

**ÉRIKA GOMES ROBERTO DE MENEZES**

**CULTURAS HÍBRIDAS:  
o papel das artes no ensino de ELE**

**ASSIS  
2022**

**ÉRIKA GOMES ROBERTO DE MENEZES**

**CULTURAS HÍBRIDAS:  
o papel das artes no ensino de ELE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientadora: Dra. Maira Angélica Pandolfi

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

**ASSIS**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

M543c Menezes, Erika Gomes Roberto de  
Culturas híbridas: o papel das artes no ensino de  
ELE / Erika Gomes Roberto de Menezes. Assis, 2022.  
89 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual  
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientadora: Dra. Maira Angelica Pandolfi

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Ensino de  
ELE (Ensino de Língua Estrangeira). 3. Arte. 4. Cultura.  
I. Título.

CDD 460.7

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Culturas híbridas: o papel das artes no ensino de ELE

**AUTORA: ÉRIKA GOMES ROBERTO DE MENEZES**

**ORIENTADORA: MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS,  
área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI (Participação Virtual) Departamento de Letras Modernas /  
UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO (Participação Virtual) Departamento de Letras  
Modernas / UNESP/FCL-Assis

Prof. Dr. WELLINGTON RICARDO FIORUCI (Participação Virtual)  
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná / UTFPR/Pato Branco

Assis, 05 de fevereiro de 2021

## AGRADECIMENTOS

Tracei um longo e árduo caminho até a linha de chegada, só quem percorreu essa trajetória é capaz de compreender o valor de tal conquista. A cada etapa as pessoas mais importantes da minha vida me traziam à memória o quão importante este trabalho significava para mim e para muitos ao meu redor.

Construir e reconstruir esta pesquisa me levou além das questões acadêmicas e profissionais. As leituras e orientações abriram meu excedente de visão e permitiram que o meu olhar sobre o mundo e sobre minha própria identidade se transformassem. Parafraseando Martin Luther King, eu não sou quem eu gostaria de ser, mas graças a Deus eu não sou mais quem eu era. Na atualidade, compreender o mundo que me cerca e a importância da arte e cultura para o ensino de língua estrangeira se tornou meu grande desafio diário.

No entanto, a presente dissertação de mestrado não poderia render bons frutos sem o precioso apoio de pessoas formidáveis, por isso deixo meus agradecimentos a cada uma delas que me apoiaram nesta jornada.

A Deus, por ter me sustentado até aqui.

À minha família, pelo incentivo e apoio incondicional de sempre. Em especial, aos meus pais Juracy e Paulo Roberto, ao meu marido José Roberto e minha filha Maria Clara, que ainda está no forninho. Eu sinto um imenso orgulho de contar com esta estrutura inabalável!

À minha orientadora, professora doutora Maira Angélica Pandolfi, que de forma amável, rigorosa e dedicada me proporcionou um crescimento imensurável. Foram idas e vindas de textos, reuniões, incentivos e puxões de orelha que, aliados a sugestões de leituras, me permitiram transpor o mundo das ideias, ajudando-me a constituir esta pesquisa e a me reconstruir enquanto sujeito consciente e crítico. Contar com sua orientação foi um presente!

À CAPES, uma vez que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

Também dedico o meu agradecimento a todos os professores que brilhantemente contribuíram para a minha formação, em especial aqueles que me orientaram no início do meu percurso acadêmico: professora doutora Jeane Mari

Sant'Anna Spera e professor doutor Marco Antônio Domingues Sant'Anna. Sem a contribuição e incentivo de vocês eu não chegaria até a pós-graduação.

Com carinho especial e o coração cheio de alegria também dedico meus agradecimentos a minha querida professora doutora Ester Myriam Rojas Osorio, que além de professora e orientadora, se tornou minha amiga e umas das maiores incentivadoras do meu trabalho. Muito obrigada por me permitir conhecer e participar um pouco mais da sua trajetória acadêmica por meio do GEB (Grupo de Estudos Bakhtinianos).

Por fim, gostaria de agradecer aos professores que estiveram presentes na minha banca de qualificação e de defesa: professor doutor Wellington Ricardo Fiorucci, professora doutora Valeria Verónica Quiroga e professora doutora Ester Myriam Rojas Osorio. Vocês contribuíram imensamente para o enriquecimento de minha pesquisa.

MENEZES, Erika Gomes Roberto de. **Culturas híbridas: o papel das artes no ensino de ELE**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

## RESUMO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e é resultado de reflexões sobre o papel da arte no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) e sua importância para a construção de uma aprendizagem significativa e dialógica. O contexto brasileiro para o ensino de ELE é singular devido à proximidade territorial, cultural, histórica e política na qual os países latino-americanos estão inseridos. Diante desse cenário, a pesquisa objetivou traçar um panorama do ensino de ELE no Brasil e como as artes e as questões culturais são tratadas nesse âmbito. Para esse fim, teóricos como Canclini, Bakhtin, Cândido, Bhabha, Santiago e Pizarro foram basilares para se compreender os conceitos de cultura, América Latina, entre-lugar, arte e responsabilidade. Apoiados nesses constructos e a partir das experiências docentes, essa dissertação aspirou apontar caminhos para que professores de LE promovam um ensino que favoreça uma formação crítica aos estudantes, possibilitando a todos um posicionamento reflexivo frente a assuntos de seus interesses, relacionando o seu conhecimento de mundo aos novos diálogos estabelecidos.

**Palavras-chave:** Ensino de ELE. Arte. Cultura. Literatura. Entre-lugar.

MENEZES, Erika Gomes Roberto de. **Culturas híbridas: o papel das artes no ensino de ELE**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

### **ABSTRACT**

The present work was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001, is the result of reflections on the role of art in the teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) and its importance for the construction of a significant and dialogical learning. The Brazilian context for the teaching of SFL is unique due to the territorial, cultural, historical and political proximity in which Latin American countries are inserted. In view of this scenario, the research aimed to outline an overview of SFL teaching in Brazil and how the arts and cultural issues are treated in this context, for this purpose, theorists such as Canclini, Bakhtin, Cândido, Bhabha, Santiago and Pizarro were basic to understand the concepts of culture, Latin America, “in-betweenness”, art and responsibility. Based on these constructs and from such experiences, this dissertation inspired to point out ways for FL teachers to promote a teaching that favors a critical training to students, enabling everyone to have a reflexive position in relation to subjects of their interests, establishing relationships between their knowledge of the world and the new dialogues established.

**Keywords:** Spanish as a Foreign Language (SFL). Art. Culture. Literature. In-betweenness.

MENEZES, Erika Gomes Roberto de. **Culturas híbridas: o papel das artes no ensino de ELE**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

## RESUMEN

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001, y es el resultado de reflexiones sobre el papel del arte en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y su importancia para la construcción de un aprendizaje significativo y dialógico. El contexto brasileño para la enseñanza de ELE es único debido a la proximidad territorial, cultural, histórica y política en la que se insertan los países latinoamericanos. Ante este escenario, la investigación tuvo como objetivo trazar un panorama de las metodologías de enseñanza de lengua extranjera en Brasil y cómo se tratan las cuestiones artísticas y culturales en este contexto, para ello, teóricos como Canclini, Bakthin, Cândido, Bhabha, Santiago y Pizarro fueron fundamentales para comprender los conceptos de cultura, América Latina, entre-lugares, arte y responsabilidad. Apoyado en estos constructos y basados en dichas experiencias, esta disertación aspiraba apuntar formas para que los docentes de LE impulsen una enseñanza que favorezca la formación crítica de los estudiantes, permitiendo que todos reflexionen sobre temas de su interés, estableciendo relaciones entre sus conocimientos de mundo y los nuevos diálogos.

**Palabras-clave:** Enseñanza de lengua española (ELE). Arte. Cultura. Literatura. Entre-lugar.

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 PANORAMA DOS MÉTODOS/ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO SÉCULO XX</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Relação entre as abordagens, métodos e enfoques: as artes no ensino de LE</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 Correntes metodológicas.....	18
2.1.2 A abordagem comunicativa e o enfoque por tarefas.....	21
2.1.3 Pós-método .....	23
<b>2.2 O ensino de ELE no Brasil</b> .....	<b>25</b>
2.2.1 Os documentos oficiais .....	27
2.2.2 As instituições .....	30
2.2.3 Materiais didáticos de ELE .....	33
2.2.4 As questões culturais nos currículos de LE .....	35
<b>3 UM OLHAR SOBRE O PAPEL DAS ARTES NO ENSINO DE ELE</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1 Outras questões culturais</b> .....	<b>46</b>
<b>4 OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE ELE NOS DIAS DE HOJE</b> .....	<b>56</b>
<b>4.1 As artes como ruptura de discursos</b> .....	<b>61</b>
4.1.1 A literatura e as artes na sala de aula: considerações sobre o material didático “Cercanía Joven” .....	63
<b>4.2 Uma proposta pedagógica integradora: arte, literatura e ensino</b> .....	<b>70</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>75</b>
<b>ANEXO A - Capa dos livros da coleção Cercanía Joven</b> .....	<b>81</b>
<b>ANEXO B - Apresentação e sumário do livro Cercanía Joven – Vol I</b> .....	<b>82</b>
<b>ANEXO C - Discurso proferido por Gabriela Mistral na Universidade da Califórnia sobre o ensino de língua espanhola</b> .....	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Estrangeira (LE) há muito tem se pautado em metodologias que compreendem a língua como um sistema monológico. O resultado desse pensamento é um ensino de línguas segmentado, no qual língua, literatura, artes e cultura ocupam diferentes espaços na sala de aula, sendo a primeira o objeto central do ensino de LE. Dessa forma, a literatura, as representações artísticas e os aspectos culturais além de secundários, muitas vezes, são utilizados apenas como suporte para o ensino de gramática.

Essa concepção de ensino, mesmo questionada por teóricos e rechaçada por documentos oficiais norteadores da educação básica no Brasil, ainda é vista em cursos de idiomas e materiais didáticos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuídos às escolas. Além de ser a tônica de vários métodos de ensino, o foco estruturalista também direciona a prática docente de muitos professores atualmente.

Entendemos que tal visão não promova um ensino de LE significativo devido à importância que as artes e os aspectos culturais exercerem na formação do sujeito crítico. As artes oferecem ao aluno subsídios para que ele compreenda o mundo em que vive e atribua sentido e significado às práticas sociais cotidianas. Ler não é apenas compreender e interpretar os códigos de uma língua, mas construir e ampliar valores sociais, culturais e ideológicos.

Apoiados em Bourdieu (1996), afirmamos que além de renunciar o caráter angelical, esteticamente puro e estrutural do campo literário e do campo artístico é importante, no ensino de LE, reavaliar como a arte é apresentada aos alunos. Também, devemos pensar a obra de arte a partir de outras perspectivas que vão além da arte pela arte ou de aspectos meramente estruturais, mas por meio de valores que gerem impacto social na vida de quem a compreende.

O princípio da existência da obra de arte naquilo que ela tem de histórico, mas também de trans-histórico, e tratar essa obra como um signo intencional habitado e regulado por alguma outra coisa, da qual ela também é sintoma. [...] e oferecer uma visão mais verdadeira e, em definitivo, mais tranquilizadora, porque menos, sobre-humana, das conquistas mais altas da ação humana. (BOURDIEU, 1996, p. 15-16).

É necessário que o ensino gere um impacto na vida do aluno, produzindo inquietações e questionamentos sobre a sua identidade e a identidade do outro, pois consideramos que o conhecimento de uma LE significa mais que aprendizagem de estruturas fixas e diálogos pré-montados. Segundo Arnoux (2010, p.17), a aprendizagem de uma LE “Interviene en la construcción de las identidades ya que conforman una parte de los imaginarios sociales, necesarios para reconocerse y reconocer al otro, y hacer posibles y legitimar las acciones colectivas”.<sup>1</sup>

Devido à proximidade geográfica, histórica e cultural e as relações políticas e econômicas entre o Brasil e países ibero-americanos, o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) deveria ter avançado acerca dessa perspectiva, centrada em um ensino dialógico, que busca a construção de um aluno autônomo e crítico. Entretanto, a falta de políticas públicas que favoreçam o ensino de ELE no país e as poucas pesquisas na área afetam o desenvolvimento do idioma.

Diante desse cenário, esta pesquisa objetivou promover caminhos para que as artes assumam um lugar de destaque no ensino de ELE e, assim, fomentar um ensino de LE significativo e dialógico que favoreça uma formação crítica dos alunos para que se posicionem frente a assuntos de seus interesses, estabelecendo relações entre seu conhecimento de mundo e os novos diálogos construídos. Para tal finalidade, teóricos como Canclini, Bakhtin, Bourdieu, Cândido, Chartier, Pizarro e Santiago foram basilares para se alcançarem os objetivos propostos.

Enquanto professora de ELE no Centro de Estudos de Línguas (CEL) da rede pública do Estado de São Paulo, a motivação para a exploração de tais assuntos foi produto de reflexões sobre a minha prática docente e pela busca de materiais didáticos que atendessem as necessidades dos alunos.

A literatura referente a essa temática também é escassa; o que motivou ainda mais a investigação. Diante de uma rápida pesquisa na página da Coordenadoria Geral de Bibliotecas, na base de dados que disponibiliza trabalhos publicados no Repositório Institucional UNESP, Acervo Digital, C@pelo – Biblioteca Digital TCC e C@thedra – Biblioteca Digital de Teses, a partir do descritor “A literatura e as artes no ensino de língua estrangeira”, foram encontrados 65 resultados. Dos quais 36 foram

---

<sup>1</sup> Intervém na construção das identidades, uma vez que fazem parte dos imaginários sociais, necessários para se reconhecer e reconhecer o outro, para viabilizar e legitimar ações coletivas (ARNOUX, 2010, p.17).

descartados, pois não se relacionavam com o tema, e dos 29 restantes, em sua maioria dissertações recentes, nenhum fazia referência ao ensino de ELE.

Buscando respostas a todas essas questões, esta pesquisa se dividiu em três capítulos. O primeiro, intitulado *“Panorama dos métodos/abordagens de ensino de línguas estrangeiras no século XX”*, tem como objetivo apresentar o cenário dos métodos e abordagens do ensino de LE no Brasil e verificar como as artes e a literatura são abordadas em cada um deles, além disso, o capítulo também percorre os momentos mais significativos do ensino de ELE no país, apontando alguns avanços e retrocessos para o ensino do idioma. De acordo com Almeida Filho (1999), o desenvolvimento do professor de LE se dá quando ele toma consciência do processo de ensino-aprendizagem, ao dominar as abordagens e métodos de ensino ele terá subsídios para desenvolver seu trabalho de forma crítica e em constante aprimoramento. Sob esta perspectiva, quando pensamos em um ensino de ELE que seja significativo se torna relevante conhecer mais sobre as metodologias de ensino de línguas, bem como a trajetória do idioma no país.

O segundo capítulo, *“Um olhar sobre o papel das artes no ensino de ELE”*, tem como principal finalidade demonstrar as relações identitárias e culturais que temos com os países hispânicos e a importância das artes para o ensino de ELE. Segundo Goettenauer (2005), muitos outros fatores precisam estar atrelados ao ensino/aprendizagem de espanhol:

Os idiomas estão determinados pelos povos que os falam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que esses povos vivem. Esta afirmação é ainda mais contundente quando se trata de uma língua falada em duas dezenas de países. É necessário levar em conta, além dos diversos espaços geográficos que influem nos modos e costumes de cada comunidade, as culturas, os sistemas político-econômicos, as organizações sociais, as histórias, o passado e o presente de várias nações, dos inúmeros povos e, ainda, os conflitos resultantes do contato do espanhol com outras línguas (p.62).

A nossa proximidade com os países hispânicos e as questões pertinentes à identidade, cultura, América Latina e entre-lugar também foram tratadas neste capítulo, pois compreendemos que o ensino de ELE para brasileiros tem as suas singularidades e nos desperta para uma relação mais afetiva com a língua e sua cultura. Aprender uma língua estrangeira, segundo Mistral (2010, p.597) “é uma categoria árdua essa de traduzir o espírito das raças. Mas também é um trabalho

muito bonito, porque se trata de ver e tocar as raízes e trazê-las à luz” (MISTRAL, 2010, p.597).

Já o último, “*Os desafios e perspectivas para o ensino de ELE nos dias de hoje*”, discute a respeito da importância da arte para a nossa compreensão sobre o lugar que ocupamos no mundo globalizado que nos cerca. Desse modo, a arte apoia conceitos mais amplos que o caráter secundário que tem ocupado no ensino de ELE. Santiago (2000) aponta a arte latino-americana como precursora em buscar uma identidade própria ao relacionar aspectos culturais nativos e a visão de povo colonizado que nos tem sido imposta ao longo dos tempos. Outro apontamento do capítulo é a visão que o dado material didático nos apresenta sobre a arte e os aspectos culturais no ensino de ELE. Para isso, expusemos uma breve análise do material didático “*Cercanía Joven*”, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao CEL de Assis. Como contraponto a uma visão de ensino de ELE segmentada, também trazemos o relato de uma atividade integradora e dialógica que pode contribuir tanto para a capacitação docente quanto para a formação de um alunocrítico e autônomo.

## 2 PANORAMA DOS MÉTODOS/ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO SÉCULO XX

Com o passar das décadas, o olhar sobre o ensino de LE sofreu mudanças, grande parte delas associadas ao surgimento de algumas metodologias que, em geral, buscavam obter um resultado mais eficiente do processo de ensino. Diante dessas inúmeras metodologias, muito se tem discutido sobre as suas reais contribuições para um ensino/aprendizagem de LE significativo. Sendo assim, antes de apontarmos os caminhos que a literatura e as outras artes percorrem em alguns desses métodos de ensino, se faz necessário conhecer as principais terminologias utilizadas nesse contexto, a fim de que alguns desses conceitos não sejam empregados de forma inadequada.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (1998), um dos pesquisadores brasileiros referência no ensino de LE, aponta que “a profusão de sentidos adotados por autores distintos dificulta a comunicação científica e profissional no domínio do ensino de línguas” (p.19). O autor também salienta que o professor de língua estrangeira precisa estar consciente do processo educativo. Desse modo, conhecer bem a abordagem adotada corrobora para que o educador consiga compreender o “porquê ensina e como ensina”. Essa consciência do processo é que dará subsídios para a tomada de decisões sobre a eficiência ou não das metodologias adotadas. Corroborando com tal pensamento, entendemos que, enquanto professores de LE, é importante compreender as metodologias de ensino oferecidas, as terminologias da área e tantas outras ferramentas que possam contribuir para uma aula que atenda às necessidades do aluno, promovendo uma aprendizagem cada vez mais significativa e autônoma da LE.

Edward M. Anthony, em seu artigo publicado em 1963, intitulado “*Approach, Method and Technique: English Language Teaching*”<sup>2</sup>, já havia identificado o uso indiscriminado dos termos abordagem, método e técnica por professores de língua estrangeira e propôs a primeira sistematização desses conceitos. Para o estudioso, a abordagem passa a ser definida “como um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do

---

<sup>2</sup> O artigo foi traduzido para o português como Abordagem, Método e Técnica e foi utilizada essa versão para este trabalho. Está disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 12 de mar. de 2020.

aprendizado de línguas” (2011, n.p), ou seja, a abordagem é ampla e quase uma “filosofia de vida”. Assim, a partir do conhecimento adequado sobre as metodologias do ensino de LE, o professor passa a eleger a abordagem que julgar mais adequada a seus alunos para determinar o método de trabalho adotado com o intuito de atingir seu objetivo de ensino. Em segundo lugar, o autor delimita o termo método “como um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem” (2011, n/p), sendo que todo método deve ser ancorado em uma abordagem pré-definida.

Para outros teóricos, a definição de método e abordagem são um dos principais problemas ligados ao léxico do ensino de LE. Isso se dá:

Devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem e método propriamente dito (LEFFA, 2016, p.211).

De acordo com esses postulados, convencionalmente, o que se denomina método, na verdade, trata-se de abordagem, já que o método, para Leffa (2016, p. 22) “tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem”. Considera-se, então, que todo procedimento desenvolvido em sala, desde a elaboração dos conteúdos até os critérios avaliativos a serem aplicados, deve ser compreendido como método. Desse modo, a abordagem passa direcionar a metodologia adotada pelo professor nas aulas e o método se reflete em ações práticas na sala de aula.

Devido a esses problemas de terminologia, as definições entre método e abordagem, em alguns casos, continuam sendo usadas de forma equivocada apresentando dubiedade de sentido. Como exemplo, apresentamos o conhecido método direto, que seguindo a conceituação proposta é classificado como uma abordagem no ensino de línguas e não como método (termo usualmente adotado).

Em relação ao último termo da tríade, para Anthony, técnica é o que provoca mais conflito entre as terminologias. Tal conceito, em geral, é erroneamente associado a método, apresentado, muitas vezes, como sinônimo deste. Portanto, para o autor, técnica é:

Algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece na sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem. (ANTHONY, 2011, n.p)

Seguindo a proposta de organização da terminologia no ensino de LE, Leffa (2016) apresenta mais dois termos que são utilizados inadequadamente: aprendizagem e aquisição. O autor define, portanto, aprendizagem como "o desenvolvimento formal e consciente da língua", já aquisição é "o desenvolvimento informal e espontâneo" e se dá em situações reais de fala (LEFFA, 2016, p. 212). Por esse prisma, o aluno de LE que está fora do ambiente de circulação da língua alvo não adquire uma língua, mas sim a aprende desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para alcançar seu objetivo. Por consequência, a aquisição só se dá quando há uma imersão total na cultura do idioma.

Em síntese, reorganizar o quadro terminológico da metodologia do ensino de LE garante ao educador uma consciência de sua ação docente, o que lhe confere o poder para identificar se suas escolhas pedagógicas cumprem ou não os objetivos de ensino. Retomamos a ideia de Almeida Filho (1999) de que o professor precisa entender o processo de ensino e, assim, compreender o porquê dos resultados obtidos e aliamos a ela a pedagogia crítica proposta por Freire (2004). A concepção freiriana possibilita repensar a formação docente pautada em uma prática educativo- crítica e a conceber a educação como um processo de mão dupla no qual tanto professor quanto aluno são protagonistas, contribuindo mutuamente para uma construção social e crítica.

Segundo Ghedin (2006, p.129), "a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças". Enquanto professores de LE, precisamos ir além do conhecimento técnico entendendo o processo de ensino/aprendizagem e refletindo sobre ele, de modo que a LE não seja somente um simples objeto de estudo, mas sirva como instrumento de valorização de uma cultura.

O professor, quando disposto a participar ativamente da prática, conhece o processo de ensino/aprendizagem e passa a compreender que:

O conhecimento é produzido dentro de uma particular configuração de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas. Atualizar conhecimentos, sair de rotinas estabelecidas, implica também em trazer à tona e analisar teorias implícitas, ressignificando-as em novas configurações (BLATYTA, 1999, p.67).

Além de repensar a sua prática, o professor deve promover reflexões acerca do seu objeto de ensino. Há muito a língua deixou de ser inerte, hoje ela permeia as relações humanas, tornou-se viva e passa constantemente por mudanças sociais. Conforme Rajagopalan (2003), a língua é viva e reflete a identidade de quem dela se apropria, por isso:

Se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades, pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação (p.69).

Em suma, as constantes propostas de métodos e abordagens para o ensino de LE refletem a mudança de percepção do ensino e do conceito de língua. A todas essas concepções atrela-se a visão de uma educação dialógica que se constitui pela interação entre professor, aluno e sociedade, valorizando, assim, um ensino de LE significativo.

## **2.1 Relação entre as abordagens, métodos e enfoques: as artes no ensino de LE**

Esta pesquisa tem como foco verificar as artes, em especial a literatura, vistas no ensino de ELE e apontar caminhos para que o seu potencial máximo seja explorado ao longo do processo de ensino. Posto isto, apontaremos algumas concepções de arte, literatura e cultura que dialogam com este trabalho a fim de analisar algumas metodologias de ensino de LE e o papel que a literatura ocupa em cada uma delas.

A leitura dá ao sujeito instrumentos para que ele compreenda o mundo onde vive e atribua sentido e significado às práticas sociais cotidianas. Para Freire (2011), a leitura não pode se esgotar na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, o que nos faz questionar algumas abordagens excessivamente gramaticais no ensino de LE. Portanto, entendemos que o ato de ler vai além da compreensão e interpretação dos códigos de uma língua, permitindo ao leitor construir

e ampliar seus valores sociais, culturais e ideológicos.

Essa compreensão do mundo literário só é possível se o indivíduo for um leitor crítico (LEFFA, 2016), que ultrapasse a materialidade do texto. A formação desses leitores críticos se dá pela leitura de textos complexos de cunho cultural/ideológico, e não apenas leituras simples e/ou de gêneros discursivos isolados. Ao pensarmos um ensino de LE significativo é necessário que ele promova um impacto social na vida do aluno/leitor gerando inquietações e questionamentos.

De acordo com Jouve (2012, p.165), “a literatura, em cada época, tem a função de mostrar ao ser humano o quanto ele continua sendo um universo com vasta extensão a ser explorada”. No que diz respeito ao ensino de LE, ela permite que esse universo se expanda ainda mais ao construir novas perspectivas sobre o mundo e sobre nós mesmos:

Ao fazermos aquisição de uma segunda língua, conseqüentemente, aprendemos também uma nova cultura, redefinimos nossa identidade e podemos, da mesma forma, interferir na identidade e na cultura daqueles com quem interagimos. Não adquirimos uma nova identidade cultural, como se fosse possível alternar entre elas, mas sim alteramos a existente. (SILVA, 2016, p.174)

Pautados nesses constructos teóricos, traçaremos um breve panorama de alguns métodos e abordagens no ensino de línguas que se destacaram no século XX a fim de verificar como eles tratam o ensino de literatura nesse contexto. Para tais apontamentos, essa discussão também tomará como base os estudos de Almeida Filho (1998), Hipogrosso e Orlando (2002), Leffa (1988, 1999, 2016) e outros.

A priori, essa contextualização terá início nas metodologias de ensino de LE destacadas por Hipogrosso e Orlando (2002) e nas observações que realizaram sobre o lugar dos textos literários em cada uma delas. Os autores apontam três correntes metodológicas: Método Gramatical, Método Audiolingual e alguns enfoques cognitivistas direcionados para a Abordagem Comunicativa. Além dessas, outras metodologias também se destacaram no período e serão explicitadas aqui.

### **2.1.1 Correntes metodológicas**

Inicialmente, o Método Gramatical ou Método da Tradução foi criado para o ensino de latim e grego, sendo aplicado como método para o ensino de LEs modernas

já no final do século XIX (HIPOGROSSO E ORLANDO, 2002). Tinha como principal viés “disciplinar a mente” por meio de listas comparativas em a L1 e L2, densas explicações gramaticais e inúmeros exercícios de tradução. A gramática da língua materna era sempre destaque servindo de base para a aprendizagem da língua alvo.

Neste caso, o aprendiz era um mero decodificador e o texto literário um modelo gramatical a ser seguido. A leitura e as interpretações do leitor estavam presas às formas do texto, priorizando os elementos lexicais e gramaticais encontrados na obra literária. De acordo com Leffa (1988), também, não se exigia do professor um domínio oral da LE ensinada, mas sim “o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma e todas as suas exceções” (p.214), considerava-se a fluência do idioma um bônus. Ainda para a autora, com tais estratégias, “acreditava-se que o aluno acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma” (p. 215).

No método gramatical, as obras literárias tinham papel de destaque, desde que atendessem a necessidade de molde para a aprendizagem de uma gramática polida. A leitura em voz alta e a tradução das obras tinham o objetivo de memorização das estruturas. Hipogrosso e Orlando (2002, p. 31) afirmam que *“La lectura es, por lo tanto, un proceso pasivo de decodificación de la única lectura posible, es decir, aquella autorizada por la forma del texto”*<sup>3</sup>.

O Método Áudio-oral ou Método Audiolingual surgiu na década de 1940 durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Leffa (2016, p.29), essa metodologia nasceu da necessidade de comunicação no contexto de guerra, pois era a maneira mais rápida para se estabelecer uma interação entre nativos e soldados americanos. Pautava-se no desenvolvimento da linguagem oral sem vínculos com as questões gramaticais da língua. Apoiado no condicionamento proposto no behaviorismo de Skinner, a repetição e o estímulo-reposta eram a tônica nesse tipo de ensino. Logo, o aluno só teria acesso à língua escrita se tivesse *automatizado* a língua oral:

As estruturas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. A aprendizagem só ocorria quando o aluno tivesse realizado a superaprendizagem, isto é, quando tivesse automatizado a resposta. (LEFFA, 2016, p.30)

---

<sup>3</sup>a leitura é, nesse caso, um processo passivo de decodificação de uma única leitura possível, aquela autorizada pela estrutura do texto”. (Tradução nossa)

O distanciamento da L1 deveria ser mantido para que não houvesse ruído na aprendizagem da L2, nenhum tipo de comparação entre as duas línguas poderia ser estabelecido. De fato, a prioridade era o ensino da “língua” e todas as questões culturais sobre a língua e seu povo deveriam passar longe da sala de aula.

De acordo com Hipogrosso e Orlando (2002, p.31), “*Se partía de considerar al lenguaje principalmente como fenómeno oral, y a la lengua escrita como una representación secundaria del habla*”<sup>4</sup>. Sendo assim, a oralidade, hierarquicamente, precedia qualquer uma das competências relacionadas ao ensino de LE.

Visto que o foco dessa metodologia é a linguagem oral, a literatura aqui não ocupava um lugar de destaque. A função dela, assim como no método gramatical, era a de servir como um meio para a decodificação da língua alvo (HIPOGROSSO E ORLANDO, 2002). As possibilidades de leitura ficavam atreladas a uma única interpretação sugestionada pelo professor de LE.

Ainda segundo Leffa (2016), na década de 70 começam a surgir questionamentos sobre tais abordagens que mantêm o foco em si mesmas, deixando de lado o aluno e as questões culturais que permeiam o ensino da LE. Desde então, “a ideia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada (p. 32)”.

Para Hipogrosso e Orlando (2002), as teorias cognitivas da aprendizagem começam a romper com essa ideia do ensino focado em si, propondo uma aprendizagem significativa com ênfase no aprendiz, a partir dessas concepções surgiram muitos estudos com novas abordagens para o ensino de LE. Destacam-se, em algumas delas, o uso criativo da linguagem proposto pelo professor; atividades escolares semelhantes às dos nativos e a aprendizagem significativa, na qual o estudante entende o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com tais autores:

La actividad de lectura es ahora concebida como un proceso interactivo autor/lector/texto, un proceso de construcción de sentido llevado adelante por el lector-portador de esquemas socialmente adquiridos, el cual acciona sus conocimientos previos y los confronta con los datos del texto (p.34)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup>O método considerava a linguagem, principalmente, como fenômeno oral e a língua escrita como uma representação secundária da fala”. (Tradução nossa)

<sup>5</sup> A atividade de leitura agora é concebida como um processo interativo autor/leitor/texto, um processo de construção de sentido levado adiante pelo leitor-portador de esquemas socialmente adquiridos, no qual acina seus conhecimentos prévios e os confronta com os dados do texto. (Tradução nossa)

Diante disso, a leitura e o aluno/leitor começam a ocupar um lugar ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem, aproximando-se de uma educação que prioriza a formação do aluno crítico e possibilitando a construção de novos caminhos.

O Método Audiolingual, desde seu surgimento, foi muito questionado. Com isso, surgiu a necessidade de se estabelecer uma nova metodologia de ensino de LE, mas nenhum método ou abordagem proposto conseguiu ser significativo até o surgimento da abordagem comunicativa.

Leffa (2016) aponta alguns métodos que apareceram nesse ínterim como tentativas para substituir as metodologias existentes: Sugestologia de Lozanov, Método de Curran, Método Silencioso, Método de Asher e Abordagem Natural. O primeiro prezava pelo bem-estar físico do aluno, proporcionando um ambiente agradável com ênfase nos vocabulários e na repetição de diálogos pelo professor. Já no segundo, o aluno é o foco, que fica sentado em círculos e o professor interfere individualmente fazendo as traduções e correções necessárias. O uso do gravador é frequente. No penúltimo método, os alunos são submetidos a cumprir tarefas dadas pelo professor na LE e que se intensificam conforme a aprendizagem do estudante. Já o último, usa a ideia do *input*: depois de estimulada, a fala do aluno deve ser natural, surgindo quando conveniente.

De fato, os métodos de transição não se estabeleceram e uma das principais críticas se dá pela falta de contribuições para o desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais para a aprendizagem de LE. Outro destaque negativo é o distanciamento que apresentam da literatura e cultura das línguas estrangeiras alvo, assim priorizando a oralidade sob aspectos estruturalistas da língua.

### **2.1.2 Abordagem comunicativa e Enfoque por tarefas**

A abordagem comunicativa surge frente a essas novas perspectivas sobre o ensino de língua estrangeira. Alicerçada nos estudos semânticos e sociolinguísticos de vertente europeia, ela aposta em um ensino de LE que valorize o aprendiz, seus conhecimentos prévios e toda a cultura apresentada pelo novo idioma. Segundo Almeida Filho (1998, p.47), essa abordagem:

Organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Portanto, as atividades pré-fabricadas com diálogos prontos a serem repetidos exaustivamente passam a dar espaço a atividades cujo foco é desenvolver um ensino em LE que se aproxime ao máximo do real, promovendo a língua autêntica dentro do seu contexto de produção. As competências e habilidades exigidas em LE (Compreensão leitora, Compreensão auditiva, Produção oral e Produção escrita) devem ser abordadas de acordo com a necessidade do aluno e/ou proposta do professor, pois possuem o mesmo grau de importância (LEFFA, 2016).

O papel do professor nesse contexto é o de mediar a aprendizagem, promovendo um ensino integrado e pautado nas necessidades dos alunos. A função de detentor absoluto do saber ficou para trás, dando vez a um profissional que reconhece a importância em se construir o conhecimento a partir de novas práticas.

Sob os mesmos aspectos, o discurso literário passa a ter um papel ativo dentro das práticas pedagógicas da abordagem comunicativa. Para Hipogrosso e Orlando (2002, p. 38), ele serve de instrumento para a ampliação do “horizonte cultural do leitor/aluno”. O uso da literatura em sala de aula era restrito a um ensino deficitário que não valorizava a cultura da língua estrangeira, em contraponto, a nova proposta permite promover a aproximação entre as culturas.

Ao longo dos tempos, observamos um avanço significativo das questões culturais no ensino de LE. A literatura e as outras artes passaram de coadjuvantes e aporte gramatical a integrantes ativos no processo de ensino. Os estudos acerca das definições de língua, literatura e cultura, atendendo as mudanças sociais e políticas da modernidade, contribuíram para essa ressignificação na metodologia de ensino de LE.

Relacionado à abordagem comunicativa, o método Enfoque por tarefas se destacou no final dos anos de 1970. Foi proposto por alguns teóricos como uma renovação curricular e se apoiava nas novas pesquisas na área de Linguística, Psicolinguística e Didática da época. De acordo com Zanon e Estaire (1990), essa proposta se constitui sobre quatro pilares:

El concepto de competencia comunicativa (el «qué» enseñar), los métodos óptimos para desarrollarla (el «cómo» enseñar), la manera de organizar y secuenciar el material (el «cuándo» enseñar) y el sistema de evaluación del conjunto del proceso<sup>6</sup> (p.19.).

Segundo essa concepção, há que se distanciar o enfoque por tarefas da ideia de lista de tarefas. De acordo com Candlin (1987, apud HAUPT, 2010, p.3), o procedimento de tarefas é mais abrangente, se concretizando em:

Uma interação entre conhecimento e procedimento. É uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas, problematizadoras, envolvendo alunos e professores na seleção conjunta de uma série de variados procedimentos cognitivos e comunicativos a serem aplicados a um novo conhecimento, na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes em um contexto social.

O processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de uma construção coletiva do conhecimento pautada em métodos e procedimentos pensados a partir da necessidade do aprendiz. A participação do aluno na construção de seu próprio conhecimento é a tônica desse enfoque, que também promove um despertar para um ensino autônomo no qual professor e aluno buscam diferentes estratégias para se alcançar uma aprendizagem mais significativa.

### **2.1.3 Pós-Método**

Mesmo diante dos avanços sobre métodos e abordagens para o ensino de LE, no início da década de 90 começaram a surgir questionamentos sobre a funcionalidade deles. Então, qual seria o método mais adequado a ser adotado pelo professor? – Pautado nessa e em algumas outras questões sobre os métodos, Abrahão (2015, p.26) aponta o surgimento “de um movimento para além do método, uma nova pedagogia para o ensino de línguas: o pós-método”.

Essa nova proposta discute a função dos métodos e reestabelece um novo conceito para eles, Kumaravadivelu (2003, p. 28, apud ABRAHÃO, 2015, p.30) considera que não exista um método único que promova um ensino de LE efetivo.

---

<sup>6</sup> O conceito de competência comunicativa (o “que” ensinar), bons métodos para desenvolvê-la (o “como” ensinar), a maneira de organizar e sequenciar o material (o “quando” ensinar) e o sistema de avaliação processo educativo como um todo. (Tradução nossa)

Dessa maneira, para se conseguir uma aprendizagem significativa da língua alvo se faz necessário ter um objetivo claro e, a partir dele, dar protagonismo a cada parte do processo educacional: o professor, o aluno, a língua alvo e seus contextos sociais, culturais e históricos. De acordo com o autor, “a pedagogia pós-método é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros: da particularidade, da praticidade e da possibilidade” (2003, p. 28, apud ABRAHÃO, 2015, p.30).

O primeiro tem a sua ênfase no contexto em que o professor deve estar atendo às *particularidades locais, socioculturais e políticas* do aluno. O segundo parâmetro se pauta na observação, ação e reflexão da prática docente, dando ao professor autonomia para construir, a partir de sua prática e conhecimento acerca dos métodos, uma teoria específica para cada situação de aprendizagem. Já o último visa promover uma autonomia e consciência diferente sobre a língua e todo o processo de ensino-aprendizagem que, segundo Kumaravadivelu (2003): “Busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social.” (apud ABRAHÃO, 2015, p. 31)

Criadas por teóricos da língua, as propostas anteriores a essa nova concepção metodológica, muitas vezes, desconsideravam o contexto escolar e seus principais atores. O conceito de pós-método se apoia na ideia de dar a esses atores “praticantes da sala de aula” a voz necessária para que possam estabelecer uma metodologia própria, específica para cada situação de ensino (KUMARAVADIVELU, 1994, p.29).

Em suma, o pós-método não propõe a extinção dos métodos e abordagens no ensino de LE, mas oferece ao professor autonomia para que, a partir de seu conhecimento sobre aqueles já existentes, ele avalie e compile o que julgar ser mais relevante promovendo, assim, uma aprendizagem significativa da LE. De acordo com Leffa (2012, p.400):

A aprendizagem de uma língua não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas da escola, com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim. Não se exclui a cultura do outro, mas também não se exclui a própria cultura. Integra-se.

Para que o docente cumpra esse objetivo, Kumaravadivelu (2003) apresenta princípios norteadores denominados de macro e microestratégias. Conforme Abrahão

(2015), a macro pode ser considerada como um plano geral que o professor estabelecerá pautado em seus conhecimentos teóricos, técnicos e experienciais, já as micro são as técnicas a serem aplicadas em sala de aula.

No que diz respeito a nossa pesquisa, o campo das artes no pós-método assume um papel importante, uma vez que essa concepção propõe um ensino crítico, oferecendo certa autonomia aos atores do processo educativo. Assim, compreendendo que o ensino de LE, mesmo complexo, deve gerar inquietações e transformações sociais, pautados no respeito à cultura do aluno e da língua alvo.

## **2.2 O ensino de ELE no Brasil**

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil apresenta em sua trajetória alguns marcos históricos que nos ajudam a compreender, tanto o seu processo de expansão, quanto o modo como esse idioma é visto nos dias de hoje. Com o propósito de conhecer mais sobre o ensino de ELE, dedicaremos os próximos parágrafos ao levantamento histórico, político e social dos principais acontecimentos relacionados à língua.

Em se tratando do ELE, poderíamos apontar a geografia como um fator importante para o seu ensino no país, visto que estabelecemos fronteira com sete países de origem hispânica <sup>7</sup>, que adotam o espanhol como língua oficial. Essa proximidade deveria ser um grande facilitador para o ensino de ELE no Brasil, pois nossas trajetórias históricas, políticas e culturais apresentam convergências ao longo dos tempos.

Contudo, o ensino de ELE só foi impulsionado no país na década de 90 com a criação da LDB 9394/ 96 (Lei de Diretrizes e Base para a Educação Brasileira). O documento propôs a obrigatoriedade, tanto para os alunos do Ensino Fundamental (EF) quanto para os de Ensino Médio (EM), da inserção de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar.

Além da LDB, outros fatores colaboraram para o crescimento do idioma no país em que destacamos a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) em março de 1991 e a chegada de algumas empresas espanholas, fruto da expansão do mercado ibero-americano (FERNANDEZ, 2005). Com a assinatura do Tratado de

---

<sup>7</sup> Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Assunção, os países formalizaram a reaproximação econômica do final da década de 80 e firmaram inúmeros acordos de cooperação em diferentes esferas políticas, econômicas e sociais (BRASIL, 1991).

O principal acordo de cooperação na área educacional foi assinado pelos membros fundadores do bloco em dezembro de 1991. Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai criaram um protocolo de intenções que visava o desenvolvimento de programas educacionais que atendessem algumas necessidades do bloco. Um dos interesses era o de “de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL - Espanhol e Português - através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais”, estabelecendo assim três pilares nos quais se pautariam todas as futuras ações, são eles: 1) Formação de Consciência Social Favorável ao Processo de Integração; 2) Capacitação de Recursos Humanos que contribuam para o Desenvolvimento Econômico; 3) Integração dos Sistemas Educacionais (BRASIL, 1991).

Diante desse cenário, em 1996, começam a surgir algumas propostas de leis que visavam implantar o ensino de ELE no Brasil, algumas propunham atender só aos países fronteiriços, outras a todo o território nacional (FERNANDEZ, 2005). No mesmo ano, o senado aprova um projeto de lei que dá aos estados autonomia para, baseados na LDB, criar políticas públicas que fortalecessem o ensino do idioma. Os estados que se destacaram ao projetar políticas para o ensino de ELE foram São Paulo e Rio de Janeiro.

Apesar disso, poucos estados aderiram à criação de políticas públicas para o ensino de ELE. Sendo assim, as discussões se prolongaram e só em 2005 o Brasil cria uma lei que torna obrigatória a oferta gradual da língua espanhola no país (BRASIL, 2005). A lei 11.161/05, promulgada em agosto de 2005, tornava obrigatória a oferta do idioma para os alunos do Ensino Médio e facultativa para os alunos do Ensino Fundamental II.

Mesmo com a criação de um setor educacional e as assinaturas de acordos institucionais para a expansão das culturas e línguas dos países membros do MERCOSUL, o Brasil não avançou com a democratização do ensino de ELE. Uma vez que em 2017 promulga a lei 13.415/17, assim revogando a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no ensino básico, tornando a língua inglesa obrigatória e o espanhol facultativo no país (BRASIL, 2017).

O retrocesso frente à medida governamental gera um impacto negativo para vários segmentos que, de acordo com Alvarez (2018, p.24):

Além de provocar o desrespeito e enfraquecimento não somente das relações diplomáticas, políticas, comerciais e econômicas que o Brasil opera com seus vizinhos hispano-falantes, fracassando dessa forma o próprio MERCOSUL e, aos professores e alunos que, por livre escolha optaram pelo ensino do Espanhol.

Corroborando com o posicionamento da autora, ainda salientamos que essa mudança pode suscitar um grave problema tanto para a educação básica quanto para a educação superior, visto que a procura por cursos e capacitações na área de ELE tende a diminuir ficando comprometida devido à falta de ofertas no mercado de trabalho. O problema também está em privar o aluno de uma formação plurilíngue e multicultural, na qual ele possa compreender melhor o mundo globalizado a sua volta e firmar o seu caráter identitário.

### **2.2.1 Os documentos oficiais**

A LDB 9394/ 96 é uns dos primeiros documentos oficiais a dar destaque para o ensino de língua estrangeira moderna. Ao longo dos anos, surgiram outros documentos norteadores da educação básica, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006). Segundo Kanashiro e Miranda (2020), todos os documentos mencionados propõem uma educação plurilinguista, ou seja, não identifica um idioma como prioritário ou de maior prestígio. A proposta desses documentos é a de uma educação de LE que atenda às necessidades do aluno e da comunidade a qual ele está inserido, dando à escola a oportunidade de optar pelo idioma mais adequado aquela comunidade.

Para o Ensino Fundamental, a LDB 9394/96 consolida essa obrigatoriedade em seu art. 26, § 5, dando a comunidade escolar o poder de escolha do idioma a ser ofertado: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL 1996, p.10)

Já no currículo do Ensino Médio, a lei estabelece no art. 36, que: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, p. 13)

A lei não define prioridade para a escolha dos idiomas, mas devido a suas lacunas sobre o assunto, tendenciosamente fortalece a “supremacia” da língua inglesa no país. Os documentos posteriores passam a apontar um novo caminho para o ensino de ELE, que, atrelado às políticas públicas da época, tentam mudar esse cenário hegemônico.

Logo após a criação da LDB, surgem os PCNs (1998), que propõem alguns parâmetros para o ensino básico no Brasil. Segundo Paraquett (2009), no que tange o ensino de LE, o documento se preocupou em ressaltar o caráter político e humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, ele insere as línguas estrangeiras no currículo básico na área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, afirmando que:

As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. (BRASIL, 2000, p. 25)

Em 2006, o Ministério da Educação cria as OCEMs, sendo que este novo documento apresenta inovações positivas, com um capítulo especial que contempla temas como o papel do ensino de LE na sociedade, algumas questões de letramento e inclusão social. Paraquett (2009, p.132) afirma que, as OCEM (2006) são “um documento que se pauta no que é fundamental à aprendizagem de línguas estrangeiras, sem deixar de abordar esse novo aspecto do universo sócio-cultural do aprendiz brasileiro”.

Outro capítulo é dedicado ao ensino de ELE e aborda assuntos como metodologia de ensino de ELE, perfil do aprendiz brasileiro, variações do idioma, proximidade cultural e tantos outros temas pertinentes a língua. Tais apontamentos convergem para uma proposta de ensino de ELE com ênfase nas questões sociais da língua, também proporcionando aos professores:

Uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL, 2006 p. 128)

Em 2017, o governo apresenta a reforma do Ensino Médio e, com nova medida, ele revoga a lei 11.161/05, extinguindo a obrigatoriedade do ensino de ELE. Desde então, as associações espalhadas pelo país pressionam os Poderes para que o ELE volte a ter lugar no cenário educacional brasileiro.

O mais recente documento norteador do ensino básico é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ele tem por objetivo “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais”, apresentando competências e habilidades básicas para cada etapa do ensino. No que diz respeito às línguas estrangeiras modernas, a BNCC adota a língua inglesa como currículo apresentando as competências e habilidades comuns a esse idioma, assegurando a sua hegemonia e priorizando o monolingüismo. Assim,

Faz-se necessário trabalhar com as diversas línguas, pois apagá-las, privilegiando o monolingüismo, implica silenciar a potência singular de cada uma delas, estancando sua desterritorialização. Por isso, torna-se fundamental defender a ideia de que cada língua merece ser trabalhada e expandida na procura dos efeitos de estabilização dos sentidos. (CELADA, 2018, p.210)

Diante do novo norteador educacional do país, o ensino de ELE no Brasil está restrito a leis municipais e estaduais que promovam o idioma, o que gera incertezas sobre o futuro da língua no Brasil. Entende-se que a importância do ELE para o país vai além das questões curriculares, assim como Kanashiro e Miranda (2020, p.295) afirmam:

Aprender uma língua adicional envolve, dessa forma, um descentramento do sujeito em relação àquilo que ele conhecia e tinha como referência, isto é, sua língua, bem como um estranhamento em relação ao novo. A aprendizagem de uma outra língua implica uma forma distinta de se ver e de se posicionar no mundo.

Em suma, a importância do ensino de ELE no Brasil deve se apoiar não só em aspectos legais, mas também em todo o arcabouço sociocultural que envolve a aprendizagem de um idioma. Pensar políticas públicas que incentivem um ensino plural se torna basilar, para assim permitir ao aprendiz desfrutar de diferentes visões de mundo e pautado nelas construir seu próprio posicionamento frente aos questionamentos atuais.

### 2.2.2 As instituições

Uma das instituições precursoras em adotar a língua espanhola em seu currículo foi o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, mesmo que de forma optativa o ELE manteve o seu lugar até o final dos anos 1920. No início dos anos 30, devido a reestruturações políticas e sociais, o ensino de LE começa a sofrer mudanças no Brasil e as línguas clássicas passam a dar lugar às línguas estrangeiras modernas. A partir desse contexto, também surgem no país novos colégios e as universidades se organizam para atender a demanda (ESTEVES, 2018).

Nas décadas de 1940 e 1950, as universidades começam a ofertar em seus cursos o ensino de língua espanhola e estudos hispânicos. Esteves (2018) salienta a importância que a universidade pública assume nesse contexto de formação docente, em especial no estado de São Paulo. No entanto, as décadas seguintes foram marcadas por um desinteresse pelos cursos, o que, segundo Fernández (2000), produziu:

Una serie de dificultades que persistieron durante mucho tiempo. Entre ellas se pueden destacar: el reducido número de profesores que se licenciaron a lo largo de esos años, y los escasos materiales didácticos de enseñanza de español disponibles en el mercado brasileño. (p.60)<sup>8</sup>

De acordo com Paraquett (2009), um marco histórico para a língua espanhola no país é a criação do curso de Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 1941. E, pela primeira vez, a língua espanhola passa a ser estudada em um curso de formação de professores.

---

<sup>8</sup> Uma série de dificuldades que persistiram durante muito tempo. Entre elas se destacam: o reduzido número de professores que se formaram ao longo dos anos e os poucos materiais didáticos de ELE disponíveis no mercado editorial brasileiro. (Tradução nossa).

Fernandez (2005) aponta a criação e expansão dos Centros de Estudos de Línguas só na década de 80, sendo propostos por secretarias de educação de alguns estados como tentativa de ampliar as ofertas de cursos de espanhol e atender a demanda crescente pelo idioma. No estado de São Paulo, o projeto criado em 1987 visava, a princípio, oferecer curso gratuito de espanhol aos alunos da rede estadual no contraturno das aulas regulares (SÃO PAULO, 1987) e, depois, se expandiu para outros idiomas.

Mesmo diante dessa expansão, o autor afirma que o “sistema público de ensino no Brasil, seja por questões legislativas ou organizacionais” não dão conta de atender as necessidades do país. As poucas políticas públicas e o aumento da procura pelo ensino do ELE impulsionaram o surgimento de associações, centros educacionais e escolas que defendem e difundem a língua espanhola no país.

Na década de 80, surgem as primeiras Associações de Professores de Espanhol, a primeira em 1981 no Rio de Janeiro (APERJ) e um pouco depois, em 1983, a APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo). Segundo Esteves (2018, p.59), os grupos surgiram diante da “necessidade de se discutir conjuntamente, com os estudos hispânicos em si a questão das políticas linguísticas em especial no que toca ao ensino de espanhol como língua estrangeira”.

Kulikowski (2005) afirma que a propagação dessas associações por todo país foi de extrema importância para o desenvolvimento do ELE nas escolas públicas. Além de discussões e estudos acerca do ensino de ELE, essas instituições também ofereceram suporte na formação de professores e no apoio legal para o cumprimento das legislações vigentes relacionadas à expansão do idioma.

A partir da década de 90, algumas associações regionais de hispanistas passam a se destacar no cenário nacional, além de promover eventos, ampliar as publicações dos estudos hispânicos, fornecer cursos e materiais para alunos e professores, continuando na luta pela expansão do ensino de ELE no país.

Com a assinatura de tratados que visavam o crescimento econômico entre Brasil e países hispanofalantes nesse período, além de políticas públicas e leis que viabilizaram o ensino de ELE, houve um crescimento na procura de cursos de graduação, impulsionando também a pós-graduação. Em 1998, com o início da Pós-Graduação em Língua Espanhola na USP (Universidade de São Paulo), a demanda

por pesquisas foi significativa. Kulikowski (2005) atribui a isso a real necessidade de pesquisas e aperfeiçoamentos por parte de professores e estudantes da área.

Outro ganho para o ensino de ELE ocorreu em 1991 quando a Espanha cria *Institutos de Cultura Hipánica*, com a intenção de promover, ensinar espanhol e divulgar a cultura da Espanha e dos países hispanofalantes pelo mundo. Instituídos em algumas regiões do Brasil, esses centros são conhecidos como Instituto Cervantes e apoiam as Universidades, escolas, professores e comunidade oferecendo capacitação docente, cursos livres, atividades culturais, empréstimo de materiais e certificações de proficiência (MOREJÓN, 2000).

A fim de coligar todos os hispanistas do Brasil, nasce em outubro de 2000 a ABH (Associação Brasileira de Hispanistas), a instituição também se ocupa de divulgar produções científicas na área, por meio de Congressos, Jornadas e publicações de Revistas. Paraquett (2009) afirma que, desde então, a “entidade vem administrando os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de espanhol em âmbito nacional, fazendo-se mais representativa que muitas das associações fundadas nos anos de 1980 e 1990” (p. 126).

Nos dias atuais, algumas instituições públicas como Institutos Federais, escolas municipais, centros de línguas, escolas técnicas e de tempo integral tem sido de grande apoio para a divulgação da língua espanhola, já que poucas são as instituições públicas que ofertam a disciplina em seus currículos devido à revogação de sua obrigatoriedade no país.

Frente ao desgaste gerado para que se cumprisse a lei 11.161/05, as associações de professores de ELE assumiram um importante papel lutando para que a lei fosse efetivamente cumprida. Mesmo com a sua revogação em 2017, ainda existe um trabalho constante junto aos poderes legislativos dos estados para que se criem leis estaduais que defendam o ensino de ELE. Um dos exemplos oriundos dessas lutas é o Projeto de Lei 446/2018 apresentado pela Deputada Estadual Leci Brandão em colaboração com a APEESP que está em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Esta lei estadual proposta consiste na obrigatoriedade do ensino de espanhol na rede estadual de São Paulo para os alunos de Ensino Médio.

Outros problemas como a falta de proficiência, conhecimento linguístico, pedagógico e mercado de trabalho cada vez mais escasso, também afetam a

formação de professores. Frente a isso, as universidades tentam com pesquisas, projetos e cursos de capacitação propor uma formação docente que consiga superar esses desafios. Sendo assim, o futuro professor deve, além de dominar a LE, adquirir conhecimentos pedagógicos que integram esse processo, objetivando uma reflexão crítica.

Nesse sentido, as universidades, almejando uma formação docente mais enriquecedora, têm promovido projetos e cursos de extensão que auxiliem nesse processo. Um exemplo disso são os projetos na área de ELE desenvolvidos pela própria UNESP (campus de Assis) ao longo dos anos: Espanhol no Campus, UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade), Convênios para intercâmbios, CLDP (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores) e outros. Além de atender a comunidade externa, alguns desses projetos investem na formação e capacitação do futuro professor, pois oferecem a possibilidade de prática, já que a oferta por vagas de estágio tem se tornado cada vez mais escassa. Salienta-se também o fator motivacional que esses projetos promovem na vida dos alunos, impulsionando-os para a carreira docente, tão desvalorizada nos últimos tempos.

### **2.2.3 Materiais didáticos de ELE**

Os primeiros manuais de ensino de ELE chegaram nos anos 1970 e, de acordo com Paraquett (2009), geravam uma falsa impressão de modernidade aos professores, pois, mesmo oriundos da Espanha, os materiais não condiziam com os recentes estudos europeus sobre metodologia de LE. A autora discorre sobre a desleal concorrência entre os modernos manuais de língua inglesa, apoiados em novas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e os manuais de língua espanhola pautados em um *modelo* “gramaticalista e sem dar conta das questões comunicativas, culturais ou discursivas que começam a ser pensadas para a aprendizagem de línguas” (PARAQUETT, 2009, p. 128).

Além de algumas visões equivocadas sobre o ensino de ELE nas propostas metodológicas desses materiais, outro fator que prejudicava o uso de bons manuais era o preço. Segundo Fernández (2005, p.28): “Los libros españoles más utilizados en la enseñanza de la lengua son caros y no se encuentran con facilidad: los precios pueden

cuadruplicar los de España para el mismo producto; y algo similar ocurre con los libros de otros países hispanohablantes.”<sup>9</sup>

Acrescenta-se ainda a esta problemática a escassez de materiais específicos direcionados a brasileiros estudantes de língua espanhola e a propagação da hegemonia do espanhol peninsular feita pelos manuais existentes. Ponto destacado por Camargo (2014), como um apagamento das “ricas culturas e suas manifestações linguísticas particulares, o que constitui a nossa diversidade identitária latino-americana” (p.144).

A fim de buscar soluções para essas questões, Fernández (2000) aponta que muitos professores universitários passaram a produzir seus próprios materiais, selecionando textos, construindo diálogos e atividades. E, por consequência da necessidade de mercado, mesmo em pequena escala, esses materiais eram reproduzidos por seus alunos em suas práticas docentes.

Devido a questões políticas e econômicas nos anos 80, ocorre uma expansão do mercado editorial ampliando um pouco mais a oferta de manuais de ELE. Para Feijó (2006) a democratização do ensino no séc. XIX favoreceu essa indústria do livro, alimentando o que ele chama de “venda por adoção”<sup>10</sup> nas editoras e expandindo as publicações tanto de materiais didáticos quanto paradidáticos.

Na década seguinte, houve um *boom* ainda maior desse mercado alimentado pela LDB 9394/ 96, PCNs (1998) e algumas outras políticas públicas para o ensino de LE (FERNÁNDEZ, 2000). Com isso, o Brasil nos últimos anos passa a obter “una gran producción local destinada al área didáctica: libros de texto, materiales para autoaprendizaje, diccionarios, libros de lectura, materiales de apoyo y complementarios y revistas” (FERNÁNDEZ, 2000, p. 62)<sup>11</sup>.

Outro marco para o crescimento do mercado editorial para livros de ELE será a resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, que inclui no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) a distribuição de livros didáticos de LE (inglês e espanhol) tanto para

---

<sup>9</sup> Os livros espanhóis mais utilizados para o ensino de ELE são caros e não são encontrados com facilidade: os preços de alguns materiais no Brasil, em muitos casos, podem custar até quatro vezes mais do que na Espanha; e algo similar também ocorre com os livros de outros países hispânicos. (Tradução nossa)

<sup>10</sup> Termo utilizado por FEIJÓ (2006) para designar a compra obrigatória de livros que foram adotados por programas governamentais ou por professores.

<sup>11</sup> Uma grande produção local destinada à área didática: livros didáticos, materiais de autoaprendizagem, dicionários, livros de leitura, materiais de apoio, complementares e revistas. (Tradução nossa)

os alunos do Ensino Fundamental II, quanto para os alunos do Ensino Médio. Os livros oferecidos pelo programa precisam atender alguns requisitos propostos no edital lançado pelo MEC e serem consonantes com as propostas curriculares em vigência.

Sedycias (2005) destaca que os autores de material didático de ELE precisam aceitar o desafio de produzir materiais direcionados para o aluno brasileiro, atendendo as suas especificidades. Apoiado em estratégias que promovam um ensino significativo, esses materiais podem guiar e motivar o aluno a refletir sobre o conhecimento adquirido.

Por outro lado, a resposta frente a essas debilidades dos livros didáticos não precisa se concentrar apenas na mudança de pensamento dos autores. Nessesentido, o nosso papel enquanto educadores é o de aparar essas arestas, ampliando, redirecionando ou complementando o material de acordo com a necessidade dos alunos. Um professor reflexivo que visa uma prática educativa-crítica deve compreender que o livro didático não poder ser o instrumento mais importante para o processo de ensino-aprendizagem. O fator humano dentro desse processo ainda é fundamental.

#### **2.2.4 As questões culturais nos currículos de LE**

Mesmo diante da expansão do mercado editorial de ELE é mister apontar que as artes e a cultura no ensino de ELE ainda são negligenciadas. As questões culturais e artísticas em muitos materiais são vistas como algo secundário, opostas ao ensino de “língua”. Hipogrosso e Orlando (2002, p. 38) apontaram essa segmentação como algo problemático para a aprendizagem de ELE, assim prejudicando “*el acercamiento de los horizontes*” por parte dos alunos. Os autores salientam a importância do conhecimento extralinguístico dos textos adotados em sala de aula, pois parte desse conhecimento se dá por meio das discussões e ciência das questões socioculturais que integram a língua.

Para Kramsch (2017), os currículos escolares em LE compreendem o ensino de cultura sob dois diferentes aspectos, que ela denomina de I) cultura com “c” minúsculo e II) cultura com “C” maiúsculo. Na primeira concepção a “cultura” é vista como a cultura da vida cotidiana, os costumes e valores dos falantes nativos. Em geral, essa visão é mais requerida pela abordagem comunicativa, pois ela preza pela

rápida inserção do aprendiz na “cultura” da língua-alvo. A segunda concepção enxerga a “Cultura” como uma representação do cânone, dos representantes já conceituados da literatura e das artes de determinada LE, ou seja, uma “Cultura” tradicionalmente ensinada já imbuída de valores morais e estereótipos. Desse modo,

O ensino de cultura sempre experimentará uma tensão entre, por um lado, a necessidade de identificar, explicar, classificar e categorizar pessoas e eventos de acordo com os critérios objetivos modernos e, por outro, o desejo de levar em consideração as subjetividades e historicidades pós-modernas de falantes e escritores reais que ocupam posições mutáveis de sujeito em um mundo descentralizado, globalizado. Ambas as necessidades refletem-se na língua, que torna a tarefa do professor de língua mais complexa e mais relevante do que jamais foi (KRAMSCH, 2017, p. 148).

A discussão levantada pela autora acerca destas visões pré-estabelecidas sobre a cultura nos currículos escolares se pauta na constante mudança que o conceito de cultura sofre ao longo dos tempos, em especial na pós-modernidade. De acordo com Kramsch (2017),

Se a cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo mais dinâmico, constituído e reconstituído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história (p. 145).

Hipogrosso e Orlando (2002) defendem que o conhecimento linguístico deve ser construído junto a outros conhecimentos que levem o aprendiz de LE a se comunicar de maneira mais efetiva. Além do conhecimento linguístico e de mundo, os alunos também precisam recorrer ao conjunto de saberes, crenças e opiniões que os sustentam para ampliar o horizonte cultural que os cercam.

### 3 UM OLHAR SOBRE O PAPEL DAS ARTES NO ENSINO DE ELE

Neste capítulo, propomos um diálogo possível entre alguns conceitos: o de arte e de responsividade/responsabilidade, desenvolvido pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e seu Círculo; o de Culturas Híbridas segundo o antropólogo Néstor Garcia Canclini e o historiador cultural Homi K. Bhabha, assim como o conceito de “Entre-Lugar”, construído teoricamente nos trabalhos do crítico literário Silviano Santiago e amplamente utilizado no campo do discurso dos Estudos Culturais. Um dos aspectos que se relacionam diretamente ao conceito de “entre-lugar” é a ideia de interdisciplinaridade, ou seja, ao fim das fronteiras entre as disciplinas, indo ao encontro de nossa proposta sobre o papel das artes no ensino de ELE.

Em um primeiro momento, explanaremos a concepção de arte proposta por Bakhtin (2010) em que se compreende que esta não pode promover um fim em si mesma, ou seja, é incabível pensar em uma arte que se apoia na própria arte e desconsidera os eventos da vida, se eximindo de uma responsabilidade social e histórica. Pautado nessa relação arte e vida, também, nos é apresentado o conceito da arquitetura bakhtiniana, que reconhece a importância de se analisar a obra de arte como um todo e respeitar o seu aspecto processual. Esse procedimento reconhece o caráter situado dos atos humanos, ao tempo em que evita o conteudismo, o formalismo e o teoreticismo, sem desprezar o conteúdo, a forma ou os aspectos generalizáveis desses atos (SOBRAL, 2006).

Consideramos, por meio desta perspectiva bakhtiniana, a arte como um instrumento vivo repleto de significações que enriquece e completa as relações humanas. Tal compreensão só se torna possível ao atribuirmos à arte a importância devida ao contexto artístico, social, histórico, cultural e ideológico que a constitui. A totalidade arquitetônica nos permite levantar questionamentos sobre a obra e dialogar com ela. Sendo assim,

[...] a vida dos seres humanos (que não tem alibi na existência) define-se como uma sequência de atos éticos, responsáveis e responsivos que tem início com o evento uni-ocorrente (fundador e irretível) da irrupção de seu ser, de sua vinda ao mundo, e só se interrompe com a morte (SOBRAL, 2006, p.111).

Nos estudos apresentados em *Para uma Filosofia do Ato*, Bakhtin (2010) concebe a arte como um encontro de dois mundos, o mundo da cultura e o mundo da vida. A ciência, a arte e a vida são fundamentos da cultura humana e não devem ser analisados de modo segmentado. Trata-se de uma construção social e responsável: a arte não é uma representação qualquer de uma cultura, mas sim uma concepção responsável de um mundo socialmente dialógico, relacionado à vida.

Desse modo, atribui-se ao artista uma posição axiológica, que não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir de uma certa visão recorta-os e reorganiza-os esteticamente (FARACO, 2006). A arte representa um reflexo de seu meio social, não se trata apenas de uma produção artística resultante de um momento socio-histórico, pois o meio social extra-artístico afeta diretamente a arte e encontra nela uma resposta (BAKHTIN, 1926).

A frase clichê “a arte representa a vida e a vida representa a arte”, não se enquadra na teoria de Arte e Responsabilidade proposta por Bakhtin (2011). Para o autor a arte só se estabelece quando o artista compreende a sua responsabilidade frente às questões imanentes das relações humanas. Dessa maneira, a sua produção precisa apresentar uma resposta responsável ao mundo. Assim, cabe “a ele, a partir do que vivenciou e compreendeu na arte, o dever de responder com a sua vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2011, p.XXXIII), pois, ao se isentar da sua responsabilidade artística, atribuindo à sua produção qualquer outro critério que não as das relações humanas vivenciadas, a arte produzida se torna estéril.

Pensar a arte como uma resposta responsável é pensar na função que ela exerce sobre as nossas vidas e em como dialogamos e interagimos com ela através da nossa visão de mundo:

Uma obra de arte, vista fora dessa comunicação independentemente dela, é simplesmente um artefato físico ou exercício linguístico. Ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação (BAKHTIN, 1976, p. 5).

Como compreender o papel das artes no ensino de ELE a partir desta perspectiva bakhtiniana? A arte como uma resposta responsável traz luz a alguns destes questionamentos e nos propõe, não só uma produção artística responsável,

mas também ações responsáveis e responsivas frente às relações humanas e a vida em sociedade. Para Freire (2004), a prática educativa além de um ato revolucionário exige responsabilidade. Para tanto, o ato do educador deve ser uma constante resposta responsiva às eventuais do cotidiano. Segundo Goulart (2013), o diálogo com a arte desperta algumas destas inquietações e pode promover um papel transformador:

O mundo do conhecimento e do ato, a ser concebido e provado na arte, na arte se apresenta como novo. É na relação com ele que se percebe na arte o elemento da originalidade, da novidade, do imprevisto e da liberdade. Então, a questão não é entender a arte como um meio, como tantas vezes se vê no campo da educação, mas como um fim, com suas feições, sempre promovendo o encontro do eu com o outro e revelando a faceta criadora, crítica, múltipla, transformadora, e, por que não, embusteira, do ser humano (p.79).

De acordo com Bakhtin (2017, p.32), “a literatura é parte inalienável da integridade da cultura e não pode ser estudada fora desse contexto”. Entendemos a como representação dessas relações culturais e identitárias que se estabelecem ao longo dos tempos.

A história do ensino de ELE no nosso país é permeada de idas e vindas, a falta de políticas públicas que impulsionem o ensino do idioma ou que promova o estreitamento das relações entre o Brasil e as culturas hispânicas. Tal posicionamento pode desfavorecer o processo de ensino-aprendizagem da “língua de encontros”, termo cunhado por Goettenauer (2005) para abordar o ensino de língua espanhola no Brasil, devido às proximidades fronteiriças, históricas e culturais com os países hispânicos.

Sob essa perspectiva de encontros, apontamos a importância social da língua e da cultura para a construção do sujeito. Bakhtin (2018) aponta que a língua se constitui no diálogo, nas “inter-relações, no poder da palavra como ponte” (p.205). Quando se trata do ensino de LE, em especial de ELE, esses conceitos dialógicos se sobressaem. Nesta pesquisa, entendemos a língua como um fenômeno social e ideológico que ajuda na compreensão do sujeito e do mundo que o cerca. Assim, como para Bakhtin (2017):

A palavra do outro [...] na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro, a começar pela assimilação delas e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana. A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (p.37-38).

A princípio, os linguistas concebiam a língua como um instrumento acabado, estático e dissociável de outros conceitos. Volóchinov (2017), em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, refuta essas ideias ao associar a palavra a um indicador social, mutável e que participa ativamente da interação social. A palavra se destina a algo ou alguém, sempre carregada de significado. Dessa forma, se a palavra toma essa percepção, a língua é tratada como um fenômeno ideológico e social que “no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (p. 148).

Essa segmentação da língua empobrece o enunciado. No caso do ensino de LE, “compartimentar” a aprendizagem dissociando língua, literatura e cultura faz com que o todo se perca. Com isso, a compreensão da LE se distancia do seu real valor. Para Canclini (2001, p. 21), isso pode ocorrer: “Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram”.

Outra concepção que sofre constantes mudanças com o passar dos séculos é a de identidade cultural, sendo que as últimas contribuições sobre o assunto se originam na modernidade e pós-modernidade, conforme aponta Figueiredo (2005). A construção dessa identidade não se dá de forma única. Sendo assim, uma perspectiva individualizada e estática não se torna suficiente para a constituição desse conceito. Consideramos para a esta pesquisa o conceito de identidades culturais, pois ele trata de modo mais plural a complexa rede de relações humanas, culturais e socio-históricas que forma a América Latina. Segundo a mesma autora: “[...] nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, em função, de elementos nacionais, culturais, de gênero, de classe social, de posição política e religiosa, enfim, das várias identificações que formam o sujeito mosaico de nossa era” (FIGUEIREDO, 2005, p.191).

Dessa maneira, vemos a construção das identidades que permeiam a América Latina como uma rede de inter-relações formada tanto por nossos ancestrais indígenas como também pelas influências europeias advindas da conquista e colonização, por negros, árabes e, mais recentemente, pela cultura dos imigrantes e norte-americana. Somados a isso, a autora destaca as mudanças que o imperialismo norte-americano exerce sobre esses países, fruto dos vínculos originados pela globalização.

Figueiredo (2005) traduz este processo como dependência cultural, pois, com anos de colonização, os países dominados têm dificuldade em construir uma identidade própria e acabam sempre se apoiando em uma cultura alheia. Assim, a massificação da cultura introduzida pelos valores da globalização norte-americana se instalou com facilidade na América Latina.

Em consonância com o antropólogo Nestor García Canclini (2013), compreendemos a América latina como um continente fruto de constantes processos de hibridação, “resultado de sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas” (p.73). São inúmeros encontros e desencontros que nos formaram e ainda nos formam enquanto sujeitos frente a um mundo globalizado. Assim, aprender sobre a cultura do outro diz muito sobre a nossa própria cultura.

O conceito de hibridismo na antropologia e nas ciências sociais passou a ser difundido com mais propriedade no final do século XX. Tal conceito é utilizado para descrever:

[...] processos culturais, interétnicos, de descolonização, cruzamentos de fronteiras, fusões artísticas, literárias, comunicacionais, gastronômicas e tantos outros processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas, frutos das complexas relações humanas. (CANCLINI, 2013, p. XIX).

Conforme Teixeira Coelho (1997, p.124), o termo “culturas híbridas” tem como principal função:

Designar o cenário cultural contemporâneo caracterizado não mais por níveis ou compartimentos estanques que separam a cultura erudita da popular e de massa, a científica da literária, a artesanal da industrial, a étnica arcaica da tecnológica de ponta, a identitária da globalizada. A hibridização refere-se ao modo pelo qual modos culturais ou partes desses modos se separam de seus contextos de origem e se recombinaem com outros modos ou partes de modos de outra origem, configurando, no processo, novas práticas. Uma consequência da hibridização é a desterritorialização, fenômeno pelo qual modos culturais desvinculam-se de seus espaços e tempos originais e são transplantados para outros espaços e tempos nos quais mantêm aproximadamente os mesmos traços iniciais. O fenômeno da hibridização é por vezes designado como de sincretismo ou mestiçagem.

Ao abordamos o assunto cultura na modernidade e pós-modernidade, é necessário observarmos como a globalização exerce influência sobre alguns conceitos basilares dos estudos culturais latino-americanos. Assim, “A passagem da origem latino-europeia para um “destino” norte-americano modificou não só as sociedades latino-americanas, mas também as ciências sociais, as artes e as referências de autoridade e prestígio na cultura de massa” (CANCLINI, 2008, p.15)

A comunicação, de acordo com Canclini (2008), é o primeiro setor que sofre com essa massificação. A cultura passa a ser entendida como algo rentável, passando a conquistar cada vez mais espaço nas rádios, canais de televisão, filmes e músicas, propagando o consumismo e a ideia do “*American Dream*”. Todas essas influências e conflitos corroboram para a concepção de uma cultura híbrida vivenciada pelos países latino-americanos.

Conforme Hall (2003), a globalização vem a muito subvertendo os seus próprios modelos culturais. O mercado é quem dita as regras do que é cultura, transitando entre a homogeneização cultural e a “cultura local”, a primeira provocada pelo acesso ao consumo global das grandes marcas e a segunda motivada pela tentativa de expansão do mercado com a aposta em produtos exclusivos. Em nenhum dos casos a cultura é vista como um reflexo sócio-histórico da sociedade, mas como um mercado a ser explorado. Se as questões culturais não devem ser apoiadas em parâmetros capitais e mercadológicos, como definir algo tão intangível? Segundo tal autor, a fundamentação do conceito de cultura está associada ao sujeito e as suas tradições, a sua construção e o seu tornar a ser. Portanto,

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz e nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nos fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

As tradições e o passado cultural de nossos ancestrais são relevantes para a construção de nossa própria identidade cultural. Segundo o filósofo Homi Bhabha (2019, p.21), "o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação, ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição". Todo esse processo de reconhecimento faz com que a homogeneização cultural seja percebida e as tradições "recebidas" avaliadas com cautela.

Ao se propor um ensino de ELE que reestabeleça tais conexões e conduza a construção de um sujeito crítico, é preciso compreender a história e a cultura latino-americana inicialmente. Para este caminho, Bhabha (2019) nos apresenta um conceito interessante que amplia as fronteiras físicas de nosso território, o termo entre-lugar, que se apoia nos hibridismos culturais e pensa no além dos limites fronteiriços:

"Além" significa distância espacial, marca um progresso, promete o futuro; no entanto, nossas sugestões para ultrapassar a barreira ou o limite – o próprio ato de ir além – são incognoscíveis, irrepresentáveis, sem um retorno ao "presente" que, no processo de repetição torna-se desconexo e deslocado. O imaginário da distância espacial – viver de algum modo além da fronteira de nossos tempos – dá relevo a diferenças sociais, temporais, que interrompem nossa noção conspiratória da contemporaneidade cultural (BHABHA, 2019, p.24).

Ainda para tal autor, o presente não deve ser visto como uma ruptura das tradições passadas, mas um ir e vir constante: sem uma linha temporal entre passado e futuro ou quaisquer fronteiras que limite essa visita constante entre os dois tempos na construção do "tempo do agora".

Quando tratamos de culturas e identidades latino-americanas, retomar a história da colonização e dos povos indígenas se faz necessário. Ainda mais repensar

a contribuição de todos para a construção desta América latina do século XXI agregando, dessa maneira, mais riqueza a estas identidades. A contribuição dos imigrantes, dos negros e, recentemente, dos refugiados nos mostra que as questões culturais apresentadas aqui não são estanques e se renovam constantemente.

A ideia de um entre-lugar latino-americano irrompe a barreira das fronteiras físicas e temporais dos países pertencentes ao bloco, permitindo um olhar mais plural para as identidades culturais que ali se constituem de forma híbrida. A América Latina, de acordo com Silvano Santiago (2000), é a representação palpável de uma cultura que questiona os valores europeus de “unidade e de pureza no que tange as questões culturais e a visão deturpada de superioridade cultural” (p.16). A resposta à invasão europeia da América, por meio de desvios às normas estabelecidas, as adaptações, questionamentos, assimilações e processos antropofágicos representam de modo prático o conceito de hibridismo já discutido.

As artes traduzem com maestria estas questões. Ao retomarmos o conceito de arte como resposta responsiva apresentada por Bakhtin (2011), podemos compreender que o trabalho do artista vai além de um movimento estético: ele caminha para uma representação consciente de sua arte. Santiago (2000) nos mostra como é a posição do escritor frente a essas constituições das identidades latino-americanas:

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropofago da literatura latino-americana. (p. 26).

Ainda, segundo ele, não há como a América Latina se fechar ao estrangeiro, bem como retornar ao seu *status* de paraíso tropical isolado, “sua geografia deve ser uma geografia de assimilação e de agressividade, de aprendizagem e de reação, de falsa obediência” (p. 16). Assim,

O escritor latino-americano brinca com os signos de um outro escritor, de uma outra obra. As palavras do outro têm a particularidade de se apresentarem como objetos que fascinam seus olhos, seus dedos, e a escritura do segundo texto é parte de uma experiência sensual com o signo estrangeiro (SANTIAGO, 2000, p.21).

Sendo as artes representações tão significativas de uma cultura, por que distanciá-la da LE a ser estudada? Não propomos aqui uma resposta exata a esse questionamento, mas, por meio desta dissertação, apresentamos uma nova visão sobre o ensino de línguas. Perspectiva essa que vê o ensino de LE como um processo de crescimento tanto para o professor quanto para o aluno, pautado na reflexão crítica do ensino de Freire (2004), na qual não há uma distinção entre língua, literatura e cultura.

Canclini (2013) reitera que se não houver uma construção social e dialógica da língua, provavelmente, a literatura e as artes não cumpriram a sua função. Como já mencionado, a LE é uma língua de encontros, a literatura e as artes como música, pintura, escultura e cinema representam determinados momentos sócio-históricos de um povo. Conforme apontado por Bakhtin (p.11, 2017): “A ciência da literatura deve estabelecer vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época”.

O ensino de LE, durante muito tempo, foi pautado no uso excessivo da gramática e da tradução e, dessa maneira, dando à literatura e a outras expressões culturais um caráter secundário nas aulas. Isso se dava pela inadequada visão que alguns antigos teóricos tinham sobre o conceito de língua e literatura, mas, com o advento da modernidade e as novas pesquisas acerca desses conceitos, houve a necessidade de repensar as ações docentes e refletir sobre elas.

Todorov (2009), em sua obra *“Literatura em perigo”*, questiona o ensino de literatura. O autor afirma que a maioria dos programas de ensino priorizam o “ensino da disciplina” e não o “estudo do objeto” em si. O ensino é atrelado à estrutura das obras literárias se distanciando cada vez mais dos estudos e discussões acerca de sua significação. Se aplicados ao ensino de LE, os apontamentos de Todorov (2009) indicariam um resultado semelhante, um ensino que visa à forma em detrimento de seu conteúdo. Isto significa que muito se prioriza a gramática da LE, ao passo que a literatura e as representações artísticas da língua alvo se tornaram uma extensão da estrutura gramatical.

Em oposição a esse pensamento segmentado, Bakhtin (2018) pontua que enquanto as análises literárias e gramaticais forem vistas apenas como unidades de um sistema, a compreensão do todo literário ficará comprometida. Devemos lembrar

que essa percepção da língua estrutural se dava nos primeiros métodos de ensino de LE, nos quais considerava a gramática como essencial para sua aprendizagem. A literatura era vista como instrumento para o ensino da gramática e outras representações artísticas nem eram mencionadas.

As artes representam diálogos entre a vida e a cultura de uma dada sociedade. Para Bosi (1986, p.13), a arte é “um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura”. Uma das funções da arte é dar forma, materializar um sentimento que reflete o momento sócio-histórico vivido. Seja na arquitetura, pintura, cinema, artes plásticas, literatura e tantas outras representações, a arte pode nos aproximar ainda mais da cultura da LE.

Conforme Chartier (1999), com a chegada da fotografia e do cinema, a mudança social a qual o leitor é transportado faz com que a leitura tome outros rumos e aspectos, assim dando ao leitor uma visão mais ampla de mundo:

Com o cinema e a fotografia, em contrapartida, os leitores são surpreendidos pela objetiva. O que permite ver práticas de leitura mais desordenadas, menos controladas. A pintura ou a gravura imobilizam os leitores numa atitude que remete as convenções e códigos atribuídos a leitura legítima. Não se pode daí inferir que todos os leitores lessem forçosamente sentados no interior de um gabinete ou de um salão. Eles podiam ter práticas de leitura mais livres. (p. 79).

O aprendiz de ELE é um leitor, um leitor de mundo que através das artes e da cultura da LE arquiteta a sua própria concepção sobre o mundo que o cerca. Desse modo, as artes se apresentam a ele como um caminho promissor para a construção de seu conhecimento e de sua identidade.

### **3.1 Outras questões culturais**

Ao se tratar de cultura e aspectos culturais no ensino de LE, é de fundamental importância estabelecermos algumas definições dos termos mais utilizados neste âmbito, são eles: Interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade.

Como destaca Kramsch (2017, p. 146), o termo interculturalidade surgiu na década de 1980 com o propósito de “aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de uma União Europeia Comum ou de uma economia global”. Assim dizendo, a ideia é a de promover um ensino na qual

as culturas convivam harmonicamente e haja respeito às diversidades nelas observadas.

Na América Latina, o conceito se expande na década de 90, momento no qual as lutas sociais tornam-se recorrentes e surgem grupos comprometidos com o combate às desigualdades sociais, discriminações étnico-raciais e o cuidado com as minorias. Nesse contexto, a interculturalidade passa a ser entendida como:

Una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (WALSH, 2010, p.79).<sup>12</sup>

Segundo Walsh (2010, p.80), a interculturalidade está ligada a outros conceitos importantes como os de “identificação cultural, direito e diferença, autonomia e nação”. Sendo assim, a busca por uma sociedade intercultural deve estar pautada na educação, este é “um dos espaços centrais desta luta, como instituição política, social e cultural: o espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades”<sup>13</sup> (p.79).

Conforme aponta Benito (2009, p. 495), a competência intercultural “contempla a interação entre as culturas, se dirige à cultura do país objeto de estudo, mas considera também o país e a cultura do estudante”. Desse modo, o conhecimento cultural do aprendiz e toda a bagagem que possui sobre sua língua e cultura precisam ser levadas em conta nas aulas de LE à luz deste enfoque intercultural.

Mesmo adotada por inúmeros currículos e amplamente difundida, a competência intercultural não ficou imune as mudanças da pós-modernidade. Com o tempo, o conceito foi recebendo novos significados frente à necessidade do uso da

---

<sup>12</sup> Una estrategia, acción e proceso permanentes da relação e negociação *entre* as condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistémico-de saberes e conhecimentos -, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantem as desigualdades sociais, de classe, raciais e as discriminações.

<sup>13</sup> Uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado (WALSH, 2010, p.79).

tecnologia nas aulas, à possibilidade de interação entre os falantes nativos e não nativos e à imersão rápida em um ambiente cultural da LE. Outro fator que impulsionou novas perspectivas para o conceito é o alcance que alguns idiomas têm e a ruptura deles com fronteiras físicas e culturais. Um exemplo disso é o uso do inglês como “língua global”.

Seguimos para o conceito de multiculturalismo ou multiculturalidade que, para Coelho (1997), também se expandiu na década de 80 nos EUA e Europa. A visão de uma sociedade multicultural é baseada em uma relação na qual a pluralidade de vozes que a integra seja ouvida e reconhecida. Assim, buscando desconstruir os estereótipos culturais atribuídos às minorias para que essa diversidade de vozes e culturas sejam compreendidas como parte constitutiva de dada sociedade. De acordo com o autor:

O multiculturalismo é assim considerado positivo quando permite à sociedade refletir sua diversidade em todos os níveis e propicia a igualdade de oportunidades para todos os grupos que a compõem. E torna-se perigoso quando instrumentaliza as minorias com o conhecimento de uma única cultura e um único código de tradições, tornando esses grupos despreparados para competir com os grupos dominantes da sociedade que detêm o conhecimento central exigido para a sobrevivência (COELHO, 1997, p. 263).

A visão multicultural traz o respeito às diferenças como principal norteador, tendo como outro fator importante também o resgate das culturas marginalizadas pela sociedade. Assim, o multiculturalismo é um princípio ideológico que tem como foco diminuir as diferenças sociais e culturais tão limitantes na sociedade do século XX (COELHO, 1997).

No campo das artes, de acordo com Ana Pizarro (2004), a escritura latino-americana adentrou a modernidade do século XX por meio de um processo de autoafirmação, representado pelo desejo em encontrar uma expressão própria, originando uma narrativa de interesses regionais. Esse movimento esteve presente em todas as artes: na literatura, na música, nas artes plásticas e no cinema. Os anos 60 constituem um divisor de águas no sentido de representarem o início de uma modernidade periférica tardia no continente.

Diferentemente dos anos 50, em que predominava a visão imperialista dos Estados Unidos, irradiada, sobretudo, pelo cinema Hollywoodiano, a década seguinte ganhou novos e significativos impactos a partir da Revolução Cubana. Esta foi tão ou

mais importante do que a Revolução Mexicana das primeiras décadas do século XX, pois contribuiu ainda mais para levantar a bandeira dos marginalizados, da história dos invisíveis. Assistimos a uma grande ruptura com um modelo norte-americano conservador, fortalecido a partir de movimentos contra a guerra do Vietnã, com grande força no campo universitário e aumentado pelo coro de vozes das famílias de soldados norte-americanos.

Como a América Latina se caracterizava por compartilhar de uma cultura nascida na colonização, pôde experimentar uma mudança significativa a partir de então, com novas formações e novas práticas discursivas. No final dos anos 70, acreditava-se que seria possível escrever uma história da literatura do continente latino-americano. Para isso, era necessário incorporar o Brasil, o Caribe não hispânico, bem como a produção dos “latinos” nos Estados Unidos.

Para a estudiosa Ana Pizarro (2004), as grandes mudanças nas concepções historiográficas latino-americanas têm início nos anos 60 devido a uma abertura à pluralidade. Essa historiografia passa a incorporar a descolonização, o auge das lutas das massas na América Latina, os feminismos, as reivindicações afro-americanas no contexto histórico-político. No plano cultural, verifica-se um processo de afirmação identitária no continente. Devem ser consideradas nesse contexto duas rupturas significativas: uma em relação à noção clássica de história literária e a outra em relação a uma noção eurocêntrica dos processos culturais na América Latina (PIZARRO, 2004). Nomes como o de Ángel Rama e Antonio Candido figuram entre os iniciadores dessa transformação historiográfica.

O objeto de estudo da literatura passa a assumir uma importante pluralidade, pois esta deixa de representar um objeto restrito e incorpora diferentes manifestações artísticas que vão desde o romance à literatura de cordel, passando pelo tango e pela poesia tupi-guarani. A história intelectual passa a constituir também uma história dos imaginários. A essa mesma incorporação plural também surgem novos problemas e questões do tipo: como abordar a incorporação historiográfica das literaturas indígenas? / como delimitar o popular? / como considerar as expressões musicalizadas? / como estabelecer os mecanismos de construção cultural em nossa situação periférica? / como nos aproximarmos das relações interculturais em nossos países de história colonial e outros? (PIZARRO, 2004).

Diante de tantas transformações e desafios, acentuados pelas tecnologias da informação a partir de 1980, a autora se pergunta: Como falar de cultura na América Latina hoje? Eis a resposta:

Para hablar de la cultura en América Latina, es necesario un desplazamiento. No podemos hablar de ella desde una perspectiva chilena, argentina o venezolana. Para hablar de sus regiones culturales necesitamos, como historiadores, un doble movimiento: por una parte avalar el fundamental protagonismo de las regiones o sub-regiones culturales que la constituyen advirtiendo el peligro que ha orientado con frecuencia una retórica de pertenencia y, por otra, con las dificultades pero con la apertura de perspectivas que ofrece el espacio del desarraigo, desplazarse del ethos nacional, para situarse en un espacio transnacional latino-americano, único foco posible en donde los primeros planos, los planos generales y el gran angular podrán ser situados en la justa perspectiva (PIZARRO, 2004 , p.67-68).<sup>14</sup>

De acordo com as pesquisas empreendidas nos estudos literários e de história da Literatura Latino-Americana a partir dos anos oitenta, Pizarro (2004) afirma que não cabia mais, desde então, pensar a história da literatura do continente pelo viés positivista, correspondente a um amontoado de dados de autores e obras, organizados cronologicamente. O que passava a vigorar como modelo para uma ampla reorganização dos estudos em pauta vinha, acima de tudo, da obra mestra de Antonio Candido (1993), *Formação da Literatura Brasileira*, que propunha a concepção de processo. A literatura, então, vista como um processo, alude a um *continuum*, à ideia de discurso, de construção e desconstrução. É como se a tarefa historiográfica se voltasse para o reconhecimento e a organização de fios que possibilitassem a construção de um panorama híbrido, composto de transições, estabilizações, religações, rupturas e reconstruções que passaram a privilegiar a pluralidade de discursos, tais como os que a autora chama de festa barroca, escritura de mulheres na colônia e vanguardas.

---

<sup>14</sup> Para falar da cultura na América Latina, é necessário um distanciamento. Não podemos falar dela a partir de uma perspectiva chilena, argentina ou venezuelana. Para falar de suas regiões culturais precisamos, como historiadores, de um movimento duplo: por uma parte avaliar o fundamental protagonismo das regiões ou sub-regiões culturais que a constituem advertindo o perigo que tem orientado com frequência uma retórica de pertencimento e, por outra, com as dificuldades, mas com a abertura de perspectivas que oferece o espaço do desenraizamento, distanciamento do ethos nacional, para se situar em um espaço transnacional latino-americano, único foco possível onde os primeiros planos, os planos gerais e o angular poderiam ser situados sob a mesma perspectiva (PIZARRO, 2004 , p.67-68).

Como substituto da ideia de “história literária”, ganha espaço a ideia de “discurso literário”, composto de interpretações sucessivas, dados e fragmentos que possuem um lugar de enunciação. Entre os pesquisadores e críticos literários, a preocupação passa a ser a construção de unidades que dessem conta de uma diversidade literária e cultural, de constantes deslocamentos entre a arte e a vida cotidiana, das expressões linguísticas diferenciadas segundo zonas e grupos sociais, dos bilinguismos, da oralidade e da escritura, entre outros.

Foi a primeira vez, segundo Pizarro (2004), que as historiografias latino-americanas passaram a contemplar as literaturas e culturas populares e as literaturas e culturas indígenas. O cânone literário passou por constantes revisões e transformações. Até os anos oitenta, afirma ainda a estudiosa, que as histórias literárias hispano-americanas ainda não haviam incorporado o Brasil. Assim, junto à literatura e a cultura do Brasil, foram incorporadas também as culturas do Caribe não hispânicas e as culturas dos grupos de migrantes chicanos nos Estados Unidos. Pizarro (2004, p.77) justifica essa necessária revisão:

Nuestra propuesta historiográfica para la literatura en la cultura y la sociedad latino-americanas fue una necesidad impuesta por la situación por la que estaba atravesando el Cono Sur con las dictaduras militares a finales de los años setenta, que es cuando comencé a pensar un proyecto de este tipo. Repensar y construir culturalmente era un acto de resistencia a la devastación.<sup>15</sup>

Como elemento basilar revisionista, a autora valida sua proposta narrativa na qual um tema deve, por meio da história individual de um personagem, de seu exílio e retorno, vinculá-lo a uma história nacional e continental. Dessa maneira,

[...] tanto la historiografía como la ficción son una alegoría de la vida, más allá de sus tonos y modalidades son vitalizaciones o revitalizaciones, instancias y formas de nuevas existencias, fragmentos de vida producidos en una lucha agónica contra el olvido, en una lucha dramática contra la muerte (PIZARRO, 2004, p.79).<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Nossa proposta historiográfica para a literatura na cultura e na sociedade latino-americanas foi uma necessidade imposta pela situação pela qual estava atravessando o Cone Sul, com as ditaduras militares ao final dos anos setenta, que foi quando comecei a pensar um projeto deste tipo. Repensar e construir culturalmente eram um ato de resistência á devastação.

<sup>16</sup> [...] tanto a historiografia como a ficção são uma alegoria da vida, além de seus tons e modalidades são vitalizações ou revitalizações, instancias e formas de novas existências, fragmentos de vida produzidos em uma luta agônica contra o esquecimento, numa luta dramática contra a morte (PIZARRO, 2004, p.79).

Ao discorrer sobre diversos conceitos que emergem de nossa sociedade globalizada, a autora alerta para o risco iminente das generalizações e aconselha os estudiosos de hoje a refletir sobre esse risco, atentando também para outras direções analíticas que podem nos levar a uma melhor compreensão da América Latina nos dias de hoje e sua frenética transformação.

Essas sugestões reiteram nosso pensamento hipotético, traçado desde o início desta dissertação, em que o papel das artes no ensino de ELE pressupõe uma tomada de consciência na qual ainda se faz necessário buscar e selecionar temas que envolvam uma abordagem intercultural, visando salientar a cultura brasileira como parte integrante da cultura Latino Americana:

El estudio de las relaciones Hispanoamérica-Brasil es un campo de intercambios sugerente que nos abre a la comprensión de nosotros mismos. Además de la dinámica general de la relación, de las vinculaciones estructurales, de los casos concretos, de la imaginaria del uno en relación al otro desde el momento colonial, de la vinculación a través de un tercer punto, como lo ha sido Europa o los Estados Unidos, casos concretos dan la pauta de cómo este desconocimiento entre los bloques culturales nos ha entorpecido el estudio y la comprensión. Es el de la chilena Gabriela Mistral, que vivió en Brasil entre 1940 y 1945. Por otra parte, me ha parecido importante iniciar una búsqueda en torno a los problemas culturales del área amazónica, un espacio que en general no ha percibido la mirada continental y que creo ofrece sorpresas desde una perspectiva conceptual, así como el interés de una zona de relación hispano-brasileña de proyecciones impredecibles durante el siglo que comenzamos a transitar. [...] Entrego, pues, estas sugerencias de base: profundizar en la línea conceptual de nuestra tradición periférica y abrir paso a diferentes espacios del conocimiento de nuestras culturas. Creo que son líneas que la crítica latinoamericanista está llevando actualmente adelante pero también creo que es lo que falta realizar (PIZARRO, 2004, p.105-106).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> O estudo das relações América Latina-Brasil é um campo sugestivo de trocas que nos abre para a compreensão de nós mesmos. Para além da dinâmica geral da relação, os vínculos estruturais, os casos concretos, o imaginário de um em relação ao outro desde o momento colonial, o vínculo através de um terceiro ponto, como a Europa ou os Estados Unidos, casos específicos dão a diretriz de como esse desconhecimento entre os blocos culturais tem dificultado nosso estudo e compreensão. É a da chilena Gabriela Mistral, que viveu no Brasil entre 1940 e 1945. Por outro lado, me pareceu importante iniciar uma busca em torno dos problemas culturais da região amazônica, um espaço que em geral não percebeu a perspectiva continental e que creio oferecer surpresas do ponto de vista conceitual, bem como o interesse de uma zona de relação hispano-brasileira com projeções imprevisíveis durante o século que começamos a percorrer. [...] Apresento, portanto, estas sugestões básicas: aprofundar a linha conceitual de nossa tradição periférica e abrir caminho para diferentes espaços de conhecimento de nossas culturas. Acho que são essas linhas que os críticos latino-americanos estão fazendo atualmente, mas também acredito que é isso que precisa ser feito (PIZARRO, 2004, p.105-106).

A globalização, segundo Canclini (2017), é um processo que pode ser percorrido por diferentes olhares. Em consonância com Pizarro (2004), a ideia de generalizar essa questão deve ser compreendida como um retrocesso no que tange ao conhecimento do conceito de América Latina no século XXI. De acordo com o autor, “a heterogeneidade da composição histórica sempre dificultou a definição do que é América latina e de quem somos os latino-americanos” (CANCLINI, 2017, p. 102).

Para uma melhor reconstituição de nossa identidade frente às questões oriundas do processo de globalização, é necessário estabelecer um posicionamento e buscar estratégias que apoiem o fortalecimento de nossa cultura:

Essa perspectiva implica pôr as pessoas e as sociedades no centro das prioridades e preocupações, em vez dos investimentos e outros indicadores financeiros ou macroeconômicos que articulam de forma difusa a América Latina com o mundo. A pergunta-chave não é com que ajustes econômicos internos vamos pagar melhor as dívidas, e sim que produtos materiais e simbólicos próprios (e importados) podem melhorar as condições de vida das populações latino-americanas e potencializar nossa comunicação com o mundo. Evidentemente, convém consolidar o patrimônio histórico tangível (monumentos, sítios arqueológicos, florestas, artesanatos) e intangível (línguas, tradições e conhecimentos) (CANCLINI, 2017, p.103).

Assim, as artes têm um papel fundamental para o nosso posicionamento, enquanto América Latina, no mundo globalizado. Nossas produções artísticas (cinema, música, livros, pinturas, artesanatos, etc.) representam nossa pluralidade e promovê-las nos leva a mostrar nossas características ao mundo. Segundo Canclini (2017), devemos repensar a ideia da qual distancia patrimônio de mercado global, dualidade que só faz crescer os limites impostos pela cultura de massa internacionalizada. Desse modo, podemos nos apropriar do mercado para expandir nossos bens culturais, que já estão timidamente inseridos nesse contexto pois já somos produtores e coprodutores de grandes produções culturais absorvidas pelo mercado.

Para tal alcance devemos desenvolver políticas socioculturais que potencializem a entrada de nossas produções artísticas no mercado. As políticas

propostas até hoje não saíram do papel e as que estão vigentes são unilaterais e voltadas para interesses econômicos e empresariais. Para Canclini (2017, p.105),

A integração da América Latina continuará sendo uma “utopia”, entre aspas irônicas ou cínicas, enquanto não houver articulação entre trabalhadores, indígenas, consumidores. Cientistas, artistas, produtores culturais; enquanto não incluirmos na agenda formas de cidadania latino-americana que reconheçam os direitos de todos os que produzem dignamente dentro ou além de seus territórios de nascimento.

De acordo com o autor a necessidade de “venda” da cultura não pode ser compreendida como uma simples operação de *marketing*, mas como uma tentativa de “acentuar a construção cultural da cidadania” latino-americana (CANCLINI, 2017, p.106). As políticas culturais são necessárias para que, além de um reconhecimento internacional, possamos levar novos olhares sobre a maneira de se produzir arte, assim atingindo novos públicos.

Já que os investimentos e propostas de intercâmbios entre os países latino-americanos são voltadas apenas para questões comerciais, cabe a “nós uma visão mais atenta à complexidade sociocultural da América Latina a fim de imaginar outra globalização para além das mercadorias” (CANCLINI, 2017, p.109). O reconhecimento sobre a diversidade cultural que enriquece nossa sociedade e nos estabelece como latino-americanos deve ser propagada.

Não podemos nos ater a homogeneidade que a globalização nos aplica, mas usar os recursos que ela oferece a nosso dispor a fim de fortalecer a língua, a cultura, as afinidades políticas e históricas dos países membros dessa complexa região. Compreender a multiplicidade cultural, semelhanças e diferenças do nosso continente, leva-nos a lutar por políticas públicas que favoreçam a divulgação de nosso patrimônio cultural para o mundo. Os valores culturais, além de nos representar, também podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Por meio desses valores, imprimimos ao mundo quem somos e potencializamos uma visão de América Latina mais sólida. Dessa maneira,

Por mais que há muito a antropologia tenha demonstrado que a cultura é mais do que entretenimento improdutivo de fim de semana ou cosmética dos costumes, por mais que os economistas já admitam que a cultura cria trabalho e altos ganhos, desde quando músicas e imagens passaram a ser industrializados, agora precisamos pensar

maneiras de conquistar uma cultura democrática e intercultural em que os debates e os tribunais internacionais entrem em ação antes das armas. E também pensar melhor por que em diferentes épocas a cultura é considerada uma chance de transformar os combates em danças, as comemorações e perdas em cantos e filmes, de receber o que não nos agrada nos outros com humor e argumentos (CANCLINI, 2017, p.109).

Acreditamos nesta pesquisa, portanto, que o conhecimento da cultura e as artes de dada sociedade podem desempenhar uma função importante, assim se tornando um agente transformador e colaborativo para a formação de um cidadão crítico e atuante no mundo globalizado ao qual estamos inseridos.

#### 4 OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE ELE NOS DIAS DE HOJE

O ensino de ELE vai além da aprendizagem de estruturas formais de uma língua, sendo um processo de conhecimento que nos faz adentrar na cultura do outro e, por meio dela, reconhecer e reconsiderar quem somos e como atuamos no mundo que nos cerca. No capítulo 1 desta dissertação, tratamos de alguns termos importantes para o ensino de LE, como a distinção entre aquisição e aprendizagem de um idioma. Segundo Leffa (2016, p.22), o primeiro se trata de um processo no qual o aluno está imerso no contexto da língua alvo e a comunicação se torna espontânea. Já a aprendizagem se dá quando o conhecimento da língua alvo é consciente e parte da língua materna do aluno.

Diante de todos os conceitos apresentados sobre o ensino de ELE e as questões culturais que o permeiam, propomos nessa fase da pesquisa um acréscimo ao termo aprendizagem. Considerando que se trata de um processo consciente, nós acrescentaremos ao termo aprendizagem de ELE a condição de prazerosa. Para tal acréscimo, estaremos apoiados no conceito “língua de encontros”, cunhado pela professora Goettenauer, nos escritos da poetisa chilena Gabriela Mistral e nas investigações da pesquisadora Ana Pizarro, doutora em Literatura e cultura latino-americana.

Segundo Goettenauer (2005), manejar um outro idioma vai além de propósitos óbvios como viajar, formação profissional, vestibular e outros. Nesse sentido, aprender um idioma, em especial o ELE, é:

Apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo. Não se pode deixar de considerar então a necessidade de estabelecer com o espanhol um vínculo um afetivo, ou seja, o fato de aprender esta outra língua significa também aprender a expressar ideias, opiniões e sentimentos e emoções através de um idioma distinto (p.64).

Pensar em um ensino de LE prazeroso é também pensar em um ensino que atenda às necessidades pessoais do aprendiz, um percurso enriquecedor trilhado a fim de garantir, não só o conhecimento estrutural do idioma, bem como uma nova percepção de mundo a partir da realidade do outro.

Ganhadora do prêmio Nobel de Literatura em 1945, Mistral foi uma grande intelectual de sua época. Além de toda sua experiência na área da docência e, também percorrendo o mundo, ao representar diplomaticamente o seu país, ela nos deixou legado que vai além de seus poemas. Em um de seus textos em prosa *La aventura de la lengua*, a autora cria inúmeras metáforas para o ensino de ELE, traduzindo de modo leve e poético o árduo processo de ensino-aprendizagem de um idioma.

O texto de Gabriela é fruto de um de seus discursos proferidos na Universidade da Califórnia, em que a autora nos leva a compreender a magnitude da língua espanhola e como se dá a caminhada de um aprendiz ao encontro dessa língua estrangeira: “El aprendizaje de un idioma fue siempre una aventura fascinante, el mejor de todos los viajes y el llamado más leve y más penetrante que hacemos a las puertas ajenas en busca, no de mesa ni de lecho, sino de coloquio, de diálogo entrañable” (MISTRAL, 2010, p. 597)<sup>18</sup>.

A viagem de aventura é uma das primeiras metáforas utilizadas por Mistral para descrever o processo de ensino do idioma, uma viagem que nos leva a conhecer o outro e, por consequência, a nós mesmos. Como latino-americanos, a viagem nos é representativa, pois conta um pouco de nossa história. O ELE é uma língua de encontros continentais que vão além das fronteiras, uma caminhada repleta de surpresas que a cada passada nos transforma e enriquece. De acordo com Pizarro (2004, p.82),

Siempre hay una experiencia original del viaje. Siempre existe esa ruptura transformadora que nos escinde entre lo que fuimos antes y lo que somos después del viaje. En ese sentido hay en ello algo similar a la experiencia estética. El viaje nos ha dividido en dos, y hay el que se queda, y del cual guardan la memoria sus amigos, sus familiares, sus vecinos. Y hay el otro, el que emprende sin saberlo el camino de su transformación.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> A aprendizagem de um idioma sempre foi uma aventura fascinante, a melhor de todas as viagens e o chamado mais leve e mais penetrante que fazemos a portas alheias em busca, não de alimento ou teto, mas sim de discurso, de diálogo entranhável (Tradução nossa).

<sup>19</sup> Sempre há uma experiência original em uma viagem. Sempre existe essa ruptura transformadora que nos divide entre o que fomos antes e o que somos depois da viagem. Nesse sentido há nisso algo similar a experiência estética. A viagem nos divide em dois, e tem o que permanece, e do qual guardam na memória seus amigos, seus familiares, seus vizinhos. E tem o outro, o que empreende sem saber o caminho de sua transformação (Tradução Nossa)

Outra comparação feita pela autora é a da língua espanhola como uma cachoeira, na qual o aluno, timidamente, molha os pés e, aos poucos, vai mergulhando e se deleitando com uma corrente de água que o banha por inteiro:

El alumno siente, como el bañista de río, que se ha metido en un torrente. La riqueza del castellano es realmente la de una catarata. Mucho creció la corriente verbal por el vaciadero de las generaciones y allí está ahora despeñada sobre un muchacho californiano que la recibe, cegado de resplandor y aturdido de la música vertical (MISTRAL, 2010, p.597).<sup>20</sup>

Por meio das metáforas, Gabriela nos mostra não só as riquezas que a aprendizagem da língua espanhola nos traz, bem como os desafios que nos são impostos ao longo dessa jornada. A infância é outro recurso tomado por ela para que compreendamos as fases da aprendizagem, um processo de crescimento que passa do balbucio, da soletração e avança à fase adulta na qual o aprendiz já se arrisca a um diálogo mais audacioso.

O descobrimento também é apontado por Mistral como um dos processos de ensino. Como uma viagem por descobertas, somos marinheiros que estamos ora apostos e preparados para navegação e, ora afadigados e mareados devido ao longo percurso. O conhecimento sobre o que é diferente e as trocas de experiências que nos são oportunizadas pelo conhecimento de uma LE são destacados no texto.

Já de modo mais maduro, com a saída da infância, o aprendiz tem, em suas mãos, outro passaporte, o da literatura. Ao se apropriar desse recurso, o aluno passa a ter acesso a um reino distante, a uma fronteira aberta que pode o levar da cultura erudita a cultura popular sem paradas ou obstáculos que o impeçam de conhecer esse novo mundo. É necessário apontar um caminho com diversas possibilidades que permitam ao sujeito a reflexão da sua própria língua e da LE estudada. Em outras palavras, vivemos em um continente repleto de pluralidades que de certo modo se entrecruzam e nos permitem criar vínculos mais profundos com a cultura do outro. Assim,

---

<sup>20</sup> O aluno sente, como um banhista de rio, que se meteu em uma correnteza. A riqueza do castelhano é realmente a de uma catarata. Muito cresceu a corrente verbal pelo decorrer das gerações e ali está agora penhasco abaixo sobre um garoto californiano que a recebe, cegado de resplendor e atordoado pelo som vertical (Tradução Nossa)

Me parece que estamos en el momento de pasar a una nueva etapa del conocimiento que vaya más allá de las hipótesis generales y dé cuenta más cabalmente de cuáles son en concreto los fenómenos: las prácticas culturales y las formas de la estética que podemos observar hoy en las distintas sub-áreas culturales del continente, para llegar a nuevas elaboraciones reflexivas. (PIZARRO, 2004, p.93 -94).<sup>21</sup>

O século XX nos trouxe novas percepções. Com a modernidade e os novos conceitos discutidos acerca da América Latina e outras implicações que a globalização demanda da sociedade moderna, passamos, em especial, no âmbito das ciências humanas, artes e literatura, a promover essas inquietações de modo mais intenso. Segundo Bhabha (2013), a internacionalização trouxe a necessidade de se compreender melhor os países colonizados e, com isso, afastar generalizações e estereótipos que os “representavam”. O discurso colonial oriundo do processo civilizatório nas Américas nos impôs um distanciamento, um olhar colonizado que enxerga um outro estereotipado. Desse modo,

O estereótipo é, nesse sentido, um objeto “impossível”. Por essa mesma razão, os esforços dos “saberes oficiais” do colonialismo – pseudocientífico, tipológico, legal-administrativo, eugênico – estão imbricados no ponto de sua produção de sentido e poder com a fantasia que dramatiza o desejo impossível de uma origem pura, não diferenciada (BHABHA, 2012, p.139).

Durante muito tempo, propagou-se na América uma ideia de cópia dos costumes europeus. A imposição da língua e das tradições católicas foram só os primeiros passos de um projeto de colonização que se perpetuou por meio da construção de estereótipos. Para Santiago (2000), os colonizadores apagaram toda a origem do continente ao apresentar uma ideia europeia de Novo Mundo com a “venda” de uma imagem de “civilização” que visava o total distanciamento dos traços autóctones.

Enquanto brasileiros, muitas vezes, enxergamos uma América Latina que nos é alheia, distante da nossa constituição histórica, política, econômica, social e até mesmo individual. Nesse sentido, o ensino de ELE pode nos levar a refletir sobre esses conceitos arraigados em nossa concepção de mundo. Será que a língua

---

<sup>21</sup> Parece-me que estamos no momento de avançar para uma nova etapa do conhecimento que vai além das hipóteses gerais e que de conta mais cabalmente dos fenómenos concretos: as práticas culturais e as formas da estética que podemos observar hoje nas distintas subáreas culturais do continente, para chegar a novas elaborações reflexivas.

espanhola nos é tão estrangeira assim? - Nossa história se entrecruza de tal modo que é impossível pensar em povo latino-americano que não apresente diferenças e singularidades em sua constituição.

Me parece, por ejemplo, que la situación del Perú, de Venezuela, de México, de Brasil o de Chile, es decir de las distintas áreas culturales -andina, caribeña, sudatlántica, lusoamericana, entre otras- en su pluralidad de vínculos y de sistemas culturales tradicionales y emergentes, a pesar de sus vinculaciones, evidencian notorias diferencias (PIZARRO, 2004, p. 92).<sup>22</sup>

Coube a nós estabelecer um processo de descolonização que inverte o caminho do “progresso civilizatório” e retoma os valores sociais e culturais esquecidos. A América Latina traz, segundo Santiago (2000), a maior contribuição para a cultura ocidental quando ultrapassa a barreira da cópia passiva e obediente, cujo movimento de resistência é denominado, por ele, de entre-lugar.

O entre-lugar ocupa a lacuna existente entre a “civilização” de modelo europeu a que fomos submetidos e todo o processo histórico-cultural dos povos nativos que, por anos, deixamos no esquecimento. A retomada dessa consciência ancestral atrelada aos conceitos modernos do Novo Mundo é um processo antropofágico bem representado pelo movimento modernista. Segundo Canclini (2008, p.115),

O latino-americano pode crescer e se alimentar de trocas solidárias e abertas, renovadas e renováveis. Intercalar esse nome – latino-americanos – no diálogo global, encontrando a medida com que podemos escrevê-lo, é a condição para que nossa identidade não seja lida entre aspas.

Sendo assim, se faz necessária a discussão acerca da América Latina e das questões culturais que a permeiam no contexto do ensino e aprendizagem de ELE. Esses conceitos são basilares para a construção de nossa própria identidade e cidadania.

---

<sup>22</sup>Parece-me, por exemplo, que a situação do Peru, da Venezuela, do México, do Brasil ou do Chile, e de suas distintas áreas culturais -andina, caribenha, sudatlântica, luso americana, entre outras- em sua pluralidade de vínculos e de sistemas culturais tradicionais e emergentes, apesar de suas vinculações, evidenciam notórias diferenças. (Tradução Nossa)

#### 4.1 As artes como ruptura de discursos

A arte é dinâmica e suas representações sempre estão atentas às questões sociais, históricas e culturais que permeiam a sociedade, tornando-se mutáveis de acordo com a necessidade e olhar dos artistas que as concebem.

Quando tratamos de América Latina, a arte precisa ser compreendida como uma representação cultural importante, pois ela conta parte da história do povo latino-americano, revelando uma trajetória de várias transformações ao longo dos tempos. Assim, de um discurso nutrido por uma tradição colonizadora e parasitária a uma produção artística que irrompe os limites, promove um discurso crítico que fomenta a mudança de olhar sobre a sua própria cultura (SANTIAGO, 2000).

Os artistas latino-americanos buscam no resgate de suas tradições esquecidas minimizar o distanciamento entre o autóctone e o discurso colonizador. Para Santiago (2000, p.26),

O escritor latino-americano nos ensina que é preciso liberar a imagem de uma América Latina sorridente e feliz, o carnaval e a fiesta, colônia de férias para turismo cultural. Entre sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana.

A literatura propõe uma das primeiras rupturas com essa visão colonial estereotipada. De acordo com Pizarro (2004), as vanguardas modernistas são um marco para tal distanciamento, além de apresentar um novo discurso sobre o sujeito e o meio em que ele vive. Dessa maneira, *“los flujos culturales de la modernidad separan con nitidez los tiempos culturales del continente, poniendo al descubierto sus tensiones y conflictos y separando dos órdenes de operatividad”* (PIZARRO, 2004, p.120).<sup>23</sup>

A autora também identifica alguns importantes nomes latino-americanos que contribuíram para todo esse processo tanto no âmbito da quebra de estruturas formais do texto literário quanto no resgate da cultura regional:

---

<sup>23</sup> “Os fluxos culturais da modernidade separam claramente os tempos culturais do continente, expondo suas tensões e conflitos e separando duas ordens de operação” (Tradução Nossa)

Se trata de un registro amplio en donde incluso podrían situarse voces como las de Cecilia Meireles o Gabriela Mistral, en donde la virtualidad estética no está dada por alguna voluntad de desreferencialidad, sino por la organización del referente en un discurso personalizado. Se trata de una línea de presencia nacional y regional -que puede llegar a ser fuertemente nacionalista- que convive con el momento vanguardista en la tensión de lo regional y lo cosmopolita que diseña los ejes en torno a los cuales se mueve el discurso literario continental en su construcción como tal (PIZARRO, 2004, p. 126).<sup>24</sup>

Tais mudanças não se concentram apenas no eixo artístico, essa “relação fluida de alguns grupos tradicionais com a modernidade se observa também em lutas políticas e sociais” (CANCLINI, 2013, p.240). As discussões propostas pelo movimento modernista marcam só as primeiras décadas de um século que trouxe críticas ainda mais consolidadas sobre a sociedade moderna.

Son los tiempos de un continente en donde la historia ha hecho convivir, desarrollar y articularse, por su condición primero colonial y luego periférica, a formas socio-culturales propias de sistemas comunitarios –como la minga o el mingaco-, a formas de relación feudales en base a sistemas de intercambio de trabajo por regalías, como el inquilinaje o el ejido, resabios del sistema colonial, con formas culturales provenientes del mercado capitalista de bienes simbólicos a través de los circuitos de información, así como en general con los productos de la sociedad de consumo (PIZARRO, 2004, p.123).<sup>25</sup>

A produção artística da América Latina no início do século XX se articulou de modo a contrapor a visão colonizadora estereotipada. A proposta modernista de ruptura foi apresentada por meio da música, literatura, pintura, cinema, e tantas outras representações, assim difundindo uma arte crítica carregada de resistência histórica.

---

<sup>24</sup> Trata-se de um registro amplo onde inclusive poderiam se situar vozes como as de Cecilia Meireles ou Gabriela Mistral, onde a virtualidade estética não está dada por alguma vontade de desreferencialidade, mas sim pela organização do referente em um discurso personalizado. Trata-se de uma linha de presença nacional e regional -que pode chegar a ser fortemente nacionalista- que convive com o momento vanguardista na tensão do regional e do cosmopolita que desenha os eixos em torno dos quais se move o discurso literário continental em sua construção como tal. (Tradução Nossa)

<sup>25</sup> São os tempos de um continente onde a história coexistiu se desenvolveu e se articulou, pela sua primeira condição colonial e posteriormente periférica, às formas socioculturais típicas dos sistemas comunitários – como trabalho coletivo camponês -, às formas feudais de relacionamento baseado em sistemas de troca de trabalho por regalias, como o arrendamento ou a doação de terras públicas, resquícios do sistema colonial, com as formas culturais do mercado capitalista de bens simbólicos através de circuitos de informação, bem como em geral com os produtos da sociedade de consumo.

#### **4.1.1 A literatura e as artes na sala de aula: considerações sobre o material didático “Cercanía Joven”**

O ensino de ELE para brasileiros precisa ser visto, não só como o ensino tradicional de um idioma, mas sim como um caminho de encontros a ser percorrido pelo seu aprendiz. Os encontros fortuitos não estão nas estruturas formais da língua: ocorrem quando ultrapassamos as barreiras das páginas que nos é imposta pelos materiais didáticos, ocupando, dessa maneira, as entrelinhas dos discursos.

Verificaremos aqui um pouco do que nos é apresentado por um dos livros didáticos oferecidos aos aprendizes de ELE e propomos alguns caminhos nos quais podemos avançar para promover um ensino de LE que seja cada vez mais significativo aos alunos.

Os professores de ELE, principalmente os da rede pública de ensino, têm como principal norteador os livros didáticos fornecidos nas escolas por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Para serem escolhidos os materiais didáticos passam por uma série de avaliações até chegarem a uma instituição de ensino. Com base na nossa proposta de um ensino que respeite a diversidade da língua espanhola e promova um ensino desfragmentado, faremos a análise do LD (livro didático) destinado ao Centro de Estudos de Línguas (CEL), da rede pública estadual, localizado no município de Assis/SP.

O LD analisado nesta pesquisa é o *Cercanía Joven*<sup>26</sup>, da Editora SM, com a primeira publicação em 2013 e reimpressão em 2016. A autoria é de Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves e o material foi um dos aprovados do PNLD para o triênio de 2018, 2019 e 2020.

A coleção é constituída por 3 volumes, cada um deles subdividido em 3 unidades e 6 capítulos. Os autores apresentam o material didático convidando os alunos a conhecer o mundo hispânico por vários prismas e refletirem sobre temáticas atuais e necessárias para a formação de um cidadão crítico e consciente.

Seguindo essa proposta, o material deve promover uma relação entre a cultura da LE e a do aprendiz, estabelecendo certa proximidade entre os dois mundos. Em todas as unidades, o manual alia o conteúdo de ELE a ser desenvolvido com um tema transversal e outro interdisciplinar.

---

<sup>26</sup> Imagens do material disponibilizadas no Anexo A e B.

Bem como as divisões apresentadas inicialmente, o material adota seções intituladas: *Proyectos*, *Chuleta lingüística*, *Para tocar la guitarra* e *Glossário*. A primeira está inserida ao final de cada unidade com a intenção de retomar os conteúdos centrais desenvolvidos. Já a segunda, se caracteriza na linha da abordagem tradicional ofertando listas de exercícios e quadros teóricos gramaticais. *Para tocar la guitarra* reflete o próprio nome trazendo a lista das músicas apresentadas no livro em forma de cifras. Por último, um pequeno glossário na estrutura recorrente do gênero.

Em geral, o material tenta se afastar de metodologias de ensino mais antigas. Objetivando o desenvolvimento das quatro habilidades dos aprendizes, os autores prestigiam uma metodologia híbrida próxima das postulações do pós-método mencionadas por Kumaravadivelu (1994). Contudo, ainda flerta com um ensino tradicional ao reduzir a literatura e as representações artísticas a unidades de ensino distantes do conteúdo principal abordado, assim como aponta a análise abaixo.

No que diz respeito à literatura e outras manifestações artísticas, pode-se dizer que servem de apêndice para o ensino de ELE, pois, em geral, as atividades relacionadas a esses aspectos são propostas ao final das unidades ou como um incentivo para pesquisas extracurriculares. Pouco se vê de representações culturais efetivamente inseridas no material.

Essas concepções de literatura e artes como representações culturais e identitárias dificilmente estarão representadas nos materiais didáticos de ELE. Parte do problema está atrelado a questões editoriais e outra parte à visão eurocêntrica do ensino de espanhol no mundo. No entanto, o crescimento do mercado editorial ainda pode ser visto como um avanço para a área. Mesmo diante de uma qualidade questionável de algumas publicações, a democratização do acesso a esses materiais deve ser levada em conta.

O PNLD<sup>27</sup> em vigência oferece aos alunos do Ensino Médio da rede pública alguns materiais didáticos de ELE, entretanto, com a não obrigatoriedade de ensino, poucos estão em circulação. Segundo Celada e Gonzales (2005), a busca por um material didático que atenda às necessidades do aluno brasileiro é atribuição do professor e deve continuar por muito tempo, pois “Os estudos sobre espanhol no Brasil durante muito tempo ficaram congelados no modelo de contraste mais ingênuo e superficial, termo a termo. Assim privilegiando o enfoque gramatical.” (p.74).

---

<sup>27</sup> PNLD com vigência em 2018, 2019 e 2020.

Os manuais didáticos, em sua maioria, ao priorizarem esse enfoque gramatical, deixam de apresentar o ELE como uma língua culturalmente híbrida, que agrega uma multiplicidade de valores, crenças, tradições e costumes. As raízes culturais entre hispano-americanos e brasileiros se convergem em determinada parte da história, tanto ancestral, com as questões sobre a miscigenação e formas de organização social, quanto moderna com as proximidades socioeconômicas e políticas.

O material, em seu encarte, diz promover essa interação entre as culturas ao partir do conhecimento da língua materna do aprendiz. No Volume I, os autores sempre propõem um diálogo entre o Brasil e os países hispânicos, expondo uma personalidade, um artista ou uma canção. Na finalização de cada capítulo, apresentam duas atividades intituladas *Culturas em Diálogo: nuestra cercania* e a outra *Proyecto*, nas quais, a partir de um tema, comum divulgam expressões artísticas de países hispânicos e do Brasil. Como veremos com os exemplos abaixo encontrados no Volume I, as atividades propostas pouco refletem essa interação.

A primeira unidade é intitulada *El mundo Hispanohablante: ¡Viva la Pluralidad!*, dividida em quatro capítulos e no fechamento são propostas as duas atividades de finalização mencionadas no parágrafo anterior. O primeiro capítulo tem como temática a *Cultura Latina*, e, ao decorrer das atividades, apresenta aos alunos a diversidade cultural dos países hispânicos. Os termos Latino América e Hispano América são discutidos a partir de uma atividade musical, cuja música escolhida é *300 kilos*, da banda espanhola *Los Coyotes*, que servirá como base para exercícios de compreensão leitora e gramaticais (p.13-18).

A questão aqui não está nas escolhas dos gêneros textuais adotados pelo material, mas no resultado da atividade que é requerido aos alunos. A música utilizada representa a pluralidade do povo latino-americano, entretanto, o exercício se encerra com uma simples compreensão leitora da canção. Já que o material propõe um diálogo entre a cultura hispânica e a brasileira, a atividade deveria promover um ensino autônomo que trouxesse o conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito de povo e cultura latino-americana, conceitos necessários e fortemente debatidos nessa pesquisa.

Sendo assim, o olhar mais atento do professor ao redirecionar a atividade para que ela atenda às necessidades de seu aprendiz, reformulando e, se necessário, produzindo novos materiais, torna-se uma possível solução para que possamos

garantir um ensino mais significativo ao aluno. O material didático é apenas uma ferramenta e o trabalho do professor é imprescindível, não devendo se limitar ao LD.

Já no segundo capítulo *Turismo hispânico !Convivamos con las diferencias!*, o material aponta as diferenças entre os documentos de identidade de alguns dos países hispânicos e do Brasil e comenta em um pequeno quadro da página 30 a definição de Mercosul. Nenhuma atividade literária é proposta, sendo somente alguns exercícios de compreensão leitora baseados na música *Visa para un sueño*, do cantor dominicano Juan Luis Guerra (p.31-32).

Como finalização desses capítulos, o livro traz duas propostas à parte. O primeiro item *Culturas en diálogo: nuestra cercanía* apresenta as músicas *Guantanamera*, do compositor cubano José Fernández Díaz, e *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso. As composições são, respectivamente, ícones da cultura cubana e brasileira e, quando ouvidas, são comumente associadas a seus países de origem.

Segundo o material, “muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo, así retratan la cultura del lugar” (Coimbra et al, 2013, p.44).<sup>28</sup> Na proposta didática, são destacadas as descrições de paisagens locais contidas nos versos das canções (p. 44-46). Como ampliação do assunto discutido, o livro propõe aos alunos quatro atividades extras que consistem em: assistir ao filme *La culpa es de Fidel*, ler o livro *Guantanamera*, de Dolores Soler Espiauba, ouvir a música *Clandestino*, de Manu Chao e pesquisar páginas de internet sobre o Mercosul.

A atividade é bem ampla, contudo, a nossa ressalva é com relação à possibilidade de se apresentar aos alunos alguns outros recortes de gêneros que também expressem descrições de paisagens locais e sentimentos dos artistas com as suas localidades. Poemas, exposições fotográficas, trecho de romances, e tantos outros recursos, que possam demonstrar a pluralidade dos países hispanofalantes.

Nesse sentido, cabe a nós educadores expandirmos a proposta didática apresentada pelo material. São lacunas que devem ser preenchidas pelo professor, dominar o conteúdo e os métodos de ensino nos dão o suporte adequado para interferirmos quando necessário nesse processo de ensino.

No segundo encarte intitulado *Proyecto 1* (p.52), o material apresenta inserido no tema *Literatura y espacio urbano: dos palabras que emanan del entorno* o livro de

---

<sup>28</sup> Muitas canções são expressões de uma nação e de seu povo, assim retratam a cultura do lugar. (Tradução nossa)

contos *Historias de Cronopios y de Famas*, de Julio Cortázar. O trabalho é interdisciplinar e se apoia em seis etapas: *Sensibilización, contextualización, reflexiones, investigación, planeamiento y acción*. Na etapa 1, os alunos são levados a analisar a importância do espaço geográfico por meio da capa e da sinopse do livro *Entre muros y palabras*, de Federico Martinez Reyes. Em um pequeno quadro na página, há uma explicação dos autores sobre a literatura e os espaços:

En la literatura, el espacio urbano cumple variadas funciones. Puede ser un escenario o el propio protagonista de la historia. Se lo describe, muchas veces, como un espacio concreto, ubicado geográficamente; otras veces como un espacio imaginario o psicológico. Así como el tiempo es el “cuando” en la literatura, el espacio es el “donde” (Coimbra et al. 2013, p. 52).<sup>29</sup>

Pela primeira vez, a literatura e as artes são mencionadas no material, sendo três esculturas que homenageiam respectivamente Fernando Pessoa, Federico Garcia Lorca e Carlos Drummond de Andrade e servem de guia para um exercício de observação de imagens e busca pelas cidades que receberam esses três monumentos.

Em seguida, a etapa *Contextualización* apresenta uma série de atividades com o foco na biografia de Cortázar e no livro *Historias de Cronopios y de Famas*. A etapa *Reflexión* é pautada em quatro pontos: 1) respeito a formas de viajar e aos costumes dos viajantes; 2) observação de personagens e espaços ficcionais na narrativa; 3) discussões literárias que podem surgir a partir do conto e 4) reflexão sobre o comportamento dos turistas nas viagens.

Como resultado de toda a seção *Proyecto*, os alunos devem, depois da *Investigación* em três sites, passar para a etapa de *Planeamiento*, na qual devem se organizar para construir folhetos turísticos e, como *Acción* final, distribuí-los pela escola. O encarte *Proyecto* traz uma proposta mais elaborada que contempla vários aspectos sociais e culturais, porém é uma sugestão de atividade complementar. Há a possibilidade de não ser aprofundada de maneira adequada ou até mesmo ser

---

<sup>29</sup> Na literatura, o espaço urbano cumpre varias funções. Pode ser um cenário ou o próprio protagonista da história. É descrito muitas vezes como um espaço concreto, localizado geograficamente; outras vezes como um espaço imaginário ou psicológico. Assim como o tempo é o “quando” na literatura, o espaço é o “onde”. (Tradução nossa)

descartada devido ao tempo curto das aulas ou outras questões burocráticas que permeiam o ambiente escolar.

No espaço destinado à apresentação do material didático, os autores afirmam que, por meio da coleção, os alunos terão a “oportunidade de conhecer o mundo hispânico por várias perspectivas, refletindo sobre temas atuais e necessários a formação de um cidadão crítico e consciente” (COIMBRA et al, 2013, p.3). Os estudos de Osorio (2006) coadunam com essa visão de ensino comprometido com a formação do aluno, porém as atividades descritas até aqui não cumprem de maneira integral com essa afirmação. O pouco que se mostra de literatura, música, cinema e artes plásticas está fragmentado, sem qualquer possibilidade de diálogo que entrelace essas representações artísticas a questões culturais. Retomando a ideia de Osorio (2006) para que se obtenha um ensino envolvido com a formação de identidade e cidadania do aluno, é necessário:

Crear condiciones para el desarrollo de la capacidad del uso de la lenguaje del aprendiz; de manera que satisfaga las necesidades personales, pueda relacionar las acciones efectivas del cotidiano, que consiga transmitir y buscar informaciones, y es esta capacidad del uso del lenguaje que auxiliará el desarrollo de la reflexión personal del estudiante (p. 229-230).<sup>30</sup>

O LD segue abordando nos capítulos 3 e 4, pertencentes à *Unidad 2 - El arte de los deportes: ¡salud en acción!*, a temática do esporte, saúde e combate às drogas. Algumas questões culturais só serão apresentadas no final da unidade na seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía em que* apresenta algumas características do bairro La Boca e do time argentino Boca Juniors, cuja sede oficial é no estádio La Bombonera localizado nas proximidades. Como contraponto ao bairro La Boca, o LD pede ao aluno que observe as fotos de outros lugares famosos de Buenos Aires e trace um comparativo entre eles. Mesmo trazendo exercícios que citam times brasileiros e argentinos e outros que falam sobre Maradona e Pelé, não se aborda a importância cultural do futebol para esses dois países. Para finalizar o assunto, o material didático indica, como ampliação de conteúdo, a pesquisa de sites sobre o mundo futebolístico, a leitura do livro *El caso del futbolista enmascarado*, de Carlos

---

<sup>30</sup> Criar condições para o desenvolvimento da capacidade do uso da LE pelo estudante; de maneira que ele possa suprir suas necessidades pessoais, relacioná-la com as ações efetivas do cotidiano, que consiga transmitir informações e que a LE possa auxiliar no desenvolvimento de sua reflexão pessoal. (Tradução nossa)

Schlaen, entrevistas com os jogadores Maradona e Pelé e a música oficial da Copa do mundo de 2010 *Waka, waka*, de Shakira.

Já a Unidade 3 “*El mundo es político: ¡Que también sea ético!*”, última unidade do Volume 1, aborda temas como: ditadura, movimentos populares e família, recorrendo à literatura e a outras expressões artísticas (cinema, música, fotografia e HQs) como representações culturais e históricas desse período na América Latina. Inicialmente, o assunto ditadura é apresentado por Chaplin, valendo-se de algumas imagens do clássico filme *El Gran dictador*. Os autores do LD recorrem ao conhecimento prévio dos alunos ao realizarem perguntas direcionadas ao tema abordado.

O capítulo 5, *Discurso: ¡Con mis palabras entraré en la historia!*, discorre sobre a ditadura chilena e apresenta alguns políticos latino-americanos. Parte do último discurso do presidente chileno Salvador Allende antes do golpe militar em 1973 é transcrito ao longo do capítulo e exercícios de interpretação de texto e de esclarecimentos sobre como se deu o golpe o permeiam. A partir desses apontamentos, a arte toma papel importante nos capítulos seguintes, pois ela será apresentada como uma resposta ao difícil momento sócio-histórico. Um exemplo é a canção *Yo pisaré las calles nuevamente*, do compositor cubano Pablo Milanés apresentada como símbolo de resistência ao regime e esperança de dias melhores.

Intitulado *Movimientos populares: ¡participemos en la política!*, o capítulo 6 por meio da mostra fotográfica *Ausencias*, do fotógrafo argentino Gustavo Germano, traz para a discussão o desaparecimento forçado de pessoas durante a ditadura e os movimentos populares que lutavam contra o regime e a censura. Com base nisso, os autores destacam dois problemas a serem combatidos nesse período, sendo o primeiro a censura imposta pelas instituições e o outro, a inercia de alguns cidadãos. O assunto é apresentado pela famosa personagem das HQs Mafalda e por um poema de Martin Niemöller. A temática é tratada de maneira dinâmica e as representações artísticas conseguem, além de reportar o aluno ao período histórico em questão, mostrar como a ditadura ficou marcada na cultura latino-americana.

No último apêndice cultural, a proposta de atividade do LD não contemplou de forma ampla a abordagem cultural proposta em suas orientações. O diálogo cultural apresentado consiste em mostrar a capa e a contracapa de 3 DVD's, sendo que cada um contém a sinopse de um filme de um país diferente. A comanda da primeira

atividade pede aos alunos que encontrem no encarte do DVD o país de origem de cada filme e o nome de seus diretores. No segundo exercício, os alunos devem escolher um filme e promover na sala de aula uma mostra de cinema com debate sobre o título escolhido.

A necessidade de materiais didáticos que realmente promovam um diálogo cultural relevante para o aluno de ELE é latente. Entretanto, até se obter avanços nesse âmbito, retoma-se a preocupação de Celada e Gonzales (2005) quanto à formação de professores que saibam atrelar o conhecimento da língua e cultura com uma boa didática, conjugando teoria e prática com eficiência. Desta maneira, o professor conseguirá identificar essas falhas nos materiais didáticos encontrados no mercado editorial, conduzindo melhor o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2 Uma proposta pedagógica integradora: Arte, Literatura e Ensino**

Como resposta a todas essas discussões sobre o ensino de ELE no Brasil, e priorizando um ensino significativo que valorize a literatura e as artes em um contexto de cultura híbrida, apresentamos o curso de extensão “Interfaces da cultura ibero-americana: literatura, história e cinema em ação”<sup>31</sup>, que foi concebido e coordenado pela Professora Doutora Maira Angélica Pandolfi, que atua na graduação e pós-graduação do curso de Letras da UNESP- Campus Assis.

A proposta contemplou alunos da Escola Estadual Professor Ernani Rodrigues, localizada no município de Assis/SP, no primeiro semestre de 2019. Seu principal objetivo foi o de promover nos discentes o interesse pela história e pela cultura dos povos ibero-americanos estabelecendo comparações entre a cultura brasileira e a cultura dos povos de língua castelhana. Dessa forma, por intermédio das artes (literatura, teatro, cinema e pintura), foi possível gerar reflexões e críticas sobre essas relações.

Aliando pesquisa e extensão, a professora propôs a seus alunos e orientandos da graduação e da pós-graduação a construção coletiva das atividades a serem oferecidas aos alunos da rede estadual. O curso foi pautado em três eixos: “Literatura

---

<sup>31</sup> Os resultados obtidos a partir do curso foram apresentados na IV Jornada Internacional Brasil-Argentina, no 2º semestre de 2019 e o artigo final está publicado no livro: Múltiplos olhares sobre internacionalização em letras espanhol e ciências sociais (Brasil-Argentina): pesquisa, ensino e extensão.

e História” (A guerra civil espanhola, tratada a partir de produções cinematográficas como *O Labirinto do Fauno*, do diretor Guillermo del Toro, e textos diversos de literatura e história sobre esse contexto de guerra e pós-guerra civil); “Literatura e Artes” (adaptação do clássico *Don Quijote de la Mancha* e relações interartes); “Literatura e Cultura Popular” (a literatura fantástica, mitos e lendas da América Hispânica e Brasil - a literatura oral). Cada orientando da pós-graduação ficou responsável por um eixo, assim auxiliando os demais estudantes do grupo. Sob nosso encargo ficou o eixo “Literatura e Cultura Popular”.

Seguindo a premissa de Freire (2004), tanto o professor quanto o aluno são fundamentais para que se promova um ensino consciente e significativo. O projeto proposto levou esse fundamento em consideração e, com isso, destacamos três aspectos importantes em seu desenvolvimento: um é a valorização da formação docente, o segundo ponto é o aluno como protagonista em seu processo educativo e o terceiro está apoiado na visão ideológica dos conteúdos apresentados.

Em primeiro lugar, o curso proporcionou o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva (GHEDIN, 2006), constituída por questionamentos, intervenções e mudanças ao longo de seu trajeto. Salienta-se também a valorização da formação de professores ao oportunizar aos graduandos uma experiência didática na qual eles puderam aliar as teorias pedagógicas à prática, fazer uso dos conhecimentos sobre a LE e refletir sobre a ação docente participando ativamente da elaboração e aplicação dos conteúdos.

Em seguida, apontamos a atuação dos alunos da escola estadual ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois as atividades propostas a eles enfatizavam os seus conhecimentos prévios, promoviam debates, buscavam desenvolver a criatividade e a interação entre seus pares e professores. O objetivo sempre era de instigá-los a conhecer mais sobre si mesmos, a história e a cultura dos povos ibero-americanos.

O terceiro ponto a ser discutido é acerca das temáticas abordadas no curso. De fato, adotar o termo “cultura ibero-americana” demonstra uma visão ideológica que foge ao retrógrado pensamento europeu de colonialismo. Tal expressão coloca as culturas latino-americanas e europeias em igualdade e, como deve ser, corroborando com o pensamento de hibridismo cultural proposto por Canclini (2013).

Na medida em que as atividades se desenvolveram, os alunos do curso puderam compreender a relação entre a literatura e as artes na sociedade. O primeiro eixo valorizou a importância da língua espanhola no mundo.

Por meio do cinema, os alunos puderam conhecer a história da guerra civil espanhola. O filme *El labirinto de fauno* abordou de forma peculiar esse período tão difícil na Espanha. Também representante do gênero fantástico, além da questão histórica, trouxe o início das discussões sobre a literatura fantástica e suas principais características. Todas as atividades propostas se relacionavam, sempre retomando as aulas anteriores ou preparando os alunos para os próximos conteúdos.

A respeito do eixo “Literatura e Cultura Popular - O que a literatura fantástica diz sobre nós? (Brasil e América Hispânica): mitos e lendas” nos coube a responsabilidade de fomentar nos alunos o interesse pela história e pela cultura dos povos ibero-americanos, fazendo-os estabelecer relações entre seu conhecimento de mundo e os novos diálogos oportunizados. Além disso, teve o propósito de valorizar a literatura fantástica permitindo o uso mais amplo da obra literária e distanciando-se da ideia equivocada de que a literatura é uma mera ferramenta para o ensino da língua. Dessa maneira, contribui para o crescimento e a formação de um aprendiz crítico e responsivo.

Com a obra literária *Don Quijote y Sancho Panza*, de forma lúdica, os alunos foram desafiados a compartilhar suas “aventuras errantes” e desenvolver suas habilidades artísticas ao produzir, como finalização do curso, uma peça teatral. Todos os alunos se envolveram com a atividade, tanto na atuação teatral quanto nos bastidores da peça.

A primeira atividade desenvolvida nesse sentido foi a de organizar de modo cronológico as aventuras de *Don Quijote* e *Sancho Panza*, após a apresentação de esquetes feita pelas professoras. Isto permitiu que os alunos interagissem a fim de demonstrar seus conhecimentos a respeito do que havia acontecido e se inteirar da proposta final do curso.

Em síntese, a realização do Curso de Extensão Universitária “Interfaces da cultura ibero-americana: literatura, história e cinema em ação” promoveu a relação entre teoria e prática docente no contexto de ensino/aprendizagem de língua espanhola, sobretudo no que se refere à presença da literatura, como já mencionado, pouco explorada em cursos de ELE.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O embrião desta pesquisa originou-se a partir de algumas inquietações sobre o papel que a arte ocupa e as atribuições que são dadas a ela no ensino de ELE. Tais reflexões foram oriundas de anos de atuação no ensino de língua estrangeira para alunos da rede pública estadual paulista e da busca por materiais didáticos que apresentassem uma visão mais interdisciplinar da língua.

Deste modo, o caminho percorrido até a conclusão desta dissertação foi orientado por muitas leituras, pesquisas e descobertas que apontaram problemas ainda maiores no ensino de ELE. Deficiências que perpassam desde escassas políticas públicas, a acesso a materiais didáticos de qualidade, quanto à formação inicial e continuada de professores ou pesquisas que incentivem o ensino no país. O que nos mostra que ainda há muito a se galgar nesta área.

Trago como uma consideração a ser tomada a fala da pesquisadora Marisa Lajolo <sup>32</sup> (2020) sobre a importância da integração entre prática e currículo, universidade e ensino básico, e entre língua e literatura. Além disso, a autora salienta o quanto essas dicotomias prejudicam a qualidade das pesquisas na área de Letras e a educação brasileira como um todo.

Em conformidade com suas palavras, destaco que um ensino dialógico que compreende o papel da língua, literatura, artes e cultura de forma harmônica tende a cumprir com a sua função e proporcionar aos alunos uma compreensão mais complexa da LE estudada. A atuação reflexiva do professor ao longo deste processo de formação é fundamental, pois nosso papel deve ser o de:

Despertar no aprendiz o interesse por conhecimentos mais abrangentes, é ir além da “gramática” e do “vocabulário” e dar ao aluno a oportunidade de adquirir habilidades que o ajudem a transitar por várias culturas, sem menosprezar essa ou aquela; é criar condições para que ele se torne receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas, manejando com desenvoltura o léxico e as estruturas morfossintáticas que domina, sendo capaz de se adaptar ao diferente e de empregar estratégias eficazes para incorporar os novos conhecimentos ao repertório que já possui. É sensibilizá-lo para captar especificidades, não como aspectos “estranhos” ou “engraçados”, mas como traços inerentes do *outro*, indissociáveis de sua forma de viver e, conseqüentemente, de comunicar-se (GOETTENAUER, 2005, p. 66)

---

<sup>32</sup> Palestra da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), sobre o título “*Literatura, Linguística e Ensino*”, realizada no dia 20/07/2020. Disponível em: < <https://aovivo.abralin.org/lives/marisa-lajolo/>>.

Nossa prática docente deve ser norteada por princípios éticos e responsáveis. Assim, nossas ações precisam estar pautadas em metodologias e constructos teóricos que respondam aos anseios e necessidades de uma sociedade desigual, na qual a educação como um todo é desprestigiada.

Além de prezar por um ensino significativo e de qualidade, esta pesquisa tem como principal foco repensar o papel da arte no ensino de ELE e a posição que ela ocupa neste cenário. Precisamos olhar a arte e a cultura como um instrumento de conhecimento que nos leva a entender melhor o mundo que nos cerca, a arte é libertária e uma de suas funções é a de refinar a sensibilidade humana. Outro caráter a ser atribuído a ela é o seu aspecto interrelacional e sociológico (BAKHTIN, 1926).

A arte vai além de seu valor estético, ela é constituída de atos, de eventos que têm uma consequência na vida real, na sociedade e na história. Além de encanto e prazer a arte trabalha a favor de uma justiça social, ela nos posiciona contra os abusos autoritários de uma sociedade manipulável. É como, se por meio dela desenvolvêssemos uma inconformidade com o mundo real, ao vivenciá-la nos damos conta de que mudanças significativas precisam ser feitas para que nossa sociedade seja mais justa e igualitária.

Uma sociedade que prioriza a educação e a arte incentiva a formação de cidadãos críticos que atuam de maneira mais efetiva no mundo. Infelizmente, o Brasil ainda trata a educação, arte e cultura como assuntos de segunda instância e/ou marginalizados. Sofremos com o resultado de escassa atenção política,

Quando percebemos que faltam verbas para a educação porque a palavra investigação é reservada para atividades de segurança e espionagem, quando o termo inteligência se reduz a detecção policial das ameaças supostas nos diferentes, urge recuperar o sentido do vocabulário de que necessitamos para conviver. Sem esquecer a utilidade social que cabe esperar do nosso trabalho, importa para os latino-americanos – a partir da memória de nossas próprias destruições e perdas – não relegar o significado da investigação e da pesquisa como inteligência como capacidade de perceber conexões criadoras de sentidos entre os diferentes e os desiguais (CANCLINI, 2008, p.110).

Compete-nos, na atual conjuntura política e social, trazeremos a luz algumas questões pouco difundidas ou mal interpretadas pela sociedade. Ainda acreditamos no caminho da pesquisa e da educação como enfrentamento à ignorância humana.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. 2015. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente**. Revista EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1. p. 25-41, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas – SP: Pontes, 1998.
- ALVAREZ, M. L. O. A (des)valorização do ensino de Espanhol no Brasil. In. MIRANDA, C. **La lengua española en Brasil: Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, 2018.
- ANTHONY, E. M. **Abordagem, Método e Técnica**. (1963). Trad. Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. Revista HELB: História do ensino de línguas no Brasil, Brasília, n. 5, 2011, s/p. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 11 de mar. de 2020.
- ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In. (org.) NOTHSTEIN, S; FANJUL, A. P; CELADA, M. T. **Lenguas en un espacio de integración: Acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Biblos, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. e Org. Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2 ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. Organização e notas da edição russa: Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- BENITO, A. B. G. **La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras**. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Vol. 1, 2009, p. 493-506.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2019.

BLATYTA, D.F. Mudança de hábitos e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 63- 81.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo; Ática, 1986.

BOURDIE, P. **As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 11 de mar. de 2020.

\_\_\_\_\_. Tratado de Assunção. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, 1991. Disponível em: <<https://www.mercosur.int/pt-br/documentos-e-normativa/tratados/>>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em: 01 de mar. de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)>. Acesso em: 01 de mar. de 2020.

\_\_\_\_\_. LEI N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. 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: 01 de mar. de 2020.

CAMARGO, M. L. **O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v.43, p.139-149, jan/jun 2014.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais na globalização**. Trad. Mauricio Santana Dias. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. Trad. Sérgio Molina. 2 ed. São Paulo: Iluminuras, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série princípios, 58).

CELADA, M. T. **As razões da(s) língua(s). Na produção de conhecimento e na educação superior**. Revista Caracol. São Paulo, n. 16, p. 190-216, jul./dez. 2018.

CELADA, M. T; GONZÁLES, N. M. El español en Brasil: intento de captar el orden de la experiencia. In. (org.) SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.71-96.

CHATIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía joven: español**. 1º ano. São Paulo: Edições SM, 2016.

\_\_\_\_\_. **Cercanía joven: español**. 2º ano. São Paulo: Edições SM, 2016.

\_\_\_\_\_. **Cercanía joven: español**. 3º ano. São Paulo: Edições SM, 2016.

ESTEVES, A. R. **Apeesp 35 anos: o espanhol no Brasil – histórico e perspectivas**. In. Revista Intersecciones, vol. 3, p. 56-69, 2018.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In. (org.) BRAIT, B. **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FEIJÓ, Mário. **Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações Escolares baseadas em clássicos da literatura**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade. Orientadora: Marília Rothier Cardoso. Coorientador: Antonio Furtado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro.

FIGUEIREDO, E. **Conceitos de literatura e cultura**. (org.). Rio de Janeiro: EDUFF, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.14-34.

FERNANDEZ, G. M. E. La producción de materiales didáticos. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, v. X, p. 17-34, 2000.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia crítica. In. (orgs.) PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOETTENAUER, E. Espanhol: Língua de Encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.61-70.

GOULART, C. M. A. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. In.: FREITAS, M. T. A. (org.) **Educação, Arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.7-109.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Centro de Estudo de Línguas. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

HAUPT, C. **Abordagem por Tarefas no Ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell**. Revista Odisseia. n. 5, jan a jun 2010.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HIPOGROSSO, C.; ORLANDO, V. Nuevas formas de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿La literatura entra en ellas?. In. MASELLO, L. (org.) **Español como lengua extranjera: Aspectos cognitivos y metodológicos**. Montevideo: Departamento de publicaciones, 2002.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura**. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KANASHIRO, D. S. K; MIRANDA, A.K.P. **Espanhol, presente!** Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. Revista Textura. v. 22, n50, p, 289-308, 2020.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. Trad. Orison Maden Bandeira de Melo Junior. V. 12, n. 3, p. 134- 152. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo: Set./Dez. 2017. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition: (E) merging strategies for second/foreign language teaching**. TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.45-52.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía.** Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Brasília, v. IX, p. 11-19, 1999.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999. Disponível em: <<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

MISTRAL, G. **Antología en verso y prosa.** Perú: Real Academia Española, 2010.

MOREJÓN, J. G. **Creación y desarrollo del hispanismo en Brasil.** Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Brasília, v. X, p. 17-34, 2000.

OSORIO, E. M. R. Pensando en una identidad regional del Mercosur. In. (org.) LAFACE et. al. **Estudos linguísticos e ensino de línguas.** São Paulo: Arte e Ciência, 2006. p.227-235.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Mikhail Bakhtin: a poética sociológica e os estudos culturais.** São Carlos: Pedro & João, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.) **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação.** São Carlos: Pedro & João, 2011.

PANDOLFI, M. A.. **Questões polêmicas nas adaptações infantis: El Lazarillo de Tormes.** In: V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil do CELLIJ, 2017, Presidente Prudente. **(Trans)formação de leitores: travessias e travessuras.** V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ. Presidente Prudente: Ninfa Brisa, 2017. v. 1. p. 1324-1329.

PARQUETT, M. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. **Flores da escrivantina.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PIZARRO, A. **El sur y los trópicos: Ensayos de cultura latinoamericana.** Pról. de José Carlos Rovira. Cuadernos de América Sin Nombre, Alicante, 2004.

QUIROGA, V. V. **O desenvolvimento da percepção intercultural no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre potencialidades da mediação fílmica.** 2014. 321f. Tese (Doutorado em linguística) – UFSC – São Carlos, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTIAGO, S. **Uma literatura dos trópicos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_. **As raízes e o labirinto da América Latina.** Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, R. F.; LIMA, D. C. **Abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira: reflexões e concepções.** 2016. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2772/2319>>. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

SOBRAL, A. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In. (org.) BRAIT, B. **Bakhtin: Conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006. p.103-122.

TEIXEIRA, C. **Dicionário crítico de política cultural: Cultura e imaginário.** São Paulo: Iluminuras, 1997.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo,** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural: Construyendo Interculturalidad Crítica.** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75–96

ZANÓN, J.; ESTAIRE, S. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. In. **Antologías de textos de didáctica del español.** Centro Virtual Cervantes, 1999. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm)>. Acesso em: 2 de jun. de 2020.

**ANEXO A – Capa dos livros da coleção *Cercanía Joven***



## ANEXO B – Apresentação e sumário do livro *Cercanía Joven* – Vol I

### Presentación

*Estimado(a) alumno(a):*

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispánico desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente.

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Esta cercanía es una de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes...

Específicamente en este volumen, comprender el español y expresarte en esta lengua es:

- identificar los países hispánicos y ubicarlos en el mapa;
- aprender el alfabeto y fijarte en las variedades de pronunciación de consonantes y dígrafos: *c, s, y, ll*;
- enterarte de la función de los documentos cédula de identidad, pasaporte y visa para hacer viajes internacionales;
- leer y oír entrevistas a deportistas hispanicos famosos, como Lionel Messi, Diego Maradona y Blanca Manchón;
- saber decir la hora, usar los tiempos verbales del indicativo y emplear los signos de puntuación;
- escuchar canciones originalmente grabadas por cantantes, cantautores y bandas famosos de Brasil y del mundo hispánico: Los Coyotes, Juan Luis Guerra, Joseito Fernandez, Ary Barroso, Pablo Milanés, Roberto Carlos y Erasmo Carlos;
- escribir postales, con expresiones de saludos y despedidas;
- conocer el léxico de nacionalidades, datos personales, familia y tipos de alojamientos, medios de transporte, entre otras palabras y expresiones;
- informarte por medio de infográficos temáticos sobre las dictaduras militares chilena y argentina;
- reflexionar sobre política leyendo el discurso de Salvador Allende y realizando un debate sobre voto obligatorio y voluntario;
- aventurarte con la narración de un gol del equipo argentino de fútbol Boca Juniors;
- producir un folleto turístico bilingüe, inspirado en los cuentos de Julio Cortázar;
- organizar una antología ilustrada, a partir de la lectura de crónicas de Juan Villoro y Eduardo Galeano;
- elegir repertorio musical, a partir de la lectura de narrativas y de poemas de Mario Benedetti.

En fin, es tener acceso a un mundo más amplio e interconectado. Este viaje está hecho para quienes tienen sed de conocimiento y placer.

¡Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!

*Los autores*

## Sumario

<b>Unidad 1 El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</b>	<b>10</b>	<b>Unidad 2 El arte de los deportes: ¡salud en acción!</b>	<b>62</b>
Transversalidad – Pluralidad cultural	11	Transversalidad – Salud: deportes y drogas	63
Interdisciplinariedad – Geografía	11	Interdisciplinariedad – Educación Física	63
¡Para empezar! – Mapa del mundo hispánico	11	¡Para empezar! – Fotos del ciclista Lance Armstrong	63
<b>Capítulo 1 Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</b>	<b>12</b>	<b>Capítulo 3 Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!</b>	<b>64</b>
▪ <b>Escucha</b> – Género: Letra de canción/ Tema: El mundo latino	12	▪ <b>Lectura</b> – Género: Entrevista periodística/ Tema: Deporte	64
▪ <b>¿Qué voy a escuchar?</b> – “300 Kilos”, Los Coyotes	12	▪ <b>Almacén de ideas</b> – Preparación para la lectura de dos entrevistas a Blanca Manchón	64
▪ <b>Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: identificar los países hispanohablantes	13	▪ <b>Red (con)textual</b> – Objetivo: identificar el título de dos entrevistas	65
▪ <b>Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha	14	▪ <b>Tejiendo la comprensión</b> – Actividades después de la lectura	68
▪ <b>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> – El alfabeto	16	▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Expresiones <i>echar de menos</i> , <i>cien por cien</i> , <i>¡qué vol!</i> , <i>llevar en la sangre</i> , <i>extrañar</i> , <i>añorar</i> , <i>¡qué raro!</i>	69
▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Países y nacionalidades	17	▪ <b>Gramática en uso</b> – Pretéritos perfecto simple, perfecto compuesto e imperfecto de indicativo	70
▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y presente de indicativo	18	▪ <b>Escritura</b> – Género: Entrevista periodística/ Tema: Deporte y drogas	73
▪ <b>Escritura</b> – Género: Postal/Tema: Viaje	20	▪ <b>Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza una entrevista periodística?	73
▪ <b>Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza una postal?	20	▪ <b>Gramática en uso</b> – La raya y las comillas	73
▪ <b>Planeando las ideas</b> – Modelos de postales (México, Colombia y Honduras)	21	▪ <b>Planeando las ideas</b> – Discusión sobre el dopaje y el deporte limpio	74
▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Saludos y despedidas; abreviaciones	22	▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Sustancias químicas	75
▪ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>haber</i> , <i>estar</i> y <i>tener</i>	23	▪ <b>Taller de escritura</b> – Objetivo: crear preguntas y organizar la entrevista escrita	77
▪ <b>Taller de escritura</b> – Objetivo: mandar noticias y comentar un viaje	25	▪ <b>Re(escritura)</b> – Orientaciones para revisar la entrevista periodística	77
▪ <b>Re(escritura)</b> – Orientaciones para revisar la postal	25	<b>Capítulo 4 Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!</b>	<b>78</b>
<b>Capítulo 2 Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!</b>	<b>27</b>	▪ <b>Escucha</b> – Género: Entrevista periodística/ Tema: Fútbol	78
▪ <b>Lectura</b> – Género: Cédula de identidad, pasaporte y visa/Tema: Los viajes de paseo y de inmigración	27	▪ <b>¿Qué voy a escuchar?</b> – Entrevista a Messi, en el Cenal Barça TV	78
▪ <b>Almacén de ideas</b> – Preparación para la lectura de los documentos oficiales	27	▪ <b>Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: comprender los asuntos principales	80
▪ <b>Red (con)textual</b> – Objetivo: identificar los datos personales en los documentos	28	▪ <b>Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha	80
▪ <b>Tejiendo la comprensión</b> – Actividades después de la lectura	29	▪ <b>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> – El dígrafo <i>ll</i> y la letra <i>y</i>	82
▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Estado civil; nombres, apellidos y apodos; meses del año	34	▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Posiciones del fútbol; tipos de medalla	83
▪ <b>Gramática en uso</b> – Los numerales; presente de indicativo	37	▪ <b>Gramática en uso</b> – Pretérito perfecto simple de indicativo	85
▪ <b>Habla</b> – Género: Entrevista/Tema: Viajes de estudio	40	▪ <b>Habla</b> – Género: Invitación/Tema: Deportes	88
▪ <b>Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla	40	▪ <b>Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla	88
▪ <b>Gramática en uso</b> – Pronombres interrogativos	41	▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Tipos de deportes	88
▪ <b>Vocabulario en contexto</b> – Tipos de alojamiento, medios de transporte	42	▪ <b>Gramática en uso</b> – La hora	91
▪ <b>Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: hacer un curso de español en España	43	▪ <b>Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: invitar a un compañero a ver un partido	93
▪ <b>¡A concluir!</b> – Reflexión de cierre	43	▪ <b>¡A concluir!</b> – Reflexión de cierre	93
▪ <b>Culturas en diálogo: nuestra cercanía</b> Canción cubana “Guantanamera”, de Joseito Fernández, y canción brasileña “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso	44	▪ <b>Culturas en diálogo: nuestra cercanía</b> Narración del gol del equipo argentino Boca Juniors frente al equipo brasileño Fluminense; barrios de Buenos Aires; equipos de fútbol brasileños	94
▪ <b>¿Lo sé todo?</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje	46	▪ <b>¿Lo sé todo?</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje	96
▪ <b>¡Para ampliar!:</b> ver, leer, escuchar y navegar...	46	▪ <b>¡Para ampliar!:</b> ver, leer, escuchar y navegar...	96
▪ <b>Profesiones en acción</b>	47	▪ <b>Profesiones en acción</b>	97
▪ <b>La lectura en las selectividades</b>	48		
▪ <b>Proyecto 1</b> Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno; producción de folleto turístico bilingüe	52		

62	▪ La lectura en las selectividades ..... 98	▪ Habla – Género: Debate/ Tema: Voto obligatorio X voto voluntario ..... 144
63	▪ Proyecto 2	▪ Lluvia de ideas – Preparación para el habla ..... 144
63	Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos; producción de una antología ilustrada ..... 102	▪ Vocabulario en contexto – Glosario de derecho electoral ..... 146
63		▪ Gramática en uso – Comparativos de igualdad, superioridad e inferioridad ..... 148
64	<b>Unidad 3 El mundo es político: ¡que también sea ético!</b> ..... 112	▪ Rueda viva: comunicándose – Objetivo: debatir voto obligatorio X voto voluntario ..... 149
64	Transversalidad – Ética y ciudadanía ..... 113	▪ ¡A concluir! – Reflexión de cierre ..... 151
64	Interdisciplinariedad – Historia ..... 113	▪ Culturas en diálogo: nuestra cercanía
64	¡Para empezar! – Imágenes de la película <i>El gran dictador</i> , de Charles Chaplin ..... 113	Cine latinoamericano: <i>La historia oficial</i> , de Luis Puenzo; <i>El año que mis padres se fueron de vacaciones</i> , de Cao Hamburger; <i>En el tiempo de las mariposas</i> , de Mariano Barroso ..... 152
65	<b>Capítulo 5 Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!</b> ..... 114	▪ ¿Lo sé todo? – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje ..... 154
68	▪ Lectura – Género: Discurso político/ Tema: Dictadura chilena ..... 114	▪ ¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar... ..... 154
69	▪ Almacén de ideas – Preparación para la lectura del discurso de Salvador Allende ..... 114	▪ Profesiones en acción ..... 155
70	▪ Red (con)textual – Objetivo: identificar a quiénes se dirige Allende ..... 116	▪ La lectura en las selectividades ..... 156
73	▪ Tejendo la comprensión – Actividades después de la lectura ..... 118	▪ Proyecto 3
73	▪ Vocabulario en contexto – Frases de protesta ..... 121	Quiero decir tu nombre, ¡libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones; producción de un repertorio musical temático ..... 160
73	▪ Gramática en uso – Futuro imperfecto de indicativo y perífrasis de futuro <i>ir</i> + infinitivo ..... 122	▪ Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!
74	▪ Escritura – Género: Infográfico/Tema: Dictadura chilena ..... 128	▪ Pronombres personales sujeto ..... 170
75	▪ Conociendo el género – ¿Qué caracteriza un infográfico? ..... 128	▪ Artículos ..... 170
77	▪ Gramática en uso – Cuantificadores <i>mucho/mucha</i> ..... 130	▪ Numerales cardinales y ordinales ..... 171
77	▪ Planeando las ideas – Investigación sobre la dictadura militar chilena ..... 130	▪ Presente de indicativo ..... 174
78	▪ Vocabulario en contexto – Diferencia entre dictadura militar y régimen militar ..... 132	▪ Verbos pronominales ..... 175
78	▪ Taller de escritura – Objetivo: informar sobre los hechos de la dictadura militar chilena ..... 133	▪ Por qué/por que/porque/porque ..... 176
78	▪ Re(escritura) – Orientaciones para revisar el infográfico ..... 133	▪ Dónde/donde/adónde/adonde ..... 176
80	<b>Capítulo 6 Movimientos populares: ¡participemos en la política!</b> ..... 134	▪ Los pasados (1) ..... 176
80	▪ Escucha – Géneros: Invitación y noticia/ Tema: Desapariciones en la dictadura ..... 134	▪ Signos de puntuación ..... 178
82	▪ ¿Qué voy a escuchar? – Invitación de organizaciones, agrupaciones y fundaciones argentinas, y noticia de Agencia EFE ..... 134	▪ Los pasados (2) ..... 178
83	▪ Escuchando la diversidad de voces – Objetivo: identificar datos específicos de la invitación y de la noticia ..... 138	▪ Las horas ..... 179
85	▪ Comprendiendo la voz del otro – Actividades pos escucha ..... 139	▪ Estar + gerundio ..... 179
88	▪ Vocabulario en contexto – Familia ..... 140	▪ Futuro imperfecto de indicativo ..... 179
88	▪ Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes – La z, la s, la c + e/i ..... 142	▪ Ir + a + infinitivo ..... 180
91	▪ Gramática en uso – Todavía, aún ..... 143	▪ Apócope (mucho/muy; tanto/tan; grande/gran) ..... 180
93		▪ Adverbios de tiempo ..... 181
93		▪ Los comparativos ..... 182
94		▪ Los superlativos ..... 182
96		▪ Para tocar la guitarra... ..... 183
97		▪ Glosario ..... 190
		▪ Sitios electrónicos para información, estudio e investigación ..... 195
		▪ Referencias bibliográficas ..... 197



## **ANEXO C – Discurso proferido por Gabriela Mistral na Universidade da Califórnia sobre o ensino de língua espanhola.**

### **LA AVENTURA DE LA LENGUA**

Vivo agradeciendo a ustedes, californianos, día a día, y pueblo a pueblo, el interés y el amor que vuestro Estado pone en la enseñanza del español.

Vengo de hacer una ruta zigzagueada de lenguas diversas, y he visto la suerte del castellano a lo largo de esta cinta de mi viaje, tendida entre el Brasil, Suecia, Inglaterra y los Estados Unidos.

Los dos puntos en los cuales hallé nuestra lengua servida con vehemencia fueron los más opuestos que darse pueda: Suecia y California. En los dos sitios probé una verdadera euforia al comprobar que el castellano gana almas como quien siembra y cosecha a brazadas en ritmos alternos.

Sigue en el mundo la conquista de las tierras ajenas y la de los cuerpos ajenos: la vieja Conquista bruta y ávida no se ha acabado. Es la empresa resabida de brazo y coacción, de manotada y hierro, y sigue siendo odiosa, aunque se emboce de Derecho y de Bien. Prefiero a la eterna maniobra arrolladora de tierras y cuerpos, la empresa ganadora de almas, que es la expansión de cualquier idioma. Esta acción pascual de compartir el espíritu ajeno, esta marcha silenciosa de un habla sobre territorios incógnitos, no significa invasión sino apropiación recta y feliz, y me alegra las potencias: hasta me las pone a danzar...

Comprender fue siempre goce. Si nos hace dichosos entender las funciones vitales de la planta y aprender las maniobras del instinto en los animales. ¿Cómo no va a ser felicidad seguir el alma de una raza en su verbo?

La obra del día en nuestro pobre planeta es hoy precisamente el romper los sellos que guardan las arcas cerradas de ciertos pueblos y ver sus adentros y aprender en esa gruta oscura cuánto allí hay que dé una clave para tratar los jeroglíficos llamados China, o Indostán... o América del Sur.

Eso que llaman búsqueda del conocimiento, y que es, por excelencia, la tarea del hombre, requiere instrumentos sutiles. El primero de ellos es el aprendizaje de idiomas. Ustedes adoptaron este oficio fino mucho antes de que la segunda guerra mundial sacudiese a los adormilados e hiciese ver a los ciegos. Y ustedes van a ser en cinco años más quienes den testimonio recto y claro a los dirigentes de los Estados

Unidos sobre los países mal deletreados, mal averiguados, que son los nuestros. Es categoría subida esta de traducir el espíritu de las razas. Pero es también trabajo muy bello, porque se trata de ver y tocar raíces y sacarlas a la luz.

El aprendizaje de un idioma fue siempre una aventura fascinante, el mejor de todos los viajes y el llamado más leve y más penetrante que hacemos a las puertas ajenas en busca, no de mesa ni lecho, sino de coloquio, de diálogo entrañable.

Los sudamericanos no somos gentes de puertas atrancadas, Excepción hecha del indio puro que es huidizo, en cuanto a criatura herida y traicionada, los demás, el mestizo y el blanco del Sur, somos de una índole fácil fluvial. Nos gusta el extraño, por una curiosidad colombina de costas nuevas; viajamos bastante, somos "projimistas", es decir, cristianos que aman convivir. Somos dados al trueque o comercio de las almas, en el sentido que dio a esta palabra aduanera el francés Valéry.

Cuando ustedes, con nuestro idioma a flor de pecho, vayan a nuestros pueblos, allá les pagaremos las marchas forzadas de los cursos de español con la moneda de la cordialidad rápida y de la lealtad. Juntos hablaremos de nuestros problemas, juntos corregiremos los feos errores del pasado, como quien enmienda planas de cuaderno escolar...

En cuanto al volumen del idioma español, no es nada angosto ni leve; el alumno siente, como el bañista de río, que se ha metido en un torrente. La riqueza del castellano es realmente la de una catarata. Mucho creció la corriente verbal por el vaciadero de las generaciones y allí está ahora despeñada sobre un muchacho californiano que la recibe, cegado de resplandor y aturdido de la música vertical.

Las demás aventuras se quedan chiquitas al lado de ésta; son nómadas. Aquí es el trance de volverse niño y aventurar el amor propio, aceptando el balbucear, el caer de bruces a cada rato y el oír las risotadas del corro. Y el reído ha de reír con la clase entera y no enojarse como los vanidosos. (En esto ayuda el buen humor americano, linda virtud).

A ustedes, californianos, no se les ocurre que van a perder la batalla. Como el niño, vais aprendiendo sin saber cuánto, y pudiendo, y alcanzando. Pocas cosas se parecen más a una infancia que el aprendizaje de lenguas, y nada hay tan lindo como el trance de parar en seco la adultez, de hacer una pausa en ella y echar a correr por el espacio liso de la puerilidad, del deletreo y el pinino.

Y aquí también es lo del querer para alcanzar: lo de la bravura y el denuedo americano. La lucha con la lengua arisca y repechada vale por una batalla.

Porque cada lengua extraña es la Walkiria que está a unos pasos del que la codicia, pero la muy linajuda vive rodeada de un cintajo de fuego que pone miedo, aunque no mate a nadie... El corajudo salta y su audacia lo salva.

Entre gestas del alma, la de adquirir lenguas contrastadas me parece maravillosa. Precisamente a causa de que por ella no corre la sangre, sólo el femidillo del esfuerzo, y no se oye chirrido de sables sino a lo más un crujidito de dientes apretados... Y el ganar resulta un negocio fantástico del alma y vale por la toma de un latifundio sin horizonte...

Aprender una lengua se parece también a cualquier desembarco, al azoro de Colón o de Vasco de Gama. Primero es el penetrar en luz y aire nuevos y recibir el alud de mil criaturas inéditas que se vienen encima de golpe, y nos apabullan con su muchedumbre. Vamos y venimos dentro de la lengua novedosa, cayendo y levantando; nos parecemos al marinero mareado. Los sentidos pueden aquí y no pueden más allá. El sonido y el ritmo nuevos nos intrigan de un lado y de otro nos disgustan. Avanzamos en un zigzag de simpatías y de antipatías. Lo antipático es lo diferente, y nada más; la costumbre es una vieja remolona que detesta lo nuevo sólo por ser forastero.

El americano joven está dotado de una linda flexibilidad para esta empresa, y no carga las herrumbres reumáticas del americano colonial Ustedes, en cuanto a pueblo futurista no ponen mal gesto a los paisajes espirituales exóticos y les sonrían como a camaradas. Estas liberalidades, estas anchuras del ojo y del entendimiento, me parecen virtudes magníficas para el nuevo "pionerismo" que viene con las Naciones Unidas y que es preciso preparar. La misión universal de los Estados Unidos representa para cada uno de ustedes una obligación rotunda y urgente. Hay que volverse válido para esta nueva Caballería que son los cursos de lenguas extranjeras, y esta preparación es de inteligencia, de ética escolar y de arrojo juvenil.

En mis veinticuatro años de vida errante, yo supe siempre que nadie iba a enseñarme la verdad acerca de las tierras que recorría, sino su tradición y su costumbre presentes, es decir, sus libros, y la vida al aire libre, o sea cierta familiaridad con los muertos y los vivos de cada región. Lo que sé de Francia me vino de esos dos lados opuestos; lo que hizo mi pasión por Italia, fue eso mismo.

Léanse sus libros españoles y sudamericanos, como quien quiere salir al encuentro. Lo mejor y lo peor de nosotros allí está. Estas marcas digitales, llamadas lenguas, son más verídicas que las otras de los pasaportes, en cuanto a confusión de las razas.

Al revés de casi todas las aventuras, que son cosa resonante y gesticular, la odisea verbal sólo se desarrolla en una sala de clase; ella comienza en silenciosa y larguísima recepción y pasa después al turno dulce del preguntar y el responder. En el aula de lenguas todo se resuelve, de aparte del maestro, en ir vaciando, con la fineza del pasador de diamantes, el emporio enorme del vocabulario y de aparte del discípulo todo consiste en un alerta casi divino de las facultades, y en esa *fidelidad* a la cual llamamos vulgarmente 'atención'.

Pasados los primeros fosos y empalizadas filudas de la lectura extranjera, viene algo que llamaría la Doctora de Avila "unas grandes suavidades y maravillamientos". Porque una vez molida y tragada, con esófago pantagruélico, la res abierta del Vocabulario se inicia la excursión regustada y lenta por el reino ajeno, cuando la frontera está ya quemada, abierta, libre. Entonces van llegando los yantares, ya no gruesos ni agrios sino delicadísimos; es el ala del faisán español: el arribo a los místicos, honra de la cristiandad universal, el reír con Lope y Quevedo y el aguzar el entendimiento con Gracián y Góngora.

Bien pagados quedarán ustedes de sus jadeos, lo mismo que los marineros de las Carabelas, y ya bien hallados pasarán a la Antilla de las palmas, al Anáhuac del maíz y al Chile de la vid.

Algo quiero decir sobre los americanismos. Tuve que hablar una noche en la Sorbona, e hice una confesión desnuda de mi criollismo verbal. Comencé declarando sin vergüenza alguna que no soy ni una purista ni una pura, sino persona impurísima en cuanto toca al idioma. De haber sido purista, jamás entendiésemos en Chile ni en doce países criollos la conversaduría de un peón de riego, de un vendedor, de un marinero y de cien oficios más. Con lengua tosca, verrugosa, callosa, con lengua manchada de aceites industriales, de barro limpio y barro pútrido, habla el treinta por ciento a lo menos de cada pueblo hispano-americano y de cualquiera del mundo. Eso es la lengua más viva que se oye, sea del lado provenzal, sea del siciliano, sea del taramara, sea del chilote, sea del indio amazónico. (Además, -ustedes no van a quedarse sin el Martín Fierro y sin los folklores español y criollo).

Otra manera no hay -estoy bien segura- de adentrarse en los pueblos sino con la punción lograda por la aguja del idioma. Hablo de la lengua domada y rematada. Antes de llegar al hueso del verbo extraño, no se ha ganado cosa que valga: el fruto sigue colgado en su árbol... La faena es tocar fondo como el buzo y subir de allí cargado del tesoro.

Aparte de la virtud política y cristiana que trae el aprendizaje de las lenguas latinas, éstas avivan las facultades, inyectan ciertas clorofilas particularísimas y acarrearán minerales misteriosos que circularán por el organismo del alma, llevando consigo la fertilización de todo un hilo moral.

La inundación oral y auditiva, el sumírseos el habla propia por meses o años, pone a veces temor. Parece que cuanto era nuestro se nos va, y no es cierto. Aunque por momentos creamos que la lengua intrusa nos ocupa la casa, la propia no se ha movido. Sólo ocurre que tendremos en adelante, como los ricos, dos casas de vivir, tres o siete moradas, al igual de la Santa, por donde andar agradeciendo las anchuras que nos ceden Dios y la inteligencia, la cultura más la Gracia.

Disponível em: <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosa/aventuralengua.html>