patriarcal e capitalista vigente. De acordo com Walsh, o conceito de interculturalidade crítica parte da:

(re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Isso significa questionar e ressignificar as noções geopolíticas, repensar as nossas formas de estar no mundo desde nossos próprios parâmetros, redefinir as relações de classe e raça, que só movimentam interesses de controle e exploração de grupos brancos hegemônicos, entendermo-nos como coletivo, com grupos étnicos diversos, mas com memória histórica similar que induz a um levante de insurgências contra a colonialidade, estabelecer novas epistemologias e projetar formas de soberania regional que seja autônoma, democrática, integrativa, aberta, popular e revolucionária.

A interculturalidade crítica é um processo, um projeto em construção, pelo qual exige modificação em todas as estruturas da sociedade, ou seja, “refere-se a um projeto decolonial, que se propõe a enfrentar: (i) a matriz colonial do poder (ii) as classificações raciais; (iii) e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial eurocêntrico)” (WALSH, 2012, p. 8). Desse modo, através da autora, defendo, nesta tese, a perspectiva intercultural como projeto que caminhe para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, igualitária, nos direitos e nas oportunidades, solidária, integrativa, aberta à diversidade, emancipadora, combativa as diferentes formas de discriminação, sendo antirracista, antifascista, antipatriarcal, antissexista, anti-heteronormativa.

## 4.2 Educação intercultural

As aulas de língua estrangeira na escola, assim como as demais disciplinas, devem contribuir com as diferentes trocas culturais e com o diálogo entre os diferentes, de forma que este diferente, o outro, não seja engendrado dentro de uma relação hierárquica. Por essa razão, é preciso falar de uma educação intercultural, é preciso que observemos nossas práticas em sala de aula no sentido de promover diálogos interculturais com nossos alunos, é preciso que nos atentemos para o material didático levado para sala de aula, no qual ele possa favorecer a dinâmica do processo educacional intercultural e crítico.

Ao tratar de um espaço educacional intercultural, neste caso o ensino-aprendizagem de espanhol, estamos promovendo a possibilidade de o aluno ter contato com as diversidades culturais, étnicas, linguísticas, de gênero etc., reconhecendo-as e confrontando-as em situação de poder aprender a estar em outro lugar. Aprender diferentes práticas de linguagem, em diferentes contextos sociais e culturais, sendo em língua materna ou em outra língua, é aprender a estar no mundo, a conviver com vários grupos e indivíduos que se constroem dentro de uma realidade cultural específica. É, pois, "levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição com o outro, à diferença ao reconhecimento da diversidade" (BRASIL, 2006, p.133).

Pensando a configuração de um ensino intercultural, resgato as palavras de Mendes ao afirmar que:

[...] uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo a nossa volta, o mundo que nos abriga; é finalmente recebermos o outro tal como recebemos um amigo (MENDES, 2007, p. 138).

O diálogo intercultural é pensado como forma de atender as demandas complexas impostas por uma sociedade-mundo que se configura nos preceitos de uma globalização da economia, da tecnologia e da comunicação, cuja proposta se baseia nas relações assimétricas, na uniformização das culturas, na universalização do pensamento crítico e na manutenção da racialização. Desse modo, a educação intercultural deve ser vislumbrada como uma forma de começar a questionar essas estruturas a fim de modificá-las. Nas palavras de Fleuri (2003), a interculturalidade no ensino deve enfatizar a relação entre os sujeitos de culturas diferentes,

considerando suas especificidades, em posição de igualdade, de forma integrativa, mas sem anular as diversidades que as configuram.

É importante destacar que o trabalho com a perspectiva intercultural no ensino não deve ser apenas por vias de culturas nacionais diferentes, o processo educacional intercultural permeia qualquer relação entre grupos culturais distintos, portanto, desde a configuração nacional, regional ou local. Pode-se evidenciar, inclusive, a importância de um trabalho do local para o global, que dê conta das realidades mais próximas do alunado, em situações cotidianas e diversas que podem estar sendo mobilizadas em meio escolar, social e político, principalmente, porque vivemos em um mundo de polarização muito forte e que os discursos de ódio e de discriminação são constantes e vão ganhando mais força nos contextos de comunicação em redes sociais. Situação em que não são valorizadas as diferenças, pelo contrário, são desprezadas e silenciadas por meio de padrões hegemônicos. Na educação intercultural, seja língua materna, estrangeira ou qualquer disciplina ou projeto integrador dentro da escola, e fora dela, é um dos meios em que se deve questionar esses comportamentos e refletir ações que respeitem os diferentes grupos e possibilitem iguais oportunidades de convivência e espaço.

A forma de enxergar uma educação intercultural, um entre os vários domínios que a interculturalidade pode ser discutida e aplicada, é ampla e complexa. Parte de diferentes formas e ações que vão desde políticas públicas, ações afirmativas, currículos, abordagens de ensino etc., considerando sempre a valorização dos diferentes grupos culturais, imersos em suas formas de compreender e estar no mundo e como essa compreensão deve se dar de forma respeitosa nos processos de interação com o outro, com o diferente. Nesta investigação, delimito minha análise na observação do material que é levado para sala de aula, considerando-o como um instrumento essencial para a prática de ensino, como mobilização e organização de conhecimentos. Dessa forma, tento averiguar como os LD estão possibilitando aos alunos o despertar para uma atitude de diálogo intercultural, tanto em relação aos diferentes grupos culturais de língua espanhola como na possibilidade direta de rever essas relações também em contextos locais, já que *“la interculturalidad debe contribuir a la toma de conciencia de la propia identidad cultural, la cual, en general, halla dinamismo en el contraste con el “Otro”, con el “diferente”* (CANDAUI, 2010, p. 341).

Essa postura compreende, assim, o ensino de línguas a partir do entendimento da língua-culturas como uma “ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação” (MENDES, 2011, p. 140), propondo-se uma integração entre ambas as culturas.

De acordo com Fleuri, a:

[...] perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos (FLEURI, 2003, p. 31).

Isso significa que os processos educacionais devem se estabelecer dentro do reconhecimento da diferença do outro não como forma de aprender sobre ele ou assimilá-lo, mas como é possível estabelecer um diálogo a partir dessas diferenças construindo significações para forma de ver o mundo, pontes subjetivas próprias entre ambos no sentido de não hierarquizar tal relação em qualquer nível. O autor afirma ainda que:

[...] reconhecer a multiplicidade de contextos (subjetivos, interpessoais, sociais, culturais, econômicos, políticos e ecológicos) desenvolvidos pela interação de diferentes sujeitos nas relações e nos processos educacionais, implica em percebê-los e orientá-los segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da unidade do conjunto com a diversidade de elementos que o constituem (FLEURI, 2003, p. 107-108).

Candau (2010), também nessa linha de raciocínio, aponta que uma educação intercultural deve pautar-se na construção de novas relações sociais, relações essas que primam o convívio da diversidade e, mais que isso, apóiem relações democráticas sem que sejam vistas apenas como promoção de diálogo e tolerância dentro dos grupos estabelecidos como meio de atender as demandas e interesses de igualdade de um mundo globalizado que continua a manter as relações de poder e de privilégios. O que se preza, pois, são as relações de democracia que façam valer os direitos igualitários para todos os grupos socioculturais diferentes e mobilizem as estruturas assimétricas da sociedade, no sentido de oferecer oportunidades e “*empoderar aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores*” (CANDAU, 2010, p. 338).

Essa postura requer adquirir um “discurso de crítica social”, ou seja, questionar as bases hegemônicas das quais fazemos parte nas diferentes esferas jurídicas, políticas, educacionais como projeto de sociedade mais democrática “*que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante*” (CANDAU, 2010, p. 338).

A relação da perspectiva intercultural com a observação da presença da América Latina nos LD está atrelada a uma maneira de rever nossas construções históricas, sociais, culturais e étnicas no plano do olhar “anglo-eurocêntrico”, das configurações e relações “socioculturais

geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais”. É, assim, uma forma de desvelar os processos de decolonialidade e construir novos espaços, percepções, conhecimentos, subjetividades e novas maneiras de conviver com o outro sem parâmetros de fora, de longe, de cima, do Norte.

É importante destacar que a perspectiva de uma educação intercultural tem levantado discussões quanto à relação igualdade/diferença, hibridação/mestiçagem, multiculturalidade/interculturalidade, colonialidade/decolonialidade, concepções estas que vislumbram nossa forma de compreender e estar no mundo.

Antes de passar para a análise da interculturalidade nas coleções selecionadas, gostaria de fazer uma breve reflexão sobre o que significa tratar de um material didático intercultural e como isso reflete na abordagem da diversidade latino-americana no ensino de espanhol, pressupondo uma mediação de intercâmbios interculturais, reflexão sobre os valores, crenças e comportamentos dos diferentes mundos.

Primeiro, cabe salientar a importância do material didático no processo de ensino-aprendizagem. É de consenso, apesar das grandes ressalvas, que o LD é um instrumento fundamental na vida escolar. Ele é um mediador cultural no ensino e ajuda o professor nesta jornada pedagógica que é ensinar infinitudes de conteúdo. Conforme o PNLN/2018, o LD constitui “como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a assegurar a articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 31).

Costa (2018, p. 176) chama a atenção para o fato de que “o LD não tem apenas a função de disponibilizar os conhecimentos relativos a cada disciplina necessários à educação do estudante, mas também a de contribuir para a formação de cidadãos e a de estabelecer uma ponte entre a escola e o mundo ao redor dela”. Com ele, o professor tem acesso a uma organização de conteúdos que devem ser ensinados, a partir da grade curricular, e sugestões de como deve planejar e tratar esses conteúdos em sua sala de aula, fazendo escolhas que melhor se adequem em relação à realidade sociocultural dos alunos e da instituição. Contudo, o LD não dá conta de todas as realidades existentes no que concerne ao âmbito educacional e abre a possibilidade para que o professor faça suas adaptações. Isso lhe permite pensar complementações, modificações e elaborações para atender as necessidades dos alunos.

No que concerne ao LD do espanhol, é preciso dizer que ele teve grandes avanços devido à inclusão do componente curricular LE no PNLN em 2008. Isso fez com que vissemos a evolução nos conteúdos trazidos por estes manuais a partir dos editais do programa nas edições

2012, 2015 e 2018 (último edital antes da publicação da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, referente à Reforma do Ensino Médio).

Quando menciono evolução, busco destacar sobretudo a presença dos aspectos que representam a “diversidade cultural e étnica” (BRASIL, 2015) latino-americana, tendo em vista o percurso de ensino de espanhol no Brasil ter sido marcado por uma hegemonia europeia no que se refere à variante, ao material didático, aos elementos culturais, às políticas de promoção e divulgação. Considerando essa observação, a pergunta que não quer calar é: que lugar ocupa a América Latina nos LD e, portanto, no ensino de Espanhol? Graças às políticas linguísticas de ensino, as discussões para um ensino de espanhol que fosse mais representativo da variedade desta língua, e mais ainda para que os países de fala hispânica, que compõem a América Latina, se aproximassem do Brasil, e se reencontrassem na ideologia e na construção do ser latino-americano, muitos teóricos levantaram a bandeira de fazer com que a América Latina estivesse mais presente nos LD.

Segundo Paraquett (2012), o avanço do PNLD se dá principalmente por ter colaborado com a presença de materiais que estejam diretamente vinculados a nossas realidades socioculturais. Isso comunga com a defesa e a exigência de uma maior variedade latino-americana nos manuais didáticos. A autora ainda destaca que “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. 391).

Mas o que representa a promulgação da Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e a nova postura da BNCC (2017) para o ensino de espanhol? Ou, mais especificamente, como é possível falar de um ensino de espanhol sensível à diversidade latino-americana e de uma construção identitária latina, se o ensino de espanhol na rede básica fica cada vez mais inviável? Longe de fazer uma discussão profunda sobre essa questão, que me valeria um outro objetivo de pesquisa, saliento que, apesar da contramão que vivemos com relação aos vários aspectos educacionais do “desgoverno” atual, instaurado a partir do golpe de 2016, ocasionando a primeira alteração na nossa área com a revogação da Lei 11.161/2005, de oferta obrigatória do espanhol nas escolas de ensino básico, as lutas continuam. A reforma do Ensino Médio, promulgada em 2017, dentro desse cenário político, representa a “modernização” do ensino brasileiro, segundo os proponentes da reforma. Destaco a palavra *modernização* porque mais uma vez essa palavra ganha espaço mascarada pela concepção salvadora de um contexto sociopolítico e econômico neoliberal. Uma modernização que traz explicitamente um posicionamento imperialista, monopolizante e monolíngue, quando opta pela exclusividade da língua inglesa no ensino,

desconsiderando uma série de elementos sócio-históricos, políticos e econômicos que deveriam ser discutidos quanto a esta escolha. Na citação do Art. 3º, Parágrafo 4º, a Lei evidencia que:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A língua espanhola entra como optativa, contudo, observam-se na prática grandes entraves quanto à escolha, oferta, ao horário etc. Esta posição imposta pela nova lei do ensino médio estampa um descaso com as lutas anticolonialistas até agora empreitadas, de reconhecimento e de laços, já que, mais uma vez, faz com que o Brasil se distancie de uma relação próxima com os países de língua espanhola da América Latina. Ao deixar de oferecer o ensino de língua espanhola no Ensino Médio e toda a configuração social e política que se estabelece com essa oferta, são invalidadas oportunidades de contatos e de acordos que vão desde os educacionais, pessoais, culturais até os econômicos e políticos.

Um dos elementos de aproximação entre indivíduos está no conhecimento da língua. Conhecer seu sistema linguístico, e o que está imbricado nele, permite que os indivíduos se reconheçam como semelhantes. Ou seja, o fato de o aluno brasileiro ter acesso à aprendizagem de língua espanhola no ensino básico permite-lhe aprender um novo mundo, reconhecer diferentes culturas. Os PCN ressaltam, por exemplo, que:

[a] aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). (BRASIL, 1998, p. 50)

Assim, a defesa pela visibilidade da América Latina no material didático e nas aulas de espanhol implica possibilitar que o aluno consiga visualizar a pluralidade desta língua e consiga perceber interculturalmente a realidade desses países com a sua própria e, assim, “estabelecer conexão com as identidades dos povos que falam essa língua” (PARAQUETT, 2018, p. 75).

No próprio PNLD de língua estrangeira moderna é possível destacar a importância do contato e do reconhecimento das diferenças, fundamentais para a construção das relações sociais no mundo. De acordo com o documento,

[...] a aproximação do estudante a essas formas de dizer o mundo e de atribuir sentido a experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que

vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. (BRASIL, 2014, p. 49)

Nesse sentido, os livros didáticos têm evoluído com relação às diversidades linguísticas, culturais, étnicas, sexuais. Têm abordado também diferentes temas da América Latina. Isso pode ser confirmado também por esta pesquisadora no momento de análise e seleção das atividades, nos diferentes manuais didáticos de língua espanhola, que seriam aplicados no minicurso, plano inicial da pesquisa. A pergunta, então, é: se é possível encontrar a pluralidade latino-americana nos LD, por que ainda há um distanciamento do aluno quanto ao reconhecimento das variedades culturais e linguísticas da língua espanhola? Acredito que uma das razões ainda está nos resquícios de um ensino até este tempo marcado muito fortemente pela unicidade da variante peninsular, consequência de fatores históricos, políticos e econômicos, nos discursos de poder, na pouca ou nenhuma visibilidade nos meios de comunicação, sem mencionar o fato que toda essa onda de reclamo quanto à presença da AL nos LD e nas nossas diferentes práticas sociais ainda é um movimento relativamente novo diante do tempo/espaço em que a presença da Espanha demarcou posicionamento.

Em outro texto, Paraquett (2012) chama a atenção também para um ponto fundamental sobre a presença das variantes latino-americanas do LD. Segundo a autora,

[...] para incluir as variantes hispano-americanas da língua espanhola em sua prática pedagógica, um professor autônomo precisará sentir-se conectado com a América Latina, isto é, deverá conhecer suas variadas manifestações culturais e reconhecer a importância de nosso diálogo com esses países vizinhos, tendo, portanto, convicções ideológicas e pedagógicas, além de criar possibilidades de realizá-las (PARAQUETT, 2012, p. 399).

É importante destacar esta questão porque as nossas práticas em sala de aula estão diretamente atreladas às nossas concepções de língua-culturas, ensino, avaliação, material didático. É preciso sensibilidade para o trato com as variedades da língua e um posicionamento ideológico com relação as nossas crenças e nosso modo de ver a realidade da língua, no sentido de colaborar para uma mudança social, problematizando questões que nos façam romper sempre com hegemonias clássicas, reduzir as desigualdades sociais e escutar as vozes periféricas e marginalizadas ao longo da história. Assim, o uso de um LD deve ser pautado na compreensão de que este tem o papel de auxiliar na prática pedagógica do professor, mas ele não pode ser tido como porta-voz único e detentor de conteúdos que devem ser assimilados e não podem ser questionados.



### 4.3 Interculturalidade nas coleções

Considerando os apontamentos levantados nas seções anteriores sobre a perspectiva intercultural e sua presença no campo educativo, precisamente neste caso no ensino básico, delimito meu estudo à análise dos LD do PNLD/2018, que estão sendo utilizados em sala de aula como forma de identificar se sua manifestação pode vir a contribuir para um agir intercultural do estudante na escola, nas relações pessoais em sua comunidade e no mundo. Entender como as coleções, por exemplo, podem possibilitar uma nova forma de enxergar o mundo, o Outro, o diferente, e combater as desigualdades.

Penso a análise do material não no sentido de percebê-lo como entrave do processo de interculturalidade no ensino, pelo contrário, pensá-lo como mais um instrumento para um trabalho e formação intercultural do estudante. Como aponta Walsh (2005; 2009), o projeto intercultural é um processo em construção precisa abarcar as diferentes esferas (jurídicas, políticas, educacionais). Nesse sentido, nossas ações em sala de aula devem configurar como medidas que rompam com o imaginário de matriz colonial ainda presente nos dias atuais.

No que se refere à língua espanhola e, precisamente, sua diversidade linguística e cultural, é preciso questionar as diferentes representações que são estabelecidas, inclusive pelo embate histórico, étnico, social da América Latina nesse íterim. De forma que, como pertencentes também a este espaço, o aprendiz se sinta familiarizado e identificado com esse espaço cultural.

A opção pela análise do material didático, neste caso o LD, então, parte da mesma percepção de Mendes, ao afirmar que:

[...] num processo de aprendizagem de LE/L2 de acordo com uma perspectiva intercultural, o 'olhar de dentro', o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre os alunos e alunos, entre os alunos e os materiais etc. constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que possam aproximar os nossos aprendizes da língua que queremos ensinar. Não uma língua que se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio (MENDES, 2004, p. 121).

Podendo, além disso, construir diálogos críticos e igualitários. O LD estabelece uma mediação entre o conhecimento de determinada manifestação cultural do outro com os conhecimentos dos alunos, construindo uma boa situação de embates, conflitos, problematizações e construção de novas formas de estar no mundo baseado em situação “de dentro de casa” (WALSH, 2007), ou seja, a partir das suas realidades, conhecimentos e

necessidades, evitando, pois, um olhar da anglo-europeu baseado numa epistêmica dos preceitos cartesianos e newtonianos (colonialidade do saber), distanciando-se da categorização racial como método excludente e discriminatório (colonialidade do poder) e combatendo a forma de agir e ser que é condicionada por padrões impostos de inferiorização e desumanização por cor ou raízes étnicas (colonialidade do ser).

Nas palavras de Siqueira (2012),

É através da adoção de uma abordagem intercultural que podemos de fato transformar as nossas salas de língua em arenas de discussão e empoderamento, construindo nosso mundo de significados, e auxiliando nossos alunos a construir o deles, sempre de uma perspectiva de reflexão, para que através desse prestigiado meio de comunicação global, possamos finalmente construir uma ponte para os significados do Outro, não importando quem eles sejam, [...] em níveis equânimes de poder e comprometimento, onde quer que estejamos. (SIQUEIRA, 2012, p. 213).

A sala de aula deve se imbuir de uma postura aberta, plural, consciente da diversidade existente entre mundos distantes e entre relações sociais mais próximas, delimitadas pelos grupos culturais dos quais o aluno faz parte. A partir daqui, observemos, pois, como isso foi estruturado nos LD de espanhol PNL/2018. Resgato os textos e suas questões já analisadas na seção sobre América Latina, mas detenho-me nas questões como compreensão de que elas devem sugerir um envolvimento do aluno com a temática tratada e a possibilidade de promoção da atitude intercultural.

#### 4.3.1 *Cercanía joven*

Na coleção *CJ*, o trabalho com a interculturalidade se manifesta no âmbito da discussão sobre reconhecimento da identidade negra, construída em volta da reflexão crítica que leva o aluno a repensar determinadas formas de enxergar a população negra em seu espaço e no espaço do outro. As questões propiciam uma percepção maior de como esse grupo étnico ainda é percebido e como ainda lhe é condicionado a um lugar de inferioridade e silenciamento, chamando para o debate a proposta de reconhecimento e respeito.

No texto publicitário peruano, questiona-se no item a) a razão pela qual o anúncio ganha um teor racista. O aluno é chamado a analisar as imagens da campanha e relacioná-las a configuração étnico-social da comunidade a que se dirige, fazendo-os perceber que há um distanciamento evidentemente propiciado para uma minoria, para um grupo específico que não condiz com a realidade peruana, já que é um país miscigenado com traços indígenas muito fortes. No b) essa discussão é ampliada a partir do diálogo com a realidade do aluno,

estimulando um olhar perceptivo e crítico sobre a configuração racial brasileira e estabelecendo discussões que podem gerar um olhar mais atento e questionador sobre os fatores que levam/podem levar a estes tipos de manifestações racistas. Na questão três, a partir do contraste com o anúncio peruano, a manchete, juntamente com suas imagens (bonecas negras), compõe a construção do debate, ao oferecer ao aluno a possibilidade real do reconhecimento da população negra brasileira, já que pretende fazer com que o estudante reflita sobre o porquê desse produto nigeriano ter um grande potencial de sucesso. A atividade contribui para uma atitude intercultural porque demandará perceber o contexto social, histórico e cultural do aprendiz e confrontar também as realidades injustas na representatividade desse grupo na sociedade.

**Figura 76 – CJ 2: Atividades de Diversidad étnica**

2.	a) ¿Por qué consideraron la campaña de la tienda Falabella racista? b) Si una tienda brasileña usase esa misma imagen para vender muñecas en la Navidad, ¿crees que sería adecuado?
3.	¿Por qué esa muñeca, de un empresario nigeriano, obtuvo un gran éxito en África y promete serlo también en Brasil?

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 90-91.

Em um outro momento de discussão deste tema, a coleção amplia seu olhar para a construção e afirmação da identidade negra, utiliza-se de um poema de uma referência feminina e ativista para fazer o aprendiz reconhecer, respeitar e valorizar essa identidade. O item c) garante observar o significado de ser ativista e o que representa sua postura na sociedade que fazemos parte, neste caso relacionado à demanda da população negra. O ativismo, sendo um modo de agir e uma filosofia, pensa a transformação da realidade que se estrutura em condições de desigualdade, exclusão e exploração em contextos sociais, culturais e/ou ambientais, sempre pensado em coletivo e no bem-estar social.

Nas demais questões, dois e um da reflexão, volta-se para a representação da mulher negra e a valorização do seu ser de forma precisa com seus traços, sua língua, sua história, como forma de reclamar e reafirmar sua existência nesse local que lhe silencia. O exercício estimula o respeito e a possibilidade de estar no mundo de forma igualitária.

**Figura 77 – CJ 2: Atividades de Rotundamente negra**

1.	<p>b) ¿Qué significa el prefijo afro- delante de costarricense?</p> <p>c) ¿Sabes qué significa la palabra activista? Búscala en un diccionario monolingüe y formula hipótesis. ¿Por qué esa poetisa es también una activista del movimiento afrodescendiente en América Latina?</p>
2.	<p>b) ¿Qué significado tiene el adverbio rotundamente?</p> <p>c) El adverbio rotundamente complementa el adjetivo negra. ¿Cuál es la opción que simboliza este título?</p> <p style="margin-left: 20px;">I. Afirmación de la identidad negra.</p> <p style="margin-left: 20px;">II. Negación de la identidad negra.</p>
1.	<p>a) ¿Qué recurso textual se usa con frecuencia en el poema "Rotundamente negra"? ¿Con qué intención?</p>

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 97 e 99.

Na sequência da atividade, agora com outro texto, é possível refletir sobre os aspectos ancestrais da população negra e a modificação de determinados comportamentos que vão dando forma ao movimento de reivindicação negra, num combate e rechaço constante a discriminação e preconceitos, neste caso no que se refere ao cabelo. Na questão três, faz o aluno compreender o significado cultural e histórico do cabelo e como hoje ele ganha um espaço na reafirmação da identidade negra, que por tanto tempo foi despreciado. Conforme Gomes (2002), a construção dessa identidade se dá de diferentes formas, sendo a sua relação com o cabelo uma delas. A autora afirma que:

Cortar o cabelo, alisar o cabelo, raspar o cabelo, mudar o cabelo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro, um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. [...] Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Podemos também aprender a superá-las (GOMES, 2002, p. 50 *apud* FLEURI, 2003, p. 26).

Esse movimento pode ser observado na questão cinco, quando a autora estabelece uma promessa sobre não precisar mais esconder seus penteados, sua forma de ser, já que há um movimento de combate à discriminação, ainda que estejamos muito longe de alcançar uma sociedade igualitária, temos avançado nos debates. O que faz do movimento intercultural na escola extremamente importante para demonstrar e agir socialmente no combate e superação dos preconceitos e representações negativas da população negra. Nas palavras de Candau (2008, p. 49), “são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo”. A autora compreende o multiculturalismo, neste contexto, a

partir da percepção de três noções de multiculturalismo – assimilacionista, diferencialista e o interativo –, sendo o último equivalente à noção da qual entendemos por interculturalidade.

Na questão seis, a partir da reflexão do texto de Galeano, há uma reflexão crítica sobre a forma pela qual é dada a perceber a imagem da identidade negra, a controvérsia e o ocultamento das reais posições sobre o assunto de uma revista que se propôs a evidenciar os êxitos da comunidade negra, mas ao longo da edição anuncia produtos de alisamentos para os cabelos, evidenciando uma não aceitação do cabelo natural do negro. Isso nos faz lembrar da importância de tratar da interculturalidade crítica como forma justamente de confrontar as bases desse sistema opressor. De acordo com Tubino (2005), não vale apenas conhecer o outro (interculturalidade relacional) ou inclui-lo nas diferentes situações de convivência (interculturalidade funcional) que funciona apenas como mecanismo de controle, de minimização de conflitos étnicos existentes. É como se a revista servisse a um propósito de cumprir o protocolo de inclusão dos excluídos, ao dar visibilidade do grupo, mas mantém sua ideologia de mercado, de consumo e de atendimento e manutenção dos padrões brancos.

**Figura 78 – CJ 2: Atividades de El cabello de Illari**

3. En el *blog* <<http://linkte.me/n7a84>> (acceso el 22 de enero de 2016) se afirma que la escritura de Shirley Campbell Barr "incorpora contenidos altamente autobiográficos manifestando una gran preocupación por los niños y las niñas, la familia, además de un gran interés por los temas de género y de las mujeres negras y un gran orgullo por las culturas de raíz africana y su historia". ¿Cómo se nota eso en "El cabello de Illari"?

5. Al final del texto, la madre le hace una promesa a su hija. ¿Qué le promete?

6. En su artículo *Especios blancos para caras negras*, Eduardo Galeano escribe una pequeña crítica, entre otras, intitulada "El pelo malo". Léela.

**EL PELO MALO**  
Eduardo Galeano

La revista norteamericana *Ebony*, de lujosa impresión y amplia circulación, se propone celebrar los triunfos de la raza negra en los negocios, la política, la carrera militar, los espectáculos, la moda y los deportes. Según palabras de su fundador, *Ebony* "quiere promover los símbolos del éxito en la comunidad negra de los Estados Unidos, con el lema: Yo también puedo triunfar".

La revista publica pocas fotos de hombres. En cambio, hay numerosas fotografías de mujeres: leyendo la edición de abril de este año, conté 182. De esas 182 mujeres negras, solo doce tenían rizos africanos y 170 lucían pelo lacio. La derrota del pelo crespo –"el pelo malo", como tantas veces he escuchado decir– era obra de la peluquería o milagro de las pócimas. Los productos alisadores del pelo ocupaban la mayor parte del espacio de publicidad en esa edición. Había avisos a toda página de cremas o líquidos ofrecidos por Optimum Care, Soft and Beautiful, Dark and Lovely, Alternatives, Frizz Free, TCB Health-Sense, New Age Beauty, Isoplus, CPR Motions y Raveen. Me impresionó advertir que uno de los remedios contra el cabello africano se llama, precisamente, African Pride (Orgullo Africano) y, según promete, "plancha y suaviza como ninguno".

GALEANO, E. *Especios blancos para caras negras*. Disponible en: <[www.pagina12.com.ar/1999/09-08/99-08-22/contrata.htm](http://www.pagina12.com.ar/1999/09-08/99-08-22/contrata.htm)>. Acceso el 22 de enero de 2016.

a) ¿Qué crítica plantea Galeano?

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 102.

É importante destacar que o diálogo intercultural deve levar a um reconhecimento e questionamento dos padrões impostos pela lógica de grupos privilegiados e partir para a construção de nova sociedade pela lógica dos “inferiorizados” e “oprimidos”.

Outra proposta de atividade que prevê uma atitude intercultural em sala de aula refere-se à questão do preconceito entre os diferentes grupos nacionais (brasileiro-paraguaios). O texto estabelece uma excelente composição sobre os conhecimentos superficiais e estereotipados que nós, brasileiros, apresentamos sobre esse povo. O aluno é chamado a discutir a percepção da diversidade cultural que se constrói dentro deste país e como este, por sua vez, é extremamente rico, além de direcionar para um diálogo respeitoso entre os países. As questões solicitam uma abordagem de abertura *hacia* o Outro e de redefinição de nossas crenças quanto a determinado país, comunidade e/ou grupo.

Na questão três, enfoca a compreensão crítica do significado da palavra verdadeiro entre aspas em umas das seções da reportagem, momento pelo qual o aluno deve identificar os aspectos / conhecimentos / crenças que são considerados ao pensar no país, estabelecendo uma possibilidade de refletir sobre o que nos leva a fazer essas generalizações e que atitude deve ser tomada para evitar esses estereótipos e preconceitos, cuja ideia do texto é aprofundar e romper com as visões equivocadas e superficiais do Paraguai, delimitando como tema a noção da presença de mais características além da fronteira, que se toma como única forma de representação desse povo. A coleção aprofunda esse debate de forma intercultural a partir da questão quatro quando a própria autora do texto desliza na construção do seu discurso e usa a expressão preconceituosa “nem parece o Paraguai”, como se o país não pudesse ser identificado tal como é.

**Figura 79 – CJ 2: Actividades de Lenguas del mundo**

<p>3. Una de las partes del reportaje se intitula "Descubra el 'verdadero' Paraguay en paseos más allá de la frontera".</p> <p>a) ¿Qué crítica se plantea en esa parte del reportaje?</p> <p>b) ¿Por qué la palabra verdadero está entre comillas?</p> <p>4. Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, todavía usa, en el lenguaje, una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el reportaje, identificala y explica por qué no deberían emplearla.</p> <p>7. En el título de la última parte del reportaje se afirma que la iglesia del Paraguay refleja la mezcla de culturas. ¿Qué culturas se mezclan? Entresaca por lo menos una parte en que se compruebe dicha mezcla.</p> <p><b>DESPUÉS DE LEER</b></p> <p>3. Antes de leer el reportaje, contestaste a la pregunta sobre lo que sabías acerca del Paraguay y su pueblo. Ahora reflexiona: ¿crees que los brasileños, de manera general, tienen una buena imagen del Paraguay? ¿Ha cambiado en algo lo que pensabas sobre ese país?</p>
---

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 17 e 19.

Um dos aspectos que caracterizam a identidade cultural desse grupo na reportagem refere-se à comunicação bilíngue espanhol-guarani. É interessante a construção desse olhar para a relevância da questão indígena (guarani) na sociedade, possibilitando discutir as razões pelas quais a língua guarani prevalece ali de forma efetiva demarcada pela construção histórica, social e étnica do povo guarani no país frente a um processo bastante diverso da realidade brasileira na qual as línguas indígenas, cada dia, sofrem processo de desaparecimento por conta de uma política de desvalorização das línguas e culturas dos grupos indígenas. A atividade oferece repensar a condição desses grupos e seus direitos sociais na construção da sociedade brasileira. Conforme Fleuri, essa luta tem ganhado força no Brasil com os movimentos de luta pelos direitos humanos “relacionados com a problemática enfrentada pelos diferentes grupos sociais que se identificam pelas relações étnicas, regionais, de gênero, de gerações, de condições físicas e psicológicas” (FLEURI, 2003, p. 22) que lhe possibilitam bases legais e reconhecimento sociocultural.

**Figura 80** – *CJ 2: Actividades de Lenguas del mundo II*

<p><b>2.</b> En el reportaje se explica que hay dos lenguas oficiales en el Paraguay. Contesta en tu cuaderno según el texto:</p> <p>a) ¿Qué lenguas son oficiales en ese país?</p> <p>b) ¿En qué momentos se usa el idioma guaraní?</p> <p>c) ¿Cuándo se usa el español?</p>
---

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p.17.

A coleção, como já mencionado em sua apresentação, apresenta como um de seus pilares a interculturalidade. É possível observar uma intenção que se constrói na política de que o aprendiz dialogue com as diferentes culturas que permeiam o universo da língua espanhola em relação a suas próprias e reconheça a diversidade dos grupos e aceite-os tal como são a partir de um agir intercultural frente às diferenças, frente a novas formas de ver o mundo.

#### 4.3.2 *Confluencia*

A interculturalidade é explorada sob diferentes temáticas ao longo da coleção. Considerando-a como uma perspectiva que olha a interação entre indivíduos de grupos socioculturais a partir de uma integração amistosa, respeitosa e que possibilite um modo de ação anti-hegemônico, contemplando questões de raça, classe, gênero etc., é possível observar, por exemplo, um pensamento que comunga com essa ideia a partir da discussão sobre o par

Norte/Sul, o indivíduo migrante, o projeto escola intercultural e a relação hierárquica e assimétrica entre grupos étnicos diferentes.

No que refere ao entendimento social, político e econômico da delimitação entre centro e periferia, a coleção oferece uma discussão profunda sobre a configuração da América do Sul e a problematização do paradigma Norte/Sul. Primeiro, na questão três, incita o aluno a perceber a relação entre periferia e centro a partir da divisão estabelecida por uma ideia de poder – a observação dos mapas, cuja proposta configura a manutenção de regime colonial, condicionando a Europa como centro das decisões e polo de desenvolvimento econômico, político e cultural, enquanto os demais países são associados ao subdesenvolvimento, a seguir o fluxo das tomadas de decisão do centro, à periferia. Na compreensão leitora do poema de Benedetti, há um confronto dos dois hemisférios (questões um, dois e quatro). Na questão de pós-leitura, é possível o aluno refletir em que lugar ele se insere, essa proposta possibilita que o grupo se posicione frente a essa noção e aponte problemas nessa configuração estrutural, contribuindo para uma atitude anticolonialidade (QUIJANO, 2007) e antissegregacionista.

**Figura 81 – C 2: Actividades de El Sur también existe**

**3** Las periferias se consideran regiones opuestas a los centros (económicos, de cultura, políticos, etc.). ¿Cómo se establece la división entre periferia y centro considerando la división mundial entre los hemisferios norte y sur? El hemisferio norte está asociado al centro, de donde parten las decisiones políticas y económicas más importantes, y al sur, donde está ubicada la mayoría de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo, suele estar asociado a la idea de periferia.

**1** Considera las nociones económico-sociales a continuación e identifica a qué hemisferio se asocia en el poema cada una de ellas. Escribe en tu cuaderno fragmentos del texto que fundamenten tu respuesta.  
 Escasez – Sur: "el hambre disponible / escasez el fruto amargo / de lo que otros decidan".  
 escasez    riqueza    falta de libertad    consumismo

Riqueza – Norte: "con sus trapos de lujo".  
 Falta de libertad – Sur: "y pasan los días / y se hacen otras cosas / que el norte no prohiba".  
 Consumismo – Norte: "sus ventos rozados".

**2** En los versos del poema "pero aquí abajo abajo", ¿qué efecto de sentido produce el empleo duplicado del adverbio? Es una forma de intensificar la idea de Sur y de cuán abajo se encuentran.

**4** ¿Qué tipo de relación se establece entre el Norte y el Sur a través de las imágenes que emplea el autor en el poema? Entre Norte y Sur hay una relación de dominación, en la que el Norte es el dominante y el Sur, el dominado.

**Poslectura**  
 Discute las siguientes cuestiones con dos compañeros(as).

**1** Piensen en cómo se ve el barrio o la zona donde viven ustedes en comparación con otros de su ciudad o su entorno. ¿Se los considera centro o periferia? *Respuesta colectiva.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 71-72.

Também é possível observar na construção do debate com a obra de Torres Garcia. As questões promovem um olhar crítico e intercultural do aprendiz e possibilita que ele construa uma nova imagem do outro, e, portanto, de si mesmo, baseado na postura de romper com essa noção de que o Norte é o melhor, superior e mais evoluído. Na questão um, o aluno é chamado a compreender essa mudança e refletir sobre o que significa pensar desde um nosso lugar, desde o Sul para o sul. A perspectiva intercultural pode ser estabelecida a partir do envolvimento do aluno e na compreensão de que romper com essa estrutura geopolítica, significa uma luta pelo respeito, pela demarcação de um espaço cultural que é rico e frutífero, e igualdade nas relações.



Também na questão de pós-leitura é possível observar a construção de uma postura intercultural. Ao explorar os movimentos literários e musicais, opta por fazê-lo desde os movimentos que rompem com cânon europeu, fortalecendo as manifestações culturais que se embasam e se constrói a partir das questões próprias, da reflexão e da afirmação de suas identidades culturais.

**Figura 82 – C 2: Atividades de El escuela del Sur**

The image shows a worksheet with the following content:

**2** Pensando, por ejemplo, en las palabras "norte" y "desnortado", aclara qué valores simbólicos tiene la brújula en la sociedad. *Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante reconozca que la brújula está asociada a la idea de rumbo o destino, representación, en este sentido, por la palabra "norte". Y que la asociación de rumbo es sinónimo de ausencia de "norte" en la sociedad.*

**1** En este texto ensayístico de Torres García, ¿qué sentidos tienen los conceptos "norte" y "Sur"? ¿Qué significa decir que "nuestro norte es el Sur"? El texto de Torres García cuestiona esa jerarquía que proviene del Norte, y propone **invertir**, dar vuelta esa relación de dominación, buscando las referencias de la cultura del Sur en el propio Sur.

**2** Considerando el fragmento del texto citado en la cuestión 1, aclara qué efectos de sentido produce el empleo de la mayúscula en la palabra "Sur" y la minúscula en "norte". "Sur" indica un lugar concreto, **reintroduciendo** en el norte, mientras que "norte" aquí indica **iluminación o referencia**.

**3** ¿A quién piensas que se refiere el autor con el uso de la 1.ª persona del plural ("nuestro(a)" y "nosotros") al inicio del fragmento? Fundamenta tu respuesta. Ese "nuestro" se refiere a los artistas e intelectuales de América del Sur, entre los cuales se incluye al autor del texto. Por tanto, el ensayo se dirige en primer lugar a un público sudamericano, y tiene por ello un carácter de manifiesto.

**Poslectura**

**1** Los siguientes movimientos en la literatura y en la música brasileños son considerados expresiones auténticas de una cultura desde el Sur, específicamente brasileña:

- Manifesto Pau-Brasil
- Bossa Nova
- Tropicália

Con dos compañeros(as), investiguen y elaboren en el cuaderno las razones por las que se puede considerar que estos tres movimientos rompen con el canon europeo e instauran una visión nueva.

*Respuesta colectiva.*

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p.72 e 74.

O olhar para a mudança de nossas ações e nossas formas de perceber o mundo começa pelo reconhecimento e compreensão das estruturas de poder que operam a construção de situações desiguais e injustas. Essas situações podem ser as mais diversas e passam pela ideia de uma sociedade que é racista, sexista, classista e heteronormativa. Portanto, pensar formas de combater esses pensamentos e essas formas de ser são fundamentais. Quanto à perspectiva de gênero, a coleção aborda a temática através do silenciamento das histórias de luta de mulheres na configuração da América do Sul a partir das figuras de Juana Azurduy e Manuela Sáenz.

A atividade promove uma atitude intercultural ao possibilitar uma reflexão sobre as razões pelas quais as mulheres são omitidas do papel de protagonista nas diferentes situações históricas. O plano de fundo da discussão remete a luta por democracia na América, mas incentiva à expansão dos conhecimentos em outros contextos. O aluno é levado a perceber e avaliar a configuração social machista e misógina em que vivemos, o que pode levar a uma discussão que fortaleça o entendimento de ações que podem ser estabelecidas para um mundo mais justo no que se refere ao reconhecimento da mulher e no compromisso do oferecimento equitativo de oportunidades.

**Figura 83 – C 2: Actividades de Juana Azurduy y el camino de la igualdad**

**4** ¿Por qué la autora afirma que muchas veces, al hablar de las mujeres que lucharon en las batallas, se omite el papel protagónico que tuvieron? Porque se considera que las mujeres participaron en las luchas con la intención de estar cerca de su pareja, lo que enmascara su abnegación en favor de un bien supremo.

**5** ¿Se puede afirmar que Juana Azurduy, Manuela Sáenz y Rosita Campusano fueron las únicas mujeres olvidadas o menospreciadas por la Historia? **Fundamenta tu respuesta.** No, porque los historiadores, a través de su trabajo, cada día desvelan nuevas historias cuyas protagonistas eran mujeres, hasta entonces excluidas de la Historia "oficial".

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al*, 2016b, p. 15.

No que se refere à percepção da condição migratória, a interculturalidade pode ser percebida nas questões de leitura e pós-leitura através do incentivo à observação de como o eu-lírico concebe sua condição. A atividade possibilita uma discussão conflituosa entre diferentes culturas mobilizadas pela língua. O estudante, ao analisar tal condição, consegue observar claramente a noção de interculturalidade a partir da questão quatro, quando se solicita que ele apresente uma situação conflito gerado pelos indivíduos do texto. Isso garante ao aluno pensar de forma ampla sobre as condições que podem ser propícias para o diálogo e a integração, além dos aspectos que inviabilizam esta ação. Neste caso, inclusive, dentro da própria casa, o eu-lírico se vê com dificuldade de interação pelas diversidades que se apresentam.

A ponte com a realidade do aluno é positiva e fortalece a dinâmica de pensar a realidade do outro e as formas de poder minimizar as dificuldades apresentadas na canção, além de atitudes que facilitem a integração de um imigrante ao novo lugar (questão dois). A atividade promove uma formação intercultural ao promover o conhecimento da diversidade, o respeito a esta diversidade e a abertura para entendê-la, bem como criar formas de convivência com diálogo possível e respeitoso.

**Figura 84 – C 2: Actividades de *La jaula de oro***

**4** La canción presenta una situación de interculturalidad conflictiva entre el "yo" poético y sus hijos. De la lista a continuación, escribe en tu cuaderno un elemento citado textualmente que lo indica y luego fundamenta tu respuesta.

**a** ropa  
**b** lengua x  
**c** gusto musical

La interculturalidad se presenta en el conflicto de lenguas: sus hijos no le hablan porque hablan inglés y ya no saben español.

**5** La canción que escuchaste, grabada en 2009, es una versión del tema original lanzado en 1984, o sea, con 25 años de diferencia. De acuerdo con su contenido, ¿consideras que sigue actual o que retrata un momento histórico superado? **Fundamenta tu respuesta.** Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante pueda reconocer que el tema de la inmigración llegó en los Estados Unidos constituye una cuestión que sigue vigente hasta hoy.

**6** ¿Qué relación se puede establecer entre esta canción y el tema de la unidad, "periferias"? La relación entre la canción y el tema "periferias" se da en varios niveles. La canción trata de inmigrantes, que constituyen muchas veces un grupo social periférico en la sociedad que los recibe. Los inmigrantes ilegales están aún más marginados. De la misma forma, se considera que México —al igual que todos los países de Latinoamérica— está en la periferia de los países ricos de Norteamérica.

**Posaudición**

**1** ¿Conoces a alguien que haya ido a vivir al exterior? Si es el caso, ¿sabes cómo es su vida y si está integrado(a) o no a la nueva sociedad? Comparte oralmente las informaciones que tengas con un(a) compañero(a). Respuesta personal.

**2** ¿Qué harían ustedes para facilitar la integración de un inmigrante al que hubieran conocido personalmente? Con tu compañero(a) elaboren en el cuaderno una breve lista de tres actitudes personales que consideren que pueden facilitar la integración de un inmigrante. Luego preséntensela al grupo. Respuesta colectiva.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 91.

A noção de interculturalidade surgiu a partir das demandas de movimentos indígenas, no sentido de conceder-lhes reconhecimento e respeito às suas crenças, culturas e formas de vida e oferecer oportunidades e acesso a bens de convivência no mundo multicultural que vivemos – a começar pelas escolas bilíngues. Ao analisar esse fluxo educacional dos indígenas da América Latina, dentro de sua perspectiva intercultural, Candau e Russo evidenciam que:

[...] o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157).

A atividade presente em *C* estimula o olhar crítico do aprendiz sobre o papel que deve cumprir as escolas interculturais e reflete sobre a condição de desigualdade ainda imposta, neste caso, pela condição privilegiada da língua espanhola em oposição à língua quéchua. Experiência que escancara a posição hegemônica e mantém a estrutura de poder entre as línguas que vem desde o período colonial (questão um). Na questão dois e três, o aprendiz é chamado a perceber a reivindicação dos estudantes em dar-lhe acesso a uma educação em sua língua materna, reclamo que lhe cabe por estar dentro de uma proposta educacional bilíngue.

O oferecimento de uma educação intercultural resguarda ou deveria resguardar o respeito às diferenças culturais dos diferentes grupos como bem aponta Candau e Russo. A promoção da interculturalidade na atividade se dá em fazer com que o aluno entenda as relações de poder e as consequências dessa manutenção de privilégio de uma língua, de uma cultura e/ou de um grupo para a sociedade. Esse fato evidencia os movimentos clássicos do multiculturalismo ou precisamente da interculturalidade funcional (TUBINO, 2003), no sentido de que oferecer uma escola intercultural bilíngue não necessariamente contribuirá para uma prática de reconhecimento das diferenças do outro e de equidade nas relações sociais. Pelo contrário, de acordo com Walsh (2009, p. 16), "essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social".

Também nas questões um e dois da pós-leitura é possível criar uma dimensão intercultural quando o aluno é levado a identificar tipos de segregação em seu entorno social e chamado a engajar-se em ações que fortaleçam atitudes solidárias, integrativas, inclusivas e antissegregacionistas.

**Figura 85 – C 2:** Atividades de *Unidos por una escuela intercultural*

1 ¿Cuál es el principal problema que reconoce en su escuela la estudiante entrevistada? ¿Qué estrategias discursivas utiliza para enfatizarlo? El principal problema es que la enseñanza es en castellano, aunque la escuela es bilingüe. La repetición de la palabra "castellano" tres veces, y las adverbios "suki" y "nomás".

2 Relaciona las dos intervenciones de los estudiantes: ¿de qué manera el comentario del segundo estudiante complementa el habla de la primera? La niña se queja de que las clases son casi todas en castellano, y él dice claramente que quiere que le enseñen su lengua materna.

3 Según la reportera del noticiero, ¿qué espera conseguir el Ministerio de Educación con la realización de la reunión? Acláralo con tus palabras. El Ministerio espera que se dé voz a los estudiantes en la elaboración del diseño curricular.

**Poslectura / Posaudición** Las actividades de este apartado de Poslectura/Posaudición se refieren a los textos presentados en las subsecciones Texto 1, Texto 2 y Comprensión oral 1.

1 La segregación, a veces, está tan presente en la vida cotidiana que no nos damos cuenta. Puede ser de varios tipos: social, económica, racial, etc. Vimos un tipo de segregación existente en algunos pocos centros escolares. ¿Reconoces otros tipos de segregación hoy en día en las escuelas de tu entorno social? ¿Qué otras formas de inclusión te parece que aún son necesarias y urgentes? Discútelas con un(a) compañero(a). Respuesta colectiva.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 46.

Ainda sobre essa percepção de relação de poder, silenciamento e configuração da sociedade, a atividade, no volume três, amplia a discussão e possibilita uma reflexão sobre o reconhecimento das diversidades sociais e étnicas, bem como da discriminação dos povos indígenas em um contexto sociopolítico. O ponto de partida da atividade refere-se à representação dada a estas variedades nos meios de comunicação brasileiro (questões um e dois). As questões oportunizam uma discussão sobre a representatividade, a estereotipia e a omissão presentes nos meios de comunicação e, portanto, despertam o olhar para a diversidade de “gentes” que compõem nossa sociedade e provocam a análise e reflexão sobre os grupos que, de fato, são considerados e representados.

Na questão seis, a proposta começa a ser direcionada à diversidade linguística, a possibilidade do indivíduo indígena ser bilíngue, mas sofrer discriminação pelo pouco domínio de uma das línguas. Pauta-se na noção de que uma pessoa escolarizada é mais capacitada para desenvolver determinadas funções e exercer cargos que afetem um grupo. A discussão estabelece uma perspectiva intercultural fazendo o aluno reconhecer as diferenças sociais, étnicas e linguísticas.

**Figura 86 – C 3:** Atividades de *Lo que supo Supa*

1 Considerando la variedad social y étnica de Brasil: ¿te parece que las distintas colectividades sociales y étnicas brasileñas son adecuadamente representadas en los medios de comunicación o que estos omiten esa diversidad? Fundamenta tu respuesta. Respuesta personal.

2 ¿Los diferentes ciudadanos que componen una ciudad, un país, deberían estar representados en sus concejos o te parece que solo aquellos con más escolaridad son capaces de tomar decisiones que afectan a todos? ¿Por qué? Respuesta personal.

Antes de pasar al texto en que se comenta esa situación sucedida en Perú, te damos algunos datos sobre este país que hace frontera con Brasil. En el sitio web del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú [disponible en <www.inei.gob.pe>] se informa que ese país tiene algo más de 31 millones de habitantes. Su lengua oficial es el español; pero, de acuerdo con el sitio web Ethnologue.com [disponible en <www.ethnologue.com/country/PE>], se hablan en el país otras 93 lenguas de distintas familias y, además, hay comunidades de lenguas extranjeras: 100 000 chinos que se comunican en su propia lengua e inmigrantes bolivianos hablantes de quechua. La composición étnica del país, a su vez, de acuerdo con el sitio web Espejo del Perú [disponible en <www.espejodelperu.com.pe/Poblacion-del-Peru/Composicion-etnica-del-Peru.htm>; acceso a todos el 21 en. 2016], es la siguiente: el 71 % de mestizos, el 4,8 % de amerindios, el 19,5 % de blancos, el 4 % de afrodescendientes y el 0,7 % de asiáticos orientales.

**5** Ante esos datos, haz una hipótesis sobre la población brasileña en comparación con la peruana, en lo que respecta a los porcentajes de indígenas, mestizos, afrodescendientes y blancos. ¿Te parece que divergen mucho de los valores presentados? Respuesta personal. De acuerdo con el sitio web del Centro de Estudios, Políticas e Informação sobre Determinantes Sociais da Saúde (disponible en <http://hscb.org/ite/2012091/a-nova-composicao-racial-brasilera-segundo-o-censo-2010>, acceso el 21 en. 2016), el censo realizado en 2010 por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acusó una composición del 0,43 % de indígenas, 42 % de mestizos, 1,8 % de negros y 47,7 % de blancos.

**6** Hay indígenas que son monolingües, es decir, que solo se expresan en una lengua, la materna; otros, bilingües, se expresan en su lengua materna y otra, como la lengua oficial del país que, en el caso de Perú, es el español. Es posible, además, que hablen otras lenguas. ¿Cuál podría ser el caso de Supa? Probablemente Supa se exprese tanto en su lengua materna como en español. También es posible que hable otras lenguas además en esas dist.

### Poslectura

**1** El hecho de hablar una lengua distinta o de no tener un dominio considerado adecuado o suficiente de la lengua predominante es motivo de discriminación hacia un individuo o un grupo social en diversos lugares del mundo. El prejuicio hacia los indígenas es un hecho común a muchos países hispanoamericanos. Con un(a) compañero(a), elaboren en el cuaderno una lista de situaciones que recuerden en las que los indígenas brasileños aparecen en los medios. Con base en esa lista, contesten:  
Respuesta personal.

- ¿En Brasil se discrimina a los indígenas?
- ¿Están adecuadamente representados en la televisión o creen que son “invisibles”?
- ¿El hecho de hablar una lengua distinta puede fomentar el prejuicio? ¿Por qué? ¿Qué papel tiene la lengua en los casos de discriminación en Brasil?

**2** En la televisión vemos representaciones de extranjeros, por ejemplo, en las teleseries. ¿Creen que hay diferencias en la forma como aparecen representados los hablantes de español y los de inglés? Únanse a otra pareja para formar un grupo de cuatro, elaboren una lista en el cuaderno con los personajes extranjeros que recuerden haber visto en programas brasileños y contesten esa pregunta. Les damos elementos para pensarlo: observen si alguno es ridiculizado o no; si alguno aparece asociado a riqueza o pobreza; y si algunos aparecen asociados a posiciones jerárquicas superiores en la sociedad.  
Respuesta colectiva.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016c, p. 13-17.

O que se evidencia no debate é a percepção equivocada da sociedade em olhar para os povos indígenas e considerar suas formas culturais como limitadas, erradas, impróprias e supersticiosas a partir de uma ideia de matriz colonial que “[...] em nome de uma visão iluminista do progresso, proclamaram a inferioridade daqueles povos e destruíram suas diferentes culturas, impondo a própria civilização com o poder das armas” (FLEURI, 2003, p. 18). Neste momento, as armas, também em sua materialização, já que a invasão de suas terras e o extermínio de seus povos por grilagem ainda é feita sob esta dinâmica, são convertidas em plataformas de governo que não garantem direitos de ser, estar e viver o mundo a partir de seus conhecimentos ancestrais. A ideia de respeito, diálogo, igualdade se esvai em meio as demandas de modernidade que continua explorando em diversas formas e grupos sociais.

A atividade se abre ao debate e questiona essas atitudes racistas. Na questão um da pós-leitura, há uma possibilidade de olhar e refletir sobre as diferenças, reconhecer os silenciamentos e mover-se para o rechaço aos preconceitos. Também dá ao aluno a oportunidade de conjecturar seu papel enquanto cidadão crítico e participe no engajamento contra opressões sociais, étnicas, linguísticas e culturais.

Considerando a perspectiva intercultural dentro do processo educativo, deve-se considerar desenvolver estratégias que “favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais” (FLEURI, 2005, p. 77). Desse modo, é possível observar que a coleção tem se preocupado com essa proposta. Ao longo de toda a obra, as atividades mobilizam opiniões, discussões, diálogo, buscando desenvolver uma atitude intercultural do aluno. As questões atendem a proposta de garantir o reconhecimento da diversidade dos povos e suas culturas, seja pensando a língua-culturas espanholas ou da própria realidade do aluno sempre no sentido de promover um diálogo que perceba as desigualdades e conjecture formas de transformação.

#### 4.3.3 *Sentidos en lengua española*

A perspectiva intercultural vai ganhando espaço nas diferentes práticas de ensino. Os discursos materializados nos LD se involucram de uma postura crítica e de promoção de um posicionamento sensível e solidário, construído a partir dos diferentes campos de saberes.

Em *SLE* a dimensão intercultural é mobilizada em vários momentos ao longo da coleção. A obra, construída a partir de uma postura sociointeracionista e interdisciplinar, estrutura suas atividades através de temáticas pertinentes e necessárias para uma mudança de comportamento e de percepção – diversidades étnicas, a razão de ser da AL no embate conquista/descobrimiento, a condição migratória e a relação espaço / história / sociedade em condição fronteiriça.

Na primeira atividade, a questão de pré-leitura incita o aluno a pensar o tratamento dado ao tema do poema a partir do título. Através dela também é possível elencar os aspectos que os alunos destacaram sobre o significado e as experiências relacionadas ao fato de alguém que grita “negra” a outra pessoa. Nos itens a) e b), condiciona ao sentimento do eu-lírico a situação relatada. Na questão três, é possível refletir sobre a não aceitação da diversidade no meio social através da observação das atitudes da menina para ser aceita – alisar o cabelo e branquear a pele com pó. Nas questões seguintes, há um movimento de interpretação da segunda parte do poema que reflete o reconhecimento da identidade negra e sua valorização o que representa um oportuno momento para discutir as situações corriqueiras na vida do aprendiz. Ao final, na atividade que tem relação com o Brasil, a obra propõe uma discussão ampla sobre a questão étnica, possibilitando perceber qual significado é dado no nosso contexto a palavra *negro* e refletir sobre as situações de discriminação racial que assolam o país. A discussão se abre para

uma posição que pode mobilizar uma atitude de respeito e de ações para evitar esses comportamentos preconceituosos.

**Figura 87 – SLE 1: Atividades de Me gritaron negra**

1 En las cuestiones a continuación, vas a saber un poquito más sobre algunas de las personas retratadas en las imágenes del apartado anterior y sus culturas. Para empezar, vas a oír un poema musicalizado que se llama "Me gritaron negra". A partir de este título, ¿de qué crees que va a tratar el poema y desde qué punto de vista? *Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis a partir del título del poema (preaudición).*

2 Vas a escuchar el poema por partes. Pon atención a los primeros versos, recitados por la autora, y realiza las cuestiones siguientes. *Profesor/Profesora, el poema completo se encuentra en el apartado Hay más. Si te parece conveniente, puedes pedirles a los estudiantes que lo lean después de escuchar la grabación.*

a La palabra "negra" se repite muchas veces en el poema. ¿Qué efecto produce la repetición en esta primera parte?

b En tu opinión, ¿qué sentido tiene el verso "Y me sentí negra. ¡Negra!"?

3 Escucha la segunda parte del poema y discute los siguientes versos con un compañero. Enseguida hagan una puesta en común de lo que han comprendido. *Respuesta personal. Respuesta posible: la niña sentía que le pesaba la discriminación y buscó artificios para que la aceptaran, como alaciarse el pelo y ponerse polvo para blanquear la piel. Objetivos: identificar informaciones específicas (comprensión detallada) y reflexionar críticamente sobre el texto.*

Seguía llevando a mi espalda  
mi pesada carga,  
¡Y cómo pesaba!...

Me alacié el cabello,  
me polvéé la cara

Fragmento de poema musicalizado. SANTA CRUZ, V. Me gritaron negra. Disco Ritmos y aires afroperuanos. Lima, Perú, 1970.

7 En tu opinión, ¿por qué al fin la mujer afirma con tanto énfasis su negritud? *Respuesta personal. Respuestas posibles: porque se enorgullece de ser negra; porque quiere rechazar los prejuicios hacia los negros; porque se ve bella. Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre el texto.*

10 ¿Está correcta la hipótesis que has formulado en la cuestión 1 de este apartado sobre el tema y el punto de vista del poema? Justifica tu respuesta. *Respuesta personal. Profesor/Profesora, los estudiantes deben explicar por qué su hipótesis estaba correcta o no. Para eso, deben comprender que el tema del poema es la afirmación de la identidad y la valoración de la negritud a partir de una situación de discriminación. Objetivo: confirmar hipótesis sobre el texto.*

11 ¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué? *Respuesta personal. Respuesta posible: en Brasil todavía hay prejuicios hacia los negros, aunque muchas veces de forma no evidente. Por lo tanto, también en nuestra sociedad es necesario darle un nuevo significado a la palabra "negro", además de reconocer nuestra "periferencia étnica", ya que gran parte de la población brasileña es negra o descendiente de negros. Profesor/Profesora, los estudiantes pueden decir que no les parece relevante y deben explicar por qué. En ese caso, puedes ayudarlos a reflexionar sobre el tema y ponerles algunos ejemplos de discriminación racial en Brasil. Objetivo: relacionar el texto con el contexto social de los estudiantes (post-audición).*

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 11-12.

Também, em outra ocasião, a discussão volta ao ponto de promover reflexão sobre igualdade de direitos e reconhecimento social das pessoas negras. A primeira questão representa um panorama geral do censo de 2010 sobre a educação brasileira e estabelece o início da discussão travada pela desigualdade apresentada pelos gráficos que é corroborada pela questão dois, ao solicitar ao aluno que analise a foto de uma sala de aula universitária e perceba os diferentes grupos (ou não) presentes ali e se posicione sobre o sistema de cotas raciais para ingresso em universidade públicas ser uma forma justa ou não. É importante destacar a construção reflexiva e crítica da atividade em trazer um tema relevante e dentro do contexto atual do aluno que prestará vestibular neste mesmo ano. As perguntas direcionam um olhar para os aspectos sociais e históricos dessa ação e o que ela representa para a modificação da realidade que nos encontramos.

A questão um da subseção Reflexiona toca um ponto polêmico e fundamental para compreender o movimento negro e sua militância por uma sociedade igualitária e menos desigual, que oportunize as mesmas condições sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais às pessoas.





desaparecer determinados grupos minoritarizados. A nova ordem social deve partir desses grupos no sentido de conduzir a uma sociedade mais justa. De acordo com a autora,

[...] a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual (WALSH, 2009, p. 25).

**Figura 89 – SLE 1: Actividades de Descubrimiento y Conquista**

**b** ¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado **En foco**. *Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen que la llegada de los españoles a América representó el contacto entre culturas muy diferentes, pero la relación que se estableció no fue de interculturalidad, porque no se promovió el diálogo ni el respeto por los respectivos modos de vida, costumbres, creencias y valores.*

**c** En tu opinión, ¿por qué muchos pueblos indígenas se encuentran en peligro de desaparición? *3a Respuesta personal. Respuesta posible: porque son víctimas de amenazas a su estilo de vida, de la invasión a sus tierras, del contacto con enfermedades para las cuales no tienen remedios, etc.*

**Reflexiona**

**1** Ten en cuenta los diferentes significados de la palabra "cultura" y explica qué se pierde cuando desaparece un pueblo indígena. *Respuesta esperada: se pierden la memoria y la historia del pueblo, se pierden conocimientos, lenguas, modos de vida, costumbres y tradiciones. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.*

**2** Discute con tus compañeros sobre las preguntas siguientes. *Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos, fomentar no solo el reconocimiento de la diversidad, sino también la convivencia respetuosa y pacífica entre las diferentes culturas.*

**a** ¿Por qué es importante promover la interculturalidad? *Respuesta personal. Respuesta posible: porque es necesario*

**b** ¿Te parece que las etnias y grupos sociales necesitan reivindicar el derecho a la diferencia? ¿Por qué? *Respuesta personal. Respuesta posible: no todas, porque hay culturas marginadas, que sufren las consecuencias de la discriminación y la exclusión, y esas son las que deben reivindicar con más intensidad el derecho a la diferencia y el respeto por su conocimiento.*

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016b, p. 47, 49 e 50.

A questão da modificação nas estruturas da ordem social movimenta diferentes aspectos. No que se refere ao sócio-histórico, pode-se apontar a discussão sobre a configuração da AL. Refletir e questionar as experiências históricas se faz fundamental já que prevê olhar para aqueles que são os “protagonistas”, olhar para aqueles que incidiram arbitrariamente sobre a forma de conceber o evento. Na atividade de reflexão sobre a conquista da América é possível observar uma mudança de paradigma na construção dessa narrativa – a começar pela mudança do termo “descobrimiento” para “conquista” que incentiva o aluno a buscar motivos para esta alteração e analisar as consequências desse feito para os povos originários. Nas questões cinco e seis, há uma apreciação crítica dando mostra dos efeitos causados pela chegada dos europeus aos indígenas e, na oito, as consequências positivas e negativas para ambos os grupos.

**Figura 90 – SLE 1: Actividades de Conquista de América**

**5** En el primer párrafo del texto ya se hace una evaluación sobre los efectos de la "conquista" de América para los pueblos indígenas. Considerando esa afirmación, responde a las siguientes preguntas. *Respuesta esperada: en el primer párrafo se dice que los indígenas fueron asimilados culturalmente y sometidos a las leyes de los conquistadores. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).*

**a** ¿Qué evaluación es esa? *Respuesta esperada: puede considerarse una apreciación con algunos elementos de crítica negativa a la "conquista", ya que cita un pueblo sometido a otro, lo que supone una relación de desigualdad. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto.*

**b** ¿Te parece una apreciación más positiva o más negativa? ¿Por qué? *Respuesta esperada: si, confirma el aspecto negativo de la evaluación, pues menciona la resistencia de los pueblos americanos, las muertes por enfermedades y el hecho de que no pudieron contar su visión de la "conquista". Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).*

**6** En el último párrafo hay otra evaluación de los efectos de la "conquista" para los pueblos indígenas. ¿Coincide con la evaluación del primer párrafo? ¿Por qué? *Respuesta esperada: si, confirma el aspecto negativo de la evaluación, pues menciona la resistencia de los pueblos americanos, las muertes por enfermedades y el hecho de que no pudieron contar su visión de la "conquista". Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).*

8 Una de las características de los textos que tratan de Historia es mencionar las consecuencias del hecho que se analiza. En el artículo "Conquista de América", se mencionan, por lo tanto, algunas consecuencias de la "conquista" y colonización de América. Busca en el texto una consecuencia de cada tipo mencionado a continuación. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

a **Positiva para los europeos.** *a Respuesta esperada:* "En Europa creció enormemente gracias a las riquezas de América [...]" (2.º párrafo); "[...] importación de nuevos productos agrícolas [...]" (2.º párrafo); "La introducción de minerales americanos [...]" (2.º párrafo); "[...] llegó a conquistar la mayor parte de América [...]" (3.º párrafo).

b **Negativa para los europeos.** *b Respuesta esperada:* "[...] alta inflación [...]" (2.º párrafo); *c Respuesta esperada:* "[...] llegada de las variedades agrícolas y diversidad ganadera [...]" (2.º párrafo); *d Respuesta esperada:* "[...] otras [sociedades indígenas] nunca fueron asimiladas completamente" (2.º párrafo).

c **Positiva para los pueblos americanos.** *d Respuesta esperada:* "[...] asimilación cultural de la mayor parte de poblaciones indígenas para los pueblos americanos y más aspectos positivos para los europeos, lo que encuentra fundamento en las referencias sobre el tema, como las que citamos en la guía didáctica. Converse entre profesores."

d **Negativa para los pueblos americanos.** *e Respuesta esperada:* "[...] sometimiento a las leyes de las potencias conquistadoras" (1.º párrafo); "[...] desastre epidemiológico" (4.º párrafo). Profesor/Profesora, si le parece importante, remarca que el texto menciona más aspectos negativos que positivos para los europeos, lo que encuentra fundamento en las referencias sobre el tema, como las que citamos en la guía didáctica. Converse entre profesores.

**Reflexiona**

Post-lectura

1 ¿Cómo sería una historia de la "conquista" de América relatada desde el punto de vista de los indígenas? *Respuesta personal. Objetivo:* reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

2 A partir de los textos que has leído hasta ahora y de tus reflexiones, ¿darías otros nombres al "descubrimiento" y a la "conquista" de América? ¿Qué nombres serían? *Respuesta personal. Respuestas posibles:* llegada de los europeos a América; invasión europea de América; ocupación europea de América. *Objetivo:* reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 91 e 95.

É interessante observar que a proposta da coleção é considerar o ponto de vista dos povos originários, refletir sobre o que significou esse evento para eles e como ainda há reflexo na atualidade e pensar, por exemplo, como seria a história contada a partir do seu olhar, como povo que sofreu uma espécie de degradação do seu ser (suas formas de agir, de pensar, de viver) e se essas ações ainda são mobilizadas em nosso cotidiano. Para Mignolo (2005), a luta por espaço, por sobrevivência, por condições de vida dignas e libertárias, no sentido de sê-lo, de manifestar suas culturas, seus valores, costumes e crenças, é um contínuo para o povo indígena. A sociedade inviabiliza suas formas de ser e continua massacrando seus povos, sua gente, em nome de uma modernidade desigual, genocida e ecocida.

Esse olhar intercultural para o efeito da presença genocida do europeu também é travado a partir do texto de Galeano "El descubrimiento" em que se destaca a característica básica da matriz colonial – classificação racial/étnica, imposição de preceitos religiosos cristãos da coroa, hierarquia nas relações com base na imposição e opressão, imposição de comportamentos e crenças a partir da referência eurocêntrica –, e dar protagonismo aos indígenas. A atividade estimula um olhar crítico para essa realidade e incentiva a construção de uma nova imagem desse evento que deve movimentar também uma reflexão para a realidade atual.

**Figura 91 – SLE 1: Atividades de El descubrimiento**

a ¿A qué efeméride se refiere "El descubrimiento"? América. *a Respuesta esperada:* al 12 de octubre de 1492, fecha de la llegada de Colón a América. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

b ¿Qué etapa de la historia de América Latina se inicia en esa fecha? "conquista" y colonización de América. *b Respuesta esperada:* se inicia el periodo de la "conquista" y colonización de América. **Objetivo:** activar los conocimientos previos sobre el tema de los textos.

c Según la reseña, los textos del libro de Galeano describen un "instante significativo para la vida de un protagonista o de una protagonista", ¿Quiénes son los protagonistas en el texto que has escuchado? *c Respuesta esperada:* los nativos (los indígenas). **Objetivo:** identificar información implícita en el texto.

d ¿Te parece que hay en el texto de Galeano una "mirada que nos destapa ángulos de la realidad y de sus personajes"? Justifica tu respuesta. *d Respuesta esperada:* sí, pues el texto muestra lo que representó para los indios la llegada de los españoles a América y la imposición de sus tradiciones culturales. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto (literacidad crítica).

e Piensa y opina: ¿qué contradicción está implícita en el título del texto de Galeano? *e Respuesta esperada:* la contradicción del "descubrimiento". Se suele decir que los españoles "descubrieron" a América, pero el título remite al descubrimiento de los indios respecto a las tradiciones culturales que se les imponían. **Objetivo:** comprender detalladamente y reflexionar críticamente sobre el contenido temático del texto (literacidad crítica).

3 ¿Qué relación se puede establecer entre el texto "El descubrimiento" y el cuadro *América invertida* (unidad 1)? *Respuesta personal. Objetivos:* relacionar textos de géneros diferentes y reflexionar sobre las relaciones de interdiscursividad.

**Un poquito más de todo**

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 122.

Candau e Fleuri evidenciam que a interculturalidade, surgida aqui na América Latina, compreendida por muitos como espaço cultural marcado por condição subalterna, inferiorizada, incapaz, representa justamente a forma de repensar essa condição que lhe foi imposta, ainda que absorvida e mantida por grandes grupos que detêm o poder político, econômico, cultural representa as demandas de um sistema neoliberal racista, machista e classista. A modificação do sistema social parte de entender e integrar os diferentes grupos sociais e culturais de forma que seja possível o acesso aos mesmos direitos, as mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas, numa situação de respeito e diálogo aberto e intercultural.

Seguindo essa linha de raciocínio, outro ponto que diz respeito aos princípios de ser e agir interculturalmente (MENDES, 2007; 2012) pode-se apontar a discussão sobre como vemos o outro, como interagimos e como convivemos com esse de forma aberta e respeitosa. Na atividade sobre migração, as perguntas direcionam o aluno para um olhar reflexivo sobre a condição do imigrante e possibilitam uma discussão que viabilize um enfrentamento aos problemas enfrentados por esses grupos marginalizados. De acordo com a proposta, a dinâmica é perceber os problemas que assolam os imigrantes e fomentar a discussão sobre identidade e cidadania, questões fundamentais no reconhecimento de uma sociedade multicultural e no processo de convivência intercultural, no sentido de garantir direitos e oportunidades igualitárias.

No item a), refere-se ao reconhecimento dos direitos que são negados ao imigrante que não tem cédula de identidade e, no item b), a condição de invisibilidade que lhe é imposta por falta de documento. É importante destacar que a atividade oferece a possibilidade de discutir aspectos geográficos, sociais, culturais que garantam condições de vida básicas ao imigrante e também ao indivíduo que vive em situação marginal.

**Figura 92 – SLE 1: Actividades de Migración**

**a. ¿A qué derecho no tienen acceso las personas que no están inscritas en el registro?**  
 Respuesta esperada: no tienen acceso a una cédula de identidad. Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

**b. Elige uno de los siguientes títulos para sustituir el símbolo en el texto y completar la noticia. Justifica tu opción.**

**I** Tener un seguro en América Latina

**II** Los niños "invisibles" de América Latina

**III** América Latina, la tierra que te vio nacer

**Reflexiona**

Post-lectura: 1 Respuesta personal. Respuestas posibles: porque las personas no conocen la importancia de tener el documento; porque viven lejos de los lugares donde podrían sacar el acta de nacimiento; porque hay que pagar para sacar el documento. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

**1** En tu opinión, ¿por qué hay tantas personas sin acta de nacimiento en México?

**2** ¿Crees que en Brasil también hay personas sin acta de nacimiento? En caso afirmativo, ¿te imaginas cuántas son y si sufren los mismos problemas que los mexicanos que tampoco tienen ese documento?  
 Respuesta personal. Profesora/Profesor, si le parece adecuado, pídeles a los estudiantes que verifiquen si hay números oficiales acerca de los brasileños indocumentados. Por ejemplo, en la página web disponible en <www.brasil.gov.br/cidadania-e-justicia/2014/12/cai-numero-de-crianças-nao-registradas-em-cartorios> (fecha de consulta: 18 ag. 2016) se presenta la reducción del número de niños indocumentados en Brasil. Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos y relacionarlo con el contexto brasileño.

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 37-38.

Conforme a perspectiva da interculturalidade, o indivíduo deve reconhecer as diversidades culturais e, ao dialogar com este diferente, aceitá-las como são, sem fazer segregações, discriminação ou promoção de desigualdades. Parece óbvio quando pensamos em diversidade entre culturas de outros países, mas deve ser pensada também na configuração local, na realidade cotidiana, nas relações que estabelecemos diariamente. Para Fleuri, o diálogo intercultural "configura uma proposta de 'educação para a alteridade', aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla" (FLEURI, 2003, p. 17).

No que se refere ao contato com as culturas do outro nacional, destaca-se a condição fronteiriça, neste caso Brasil-Uruguai, a partir de uma fala de um pertencente a este lugar. As perguntas levam a uma reflexão sobre identidade e todos os aspectos que a ela se vinculam – linguístico, social, cultural, histórico, geográfico –, e a forma de relações estabelecidas com outro a partir de lugar. A escolha por este tema fortalece a discussão de como precisamos olhar para o Outro, respeitá-lo e aceitá-lo em suas construções identitárias que são movidas por circunstâncias particulares. Primeiro, a partir do embate da identificação de uma modalidade de língua (portunholando) que foge aos padrões das línguas portuguesa e espanhola (questão dois). Essa condição lhe dava forma de interação motivados por rechaço, preconceitos e exclusões, em diferentes situações de vida. Nos itens a) e b), é possibilitada essa constatação.

A reflexão intercultural permite também refletir, no item b) e na questão seis, sobre a imposição de determinada forma de usar a linguagem seguindo a norma gramatical que foi estabelecida por alguém, que condiciona a uma forma única e homogênea de falar e desconsidera os diferentes componentes mobilizados no processo de interação social. *Inderesar* as palavras, escrevê-las de forma correta, de forma aceitável pelos padrões normativos da sociedade letrada, reflete um posicionamento preconceituoso e desrespeitoso quanto às variadas formas de falar, ser, agir e estar no mundo.

**Figura 93 – SLE 2: Atividades de Portunholando**

2	<p>Lee el siguiente fragmento del texto de la ponencia de Fabián Severo y responde: ¿qué notas en el estilo de escritura que usa el enunciador en el texto? ¿Por qué crees que escribe así?</p> <p><small>Respuesta esperada: La escritura parece ser una mezcla de portugués y español, sin seguir estrictamente los estándares de una u otra lengua. Respuesta personal. Objetivos: identificar y reflexionar críticamente sobre elementos lingüísticos del texto.</small></p>
3.	<p><b>a</b> En tu opinión, ¿qué sentido tiene la expresión "mundo intreverado" en el texto? <small>Respuesta personal. Objetivo: inferir sentido de una expresión en el texto.</small></p> <p><b>b</b> ¿Por qué crees que en la escuela no se veían bien a los estudiantes que hablaban "misturado"? <small>Respuesta personal. Objetivo: identificar informaciones implícitas en el texto.</small></p>
4.	<p><b>a</b> ¿Por qué el portuñol es tan importante para el enunciador?</p>

5.	<p>b ¿Qué significa intentar "indefesar" las palabras?</p> <p>c ¿Qué cambio producen en el enunciador del poema las palabras "tortas"?</p> <p>6 Ten en cuenta lo que ya has leído del texto de la ponencia hasta este punto y opina: ¿qué significa decir que las palabras tienen dueños? ¿Quiénes serán los dueños de las palabras?</p>	<p>Respuesta esperada: intentar corregir, escribir las palabras correctamente. Objetivo: inferir sentido de una palabra en el texto.</p> <p>Respuesta esperada: despiertan los recuerdos y los sueños de la niñez. Objetivo: identificar información específica (comprensión detallada).</p> <p>Respuesta personal. Respuesta posible; significa decir que la única forma de expresarse es hablando y escribiendo según la norma gramatical. Los dueños de las palabras son todos los que quieren imponer una única forma de hablar y escribir. Objetivos: comprender detalladamente y reflexionar críticamente sobre el texto.</p>	
----	--	---	--

Fonte: FREITAS; COSTA, 2016b, p. 124-126.

A atividade conduz para uma reflexão e uma atitude intercultural, no sentido de aceitar as diferenças que caracterizam cada pessoa. Além de chamar atenção para a situação do apreço à normatização da língua que muitas vezes pode oprimir o outro, aquele que por fatores sociais, educacionais se distancia do uso dessa modalidade. É nesse jogo de percepção que a atividade se move ao respeito por estas formas de ser e agir, compreendidas por dinâmicas sociais e culturais diversificadas. Cabe ao indivíduo, ao cidadão ativo e crítico, promover situação de abertura e de entendimento de suas diferenças que possibilitem um diálogo coerente e respeitoso.

De acordo com Candau, a perspectiva intercultural deve promover:

[...] uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças se dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2009, p. 166)

Uma proposta de ensino que realmente valorize as diversidades, a diferença do outro e que compreenda as relações dialógicas de forma solidária e igualitária. Nesse sentido, a coleção promoveu possibilidade para a formação intercultural do aprendiz, seja na escolha de determinada temática ou nas atividades, a proposta atendia um olhar para a diversidade e para o desenvolvimento de princípios que, além do reconhecimento dessa diversidade, orientassem os alunos a serem antirracistas, antissegregadores, anticlassistas, antifascistas e anticolonialistas (considerando a perspectiva que se compreende por colonialidade do poder).

***“SOY AMÉRICA LATINA, UN PUEBLO SIN PIERNAS,  
PERO QUE CAMINA”:***  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso estabelecido para a identificação da imagem da América Latina, pelo viés intercultural, nesta tese, resgata concomitantemente manifestações literomusicais de nomes de latino-americanos que conclamam, tal como esta pesquisadora, uma afirmação identitária desse espaço cultural. Não por menos, os trechos oferecidos nos títulos dos capítulos e seções foi a forma que encontrei de expressar meu sentimento, minha angústia e minha motivação ao longo desses anos de pesquisa. Produções que carregam consigo diferentes significados históricos, sociais, culturais e ideológicos, por meio dos quais se pode incitar, difundir, resistir e transformar nossa compreensão de mundo. Esses significados foram o combustível constante para a condução desta investigação.

A presente pesquisa de doutorado objetivou analisar a imagem cultural da América Latina nas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD/2018, desde uma perspectiva intercultural, no sentido de contribuir também para a discussão da ideia de pertencimento a esse espaço. A análise contou com um *corpus* de nove volumes, de três coleções aprovadas, cito *Cercanía Joven, Confluencia e Sentidos en lengua española*.

Como forma de estabelecer um trajeto investigativo e alcançar resultados ao objetivo estabelecido, lancei mão de três questionamentos fundamentais:

- a) Como é construída a imagem da AL nas coleções aprovadas no PNLD/2018 no sentido de contribuir para o sentimento de pertencimento a esse espaço cultural por parte dos aprendizes brasileiros?
- b) As atividades dos LDs contribuem para a promoção de uma atitude crítica e intercultural?
- c) Como a perspectiva intercultural nos LDs pode levá-los à compreensão e ampliação dessas percepções culturais, fazendo com que reconheçam e respeitem a diversidade cultural desses povos?

Para responder a esses questionamentos, delimitei três ações principais, além de todas as leituras teóricas realizadas que embasaram a discussão: defini as categorias da pesquisa – AL e interculturalidade; delimitei as subcategorias por temáticas que abordavam a AL e, por fim, analisei as atividades sob o ponto de vista intercultural.

Diante disso, é possível averiguar que houve um avanço significativo das questões culturais e identitárias quanto à América Latina nas coleções. Os dados quantitativos oferecem, por exemplo, a percepção de um número maior de países contemplados, e, portanto, de seus povos. Devo destacar que, assim como Pizarro (2006), é difícil pensar a diversidade latino-americana pela ideia dos nacionalismos, mas também é evidente a necessidade de criar essa difusão de países que falam a língua espanhola, em meio a uma realidade hegemônica

peninsular que foi mantida por tanto tempo. Percebo como positiva essa quantificação, porque atenta para fazer com que o aluno desmistifique que o espanhol é apenas língua da Espanha, do branco, do europeu, e compreenda que é, também, em número maior, língua do indígena, do negro e do mestiço.

Dentro da configuração de análise das coleções, a partir das categorias e subcategorias estabelecidas, o intuito não foi fazer uma comparação entre as três coleções analisadas, mas não se pode deixar de evidenciar que elas se constroem em cima de uma determinada postura didático-pedagógica que lhe confere atendimento maior ou menor diante dos aspectos abordados nesta pesquisa – América Latina e interculturalidade. Desse modo, as coleções *C* e *SLE* foram mais factuais em trabalhar os aspectos de construção identitária latino-americano em seus livros e na relação intercultural de diálogo entre as culturas da língua materna do aluno e da língua-alvo, sensibilizando os alunos à discussão de pontos cruciais para ideia de AL, buscando a valorização das diversidades presentes neste espaço com o intuito de evitar estereótipos e generalizações. Na coleção *CJ*, é atendida a noção de diversidade linguística e cultural, mas o faz, muitas vezes, de forma superficial. A presença da América Latina, por exemplo, é condicionada a uma ideia unitária, em que o nacional prevalece acima da noção de integração. A menção à região se dá poucas vezes e, além disso, não oferece a discussão que faça o aluno perceber-se como pertencente a esse espaço. Isso nos incide a percepção de que ainda há muito que se fazer para incorporar uma discussão efetiva das questões da América Latina em sala de aula, principalmente nessa conjuntura atual de ensino de Língua Espanhola, disciplina banida das escolas, e, como consequência, exclusão de seu componente curricular no PNLDD, que confere ao professor a seleção e/ou produção total de seu material.

O que se percebe é que, mesmo diante dos avanços, as coleções, muitas vezes, centram-se em questões que mobilizam apenas o reconhecimento das diferenças, e não como atuar e aceitar essas diferenças no contato e diálogo com o outro, e fazer com que essas diversidades tenham o direito de ser, pensar e agir sem imposição cultural e discriminação. Isso requer, portanto, romper com hegemonias. Temos falado constantemente de luta decolonial no ensino de línguas, mas, enquanto não conseguirmos colocar esses rompimentos, essas vozes nos textos, nas questões, nas imagens, nas nossas práticas, de nada serão válidas nossas inquietações.

No que se refere à América Latina, a ideia e a construção de um espaço cultural comum e de complexo de manifestações, é preciso deixar de olhar para esse espaço apenas, ou quase sempre, como lugar de branco, rico, homem, militar, subalterno, subdesenvolvido e inculto. AL é maior, é Pátria Grande, é multiplicidade, fragmentação, é história, inclusive, anterior à tão proclamada história hegemônica, mescla de povos, diversidade étnica, de origem e luta



matricial, efervescência cultural e de cultos religiosos, conhecedor e integrador da natureza como construto também do que é o mundo. Conforme Mignolo (2010), enquanto estivermos atravessados pela colonialidade do saber e do poder, não conseguiremos dar vazão à compreensão de mundo, de quem somos, do que podemos ser e que sociedade podemos construir a partir dos parâmetros próprios, das necessidades comuns, das lutas contra essa assimetria cruel que é assolada pelo capitalismo-moderno global.

É importante ressaltar que a elaboração do LD é um processo bastante delicado, que precisa estar dentro dos parâmetros exigidos pelo programa ou pela editora que o limita em vários aspectos. Também se destaca seu aspecto acabado, um produto limitado a número de páginas, de temáticas, de recursos etc. Desse modo, ao analisar o LD como documento, nesta pesquisa, tentei considerar esses aspectos olhando para o todo correspondente às temáticas que nos levassem a discutir as representações da AL e como o aporte das discussões da perspectiva intercultural podem contribuir com a dinâmica de transformação e identificação desse espaço. Não é interesse meu apontar falha ou inviabilizar o uso do LD, pois, como discutido anteriormente, é grande provedor de textos e atividades em sala de aula, tanto para professor como para aluno, mas olhar para sua construção e repensar suas seleções no sentido de se aproximar do estudo descolonial, já que estamos falando de faces de uma mesma moeda. A interculturalidade crítica é condição fundamental para a prática da decolonialidade. Conforme trecho do Consejo Regional Indígena de Cauca (2004: 18), trazido por Walsh (2009), “*interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social*”. Isso significa que nossas ações, nossas práticas devem servir a uma transformação do pensamento colonial, patriarcal e capitalista.

Sobre a categoria um (AL), analisada a partir das nove subcategorias (composição geográfica; relação Norte-Sul; construção histórica; governos militares; condição migratória; condição fronteiriça; inter-relação português e espanhol; construção étnico-racial; diversidade linguística), foi observado que as coleções contribuem para a consciência da AL, oferecendo vários aspectos de sua constituição. O aluno tem acesso aos diferentes conhecimentos históricos, linguísticos, políticos, sociais e culturais. Além disso, muitas vezes esses conhecimentos são dialogados com sua realidade, que vem a estabelecer a ponte necessária para a ideia de compartilhamento de histórias, memórias, valores, vivências e significados que o fazem entender-se como pertencentes ao mesmo espaço cultural.

A partir dessa observação, devo evidenciar uma importante modificação no que diz respeito à presença da AL nos LDs. Para isso, resgato a fala de Lessa (2013, p. 21) quando a autora aponta que

a diversidade das comunidades americanas, falantes de língua espanhola, é explorada de maneira periférica. As culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação "indígena", "folclórica", dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, como suas variedades linguísticas, sociais, regionais e históricas [...] dessa forma, a maioria dos livros didáticos contempla agentes que representam a camada social mais privilegiada no contexto urbano latino-americano, em detrimento das populações indígenas e rurais, que figuram folcloricamente, sem voz ativa (LESSA, 2013, p. 21).

Esta pesquisa conseguiu observar um avanço nesses aspectos e uma movimentação das coleções em fazer com que os alunos identifiquem, reconheçam as diversidades dos povos latino-americanos e saibam lidar com essas diferenças de forma mais aberta. As vozes que Lessa menciona já são escutadas, em menor proporção, ainda, mas elas já aparecem. As diferentes identidades já são mobilizadas ao longo das coleções. É possível escutar manifestações culturais indígenas e negras como expoente dos espaços culturais (literatura negra, artes plásticas indígenas) a que pertencem, uma diversidade social, étnica, de gênero. É um contínuo movimento e uma contínua avaliação dessas manifestações, seja no LD, no programa da disciplina, na seleção e produção de atividades, nas brechas da sala de aula e fora dela. Por esta razão, a movimentação *hacia* uma produção de um LD que produza todas essas modificações, é um processo gradual e passa por diferentes esferas, programa, autor, editora, políticas linguísticas públicas, que vão defender determinada postura frente a diferentes interesses, por exemplo.

No que se refere à categoria dois (interculturalidade), foi encontrada uma manifestação bastante consolidada. As atividades têm um grande potencial para a promoção de uma atitude crítica do aluno. Vão fazendo isso por meio de diferentes estratégias – temática do texto, discussão, opinião, comparação, exemplos, interação etc. Houve, sempre que possível, direcionamentos a atitudes de questionamento, mediação e problematização. Os temas abordados, analisados inicialmente pela proposta de observar a representação da AL, construíram uma dinâmica de reflexão que garantisse ampliar a visão de mundo do aluno, além de relacionar com sua realidade. Observou-se uma maior potencialidade e profundidade para o diálogo respeitoso e igualitário entre culturas, para o confronto e enfrentamento dos conflitos de poder, para o combate aos estereótipos, preconceitos e discriminações, para um questionamento etnocêntrico, para uma atitude antirracista e antissexista nas questões que

tratavam da configuração étnico-racial, relação Norte-Sul, condição fronteiriça, condição migratória e aspectos históricos da “construção” da América.

Desse modo, a resposta ao terceiro questionamento sobre como a perspectiva intercultural nos LDs pode levar os alunos à compreensão e ampliação dessas percepções culturais, fazendo com que reconheçam e respeitem a diversidade cultural desses povos é estabelecida a partir da percepção de que os textos e as atividades ativam a ampliação dos conhecimentos dos aprendizes no sentido de fazer com que eles desenvolvam uma atitude aberta, no entanto, apesar de muitas dessas atividades não correlacionarem com as experiências do aluno, do seu espaço, do seu lugar como pertencentes a esse espaço. Talvez, por essa razão, o aluno, em muitas circunstâncias, não se sinta familiarizado. O que devo mencionar, também, que pode ser motivado por outros fatores que não necessariamente seja o LD – tempo de aula não dá conta de todos os conteúdos, aplicação de atividades extras, modificação de LD no percurso.

De modo geral, não há como esta pesquisa, vista sob ótica múltipla, esgotar o tema do LD, da AL e da interculturalidade na educação. É grande o desafio de propor uma educação intercultural crítica no ensino básico e, mais ainda, modificar nossas atitudes frente ao mundo globalizado que vivemos.

Não há descanso nas lutas quando o inimigo é sorrateiro. A nossa segue. O movimento #ficaespanholBR reflete essa nova configuração pela luta do ensino de Espanhol no ensino básico. E acredito que essa tese também se configura como um movimento de resistência. Resistência a permanecer olhando para nossas práticas de ensino, de divulgação da língua espanhola, com a possibilidade de diálogo com os povos vizinhos. Permanecer olhando para o LD é compreender sua importância e necessidade de retorno ao programa, é evidenciar que ele ainda vai continuar sendo usado indiretamente como instrumento para o professor.

Quanto a isso, aproveito e deixo aberta a possibilidade justamente de observar seu uso em sala de aula, plano inicial da minha pesquisa, entender como a seleção dos textos e a construção das atividades mobilizam de fato as identidades latino-americanas, a fim de confrontar, por exemplo, o que foi observado nesta análise. Somente o alinhamento da análise teórica com a prática, em sala de aula, é possível averiguar a real interferência dos conteúdos, dos diálogos, dos saberes do LD. E, assim, seguir na busca. Como diz Walsh (2009), a interculturalidade crítica é um projeto em construção, como também é a construção do LD, a sua inserção dentro dessa postura caminha a alcançar ou se aproximar dessa modificação educacional e social.

A partir dos resultados desta pesquisa, espera-se contribuir para a ampliação do tema de interculturalidade e AL e fazer com que os professores se sintam motivados a transformar suas práticas em sala de aula, tornando-a emancipadora. Na espera de uma educação oportuna e justa que rompa com as estruturas racistas, fascista, classista, capitalista e angloeurocêntrica.

*“Canta conmigo, canta, hermano americano/  
Libera tu esperanza con un grito en la voz”*

(MERCEDÉS SOSA, 1970).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA LOPES, P. *Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas: uma intervenção crítica*. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- ASSIS, A. M. B. de. *Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE*. 2018. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- AZEVEDO, F. L. N. de. *Raízes da América Latina: da colonização à formação dos Estados Nacionais*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, C. et al. *O Livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2018.
- BARROS, C. et al. *Dez anos da "lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.
- BARROS, C; COSTA, E.G.M. *Coleção explorando o ensino: Espanhol: Ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.16, 2010.
- BETHEL, L. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 289-321, julho-dezembro, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A América Latina após 1930: Ideias, Cultura e Sociedade (História da América Latina, Vol. VIII)*. São Paulo: Edusp, 2011, p. 19-160.
- BOLÍVAR, S. *Carta de Jamaica: 1815-2015*. Comisión Presidencial para la conmemoración del Bicentenario de la Carta de Jamaica. Colección unidad Nuestraamericana. 2015.
- BOURDIE, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL /Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, vol.1*, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm)>. Acesso em 25 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 25 ago 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para o ensino nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, que Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n.11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/880337476A3881B403257057003DE4E6?OpenDocument&HIGHLIGHT=1>>. Acesso em 20 out 2020.

\_\_\_\_\_. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015> Acesso em 22 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n.746 de 2016. Disponível em: <<http://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 21 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em 21 mar 2019.

\_\_\_\_\_. PNLD 2018: Espanhol - Guia de livros didáticos - Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BULZACHELLI, J F. de S. *Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.154-173.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr., 2008.

\_\_\_\_\_. Educación intercultural em América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, n. 2, p.333-342, 2010.

CANDAU, V.M; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p.151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, L de. *O componente cultural hispano-americano na formação de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil*. 104 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

CAVALHEIRO, A. P; IRALA, V. B. *O imaginário da Língua Espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. Pelotas: EDUCAT, 2007.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: M. FORTKAMP e L. TOMITCH (org.), *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Prof Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

COIMBRA, L. *O letramento literário no livro didático de espanhol: tem pedra no caminho?* 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

COIMBRA, L; CHAVES, L. S. *Cercanía Joven*. Vol. 1, 2 e 3. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2016.

CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública*. 1990. 488f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

COSCARELLI, C. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E; VECCHIO, P. de M. M. (Orgs.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

COSTA, E.G.M. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005. p.61-70

COSTA, V. L. A. A importância do conhecimento da variação linguística. *Educar em revista*, no.12, p.51-60, jan./dec., Curitiba, 1996.

COSTA, J. M. VITA, F. A. O Programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente. In: BARROS, C et al. *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p.81-92.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2012.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. p. 55-68.

\_\_\_\_\_. Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético. In: BARROS, C et al. *Dez anos da "Lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 97-122.

DAHER, D. C; FREITAS, L.M A. de; SANT'ANA, V.L.de A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Eutomia*, Recife, 11 (1), p. 407-416, Jan./Jun. 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBOC, A.P.M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em estudos linguísticos e literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

FARRET, R. L.; PINTO, S. R. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*. Rio de Janeiro, vol.12, n.23, p.30-42, 2011.

FIGUEIREDO, E. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.16-35, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez., 2012.

FRAGA, N. G. *A (in)visibilidade da América Latina em enlaces e eco: manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/ adicional para brasileiros*. 2016. 60f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FRANÇA, J de S. *O (não) lugar da América Latina em Cercanía Joven*. 2018. 176f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.



FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. M.; COSTA, E. G. de c. *Sentidos en lengua española*, vol. 1, 2 e 3, 1ª edição. São Paulo: Richmond, 2016.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

\_\_\_\_\_, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa editorial, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A M; FARACO, C. A (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225-248.

GUADALUPE, L. C. *Um olhar sobre a interculturalidade no livro didático de espanhol: os gêneros como mediadores culturais*. 2014. 252f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

GUIMARAES, A; FREITAS, L.M.A de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS *et al.* *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p.15-34.

LARRAÍN, J. La identidad latinoamericana. *Estudios Públicos*, n.55, invierno, p. 31-64, 1994.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 51-81.

LESSA, G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

\_\_\_\_\_. *Lá na América latina... um estudo sobre a (re) construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE*. 2004. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, L.M de. Representações sobre América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, 2013. p.29-50.

LISBOA, A. de M. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. *Revista de Educação Pública*, v. 23, n. 53/2, p. 501-531, maio/ago, 2014.

MATOS, D. C. V. da S. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. 372f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MARIANI, B. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANO, L. V. *As identidades culturais hispânicas na formação de professor de espanhol*. 2017. 137f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p.119-154.

\_\_\_\_\_. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. *Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 139-158.

\_\_\_\_\_. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2005.

\_\_\_\_\_. *Desobediencia Epistémica*. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Colección Razón Política, Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2010.

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

\_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. 2ª ed. Barcelona: Ariel Lingüística. 2005.

MOTA, S. S. *Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX*. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

\_\_\_\_\_. Portuñol, sujeito e sentido: efeitos de uma política educacional em Noite nu Norte. *Abehache*, ano 2, nº 3, p. 127-144, 2º semestre, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v.1, no 3, p.1-5, 2o semestre, 1996.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 115-146.

\_\_\_\_\_. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, D & SIQUEIRA, S. (Eds). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 379-304.

\_\_\_\_\_. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, D; PARAQUETT, M. *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018. p.73-100.

PIZARRO, A. *O sul e os trópicos: ensaios de cultura latino-americana*. Tradução Irene Kallina, Liege Rinaldi. Niterói: EdUFF, 2006.

PINHEIRO-CORREA, P. et al. *Confluencia*. Vol. 1, 2 e 3. 1º edição. São Paulo: Moderna, 2016.

PONTE, A. S. A variação linguística na sala de aula. In: In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. p.157-174.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, V. H. La identidad latinoamericana: proceso contradictorio de su construcción-deconstrucción-reconfiguración dentro de contextos globales. *Universitas humanística*, Bogotá, no.73, p. 15-58, enero-junio, 2012.

\_\_\_\_\_. Existe una entidad latinoamericana? Mitos, realidades y la versátil persistencia de nuestro ser continental. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 8, n.21, p.117-126, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ. S; GROSFUGUEL, R (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Quijano, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p.117-142.

RAMA, A. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo veintiuno editores, 1982.

REIS, J. A. dos. *Representações de alunos do fundamental II sobre a língua-cultura espanhola e seus falantes*. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

REIS, L. *Conversas ao sul: ensaios sobre literatura e cultura latino-americana*. Niterói: EdUFF, 2009.

RIBEIRO, D. *América Latina: a pátria grande*. São Paulo: Global, 2017.

SADER, E. et al. *Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: laboratório de políticas públicas da UERJ, 2006.

SALAS, R. Filosofia intercultural, Políticas del Reconocimiento y Violencia inter-étnica en Tierras Mapuches (Chile). In: MEINHARDT (Org.). *Alteridade Peregrina*. São Leopoldo: Nova Harmonia-OIKOS Editora, 2008, p. 96-106.

SÁ-SILVA et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS*, Ano I, n.I, p.1-14, jul, 2009.

SCHEYERL, D. et al. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos linguístico e literários*, Salvador, no 50, p.145-174, jul-dez, 2014.

SILVA JÚNIOR, A.C; MATOS, D.C.V da S. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, UEMG, ano 2, n.2, p.101-116, setembro, Edição Especial Dossiê SUEar, 2019.

SILVÉRIO, B. M. S. *Entre o apagamento das diferenças e o sonho da imigração: uma análise discursiva de identidades nos livros didáticos de espanhol*. 2019. 377f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA, S. A. da. O Imigrante boliviano e o papel da cultura em suas trajetórias. In: *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura*, Edição nº 16, Ano IV - Março/Abril, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. 359f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOARES, W. A emigração valadareense à luz dos fundamentos teóricos da análise de redes sociais. In: MARTES, A. C. B.; FLEISCHER, S. R. (Org.). *Fronteiras Cruzadas: etnicidade, gênero e redes sociais*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 232-261.

SOUZA, S. B. *A América Latina e suas identidades no imaginário de professores de espanhol em formação*. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2015.

SOUZA, J. S. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

\_\_\_\_\_. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. In: BARROS et al. *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p.269-280.

SOUSA SANTOS, B. de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *Lua Nova*, n.º 39, p. 105-124, 1997.

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura*. vol.57 no.2, p.47-50, Apr./June, 2005.

TAVARES, M. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, 25, p. 163-190, 2014.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, 2008.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 1, Lima: Universidad Andina, 2005.

\_\_\_\_\_. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, v. 158, 2004.

VAZQUEZ, R. P. *PNL D 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua*. 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VIERIA, M. E; ERES FERNÁNDEZ, G. M. Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros. *Abehache*. n.º 14, p. 18-33, 2º semestre, 2018.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

\_\_\_\_\_. *La educación intercultural en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista educación y Pedagogía*, vol.XIX, núm. 48, p. 25-35, mayo-agosto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Conferencia presentada en el seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” – Instituto Internacional de integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.