

AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

Adriana Pereira

Resumo: Este artigo, recorte de minha tese de doutorado, analisa a imagem cultural da América Latina nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático/2018, desde uma perspectiva intercultural. A pesquisa documental 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). A análise centrou-se nos diferentes aspectos da construção identitária do latino-americano e nas orientações da perspectiva intercultural de ensino de línguas e orientase teoricamente nos estudos da interculturalidade de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2012), Mendes (2007, 2011) e Walsh (2005; 2009); nos conceitos de América Latina de Farret; Pinto (2011), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) e nas investigações sobre o livro didático de Barros *et al.* (2018) e Daher *et al.* (2013). Os resultados revelam um avanço considerável em todas as coleções dos aspectos analisados. Sobre a presença da América Latina (AL), 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, e, no que diz respeito 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.

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

Abstract: This article, part of my doctoral thesis, analyzes the cultural image of Latin America in the didactic collections approved by the National Textbook Program/2018, from an intercultural perspective. The documentary research has a corpus of nine volumes of the collections - *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016) and *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016). The analysis focused on the different aspects of the Latin American identity construction and on the orientations of the intercultural perspective of language teaching and is theoretically

oriented in the studies of interculturality de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2012), Mendes (2007, 2011) e Walsh (2005; 2009); in the concepts of Latin America de Farret; Pinto (2011), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) and in the investigations on the textbook by Barros *et al.* (2018) and Daher *et al.* (2013). The results reveal considerable progress in all collections of aspects analyzed. About the presence of LA, it was possible to verify the possibility of dealing with different knowledge that allow the student to broaden their horizons and reflect on the diversities that make up this space, and, with regard to the intercultural perspective, it was verified that the texts and its activities had great potential for promoting a critical and intercultural attitude in students.

Keywords: Spanish language. Textbook. PNLD. Interculturality. Latin America.

Introdução

O ensino de línguas é um processo bastante complexo já que precisa considerar as diferentes condições, abordagens e contextos. Assim como reconhecer e refletir também sobre as diversidades culturais que a língua carrega. É preciso, pois, atentar-se para um ensino dinâmico, plural, intercultural e igualitário.

No que concerne ao ensino de espanhol, ele tem vivenciado diferentes estágios, que vão manifestando marcas históricas e de políticas nacionais, ou seja, desde uma abordagem estritamente gramatical e/ou peninsular a uma onda que chama perspectiva intercultural afro-latina, por exemplo. No entanto, ainda é marcado por um ensino com pouca profundidade nas questões da diversidade cultural

latino-americana, preponderando algumas manifestações hegemônicas de países da América do Sul ou México.

Desse modo, questionando e refletindo sobre a leccionação de espanhol no ensino básico a partir do meu papel como professora de língua espanhola, pesquisadora da Linguística Aplicada e consciente da minha identidade latino-americana, ainda em construção, entendo que é preciso repensar nossas práticas de ensino para atender a demanda de visibilização e conscientização dessa região cultural que é a América Latina.

Este artigo, recorte de minha pesquisa de doutorado, pretende analisar a presença da América Latina nos livros didáticos de espanhol do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/ 2018, a partir de uma abordagem intercultural. A metodologia adotada trata de uma pesquisa qualitativa de caráter documental, interpretada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Conta, portanto 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).

O artigo divide-se em três seções: a) teórica, na qual discuto os conceitos sobre América Latina, desde sua origem a problematizações de nomenclatura, e interculturalidade,

destacando sua dimensão educacional; b) metodológica, em que ofereço um panorama do percurso estabelecido para gerar os dados da investigação; c) analítica, na qual demonstro a forma de análise feita nas coleções; e, por fim, as considerações finais, onde retomo os principais pontos problematizados na investigação, como forma de ratificar a importância de oferecer um ensino de espanhol plural, diverso e intercultural.

A partir do resultados analisados, a pesquisa revela um avanço positivo no que se refere aos dois eixos analisados – América Latina e Interculturalidade. Destaco também que isso caminha para uma educação plural, intercultural e crítica.

América Latina e Interculturalidade

Alguien alguna vez me discutía desde las altas cumbres de la ciencia preguntándome qué tiene en común un negro de Haití con un gaucho de la pampa. ¡Pero claro que tienen algo en común! No lo saben, pero seguro que tienen algo en común. ¿Por qué? Porque unos y otros han sido condenados a la amnesia de una historia oficial enferma de racismo, de machismo, de elitismo y de militarismo; están mutilados en el conocimiento de lo que fuimos, en la memoria compartida, y mutilados también en el conocimiento de la realidad, pero en la medida en que eso se abra, en que luchemos para abrirlo, para

ser lo que podemos ser, que es una cosa infinitamente amplia y espléndida, vamos a descubrir que hay muchísimos más puntos de contacto de los que suponemos que hay. (GALEANO, 2005)

Galeano consegue em seus textos nos oferecer inúmeros *insights* para uma discussão sobre AL. Nessa fala, destaco a importância de entendê-la como uma região múltipla, diversa, *pero* que guarda algo em comum. E será por meio dessa compreensão que trato de analisar a imagem da AL nos livros didáticos de espanhol.

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 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 AL foi e é, ainda hoje, uma ponte de luta e representatividade de um espaço cultural

que se mantêm 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 AL, 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, “não há descoberta da América. Esta nasce ontologicamente sob signo do encobrimento, da negação do Outro, da ocultação da miríade de outridades aqui presentes” (LISBOA, 2014, p. 505). Por essa percepção, tem-se falado de uma invenção da América (O’GORMAN, 1992), que se ressignifica cada vez mais para abarcar as multiplicidades de povos, de culturas, de formas de estar no mundo.

É preciso destacar também uma das divergências quanto ao nome que se refere 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.

Apesar das inúmeras discussões quanto ao nome AL, entendo-a e analiso-a 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.

A partir dessa percepção, alinhar a perspectividade intercultural à discussão sobre AL diz respeito à 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.

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 a uma mudança no sistema social, cultural e institucional pelo

qual se perceba a decolonização do conhecimento, do ser e do agir. 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 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. Observar como a interculturalidade é explorada no livro didático (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.

Percurso metodológico

A composição do corpus se deu por nove volumes das coleções *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), aprovadas no último edital do PNLD/2018. A escolha pela última edição responde à possibilidade de comunicar com os componentes teóricos e práticos mais atuais no que concerne às diversidades culturais da AL e os componentes da dimensão intercultural.

Ao delimitar o corpus, defini duas categorias de análise por meio das seguintes perguntas: 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? e Categoria 2: as atividades colaboram para a promoção de uma atitude crítica e intercultural?

Depois de definidas as categorias, elaborei nove subcategorias para a categoria 1, baseadas nos estudos de

diferentes autores que discutem a ideia de América, focando em aspectos sociais, históricos, linguísticos, geográficos e culturais para aproximação do entendimento e conscientização do que é esse espaço cultural. Portanto, analiso: Composição geográfica; Relação Norte/Sul; Construção histórica; Governos militares; Condição fronteiriça; Inter-relação português e espanhol; Condição migratória; Construção étnico-racial; e Diversidade linguística.

No que concerne à categoria 2, busco observar a possibilidade de envolvimento do aprendiz com a temática, considerando 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.

A construção do livro didático de Espanhol

Considerando as categorias de análise, trato de observar a imagem cultural da América Latina entendendo esta região como espaço cultural dinâmico, múltiplo e complexo. É válido destacar que parto da premissa de presença dessa diversidade,

já que é uma exigência do edital do PNLD/2018, no item b dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular da 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). Assim sendo, esta seção se divide em seis partes que contemplam a categoria um, além de uma subseção em que trato da segunda categoria de análise.

a) Composição geográfica/Relação Norte-Sul

A América Latina compreende uma área de cerca de 21.069.501 km² 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 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, questionar essa forma hegemônica de ver a região e reclamar o olhar a partir do/para o Sul.

Em uma atividade de leitura com um poema de Mario Benedetti, discute-se a questão norte e sul e sua equivalência entre centro e periferia, respectivamente. 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 1 – C2: El Sur también existe

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

Objetivo general: Se espera que el/la estudiante observe que en la proyección de Mercosur, América del Sur y África aparecen con su territorio 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 acero sus grandes chimeneas sus salidos clandestinos su carta de sirvenas sus cielos de neón sus veritas navideñas su culto de dios padre y de las chameteras 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 osamenta 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 escondite hay hombres y mujeres que saben a qué asirse 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 como francés y su academia sueca su salta americana y sus llaves inglesas con todos sus misiles y sus enciclopedias su guerra de galaxias y su saña opulenta con todos sus laureles 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, 2004. p. 213. Fundado por Mario Benedetti.
Instituto Iberoamericano Schlegelstein Grafisch Agency Literaria [Ed. disponible en www.schlegelsteinagency.com, 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	riqueza	falta de libertad	consumismo
---------	---------	-------------------	------------

Pregunta – Norte: "con sus trajes de lujo".
Falta de libertad – Sur: "y pasan los desfiles" y se hacen otras cosas / que el norte no prohíbe".
Consumismo – Norte: "sus misiles mandados".
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 cómo abajo se encuentra. Pregunta colectiva.
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 oposición, 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? Pregunta 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? Pregunta colectiva.

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

No 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.

Essa dicotomia pode ser discutida, por exemplo, nas perguntas 1 e 4. Nelas, 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 se alternam, como América pobre e América rica, com posições e relações assimétricas de poderio em um polo de dependência nos 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.

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. 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.

Considerando a problemática que se estabelece entre os termos *conquista* e *descoberta*, *conquistadores* e *conquistados*, a coleção oferece 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 2 – SLE 1: Descubrimiento y Conquista

3 El 12 de octubre, día de la llegada de Cristóbal Colón a América, es festivo en algunos países hispanícos. 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.

Pregunta esperada: el texto presenta una crítica al Día de la raza, pero dice que no hay "nada para festejar", y que la imagen de un niño indígena y un texto verbal de Eduardo Galeano sobre el punto del "descubrimiento" para los nativos de América. La crítica surge que ver con lo que se ha discutido antes al 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 (diversidad cultural) y establecer relaciones de interdiscursividad.

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.

<p><i>Pregunta esperada: algunos nombres valoran el elemento indígena o su resistencia contraria a la colonización (Día de la descolonización y Día de la resistencia indígena); otros aluden al "encuentro" entre las culturas que ocurrió tras el 12 de octubre.</i></p>	<p>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).</p>	<p><i>El día del respeto a la diversidad cultural. Día del encuentro de dos mundos. Día de los pueblos originarios y del diálogo intercultural. Objetivos: comprender el efecto de sentido de las designaciones.</i></p>
--	---	--

» Reflexiona

1 ¿Cómo sería una historia de la "conquista" de América relatada desde el punto de vista de los indígenas? *Pregunta personal. Objetivos: 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? *Pregunta personal. Respuestas posibles: Regreso de los europeos a América; invasión europea de América; conquista europea de América. Objetivos: 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 representa a maneira como os invasores desconstruíram sua forma de vida e sua percepção de ver e estar no mundo.

Também nesta coleção 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 3 – SLE 1: *El descubrimiento*

Título: "El descubrimiento".
Medio: Canal Encuentro, Argentina.

GALEANO, E. *El descubrimiento*. In: ____ *Los hijos de los días*. Madrid: Siglo XXI, 2012. Disponible en www.youtube.com/watch?v=sqP8mat_2_4. Fecha de consulta: 14 en. 2016. (p-8-51).

a ¿A qué efeméride se refiere "El descubrimiento"? 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. **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 destaca ángulos de la realidad y de sus personajes"? Justifica tu respuesta. **Objetivo:** identificar información implícita en el texto.
e Piensa y opina: ¿qué contradicción está implícita en el título del texto de Galeano?
f *Respuesta personal. Respuesta posible:* 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).

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 similitud/diversidad.
2a *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. O texto pretende incitar uma avaliação sobre a condição da AL e a relação de conquistadores e conquistados. Inclusive, poder 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: “[...] os latino-americanos começaram a criticar a persistência de sistemas coloniais e neo-coloniais na representação da América Latina” (RAMA, 1982, p. 24). É estratégia atual a mobilização para um distanciamento das amarras capitalistas dos EUA, por exemplo, uma configuração de construto social dos processos de democratização e nacionalização de sistemas que detenham a soberania estrangeira na região.

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. *C* e *SLE* foram mais críticas e 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.

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 a 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.

Em uma das atividades de C, prevê-se 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 a 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 4 – 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 refiere a un inmigrante que vive en un mundo fronterizo y que representa la situación de inmigración que vive con la familia en los Estados Unidos, pero que inmigrantes indocumentados y están por miedo a la deportación. Así, el personaje vive con miedo a ser deportado, pero no tiene libertad, al no poder recibir documentos por el país donde vive, por miedo a ser deportado, pero que quiere a vivir el suyo, por falta de documentos, él desea que se le permita vivir en su país de tipo (o de otro).

Audición

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

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:*

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 primera estrofa presenta un personaje en un mundo fronterizo y una situación de inmigración, estábamos por el tema anterior de la inmigración.

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 México quién?".

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.

- ropa
- lengua
- gusto musical

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

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/los estudiantes puedan reconocer que el tema de la inmigración sigue en los Estados Unidos considerando una canción que sigue vigente hasta hoy.

¿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 marginado en la sociedad que los recibe. Los inmigrantes hispanos están en una zona marginal. En la misma forma, se considera que México —el lugar 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/zo/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 *y*. 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.

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 "establecer", en "Aquí estoy establecer", "des", en "des años pasado pa'", y "enaci", en "En que ciudad de llegar".

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/olvidado el español/Piensen como americanos/niegan que son mexicanos/aunque tengan mi color” (PINHERO-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 e 2009, considerando a regravação, e, indiretamente, nos dias atuais.

d) Condição fronteira/Inter-relação português e espanhol

Neste item, busquei olhar para as relações que o Brasil pode estabelecer com os países que falam espanhol e pensar

sua integração ao espaço sul-americano. *CJ* apresenta uma discussão ampla que leva o aluno a tratar de diferentes aspectos para conhecer os países e refletir sobre as relações estabelecidas com o Brasil, buscando romper com os conhecimentos superficiais e preconceituosos. É dada a oportunidade de pensar a diversidade de línguas nos diferentes espaços como elementos constituintes da formação identitária, refletir sobre a noção de fronteiras e discutir sobre 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.

A relação se estabelece entre o que entendemos por fronteira, pela percepção de quem é o outro e o que ele representa para a construção de quem nós somos. As fronteiras não podem ser entendidas apenas pelas linhas demarcatórias que separam dois países. Como aponta Sturza, “[...] as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social” (STURZA, 2005, p. 47) 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.

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 5 – C 2: *Não é portunhol*

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 Inovaescola@fvc.org.br | de Dionísio Cerqueira, SC, e Bernardo de Irigoyen, Argentina.

“Permisso, maestra!” Assim os alunos do 5º ano da EEBB Theodoro 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: equatorial, úmido, com muitas precipitações.

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, arranham 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 mistura 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 emvidos 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 1ª a 5ª 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-los”, 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: *Revista Foco*, São Paulo, v. 234, p. 20-26.

- Es probable que la lectura del texto “Não 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 leíste, ¿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? Explica. *Respuesta personal:* Se espera que al leer palabras nuevas la importancia del aprendizaje de portugués para los niños, así como para ellos es importante el aprendizaje del español. Sobre la facilidad y/o dificultad, se pretende que hablo de la necesidad de un aprendizaje contextualizado, es el que los niños escuchan lenguas aproximadamente similares de interactuar en la vida diaria.
- Hay varias definiciones de “portunhol”. Una de ellas entiende el portunhol 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 portunhol es lengua primera de una parte de la población. ¿Por qué te parece que el texto empieza negando el portunhol en el título? ¿A qué noción de portunhol se refiere? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal:* Elijo estudiante deberá reconocer que no es el tema lo que genera un sentido menor al término “portunhol”. En que, de modo breve, describe el proyecto en relación con la mezcla lingüística, entendida como un error, y se trata una lengua que forma parte del aprendizaje.
- En las primeras fases del proceso de adquisición hay una mezcla de lenguas: la materna y la nueva. Extrae del texto un fragmento que comprueba esta afirmación. Cita los fragmentos posibles extra. “[...] enseñamos a portugués para falar sobre a Copa do Mundo” y “[...] essa mistura de línguas ocorre também em outras 11 instituições brasileiras [...]”.
- 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 señaladas, pueden destacar la diferencia de carga horaria, la edad de los estudiantes, la asistencia a partir de temas elegidos por los propios estudiantes, entre otros.

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

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 do autor)

A partir desta noção de território fronteiriço, se estabelecerá mais fortemente a ideia do portunhol, já que são línguas que estão em contato constantemente. Contudo, também não se pode negar a noção de portunhol que é vista como contato e processo (também interlíngua).

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).

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 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 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.

O debate, sob a perspectiva intercultural, inicia-se com um texto em que é oferecida a noção de diversidade étnica. Começa-se com um texto informativo no qual é destacada a ideia de diversidade e mestiçagem de grupos étnicos no espaço cultural. 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 da atividade seguinte. Depois reflete 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.

Figura 6 – *CJ 2: Diversidad étnica*

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.



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



4. ¿Por qué consideraron la campaña de la tienda Falabella racista?

5. Si una tienda brasileña usara esa misma imagen para vender muñecas en la Navidad, ¿crees que sería adecuado?

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

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 90-91.

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.

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).

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.

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. *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 da 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.

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. *CJ* se ateuve mais às 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 e 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 quéchuá 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 do exposto, 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 salientiar

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 – 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.

g) Interculturalidade nas coleções

Nesta subseção, procuro entender como as coleções podem possibilitar uma nova forma de enxergar o mundo, o Outro, o diferente, e como podem contribuir para combater as desigualdades dentro também da configuração de reconhecimento das diversidades latino-americanas. Destaco esse eixo no estudo da imagem da AL nos livros didáticos porque me proponho a entender essa região e

mobilizar determinadas atitudes contra-hegemônicas no que se refere ao ensino de espanhol em contexto brasileiro.

A opção pela análise do LD se dá pela compreensão de que este 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 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. Assim, observar a construção das atividades nos livros didáticos é um passo fundamental para estruturar nossas práticas interculturais em sala de aula, já que elas devem sugerir um envolvimento do aluno com a temática tratada e a possibilidade de promoção da atitude intercultural.

A partir da análise das atividades nas coleções, observa-se que a perspectiva intercultural vai para além da temática apresentada. Na coleção *CJ*, é possível tratar sob uma ótica intercultural o 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 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 (figura 6), 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 à 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.

Confluencia foi observada a partir da compreensão das relações de poder e silenciamento na configuração das práticas sociais. A atividade possibilita uma reflexão sobre o reconhecimento das diversidades sociais e étnicas, bem como da discriminação dos povos indígenas em um contexto sociopolítico.

Figura 7 – C3: 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.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.espejoelperu.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 Información sobre Desempeños Sociales de la UPEL [disponible en <<http://bita.upele.org/hub/001/001/01>>] en su informe "Composición étnica brasileña según el censo 2010", antes el 21 en. 2016), el censo realizado en 2010 por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) señaló una composición del 5,62 % de indígenas, 43 % de mestizos, 7,8 % de negros y 42,7 % 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 haya un español lento en su lengua materna como en español. También es posible que hablen otras lenguas además de esas dos.

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:
 - 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 telereseries. ¿Creen que hay diferencias en la forma como aparecen representados los hablantes de español y los de inglés? Únase 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 ponto de partida da atividade refere-se à representação dada a estas variedades nos meios de comunicação brasileiros (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 a 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.

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 às demandas de modernidade que continuam 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 partícipe no engajamento contra opressões sociais, étnicas, linguísticas e culturais. É nesse jogo de percepção e participação 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 dialecticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 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, as coleções promoveram possibilidade para a formação intercultural do aprendiz, seja na escolha de determinada temática, seja 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).

Considerações finais

Neste artigo, recorte dos dados gerados na investigação de doutorado, busquei analisar a imagem cultural da América Latina nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático/2018, desde uma perspectiva intercultural.

Os resultados evidenciaram um avanço relevante em todas as coleções nos aspectos América Latina e interculturalidade. 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 pertencente 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 a estereótipos, preconceitos e discriminações.

É importante ressaltar que a elaboração do LD é um processo bastante delicado sob vários aspectos (parâmetros, editora, custo) e, portanto, analisá-lo como documento também. Contudo, deixo evidente que não é interesse meu apontar falha ou inviabilizar o uso do LD, pois ele 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 decolonial.

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 pertencente ao mesmo espaço cultural.

É possível observar, por exemplo, um avanço na presença de diferentes povos e diferentes vozes nas 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, até então orientadas para o centro, o branco, o homem, o heteronormativo, 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.

A dimensão intercultural foi encontrada 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 a 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 fronteira, condição migratória e aspectos históricos da “construção” da América.

Desse modo, a reflexão sobre 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, 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, muitas dessas atividades não se correlacionam 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 – o tempo de aula não dá conta de todos os conteúdos, aplicação de atividades extras, modificação de LD no percurso.

Dito isso, com esta pesquisa espero 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, contribuindo para uma educação emancipadora, oportuna e justa que rompa com as estruturas racistas, fascistas, classistas, capitalistas e anglo-eurocêntricas.

Referências

- AZEVEDO, Francisca L. Nogueira de. *Raízes da América Latina: da colonização à formação dos Estados Nacionais*. São Paulo: Edusp, 1996.
- CANAU, Vera Maria. 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.
- CANAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANAU, Vera Maria (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 154-173, 2009.
- FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 30-42, 2011.
- FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.
- LISBOA, Amando de Melo. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. *Revista de Educação Pública*, v. 23, n. 53/2, p. 501-531, maio/ago., 2014.
- MENDES, Edleise. 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, p. 119-154, 2007.

MENDES, Edleise. 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, p. 355- 378, 2012.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2005.

MOTA, Sara dos Santos. *Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX*. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

RAMA, Angel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo veintiuno editores, 1982.

RAMOS, Victor Hugo. La identidad latinoamericana: proceso contradictorio de su construcción-deconstrucción-reconfiguración dentro de contextos globales. *Universitas humanística*, Bogotá, n. 73, p. 15-58, enero-junio, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *América Latina: a pátria grande*. São Paulo: Global, 2017.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 359f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOUZA, Joseane Silva. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

STURZA, Eliana Rosa. 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.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 25-35, mayo/ago., 2007.

Adriana Pereira

Doutora em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Crato.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2437824597081020>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3682-4530>.

E-mail: adrianatp.ifce@gmail.com.