

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE LETRAS
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

LEDA DE CARVALHO

**O COMPONENTE CULTURAL HISPANO-AMERICANO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) NO
BRASIL**

NITERÓI

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LEDA DE CARVALHO

**O COMPONENTE CULTURAL HISPANO-AMERICANO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) NO
BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor. Área de Concentração: Estudos de Linguagem. Subárea: Estudos Lingüísticos. Campo: Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira: Espanhol.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett

Niterói

2008

LEDA DE CARVALHO

**O COMPONENTE CULTURAL HISPANO-AMERICANO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) NO
BRASIL**

Niterói, 28 de fevereiro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Membros Efetivos:

Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Magnólia B. B. do Nascimento
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Solange Mello Amaral
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Norma Torres
Universidade Veiga de Almeida

Membros Suplentes:

Prof.^a Dr.^a Livia Reis
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Sant'Anna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À minha querida filha Carolina,
permanente fonte de inspiração e
estímulo.

IN MEMORIAM

À minha mãe, Leda Maia de Carvalho,
com quem compartilhei os momentos
mais significativos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que me fez ir em frente.

À minha irmã, Vânia, que não me permitiu recuar nos momentos mais cruciais.

A toda a família Aranha: Sérgio, Rodrigo, Juliana e Lulu (cunhado e sobrinhos), pelo apoio e carinhosa hospedagem.

À minha filha, por seu amor incondicional e imprescindível incentivo.

A meus familiares, pelas horas alegres que me propiciaram, aliviando os momentos de tensão.

À minha orientadora e amiga Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett, cujo trabalho me inspirou a desenvolver esta tese, por sua incansável paciência e indispensável respaldo, mas, sobretudo, por sempre acreditar em mim.

À equipe de Pós-Graduação da UFF, em especial à Nelma, pela paciência e simpatia com que atendeu, sempre, às minhas solicitações.

A Eliane Faial e Marcia Moraes, por terem demonstrado confiança em mim, facilitando meu acesso ao contexto da pesquisa.

À equipe da FAC CCAA, por fazer funcionar o projeto que motivou essa pesquisa.

Aos amigos que, independentemente da distância física, são sempre indispensáveis.

Aos meus alunos, tanto os que cooperaram de forma direta com esta pesquisa quanto todos os que, indiretamente, enriqueceram minha experiência profissional e me brindaram com seu carinho.

Não é exagero dizer que não há tradição, cultura, língua e raça que não tenha contribuído com alguma coisa para esse fosforescente turbilhão de misturas e alianças que acontecem em todos os aspectos da vida na América Latina. Esse amálgama é sua riqueza. Ser um continente que carece de identidade porque tem todas elas.

Mario Vargas Llosa

RESUMO

Esta tese, que se situa na área de Estudos de Linguagem e que compreende a Lingüística Aplicada como uma ciência que tem como propósito melhorar a eficácia do uso da língua, entendida como reflexo de uma cultura e de determinado comportamento social, procurou responder à seguinte pergunta: por que e como trabalhar o componente cultural hispano-americano na aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), com aprendizes adultos em um curso de formação de professores? A metodologia utilizada foi qualitativa e de caráter descritivo, e a pesquisa realizou-se com alunos de uma faculdade privada da cidade do Rio de Janeiro, cujo projeto pedagógico orientou a produção de um material didático específico, também analisado por nós. Por isso mesmo, a base teórica que serviu à pesquisa foi propícia à discussão de questões pertinentes àquela proposta, levando-nos a definir concepções sobre cultura e identidade cultural do universo hispano-americano, entendido como espaço fronteiro entre a língua-cultura da língua estrangeira e a língua-cultura materna dos aprendizes. Essas concepções teóricas foram vistas como elementos fundamentais à aprendizagem de E/LE por brasileiros, tomando-se como referência uma abordagem cultural.

A análise dos instrumentais da pesquisa (um questionário e um livro didático) foi orientada por duas preocupações: interessou-nos perceber com que concepção de hispano-americano e latino-americano esses instrumentais trabalhavam; e se os aprendizes se viam inseridos nesse contexto cultural. E o resultado das análises nos mostrou que aqueles sujeitos reconhecem as diferenças entre os povos latino-americanos; têm consciência e orgulho de pertencerem a essa comunidade cultural; além de terem reformulado antigas concepções limitadoras.

Portanto, chegou-se à conclusão de que o conhecimento e a compreensão de diferentes identidades culturais da América Espanhola contribuem para a formação de professores de E/LE mais conscientes quanto às identidades latino-americanas e ao lugar que ocupam, nesse contexto, como cidadãos brasileiros.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Espanhol, Formação de professores, Componente Cultural, Hispano-americano, Latino-americano.

ABSTRACT

This thesis, whose area is language studies, including Applied Linguistics considered as a science that improves the effectiveness of the use of language, in this case, understood as a reflection of a certain culture and a certain social behavior, is an attempt to answer the following question: why work and how to work the cultural component of Hispanic America, in the learning of Spanish as a Foreign Language (E/LE), with adult learners in a training course for teachers?

The methodology used was qualitative and descriptive in its nature, and the search took place with students of a private college in the city of Rio de Janeiro, whose teaching project guided the production of a specific educational material, also analysed by us. Therefore, the theoretical basis which served to the search led to the discussion of issues relevant to that proposal, leading us to define notions about culture and cultural identity of Hispanic America, understood as border area between the language-culture of the foreign language and the language-culture of the apprentices' mother language. These theoretical concepts were seen as key elements to learning of E/LE by Brazilians, taking as reference a cultural approach.

The analysis of the instruments of search (a questionnaire and a textbook) has been guided by two concerns: our interest in understanding the conception of "Hispanic America" and "Latin America" these instruments worked with, and if the apprentices felt themselves inserted in this cultural context. And the result of the analysis has shown that those subjects recognize the differences between Latin American peoples, are aware and proud of belonging to the cultural community, in addition to having changed old limiting conceptions.

Therefore, we concluded that the knowledge and understanding of different cultural identities of Latin America contribute to the training of teachers of E/LE making them more aware of Latin American identities and the place teachers of E/LE occupy, in this context, as Brazilian citizens.

Keywords: Teaching and learning of Spanish, Training of Teachers, Cultural Component, Hispanic America, Latin America.

RESUMEN

Esta tesis, que se encuentra en el área de estudios de idiomas, y que comprende la Lingüística Aplicada como una ciencia cuyo propósito es el de mejorar la eficacia de la utilización del lenguaje, entendido como el reflejo de una cultura y de un determinado comportamiento social, buscó una respuesta a la siguiente pregunta: ¿por qué y cómo trabajar el componente cultural hispanoamericano en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE), con estudiantes adultos en un curso de formación de profesores?

La metodología utilizada fue cualitativa y de carácter descriptivo, y la pesquisa se llevó a cabo con estudiantes de una facultad privada en la ciudad de Río de Janeiro, cuyo proyecto de enseñanza orientó hacia la producción de un material didáctico específico, también analizado por nosotros. Por ese motivo, la base teórica que sirvió a la pesquisa fue propicia a la discusión de temas pertinentes a dicha propuesta, que nos conduce a definir nociones acerca de la cultura y la identidad cultural del universo hispanoamericano, entendido como zona fronteriza entre la lengua/cultura del idioma extranjero y la lengua/cultura del idioma materno de los aprendices. Se consideraron esos conceptos teóricos como elementos fundamentales para el aprendizaje de E/LE por brasileños, tomando como referencia un enfoque cultural.

El análisis de los instrumentos de pesquisa (un cuestionario y un libro didáctico) se ha guiado por dos preocupaciones: nuestro interés en darnos cuenta de con qué concepción de hispanoamericano y de latinoamericano estos instrumentos trabajaban, y si los aprendices se veían incluídos en ese contexto cultural. Y el resultado del análisis nos mostró que aquellos sujetos reconocen las diferencias entre los pueblos latinoamericanos; son conscientes y orgullosos de pertenecer a esa comunidad cultural, además de haber reformulado antiguas concepciones limitadoras.

Por lo tanto, se concluyó que el conocimiento y la comprensión de las distintas identidades culturales de Hispanoamérica contribuyen a la formación de profesores de E/LE más conscientes acerca de las identidades latinoamericanas y del lugar que ocupan, en este contexto, como ciudadanos brasileños.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de Español, Formación de profesores, Componente Cultural, Hispanoamericano, Latinoamericano.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	22
2.1 INSTRUMENTAIS DA PESQUISA	22
2.1.1 Livro Didático	22
2.1.2 Questionário	23
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	24
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	25
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1 O SENTIDO DE CULTURA	30
3.1.1 Algumas notas referentes à questão da abordagem	33
3.1.2 A produção artística e seu papel histórico como referencial identitário	38
3.2 O SENTIDO DE HISPANO-AMERICANO: A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRIBUINDO PARA A PERCEPÇÃO DO OUTRO	43
3.3 IDENTIDADES: UM OLHAR PARA A AMÉRICA LATINA	49
4. ANÁLISE DOS INSTRUMENTAIS	55
4.1 LIVRO DIDÁTICO	55
4.1.1 A concepção de hispano-americano e de latino-americano	55
4.1.2 Instrumento de aprendizagem de E/LE e a possibilidade de inserção	65
4.2 QUESTIONÁRIO	72
4.2.1 A concepção de hispano-americano e de latino-americano — a possibilidade de inserção	72
4.2.2 Instrumento de aprendizagem de E/LE	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	90

1. INTRODUÇÃO

Por que e como trabalhar o componente cultural hispano-americano na aprendizagem de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira) — com aprendizes adultos em um curso de formação de professores?

A razão pela qual decidi¹ desenvolver uma tese que me levasse a encontrar resposta (ou respostas) a esta pergunta remete a uma série de reflexões surgidas a partir da minha atuação como professora de língua espanhola e suas literaturas em cursos de graduação em instituições de nível superior.

Difícil determinar um aspecto primordial, um primeiro momento para expor com precisão a sucessão dos fatos e experiências que, paulatinamente, me foram conduzindo a leituras específicas, intercâmbio de informações, busca de opiniões, etc. até chegar ao anseio por uma pesquisa mais diretamente centrada em minhas inquietudes e que me levasse à formulação da mencionada questão. No empenho de ordenar os passos dessa caminhada, poderia iniciar pela própria escolha da Subárea de Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, uma vez que alguns de seus fundamentos vinham de encontro às idéias que me ocorriam, especialmente no tocante à visão do processo ensino/aprendizagem de E/LE e, mais especificamente, da língua espanhola dentro de uma visão abrangente e ao mesmo tempo dinâmica que não apenas incluísse, mas, de algum modo, privilegiasse os aspectos culturais sobre os quais a língua se desenvolve no curso da vida prática. Para alcançar este ponto, foram fundamentais as sucessivas discussões e debates com aquela que me orientou desde os tempos do Mestrado e também na realização desta tese e que, em sua experiência, auxiliou-me a organizar a torrente de pensamentos que muitas vezes me afloravam à mente, até que se me tornasse possível explorá-los e exprimi-los de forma suficientemente clara.

Observando livros e manuais didáticos de espanhol, é comum que se encontrem fragmentos de textos de vários tipos: jornalísticos, literários, quadrinhos, entre outros, que busquem, para além dos enfoques puramente lingüísticos, valorizar alguns aspectos culturais inerentes às distintas comunidades de falantes da

¹ Vale esclarecer que quanto ao uso das pessoas do discurso, o leitor encontrará uma oscilação entre o emprego de diferentes vozes (primeira pessoa do singular ou do plural ou, ainda, um tratamento impessoal) que se justifica pela livre opção daquela que me pareceu mais adequada em diferentes momentos, em lugar da adoção de um sistema padronizado.

língua estudada. Contudo, estes aspectos são apenas tangenciados e, muitas vezes, distribuídos de modo tão fragmentado e aleatório que funcionam muito mais como uma ilustração de carácter complementar aos elementos lexicais e estruturas gramaticais — verdadeiramente em destaque — do que como uma fonte de informações de outra natureza. Natureza essa que envolve a cultura e as questões que lhe são inerentes, sobre as quais nos deteremos no capítulo 2, e que constituem o conjunto de dados que, a meu ver, contribuem para a percepção do **outro**, inserido em **outro** contexto social, que está por trás dessa **outra** língua, que não é a materna, e que, em sua dinâmica, é responsável por dar-lhe vida e sentido. É sob este aspecto que o encontro com alguns conceitos relacionados à Lingüística Aplicada adquire especial relevância para a pesquisa a que me propus, considerando a amplitude que alcança no âmbito do ensino de língua estrangeira.

Em palavras de Santos Gargallo,

Si bien la Lingüística Aplicada surgió vinculada exclusivamente a la enseñanza de las lenguas vivas, en la actualidad abarca un conjunto de ámbitos cuyo propósito es la resolución de problemas en los que el componente central es de tipo lingüístico [...]. Sin embargo, la complejidad y variedad de los factores implicados en cada uno de estos ámbitos obliga a que la disciplina acoja las aportaciones de otras áreas del saber [...] Queda claro, por lo tanto, que la Lingüística Aplicada se nutre del conocimiento que sobre la naturaleza del lenguaje ofrece la investigación lingüística, con el propósito de mejorar la eficacia de una tarea práctica en la que la lengua es el componente central —la lengua como reflejo de una cultura y de un determinado comportamiento social [...]. (2004, p. 13)

Uma vez que língua e cultura se encontram intimamente relacionadas, pois é no âmbito desta última que aquela se manifesta e se expande, considereei a importância do contato do aluno de E/LE com o universo hispânico, através de distintas formas de manifestação cultural ou distintos tipos de texto que não somente os escritos, mas toda forma de produção estética e artística, atrelada ao seu contexto histórico, de tal modo que propiciasse ao estudante a percepção do outro, como dissemos, cuja língua pátria ele estuda e deseja conhecer mais intensamente. Estabelece-se, assim, um elo que ultrapassa o aspecto lingüístico e alcança outros campos do saber, auxiliando-o a amplificar sua leitura de mundo e o conhecimento de si mesmo.

A atuação como professora de *Leitura e Cultura Espanhola e Hispano-americana* dentro do curso de Português-Espanhol em uma faculdade particular do

Rio de Janeiro me propiciou a confirmação do que aqui exponho. Utilizando livros de autoria de Paraquett (2005, 2006), que trabalham exatamente com esta proposta, pude verificar que os resultados obtidos ao final do curso eram surpreendentes, em certa medida, pela grande interação e interesse demonstrados entre a quase totalidade dos alunos nos diferentes períodos. Conforme afirma a autora em um de seus artigos,

[...] é preciso lembrar que utilizar um produto cultural estético não contradiz a decisão de priorizar a manifestação de uma cultura. E a razão é óbvia: a literatura, por exemplo, é uma forma de manifestação cultural. O mesmo vale para o cinema ou para a pintura, para falar apenas em três delas. O que diferencia uma da outra é a sua linguagem. (2003, p. 24)

Finalmente, a razão pela qual minha escolha recaiu sobre o universo cultural da América Espanhola em vez da Espanha se deve a alguns fatores, entre os quais destaco três. O primeiro obedece a um sentido prático, posto que considerarei que a abrangência de ambos se faria muito extensa para uma mesma pesquisa e, talvez, conduzisse a uma dispersão que a tornaria exaustiva e confusa, tanto no sentido de sua produção quanto da leitura final da tese. Afinal, ainda que possuam uma raiz comum, no sentido lingüístico, seus processos históricos, após o encontro que se dá a partir do chamado “Descobrimento da América”, tomam rumos diversos, cada qual com a complexidade que lhe é própria.

Outra justificativa para esta escolha consiste no fato de que, durante muito tempo, a maior parte dos manuais e livros didáticos para estudantes de E/LE privilegiava a cultura da Espanha em detrimento da América Espanhola e, ainda hoje, as grandes editoras do setor são provenientes daquele país. Isto significa que, em geral, a imensa diversidade encontrada no Novo Continente costuma ser apenas vislumbrada, mesmo nas edições mais atualizadas. Na intenção de seguir mais detidamente os caminhos percorridos pelas nações de língua castelhana, vizinhas do território brasileiro e identificadas conosco em vários outros sentidos, além do geográfico, me pergunto uma vez mais se, com efeito, uma das melhores formas de fazê-lo não será através de nomes significativos da arte e da cultura que pintam ou descrevem esse panorama através de suas obras — o que conforma uma maneira tão esclarecedora quanto prazerosa de apresentar aos estudantes os principais marcos da evolução histórica das nações que formam o continente.

Na esteira desse pensamento, surge o terceiro motivo para a eleição do espaço hispano-americano a ser focado nesta tese. Entretanto, este relaciona-se a um aspecto mais pessoal, de sentido ideológico: o escasso conhecimento que se tem, no Brasil, a respeito de seus vizinhos. Tento resumir esta questão destacando alguns pontos relevantes. Como brasileiros, estamos rodeados de países que têm o espanhol como língua materna, entretanto, guardamos pouca ou nenhuma informação sobre eles, além do que se refere ao seu idioma oficial. De um modo geral, ignoramos qualquer detalhe sobre seu perfil cultural, além de cultivarmos alguns estereótipos criados e veiculados pela mídia, baseados em fragmentos de informação e relacionados a setores de atividades específicas, como política, esporte, etc. Alguns países de nosso continente sequer acorrem à nossa memória por não serem freqüentemente lembrados pelos meios de comunicação.

Ao refletir sobre a antipatia que nos despertam as referências preconceituosas e equivocadas feitas por europeus e norte-americanos com respeito ao Brasil e aos brasileiros, não posso deixar de pensar em como agimos de modo parecido com relação aos hispano-americanos. Outro ponto de destaque envolve questões identitárias relativas à América Latina como um todo. Esta é uma questão complexa, mas de suma importância. Que conceito se tem hoje do que é ser latino-americano? Como nos situamos nós, os brasileiros, neste sentido? Perpassando a história, recordamos quantos artistas e intelectuais, sobretudo durante os anos sessenta e setenta, lutaram intensamente em busca da tão afamada identidade latino-americana e mais ainda da tão sonhada união da América Latina. Seria esta uma utopia a ser relegada ao passado? Sabemos que, por muito tempo, a hoje conceituada União Européia também não passava de uma utopia perseguida por alguns pensadores daquele continente; entretanto, pode haver união, integração, identificação, apoio, sem conhecimento de si mesmo e do outro? Como podemos admirar nossos heróis, criticar nossos vilões e reconhecer, ao mesmo tempo, o nosso lado heróico e nossas próprias vilanias pessoais, na condição de membros de um grupo social, sem conhecer que papéis desempenharam aqueles e desempenhamos nós dentro de um processo histórico que nos inclui a todos? É a busca por respostas a estas e a outras perguntas que me conduziu durante a realização desta tese, que se organiza da seguinte maneira:

Capítulo 2 — Metodologia da pesquisa

Este capítulo é dedicado à descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa, que é qualitativa e de caráter descritivo. Está dividido em três itens, relacionados aos instrumentais, aos sujeitos e ao contexto da pesquisa, respectivamente e nesta mesma ordem.

Item 2.1 — Instrumentais da pesquisa

Descreve os instrumentais usados na pesquisa: o questionário e o livro didático, aqui apresentados em duas partes, como segue:

Subitem 2.1.1 — Livro didático²

Nesta parte encontra-se a descrição do livro *Lectura y Cultura Hispanoamericana*, escrito por Paraquett — orientadora desta tese, que segue sua linha de pesquisa —, utilizado como material didático do curso homônimo, por mim ministrado como disciplina obrigatória aos alunos do segundo período do curso de graduação da Faculdade CCAA, ao qual já me referi anteriormente.³ Além do aspecto descritivo ou, por outra, através dele, procuramos evidenciar o porquê de sua escolha como instrumental e de que forma concorreu para a obtenção de dados através do questionário.

Subitem 2.1.2 — Questionário

Aqui, apresentam-se os detalhes de composição do questionário utilizado como segundo instrumental de pesquisa e que foi aplicado aos alunos, no final do curso citado no parágrafo anterior.

O mesmo tem como objetivo colher a opinião dos estudantes quanto aos conhecimentos culturais adquiridos por cada um em relação ao universo hispano-americano. As questões levantadas objetivam, sobretudo, a observância das

² Vale esclarecer que, embora utilizado como material didático, este livro não foi concebido com a função de dirigir o trabalho do professor, que permanece livre para escolher os temas que considere mais adequados aos seus objetivos e na ordem que mais lhe pareça conveniente; trata-se, na verdade, de um material específico, de apoio ao aluno e, portanto, a ele dirigido. Embora produzido de acordo com a orientação prevista no projeto pedagógico da instituição em que foi editado, foi por nós utilizado como instrumental, por estar em consonância com as propostas desta tese.

³ Utilizarei os termos “disciplina” e “curso”, de maneira aleatória, porque, embora se constitua, de fato, em uma disciplina do curso de formação de professores da referida instituição de ensino, para esta pesquisa, a experiência vivida configurou-se como um curso independente. Nesse sentido, não houve, de minha parte, nenhum tipo de preocupação formal, como avaliação ou produção escrita dos alunos e sujeitos da pesquisa.

possíveis mudanças que tais conhecimentos lhes proporcionaram e o que pensam sobre o conteúdo do curso e o tipo de abordagem utilizada para apresentá-lo, a qual privilegia as manifestações culturais, valendo-se de distintos tipos de textos, dentro da concepção de que o “o texto é uma unidade de sentido, dada por recorrência daquilo que é dito e de um modo próprio de dizer” (DISCINI, 2005, p. 15).

Item 2.2 — Sujeitos da pesquisa

Para mais exata exposição do que se propõe, são apresentados, neste item, os dados que definem o perfil dos sujeitos da pesquisa, onde constam dados gerais com respeito ao gênero, lugar em que vivem, como chegam à faculdade, entre outros, de modo a oferecer informações que auxiliem na análise das respostas por eles emitidas.

Item 2.3 — Contexto da pesquisa

Visa oferecer maiores detalhes sobre o curso, suas metas e estruturação, bem como sobre a instituição onde se realiza, com o propósito de mostrar de que modo o espaço que se oferece para a realização de nossa pesquisa se configura apropriado à realização de um projeto como este. Para tanto, recorreremos à citação de partes do projeto pedagógico da própria Faculdade, bem como à descrição de seu espaço físico e sua infra-estrutura no que concerne aos meios que oferece à viabilização do tipo de abordagem a que nos propomos.

Capítulo 3 — Fundamentação teórica

Aqui são descritas as fontes sobre as quais se baseiam as colocações por mim propostas. Autores e obras que me serviram de orientação para o desenvolvimento das teorias que fundamentam a construção desta tese. Neste sentido, as leituras realizadas se subdividem em dois aspectos essenciais: o sentido de cultura e o sentido de hispano-americano. Subjacente a este último, se inclui o sentido de latino-americano. Ambas colocações vão dispostas como segue:

Item 3.1 — O sentido de cultura

Esta parte se dedica à organização de noções que definem a idéia de cultura, reunindo conceitos que colaboraram para a formulação do pensamento aqui

desenvolvido. Entre os autores consultados, encontram-se Laraia (2004), Cuche (1999), Homi Bhabha (2005), Stuart Hall (2000).

O princípio que norteia esta tese tem clara a separação entre o que pertence ao *domínio cultural* e o que se encontra no âmbito ou *domínio natural*, conforme nomenclatura empregada por Laraia (2004, p. 28). Com isso, desejamos reforçar a idéia de que a cultura é antes de tudo uma aquisição humana, produto de sua inteligência e da forma como se desenvolve em seu meio, inserido em um dado grupo que estabelece um *modus vivendi* que será fruto do desenrolar de seu próprio processo histórico. Processo esse que partirá de uma série de fatores, tais como, recursos de sobrevivência, formas de contato com os que compartilham o meio em que se vive, estratégias de proteção coletiva, etc. gerando, como consequência, uma série de mecanismos sociais, assim como sistema de crenças, objetos de interesse comum, estratégias políticas, estilos de comportamento, escala de valores comuns, entre outros. Deste modo, encontramos o que Franz Boas chama de “particularismo histórico” (BOAS apud LARAIA, 2004, p. 36), de acordo com o qual cada cultura segue seus próprios caminhos, em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (LARAIA, 2004, p. 36).

Subitem 3.1.1 — Algumas notas referentes à questão da abordagem

Nesta parte, tratamos da questão da abordagem, tomando conceitos de Almeida Filho (2001) como fundamento para estabelecer algumas diferenças teóricas entre esta e o que se entende como método ou metodologia, unicamente no intuito de tornar mais claras as idéias que nos levaram à escolha da cultura como base para o curso de E/LE. Incluímos também referências que apóiam nossas ponderações de acordo com o que se encontra em autores como Maingueneau (1987) e Cuche (1999).

Procuramos também estabelecer uma ponte entre o enfoque apresentado aqui e as propostas das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), já que se trata de um curso de formação de professores.

Subitem 3.1.2 — A produção artística e seu papel histórico como referencial identitário

O subitem versa particularmente sobre a arte como manifestação da cultura dos povos através dos tempos. O que se pretende é destacar o leque de

possibilidades que as produções artísticas da América Espanhola oferecem em termos de expressão do pensamento do homem hispano-americano, contemplando toda a diversidade encontrada no subcontinente em termos de política, crenças, comportamentos, etc. assim como os pontos de contato entre as nações que o conformam. Em outras palavras, refere-se a todo o conjunto de elementos componentes daquilo que entendemos como cultura e o modo como sua presença na sala de aula de E/LE dinamiza os encontros semanais ao mesmo tempo em que propicia o desenvolvimento de suas habilidades na língua-alvo, dilatando sua percepção crítica e conseqüente leitura de mundo.

Com o apoio de questões levantadas por Freire (2001), Paraquett (2003, 2004), Barthes (2002) e Pêcheux (2004), tracei um paralelo também com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino/aprendizagem da língua estrangeira nas escolas, especialmente no que tange à interdisciplinaridade.

Procuramos, ainda, salientar a importância dos registros históricos presentes nas obras de arte que, se bem utilizadas em sala de aula, permitem ao aluno situar-se em relação ao processo histórico inerente à formação das diferentes nações e grupos sociais de que se constitui o continente hispano-americano.

Item 3.2 — O sentido de hispano-americano: a interdisciplinaridade contribuindo para a percepção do outro

Este item se dedica à observância do sentido ou dos sentidos que se podem inferir a partir do termo hispano-americano, especialmente, entre os brasileiros, ultrapassando definições teóricas, de sentido puramente geográfico ou puramente lingüístico, em favor de uma concepção que privilegie os fatores de ordem cultural.

Procuramos mostrar de que maneira a cultura hispânica se configura dentro do continente americano, nos moldes em que conhecemos hoje, a partir de dados concernentes à história de sua formação, mas, também, levantamos questionamentos quanto aos seus limites em relação a outras culturas, mesmo dentro do espaço físico que lhe é atribuído.

Item 3.3 — Identidades: um olhar para a América Latina

Outro motivo para a opção por focar o contexto hispânico no continente americano reside na proximidade geográfica e histórica que estabelece uma ponte

com o Brasil, uma vez que também somos latino-americanos, muito embora, para muitos brasileiros falte esta noção. Justamente aí se encontra mais um forte argumento a favor da abordagem cultural a que nos propomos no curso de E/LE. As diversas formas de manifestação de cultura que se produzem no contexto hispano-americano estão contidas em um âmbito maior: o contexto latino-americano, que inclui o Brasil, estabelecendo uma série de pontos de contato que nos permitem uma visão mais completa e abrangente de um continente do qual muito se fala, mas que, infelizmente, ainda pouco se conhece.

Uma das questões abordadas ao longo deste item refere-se ao que poderíamos chamar de *carência de auto-estima a nível continental* — que está muito presente nos diversos contextos raciais latino-americanos e que remete à ânsia pelo encontro de uma identidade própria que os defina. Outro aspecto de que se ocupará também é o da definição ou redefinição do conceito de Hispano-América e de América Latina, segundo estudos realizados por autores como Pizarro (2006), García Canclini (2003), Schwartz, (1995), Paraquett (2001, 2006), além de outros nomes, passando pelos fatores geográficos ou lingüísticos que, em algum momento, determinaram essa denominação, mas, sobretudo, enfocando as concepções que adquiriu sob o ponto de vista histórico e cultural através dos tempos, considerando desde os retratos estereotipados e preconcebidos a que remetem até chegar aos novos espaços geográficos que ocupam na atualidade. De acordo com Canclini,

As buscas mais radicais sobre o que significa estar entrando e saindo da modernidade são as dos que assumem as tensões entre desterritorialização e reterritorialização. Com isso me refiro a dois processos: a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais, e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. (2003, p. 309)

Capítulo 4 — Análise dos instrumentais

O quarto capítulo se dedica à análise mais detalhada dos instrumentais descritos no capítulo 2. Divide-se em duas partes: uma dedicada ao livro didático e outra ao questionário. Cada qual, por sua vez, com suas próprias subdivisões, segundo o critério exposto a seguir.

Item 4.1 — Livro didático

A análise do livro contempla as três categorias destacadas nesta tese referentes ao seu conteúdo e que estão assim divididas:

Subitem 4.1.1 — A concepção de hispano-americano e de latino-americano

Analisa de que forma o livro trabalha a questão das possíveis fronteiras existentes entre esses dois binômios, que tipo de linguagem utiliza e, ainda, que recursos sugere para nutrir seus leitores, particularmente os estudantes, com informações diversificadas que lhes facilite o desenvolvimento de uma concepção própria do que representam essas expressões e o que englobam.

Subitem 4.1.2 — Instrumento de aprendizagem de E/LE e a possibilidade de inserção

O livro é observado, aqui, quanto à efetividade de sua contribuição como instrumento didático num curso de E/LE. Para tanto, são analisadas as linguagens utilizadas, os métodos de trabalho que possibilitam, em sala de aula, a forma dialógica de apresentar seus conteúdos, suas técnicas de direção e orientação no processo ensino/aprendizagem da língua-alvo, que sugestões para pesquisa autônoma sugere, enfim, em que instâncias ratifica a proposta que representa o projeto pedagógico da Instituição que o adota e os objetivos desta pesquisa.

Sob outro ângulo, esta parte da análise visa identificar se a abordagem que adota franqueia aos aprendizes obter informações que possibilitem devassar um pouco mais os amplos espaços que definem ou redefinem a América Latina e se, de alguma forma, reconhecem-se inseridos nesse contexto.

Item 4.2 — Questionário

Disposto segundo o mesmo critério do capítulo anterior, temos na análise das respostas dos alunos, uma subdivisão segundo as três categorias já citadas, de modo a estabelecer-se uma comparação entre elas e com o fim de observar mais detidamente os aspectos comuns e os pontos de divergência encontrados. Desta forma, terão, aqui, subitens semelhantes aos utilizados no capítulo anterior, sendo que relacionados, agora, especificamente às respostas do questionário.

Subitem 4.2.1 — A concepção de hispano-americano e de latino-americano — a possibilidade de inserção

Propõe-se verificar, através das repostas dadas, o aproveitamento do curso no sentido da obtenção de informações sobre o contexto hispano-americano e em que medida este colaborou para a percepção de sua identidade como brasileiros, a partir do encontro com o outro.

Depois de observar como esta questão é trazida ao estudante através do livro, procuramos perceber, agora, como esses alunos se vêem nos espaços que definem ou redefinem a América Latina e, finalmente, se, de alguma forma, toda esta informação pode ter favorecido ou alargado sua leitura de mundo, como cidadãos despertos para uma consciência crítica da realidade em que vivem.

Subitem 4.2.2 — Instrumento de aprendizagem de E/LE

O que se analisa nesta parte é como os alunos responderam à abordagem utilizada e em que medida isto lhes propiciou a absorção dos conteúdos em favor de seus objetivos como estudantes de um curso de E/LE.

Capítulo 5 — Considerações finais

O último capítulo está voltado às conclusões a que me conduziram os resultados obtidos ao final desta pesquisa tanto em seu caráter objetivo, quanto subjetivo, considerando as reflexões constantes que emergiram ao longo dela, de acordo com a experiência que me tocou viver. De forma sintética, essa experiência corrobora a noção de que, sem um conhecimento mais abrangente da nossa história tão próxima, apesar de diferente, brasileiros e hispano-americanos continuarão com uma visão apenas fragmentada daquilo que constitui a América Latina, de suas principais características identitárias e de suas manifestações culturais. Reforça, por outro lado, que a utilização de textos de caráter diversificado, selecionados com cuidado, constitui uma das formas mais criativas e estimulantes de desenvolver esta noção.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 INSTRUMENTAIS DA PESQUISA

Os instrumentais utilizados para esta pesquisa foram um livro didático e um questionário, aos quais já nos referimos anteriormente, e que apresentaremos mais detalhadamente a seguir.

2.1.1 Livro didático

Lectura y Cultura Hispanoamericana é o nome do livro empregado como material didático da disciplina de mesmo nome, ministrada durante os primeiros períodos de graduação do curso de Letras — Português/Espanhol da Faculdade CCAA. Sua utilização como instrumental junto aos sujeitos da pesquisa que orienta esta tese ocorre na medida em que contribui para o resultado observado no questionário aplicado aos mesmos e para sua formação/aprendizagem.

O livro, de autoria de Marcia Paraquett e editado pela CCAA Editora, contém 14 capítulos que perpassam a história da formação da América Hispânica a partir de seus precursores históricos — como os principais traços das grandes civilizações pré-colombianas e seu encontro com os espanhóis — até a entrada no século XXI.

A razão de ter sido escolhido como instrumental de pesquisa reside no fato de que utiliza uma linguagem interativa, expondo os assuntos dialogicamente, o que permite maior participação entre alunos, professores e leitores de um modo geral. Além deste fator, a prática da língua espanhola não consiste seu objeto único e final, mas, sim, um dos veículos de que se utiliza para apresentar aspectos significativos da história e da cultura hispano-americanas.

O emprego da intertextualidade constitui outro ponto fundamental para o estudo a que nos propomos realizar, uma vez que os temas expostos são, muitas vezes, introduzidos por meio de obras de arte diversas — ou, em outras palavras,

distintos tipos de texto (verbais e não-verbais) — como pinturas, charges, fotos, esculturas, prosa, poesia, teatro, cinema, etc., na condição de refletidores da cultura de uma época e de um povo, através das influências e marcas neles detectáveis. Todos esses elementos convergem com nossa proposta de entender o processo ensino/aprendizagem de E/LE associado ao componente cultural sem prescindir do espaço reservado às discussões que estimulam o pensamento crítico e, conseqüentemente, possam cogitar sempre novas interpretações para os fatos conhecidos, dentro de uma visão abrangente, que permita ao indivíduo situar-se a si mesmo, mediante o conhecimento do outro, dentro de seu espaço social.

Juntamente com o livro citado, foram utilizados nesta pesquisa recursos vários como exibição de filmes, projeções em data-show, produção de textos e seminários realizados pelos alunos, além de sugestões de leitura e buscas mais detalhadas através da internet.

Desta forma, o ministério da referida disciplina me permitiu observar como materializar, praticamente, as idéias que me conduziram à realização desta tese; daí ter-se constituído o instrumento de pesquisa mais propício às observações que necessitava registrar.

2.1.2 Questionário

O outro instrumental de pesquisa usado foi um questionário elaborado por mim e distribuído entre os alunos ao final do curso de Leitura e Cultura Hispano-Americana. Consta de cinco perguntas compostas a partir de uma conversa estabelecida durante a aula inicial do curso em que levantei questões, junto à turma, a respeito de vários aspectos que envolvem a América hispânica, seus povos e países — muito parecidas às que já havia abordado anteriormente, em outras oportunidades, frente a outros grupos de estudo ou por ocasião de eventos como simpósios e congressos e cujas respostas tinham despertado minha curiosidade.

Este diálogo de abertura teve o propósito de conhecer as concepções que os estudantes mantinham sobre tudo que envolve a idéia de latinidade. As respostas obtidas naquele momento revelaram uma noção geral bastante vaga sobre o assunto e uma grande lacuna de informações que dificultava a colocação de idéias,

entre os participantes, de forma coerente e clara, tanto sobre o que entendiam por hispano-americano como por latino-americano e, particularmente, sobre sua condição de brasileiros em relação a esses contextos.

Para elaboração e posterior avaliação do questionário — que consta nos Anexos A-F, p. 90-102 — me vali das seguintes categorias de análise: a primeira pergunta formulada (a) — *Que conhecimentos culturais hispano-americanos esse curso lhe deu?* — retoma o aspecto mencionado no parágrafo anterior, isto é, visa identificar, primeiramente, se o curso contribuiu para um maior conhecimento sobre os hispano-americanos. As respostas não apenas confirmam essa contribuição, como enfatizam a diferença sentida em relação às impressões anteriormente guardadas. O mesmo se dá em relação à segunda pergunta (b) — *Sua percepção a respeito do que significa ser hispano-americano e latino-americano continua a mesma?* — que estende a primeira ao que é latino-americano, tratando de verificar se houve mudança de percepção a respeito do significado dos dois binômios freqüentemente destacados ao longo do curso.

A terceira e a quarta perguntas (c e d) — *Que mudanças se operaram em você a partir desses novos conhecimentos?* e *Os conteúdos culturais hispano-americanos que foram tratados no curso contribuíram de alguma maneira para a sua identidade como brasileiro? Como?* — estão mais centradas nos aspectos subjetivos, ou seja, em se as possíveis mudanças de enfoque operadas a partir do que o aluno viu durante o curso teriam gerado modificações nele próprio também, como indivíduo, (pergunta c), e se os conteúdos culturais hispano-americanos que foram tratados contribuíram de alguma maneira para a sua identidade como brasileiro — em caso afirmativo, de que forma? — (pergunta d).

Finalmente, a última pergunta do questionário (e) — *Qual é a sua opinião sobre esse tipo de abordagem (cultural) num curso de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira)?* — pretende saber a opinião do aluno quanto à abordagem que privilegia o componente cultural em um curso de E/LE como forma de aprimoramento da língua estudada e como base de conhecimento sobre os povos e países em que é falada.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem, como sujeitos, uma turma de segundo período do curso de Letras com habilitação em Português-Espanhol da Faculdade CCAA, durante o primeiro semestre de 2007, pertencente ao turno da manhã. O grupo,

formado por quatro mulheres e um homem, enquadra-se em uma faixa etária que varia dos 19 aos 46 anos, sendo todos brasileiros e pertencentes à classe média. Apenas uma aluna não é carioca. A maior parte mantém uma atividade profissional paralela aos estudos, porém nenhum em áreas ligadas ao ensino. Uma das alunas, apenas, não trabalha fora do lar; é representante acadêmica e dedica boa parcela de tempo à vida universitária. Duas alunas são casadas e têm filhos, os outros três estudantes são solteiros e não são pais. A maioria não mora muito longe do local dos estudos e todos usam o ônibus como meio de transporte até a Faculdade.

A turma, apesar de pequena, mostrou-se unida e participativa; sem formar, contudo, um conjunto homogêneo; varia, sobretudo, em termos de idade, experiências pessoais e leitura de mundo. Essas características, somadas, contribuíram para realização dos objetivos da pesquisa, pois ofereciam uma amostra daquilo que poderia resultar como uma interface do contexto do leitor, com o do autor e o do próprio texto, ao longo dos conteúdos a que foram expostos esses sujeitos, em um âmbito em que a diversidade é fator sempre presente.

Como critério de identificação dos alunos, na organização das respostas do questionário, foram adotadas letras, preservando-se, assim, sua identidade. Deste modo, cada um dos participantes será identificado pelas letras A, B, C, D e E, já que o objeto de nosso interesse reside tão-somente no registro do seu pensamento e de sua visão pessoal, de acordo com o perfil individual que os caracteriza, e não em seus nomes.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa se deu na Faculdade CCAA, doravante aqui referida também como FAC CCAA,⁴ situada no bairro do Riachuelo, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, que oferece o curso de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Português-Espanhol e respectivas Literaturas.

⁴ Reconheço o quão complexo, eticamente falando, é fazer menção, numa tese, do nome de uma Instituição privada, no entanto, também por questões éticas, não poderia omitir o Projeto Pedagógico ao qual gentilmente me foi dado acesso para estudo e citação em meu trabalho, e cuja afinidade com as propostas que o norteiam me permitiram a realização desta pesquisa. Por esta razão e porque, de nenhuma maneira, poderia furtar-me ao agradecimento devido aos responsáveis pela boa vontade que me brindaram, o nome da Faculdade é mantido ao longo do texto da tese, respeitando, inclusive, a percepção do leitor que o encontraria, de todo modo, nos setores a que me referi.

A escolha da Instituição como contexto da pesquisa se deve, inicialmente, ao seu Projeto Pedagógico, que engloba o tipo de visão que norteia nossa proposta — voltada para a cultura como produto do processo histórico que serve de ponte entre as tradições de um povo e seus referenciais no mundo contemporâneo. Junte-se a estes fatores que enriquecem o conhecimento lingüístico a constante preocupação com a formação do cidadão, levando-se em conta a diversidade em todos os seus aspectos e o desenvolvimento do olhar crítico, que passa também pelo olhar do outro e pela interação aluno-professor, em sala de aula.

De acordo com o que consta no referido projeto quanto aos objetivos gerais do curso temos que:

Em consonância com o Parecer 492/2001 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, almejamos no Curso de Letras da FAC CCAA “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. (FAC CCAA, 2006, não paginado)

Em todos os níveis, o profissional de Letras é visto nesse projeto sob uma perspectiva extremamente dinâmica, em consonância com o que acreditamos ser uma abordagem efetivamente profícua dentro do processo ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Especificamente no caso da língua estrangeira e da que se constitui nosso alvo — o espanhol, desenvolvido dentro do universo cultural hispano-americano —, estas proposições se estendem a uma mais ampla visão de mundo, oferecendo ao aprendiz e futuro profissional da área a noção de que não é um mero espectador dos fatos que o rodeiam e, sim, partícipe direto das circunstâncias que constituem a sua realidade.

Compreendemos, assim, que o processo de ensino-aprendizado e a reflexão sobre os fatos da língua e da cultura devam ser considerados sob a luz da emergência incessante do novo e da atualidade civilizadora da tradição. [...] Almejamos, pois, inserir o educando na compreensão da trama do tecido imaterial que constitui nossos valores, nossa sociedade, nossa cultura e, mais profundamente ainda, na nossa maneira de sermos viventes a que chamamos humana. E, simultaneamente, levá-lo a perceber que ele não é só fio e cor nessa trama. Também é artesão. Também é artista para produzir esse tecido e transformá-lo com sua prática discursiva e profissional. (FAC CCAA, 2006, não paginado)

O referido documento enfatiza também o comprometimento que se espera do futuro professor frente aos aprendizes que se colocarão sob sua responsabilidade profissional, uma vez que se trata de um curso de formação de professores. No capítulo referente à Estrutura Curricular e Metodológica do curso, entre as competências e habilidades a serem contempladas para a formação profissional do estudante de Letras e que caminham na mesma direção daquilo que se propõe nesta tese, encontram-se a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico e a percepção de diferentes contextos interculturais” (FAC CCAA, 2006, não paginado).

Complementando esta idéia, num sentido plenamente acorde com tudo que vimos expondo no decorrer desta tese quanto ao tipo de abordagem que nos serviu de análise para o processo ensino/aprendizagem de E/LE, temos que

[...] as disciplinas de produção textual, presentes nas três línguas de formação da FAC CCAA, serão trabalhadas, como se pode perceber pela análise das respectivas bibliografias, de modo preponderantemente interdisciplinar, associando estudos lingüísticos e literários com textos de diferentes naturezas no campo do conhecimento e com outras dimensões de linguagem e de manifestações artísticas, como a fotografia, a pintura, o cinema, o cartum. Nelas, aproximações com o campo interdisciplinar da Análise do Discurso se fazem evidentes e necessárias. (FAC CCAA, 2006, não paginado)

As perspectivas e propostas presentes na constituição deste Projeto Pedagógico, no tocante ao curso específico que serviu de base à nossa pesquisa, encontram-se referidas no capítulo sobre as disciplinas da área de Estudos Lingüísticos e se viram refletidas na vivência que tivemos em sala de aula, não apenas através do livro já descrito, como material didático do curso, mas de muitos outros recursos, resultantes da livre pesquisa de dados e fontes que contaram, inclusive, com a participação e sugestões dos alunos, gerando uma interação mais intensa com eles e propiciando maior liberdade na prática docente. O trabalho realizado perpassa as principais produções culturais do continente hispano-americano e, por extensão, da América Latina, oferecendo um amplo quadro de obras e autores cujos nomes foram destaque através dos tempos, provenientes das distintas nações continentais. São eles os cicerones que nos guiam neste trajeto em que se narra, por meio das mais diferenciadas linguagens, os principais

acontecimentos que envolvem a nossa cultura e a nossa história de formação. Quanto à *Leitura e Cultura Hispano-Americana*, portanto, o documento propõe:

Definição de conceitos necessários à compreensão do ato de ler em língua estrangeira. Leitura de textos hispano-americanos contemporâneos, privilegiando a diversidade de gênero (poesia/narrativa/teatro) e de linguagem (verbal e não verbal), no propósito de definir suas especificidades como enunciadores culturais.

O passeio cultural terá início nas vozes ancestrais americanas, buscando-se compreender o imaginário indígena através do teatro maia, para culminar nas produções “chicanas”, quando se pretende analisar as fronteiras culturais mais instigantes na definição dos paradigmas culturais hispano-americanos. (FAC CCAA, 2006, não paginado)

O outro fator preponderante para ter esta Faculdade como contexto da nossa pesquisa reside na constituição física da faculdade, suas instalações e as condições que oferece para tornar viável este projeto. A infra-estrutura da Instituição permite acesso fácil aos recursos tecnológicos de multimídia, bem como ao acervo da biblioteca que disponibiliza não somente livros, mas também CDs, DVDs e periódicos relacionados aos assuntos habitualmente abordados pelas diferentes disciplinas ministradas nos distintos cursos, tanto para os professores quanto para os alunos. A biblioteca, que é toda informatizada, também oferece terminais de computador e livre acesso à internet e intranet para realização de trabalhos, pesquisas e consultas, etc., além de salas para estudo. A funcionalidade desse sistema permite maior autonomia para levar a efeito pesquisas como a que nos propusemos realizar, uma vez que torna reais as possibilidades inicialmente imaginadas de um processo ensino-aprendizagem de E/LE com ênfase no componente cultural, com eixo histórico e entremeado de elementos textuais de vários tipos, conforme já foi descrito.

Além da biblioteca, a FAC CCAA dispõe de salas de aula com isolamento acústico, boa iluminação e equipadas com recursos de áudio e vídeo que efetivamente facilitam a transmissão dos conteúdos sob diferentes formas de apresentação, a qualquer momento, durante as aulas, criando condições de concretizar-se, na prática, o que está previsto no Projeto Pedagógico.

Encontra-se, igualmente, de conformidade com este contexto a disponibilização de um auditório-teatro, onde podem ser realizadas apresentações elaboradas pelos próprios alunos, como debates, exposições artísticas, seminários,

entre outros eventos. O auditório-teatro é dotado da mais avançada tecnologia de iluminação, filmagem, áudio e vídeo, podendo, também, ser convertido em sala de cinema.

Uma vez que a proposta de trabalho em que acreditamos está assentada numa abordagem multicultural com características interdisciplinares (já que nos valem de componentes históricos, políticos, artísticos, etc.), tendo também como base a pluralidade textual, encontramos neste apoio tecnológico uma forma de colaboração real e concreta para a obtenção de bons resultados em nosso trabalho de pesquisa, e não simplesmente uma relação de recursos utilizados para efeito propagandístico, que, muitas vezes, desviam a atenção que se poderia dedicar a bons projetos, segundo críticas comumente observadas, em relação ao destaque excessivo que se dá à disponibilização destes meios por parte de algumas instituições de ensino. Neste caso, tivemos cuidado em observar de que forma eles nos ofereceriam as condições de trabalho que buscávamos e atenderiam às nossas perspectivas. O que constatamos, por experiência própria, é que ambos, tecnologia e projeto acadêmico, podem e devem convergir, conforme já indicava nossa crença pessoal.

Em síntese, tudo que descrevemos acima tem como propósito expor de que modo este espaço configura as possibilidades de implantação de um projeto como o que apresenta esta tese em consonância com a proposta teórica da própria Instituição onde realizamos a pesquisa. Por isso mesmo, entendemos que essa discussão se encerra com o proposto no Projeto:

Importante, pois, ressaltar que as melhores condições serão oferecidas para que nenhuma possibilidade metodológica seja descartada por razões de insuficiência técnica, podendo-se assim estimular o corpo docente para adoção de abordagens diversificadas do processo de ensino-aprendizagem. (FAC CCAA, 2006, não paginado)

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a exposição de como foi fundamentada teoricamente esta pesquisa, subdividiremos este capítulo em dois aspectos: o sentido de cultura e o sentido de hispano-mericano, de modo a esclarecer sob que concepção estas expressões são empregadas nesta tese.

3.1 O SENTIDO DE CULTURA

A palavra cultura oferece muitas acepções e importante é ressaltar aquela que orienta esta tese. Entretanto, antes de definir o sentido a que remetem as idéias aqui levantadas, vale recordar alguns significados que se atribui ao conceito de cultura.

Etimologicamente falando, a palavra, que provém do latim, designa a ação de *cuidar, tratar, cultivar, habitar, cultuar, tratar bem, prosperar, etc.* (FERREIRA, 2004, não paginado). Ser inculto, por oposição, nos conduz igualmente à origem latina do verbete *incultu* (ibidem), significando: *não cultivado, sem cultura, agreste, árido, sem instrução, ilustração, etc.* Tal oposição parece estar muito mais próxima da conhecida dicotomia *civilização e barbárie* — tão presente na América-Latina pós-colonial — do que da concepção a que nos atemos aqui.

Considerar cultura como produto exclusivo de uma parte restrita de todo um grupo social, em função do acesso maior ou menor a informações previamente elaboradas por uma elite dominante, em muito se distancia dos conceitos tomados nesta tese como sustentáculo para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem de E/LE dentro de uma proposta que visa o contato com a língua estrangeira eminentemente associada à figura do indivíduo que a utiliza como meio de comunicação com outros indivíduos que com ele convivem dentro da sociedade à qual pertencem. Concepção esta, portanto, de sentido abrangente e não restritivo como a primeira.

Da mesma forma, a *cultura* percebida como “desenvolvimento intelectual de um indivíduo; refinamento de hábitos, modos ou gostos ou ainda apuro, esmero, elegância” (ibidem) e assim por diante, de igual modo escapam ao que nos dedicamos a apreciar através da experiência em sala de aula. Preferimos a cultura definida em seu sentido antropológico: não como algo inato e, sim, como noção adquirida através do convívio em determinado grupo social; mais especialmente como conjunto de padrões de comportamento, hábitos, crenças, conhecimentos, etc. que distinguem um grupo social do outro. Em Laraia, encontramos que

O conceito de Cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez por Edward Tylor (1832-1917). Mas o que ele fez foi formular uma idéia que vinha crescendo na mente humana. (2004, p. 25)

Em 1871, Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje. Em 1917, Kroeber acabou de romper todos os laços entre o cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo. (2004, p. 28)

A cultura, portanto, não se prende à origem étnica do homem, a supremacias naturais determinadas por fatores genéticos; não depende de hereditariedade, nem se encontra já impressa no íntimo do indivíduo quando este vem ao mundo. Trata-se de uma construção externa e posterior que, embora esteja relacionada à sua natureza intrínseca, se molda a partir de sua vida em sociedade e da relação que estabelece com a coletividade da qual faz parte. Laraia, citando a concepção do antropólogo americano Alfred Kroeber (1876-1960) nos diz que “graças à cultura o homem distanciou-se do mundo animal. Mais do que isto, o homem passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas” (2004, p. 36). Assim, podemos dizer que

os seus comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado. (LARAIA, 2004, p. 38)

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. As diferenças que poderiam parecer mais ligadas a propriedades biológicas particulares como a diferença de sexo... a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resulta fundamentalmente da cultura e por isso varia de uma sociedade para

outra. Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas como a fome, o sono, o desejo sexual etc., são informados pela cultura: as sociedades não dão as mesmas respostas a estas necessidades. Os comportamentos são orientados pela cultura. Por isso, a ordem: “Seja natural”, freqüentemente feita às crianças [...] significa em realidade: “Aja de acordo com o modelo da cultura que lhe foi transmitido”. (CUCHE, 1999, p. 10 e 11)

A partir deste princípio, observamos que o conhecimento da cultura de um povo funciona como elemento facilitador para compreensão de sentidos tanto no que se refere aos seus discursos quanto em relação às suas diversas formas de manifestação, criando uma familiaridade que auxilia o estudante de E/LE a ampliar seu autoconhecimento por meio do conhecimento do outro. “A identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com os grupos vizinhos” (CUCHE, 1999, p. 15).

No que tange à América Espanhola, esses conhecimentos se intensificam, na medida em que se trata de várias comunidades que possuem antecedentes históricos comuns por um lado, mas, por outro, se ramificam em uma série de contribuições que vão constituir novas histórias, através das distintas influências formadoras de suas muitas nações e culturas altamente diversificadas.

Obviamente, a cultura não pode ser vista apenas como um patrimônio nacional, posto que, dentro de um mesmo país, encontramos padrões de comportamento ou crenças consagradas por determinados segmentos da sociedade que diferem de outros. Contudo, de um modo geral, constatamos que as divisões territoriais e os espaços geográficos que compartilham uma história comum tendem a preservar valores que englobam todo o conjunto constituinte da nação que juntos conformam, atingindo, até mesmo, todo um grupo de nações.

Ao trabalhar o processo ensino/aprendizagem de E/LE sob o enfoque da cultura desenvolvida pelas sociedades hispano-americanas, tratamos da contextualização do tema oferecido aos estudantes a partir de uma linguagem diversificada que ponha em destaque as manifestações artísticas, produzidas por autores que refletem em sua obra o espírito predominante da época e região em que viveram, funcionando como valioso recurso para a ilustração do processo histórico formador do universo que se pretende focar, considerando que “aprender lenguas es aprender cultura y aprender culturas es aprender lenguas” (PARAQUETT, 2005, p. 9). Isto pressupõe, obviamente, um cuidadoso trabalho de seleção que deverá obedecer

a critérios que levem em conta desde a credibilidade adquirida pelos mesmos através dos tempos até questões de ordem prática, tais como a duração das aulas e a maior ou menor carga de representatividade que contêm no sentido de atender aos objetivos propostos pelo curso.

3.1.1 Algumas notas referentes à questão da abordagem

É comum encontrarmos muitos manuais didáticos de espanhol que se propõem a manter uma abordagem comunicativa, onde se procura reproduzir situações consideradas habituais em comunidades onde a língua é utilizada. Frequentemente incluem em suas páginas também pequenos recortes de textos canonizados no âmbito da Literatura, seguidos de resumidas notas biográficas de seus autores ou ainda alguma menção a locais históricos e personalidades de destaque em determinado setor de atividades que represente o mundo hispânico. Tais informações pretensamente acrescentariam ao conteúdo didático geral o aspecto cultural, entretanto, este tipo de exemplo, apesar de comum, nos parece extremamente limitado por apresentar uma noção apenas fragmentária do que tomamos aqui como cultura.

Além disso, há que considerar que quando tratamos da América Espanhola não nos referimos apenas a uma única nação — ainda que todas sejam essencialmente multiculturais ao longo de sua formação histórica — mas a todo um subcontinente, composto por vários países, o que torna essa concepção de transpor para o livro, e daí para a sala de aula, a simulação de uma suposta circunstância cotidiana, no mínimo, controvertida, conforme nos esclarece Paraquett:

Limitar-se a questões culturais do dia-a-dia não me parece suficiente. É comum que se encontrem artigos sobre a abordagem cultural no ensino comunicativo que sugerem que o professor selecione textos reais, que de fato revelem contextos de falantes nativos, mostrando-os como seres autênticos e representantes daquele universo lingüístico. Ora, isso me parece um discurso autoritário, hegemônico ou ingênuo. Certamente estamos de acordo quanto a que uma conversa entre dois jovens madrilinhos num balcão de um bar aparecerá como bastante diferente se comparada a conversas em igual situação entre outros jovens do mundo hispano-americano. Se esses jovens forem argentinos, por exemplo, as marcas discursivas

terão outras particularidades. E se esses jovens forem equatorianos, essas particularidades serão ainda outras. O que sugere um seqüenciamento alucinante, sem limites. E se os falantes não forem jovens? E se pertencerem a um grupo profissional específico? E se forem artistas ou carpinteiros? E se forem pobres ou forem ricos? Católicos ou evangélicos? Negros ou indígenas? Será possível limitar esse universo sócio-cultural? O que esses artigos propõem, na sua maioria, é a reprodução do falar peninsular e quase sempre o de Madri. [...] Como trabalhar com a abordagem comunicativo-cultural sem repetir o discurso hegemônico de muitos manuais didáticos que nos chegam da Espanha ou mesmo de alguns produzidos no Brasil? (2003, p. 24)

Logo, esta tese tem como eixo uma reflexão sobre o ensino do espanhol no Brasil dentro de uma perspectiva que contempla o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua-alvo, a partir dos aspectos socioculturais que a envolvem e são por ela impregnados, e não do conhecimento de estruturas lingüísticas e bases gramaticais, ainda quando tais estruturas sejam vistas como “reprodução de situações reais”. Preferimos desenvolver um trabalho que privilegie o cultural sob uma perspectiva que considere, sobretudo, a língua como fator de comunicação entre indivíduos que pertencem a um contexto que os identifica como parte de um todo contextualizado, ou seja, dentro de uma perspectiva holística, em que o indivíduo falante da língua é componente desse todo que, para ser bem compreendido, não pode ser fragmentado. Daí que nossa proposta aqui não se defina simplesmente como abordagem “tal” dentro de um método “qual”, mas que considere o objetivo a ser alcançado e os meios utilizados como componentes possuidores de características próprias, que ultrapassem os postulados teóricos determinantes desses conceitos. Ainda assim, mantendo à parte qualquer intenção de adentrar o terreno das definições, apreciamos a concepção de Almeida Filho que tomamos à guisa de esclarecimento quanto ao que acabamos de mencionar acima. Para o lingüista aplicado, a abordagem vai além da metodologia, uma vez que esta última pode ser “tomada como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método” (2001, p. 19), enquanto a abordagem

é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (2001, p. 19)

A abordagem, portanto, é encarada pelo autor num sentido “amplo” e “abstrato” que aponta para um sentido filosófico ou de “visão de mundo”, transcendendo, assim, a materialidade do método. Estabelecida esta noção e mediante uma cuidadosa observação das pesquisas realizadas por diversos autores em Lingüística Aplicada, pode-se estabelecer a forma como os distintos tipos de texto serão utilizados na aula de E/LE, levando-se em conta uma perspectiva dinâmica, tal como Almeida Filho considera a própria noção de abordagem, ou seja, como

[...] refletidora de câmbios e equação contínua de um paradigma ou modelo de fazer pesquisa aplicada rumo à produção de mais conhecimentos relevantes sobre o ensino e aprendizagem de línguas nas condições que temos. (2001, p. 22)

Conclui-se, assim, que o estudo de uma língua estrangeira para que seja completo, não pode ater-se apenas aos seus conteúdos gramaticais, isto é certo; entretanto, uma abordagem dita comunicativa tampouco é capaz de reproduzir a *realidade*, como querem alguns teóricos. A melhor opção, portanto, será que a aproximação do discurso do estudante de uma circunstância real se dê na medida em que sua emoção seja despertada pela possibilidade de uma discussão sadia a que a leitura crítica e reflexiva poderá levar. Para que se possa atingir esse ponto, contudo, é indispensável que se observem os aspectos constitutivos do panorama cultural em que se situa(m) o(s) texto(s) apresentado(s). Conforme encontramos nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas pelo MEC, “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). Esta assertiva é subjacente a determinados parâmetros apresentados no mesmo documento e que parte do princípio de que “a contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras [está] além de qualquer instrumentação lingüística” (ibidem). Deste modo, relaciona os principais pontos onde se situa realmente esta contribuição, que consiste em:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no

passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;

- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). (BRASIL, 2006, p. 92)

Dialogando, com outras ciências, encontramos um pouco daquilo a que já se propunham os filólogos — ainda que seu trabalho se volte mais comumente a documentos antigos — uma vez que a análise que fazem dos textos não deixa de considerá-los dentro de um conjunto de aspectos. Assim, “o filólogo [...] deseja igualmente captar a cultura e o meio no interior dos quais este documento nasceu e compreender as condições que permitiram sua existência” (MAINGUENEAU, 1987, p. 9).

Apenas como ilustração para o pensamento que nos conduz neste sentido, tomamos uma referência oferecida pela Análise do Discurso, que trata a questão discursiva de um modo mais amplo que a Lingüística, a qual insiste na unicidade da língua, encerrando-a neste enfoque e prescindindo de lidar com a inconcretude que existe na ilusão de que, numa determinada circunstância, possa-se dizer tudo. Considerando-se a compreensão do universo cultural do outro, desde o nosso próprio, aquele ganha mais amplitude, através da percepção dos chamados *atos de linguagem*, ou seja, do fato de que numa língua ou línguas, o sentido é sempre deslizante. Esta noção dá maior elasticidade ao pensamento como exercício da percepção individual, ampliando a noção de alteridade e estimulando a reflexão que abre caminhos a uma maior interação social. Considerando que o grupo de

alunos que usamos como objeto de pesquisa pertence a um curso superior de formação de professores, vale salientar uma vez mais o que prevê o texto contido nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* no tocante ao papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, como nos dizeres de Morin. (BRASIL, 2006, p. 90)

Neste sentido, o Espanhol merece especial destaque por se tratar de uma língua amplamente difundida no mundo, contando com mais de 350 milhões de falantes. Suas variações representam de modo significativo as várias línguas em que se desdobra uma língua. Tem-se, assim, que a importância do emprego de distintos tipos de texto no processo ensino/aprendizagem de E/LE é reforçada pela imensa variedade de lugares e contextos onde o Espanhol é falado, refletindo com riqueza a vasta produção cultural hispânica em continente americano. A ampla utilização de tais recursos além de estabelecer um elo entre aspectos lingüísticos e culturais possui, ainda, caráter multidisciplinar, já que possibilita o diálogo com diversas áreas de conhecimento, como História, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, etc. Esta reflexão carrega em sua esteira a possibilidade de abordar inclusive aspectos de ordem gramatical ou lexical — inevitáveis no estudo da língua — sob uma ótica menos restrita do que a comumente encontrada em cursos que utilizam uma abordagem mais tradicional, considerando-se a flexibilidade possível no âmbito da sala de aula. São as apreciações, análises, discussões surgidas a partir da observação do conteúdo transmitido pelos produtos culturais apresentados que permitem esse diálogo ou que tornam efetiva essa multidisciplinaridade, que se legitima no intercâmbio de percepções pessoais que repercutem entre os aprendizes, favorecendo o aprendizado da língua-alvo dentro de um processo dinâmico e descentralizado, tanto da figura do professor quanto do objetivo a ser alcançado. Este último passa, na medida em que o curso evolui, a guardar em si mesmo mais possibilidades e, portanto, menos previsibilidade. O próprio emprego de

termos e expressões passa a variar de necessário a imprescindível ao aprendiz para expressar seu pensamento diante dos dados a que é exposto e sobre os quais é convidado a refletir. Impulsionado pelas impressões pessoais que os diferentes produtos culturais exibidos — e costurados de tal forma a funcionarem como um fio condutor que percorre a história continental, perpassando também as histórias nacionais — podem despertar, o aluno de E/LE se vê impelido a usar conscienciosamente a palavra, em vez de repeti-la mecanicamente por solicitação do professor. No dizer de Cuche

As palavras têm uma história e, de certa maneira, também, as palavras fazem a história. Se isto é verdadeiro para todas as palavras, é particularmente verificável no caso do termo “cultura”. O “peso das palavras”, para retomar uma expressão da mídia, é grandemente influenciado por esta relação com a história, a história que as fez e a história para a qual elas contribuem. As palavras aparecem para responder a algumas interrogações, a certos problemas que se colocam em períodos históricos determinados e em contextos sociais e políticos específicos. Nomear é ao mesmo tempo colocar o problema e, de certa maneira, já resolvê-lo. (1999, p. 17)

3.1.2 A produção artística e seu papel histórico como referencial identitário

Conforme assinalamos acima, em se tratando de região tão vasta e repleta de contribuições culturais como o é a América Espanhola — inserida que está no contexto da América Latina, cuja busca por definir a própria identidade já é histórica — o emprego de uma linguagem diversificada em termos textuais facilita também a compreensão da diversidade como um conceito universal, isto é, comum a todas as épocas e espaços onde se formam comunidades humanas. Em contrapartida, nos recorda que esta diversidade deve ser compreendida como diferença e não necessariamente como divergência, uma vez que igualmente favorece a identificação das semelhanças ou pontos em comum entre o *nós* e os *outros*. Tal circunstância amplifica a chamada *leitura de mundo*, conduzindo o indivíduo a uma mais nítida percepção de si mesmo, por meio dos reflexos projetados sobre ele e seu entorno, a partir do outro, e vice-versa. Dito de outro modo, trata-se de uma experiência que auxilia na formação de leitores críticos

identificados com a língua como veículo de comunicação de fatos, conceitos e idéias que conformam a História das distintas sociedades humanas, e não apenas como conjunto de códigos lingüísticos a serem decifrados. Em realidade, o que se busca desenvolver é, antes de tudo,

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão de texto a ser alcançada na sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2001, p. 11)

Vale recordar sempre que, quando nos referimos à leitura e ao papel de leitores, consideramos como texto não apenas o escrito, mas qualquer unidade de sentido representativa em termos culturais que pode se apresentar de distintas formas: iconográfica, pictórica, literária, cinematográfica, teatral, etc. A leitura, assim encarada, justifica seu papel estratégico na sala de aula de língua estrangeira porque constitui uma prática abrangente, através da qual se pode desenvolver, inclusive, o aperfeiçoamento da produção oral e escrita sem prescindir da constante estimulação do pensamento crítico e da capacidade de reflexão. Vemos, portanto, a inserção da arte como preciosa fonte de dados a favorecer o estudante de E/LE no que tange ao conhecimento do universo cultural onde se desenvolve a língua-alvo.

Valendo-nos, uma vez mais das definições do prestigiado Aurélio, no intuito único de utilizar um conceito recorrente, comum e ao alcance de todos, ressaltamos como imprescindível deixar claro que o espírito que anima nossa experiência em sala de aula corresponde à definição de **arte** como “atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação”, ou ainda, “o conjunto das obras de arte de uma época, de um país, de uma escola” (2004). Aqui, portanto, se incluem as artes visuais; a arte religiosa; a arte popular, a arte literária, a arte dramática, enfim, todas as formas de manifestação criativa do homem. A utilização dessas produções artísticas, através de seu conteúdo estético próprio, combinadas com distintos gêneros discursivos, fazem de seus autores “porta-vozes” da história desde a ancestralidade continental até os tempos atuais, de forma que se possa alcançar uma visão em perspectiva

que permita costurar o cenário em que se desenvolvem as ações, a movimentação dos atores e os modos de comunicação que se estabelecem entre eles.

Com este objetivo, um levantamento cuidadoso dos principais autores hispânicos do passado e do presente e alguns de seus textos mais facilmente adaptáveis ao uso nas aulas de E/LE, poderão ilustrar a extensa galeria de discursos que se abre como um leque de possibilidades e modos de abordar essa vasta produção que poderá incluir variados autores, situados em distintas épocas e localidades — reproduzindo, portanto, os mais diversificados contextos. Em outras palavras, o que se enseja é estender, entre os alunos, a própria percepção da realidade, a fim de aprimorar sua capacidade de interação social ao mesmo tempo em que desenvolve o contato com a língua-alvo de seus estudos.

Considerando o exposto até aqui, podemos dizer que, mais do que o sentido, valoriza-se o efeito de sentido produzido pela linguagem, além de sua relação com a história, uma vez que esta é constitutiva da palavra tanto quanto é constituída por ela. O aluno poderá identificar essa relação de constituição mútua através da discussão levantada, em sala, sobre um determinado texto, a partir das informações que adquire em relação ao(s) contexto(s) envolvido(s) em sua produção e o que ele comunica a cada um de acordo com as impressões pessoais espontaneamente despertadas. Mediante a contribuição do professor, esse aluno poderá perceber mais claramente que o autor do texto estudado — assim como ele próprio — em qualquer circunstância, ocupa um lugar no tempo e no espaço e é afetado pelos acontecimentos. Conforme assinala Pêcheux, em *A Língua Inatingível* (2004, p. 36), a língua já não pode mais ser comparada a um puro sistema lógico nem se pode prescindir da presença do homem na língua. Tendo isto em conta, a leitura ganha nova dimensão, oferecendo ao aluno-leitor a percepção da relatividade subjacente a qualquer sentido interpretativo, o qual o desinibe, estimulando o discernimento e a participação em sala de aula. Como nos recorda Paraquett,

A década de 90 se marcou pela interessante discussão sobre a abordagem cultural no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Por um lado se discutia a inserção cultural por entender-se que língua e cultura são um binômio indissociável, e por outro, questionava-se se a produção cultural (a estética, principalmente) fazia parte do universo comunicativo [...]. Primeiro é preciso lembrar que utilizar um produto cultural estético não contradiz a decisão de priorizar a manifestação de uma cultura. E a razão é óbvia: a literatura, por exemplo, é uma forma de manifestação cultural. O mesmo vale para o cinema ou para a pintura, para falar apenas em três delas. O que

diferencia uma da outra é a sua linguagem. Qualquer que seja o conceito que se dê à literatura, estamos todos de acordo que ela é representação. E, espera-se, representação estética. O cinema e a pintura também o são. Qualquer pessoa é capaz de diferenciar um gênero de outro, uma linguagem de outra. Até mesmo uma criança sabe perceber se aquele texto é um filme, uma pintura ou literatura. Certamente que ela vai se manifestar à sua maneira, com sua linguagem. Mas as marcas delimitadoras desses três produtos culturais estéticos são facilmente percebidas. (2003, p. 24-25)

Seguindo pela via da leitura como instrumento para a prática e o desenvolvimento da aprendizagem de E/LE, vamos ao encontro da noção de ler como um ato de prazer, onde o leitor deixa de ser visto como um objeto passivo para tornar-se ativo, participativo e analítico, como retratado por Roland Barthes em *O prazer do texto* (2002, p. 23): “na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto”. Desta forma, desenvolve-se um novo paradigma no processo de ensino-aprendizagem que escapa ao sistema tradicional que pressupunha uma análise de conteúdos unidirecional, isto é, transmitida do professor para o aluno, sem abrir grandes possibilidades para o intercâmbio de idéias, gerador de múltiplas interpretações. Este tipo de modelo guarda relação, inclusive, com outras ciências do conhecimento, no caso da Filologia, apenas para citar um exemplo, que se relaciona mais diretamente com a Lingüística, que considera a interpretação do texto sob uma ótica rígida, voltada aos aspectos gramaticais e estruturas formais da língua. Já a Análise do Discurso, por sua vez, oferece uma base mais próxima do que se propõe aqui, já que pressupõe diferentes níveis de leitura para um mesmo texto, abrindo caminho à reflexão, conforme indicam as palavras de Pêcheux, lembradas por Maingueneu:

A análise do discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando "o" sentido dos textos [...]. O desafio crucial é o de *construir interpretações*, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal. (PÊCHEUX apud MAINGUENEU, 1987, p. 11)

Quando recorremos às orientações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos deparamos com referências à importância da diversidade cultural no ensino de LE, o que, seguramente, é apropriado a todos os âmbitos e não apenas ao ensino médio. Segundo essa proposta,

A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade. [...]. O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão. [...] é extremamente educativo expor o aluno à diversidade cultural [...] e à natureza multifacetada de culturas como a francesa, a espanhola, a inglesa. (BRASIL, 2000, p. 45 e 48)

Entendemos que as orientações encontradas nos PCNs serão mais bem contempladas se a questão da diversidade cultural for abordada verdadeiramente através das diversas formas de manifestar cultura, em primeiro lugar. Entretanto, vemos esta questão não apenas como um modo de focar as distintas sociedades que servem de referência ao nosso estudo da língua espanhola no continente americano, dentro de um contexto sincrônico, onde se estabeleçam paradigmas relacionados aos tempos atuais, mas, seguindo, também, um eixo diacrônico, ou seja, onde o caráter dos fenômenos sociais e culturais seja observado quanto à sua evolução no tempo. É neste ponto que a interdisciplinaridade, também sugerida nos PCNs, adquire valor inestimável como forma de enriquecer as aulas com informações pertinentes aos contextos em que se desenvolve a língua-alvo num processo dialógico com outras áreas de conhecimento. Diálogo este que poderá favorecer-se da intertextualidade, como ocorre no curso onde realizamos nossa experiência. Aí, os recortes referentes a noções de História, Política, Artes, Religião, etc., bem como as diferentes formas em que são exibidos, colaboram grandemente para a absorção dos conteúdos apresentados e facilitam o alcance da meta maior de estudar a língua, favorecendo a formação do cidadão.

A associação de todos esses aspectos resulta da procura por respostas a questões como a levantada por Paraquett:

Como fazer para informar nossos alunos sobre os precursores históricos que se constituem em elementos fundamentais para a compreensão da identidade cultural da nação estrangeira alvo? Em outras palavras, como contribuir para que nossos alunos reconheçam traços identitários, manifestados em produtos culturais, como um texto literário, um texto jornalístico, uma propaganda, um filme, uma canção ou uma pintura, se esses traços não nasceram no hoje, se eles são consequência do processo de formação dessas nações estrangeiras? [...] Como se sabe, a organização identitária de uma comunidade cultural se dá através de um longo processo, e que essa identidade se acomoda ou se modifica de acordo com os acontecimentos que a escrevem. (2004, p. 198 e 199)

Para concluir este raciocínio, tomamos emprestada a expressão empregada por Mendes (2000, p. 105) ao se referir à opção pelo ensino com cultura, a que chama de “abordagem comunicativa culturalmente sensível”, onde os atos comunicativos encontram-se indissociáveis dos aspectos culturais no que se refere ao modo de ensinar e aprender uma língua. Uma opção que influenciará, inclusive, a escolha do material utilizado em sala de aula de tal modo que se procure, na medida do possível, destacar características que reflitam a diversidade cultural oferecendo uma amostra da realidade humana no âmbito das relações sociais e também através de suas expressões artísticas.

3.2 O SENTIDO DE HISPANO-AMERICANO: A INTERDISCIPLINARIDADE CONTRIBUINDO PARA A PERCEPÇÃO DO OUTRO

Quando nos dedicamos a refletir sobre o sentido do termo heteronímico hispano-americano entramos em um terreno que apresenta uma série de enfoques inovadores que nos levam a refletir quanto ao(s) seu(s) significado(s). Entre as definições formais encontramos o termo hispano-americanismo como sendo: 1. “Palavra, locução ou construção própria do espanhol falado na América”; 2. “Doutrina que prega a união espiritual de todos os povos hispano-americanos” (FERREIRA, 2004, não paginado). Como aqui não estamos tratando de nenhum segmento doutrinário, seja de ordem política, filosófica, ideológica ou qualquer outra, mas, sim, expondo o resultado de nossas leituras e pesquisas, tomaremos a primeira definição como ponto de partida para estabelecer o que entendemos por hispano-americano. Naturalmente que a definição que nos oferece o dicionário corresponde à significação que geralmente se atribui ao termo, pelo menos, teoricamente. Entretanto, se pensarmos na variação de sentidos que lhe podemos atribuir, entraremos em contato com um leque de possibilidades novas.

Ao procurarmos delinear a América Hispânica, rapidamente nos vêm à mente aqueles países que, em outra época, foram colônias da Espanha em território americano e que, por isso mesmo, têm o espanhol como sua língua oficial. Seguir este raciocínio, entretanto, nos leva a uma questão discutível, ou seja, considerar a situação dos territórios que, embora pertencentes a estes mesmos países,

preservam língua e traços culturais distintos dos que foram instituídos pelos antigos ibéricos a partir de sua chegada ao continente, como ocorre, por exemplo, com certas culturas indígenas que se manifestam até hoje através de uma língua própria como o quéchuá que é falada por aproximadamente dez milhões de pessoas em toda a região andina, prevalecendo como uma das línguas oficiais da Bolívia, do Peru e do Equador. Outro exemplo é o guarani que, no Paraguai, se iguala ao espanhol em seu *status* de língua oficial, utilizado amplamente tanto na oralidade quanto na redação de documentos oficiais. Poderíamos nos referir ainda ao mapudungun, idioma dos mapuche, utilizado, inclusive, em produções poéticas contemporâneas, o que nos remete à saga desse povo, ao longo da história, pelo direito de preservar sua cultura e seu território. Daí que os componentes culturais hispano-americanos se abrem em um leque de variedades, considerando-se, inclusive, que

A área mesoamericana e andina prolonga-se de norte a sul pela costa oeste e expressa os diferentes modos e momentos do que se denominou a transculturação hispano-indígena, assentada nas sociedades de origem mais complexas e configuradas em termos de “estado”.⁵ (PIZARRO, 2006, p. 12)

Impossível desenhar o rumo que decidimos seguir em nossa proposta para o ensino de E/LE sem ponderar sobre esta questão e, para fazê-lo com critério, julgamos conveniente buscar apoio nas informações que nos oferece a História. Afinal, todo processo histórico traz em seu âmago um complexo de informações que adquirem significado próprio a partir do contexto em que se enquadram, costurando os fatos, apontando suas causas e conseqüências, tecendo, enfim, um fio capaz de conduzir os aprendizes a uma compreensão mais ampla e autêntica do cenário que têm à sua frente. Por esta via poderão, ainda, identificar coincidências e contradições com as noções que possuíam anteriormente a respeito do que lhes está sendo apresentado como uma forma de escapar, ao menos em parte, aos estereótipos e conceitos estabelecidos que, tantas vezes, não possuem correspondência com a realidade em que nos inserimos.

Ao evocarmos o momento da chegada dos espanhóis ao território americano, em pleno século XV, nos deparamos com um fato registrado historiograficamente como “Descobrimento da América”. Bem sabemos, nos dias de

⁵ As aspas são da autora.

hoje, que o termo “descobrimento” se aplica a um ponto de vista que só poderia ser tido como unívoco até o momento em que fossem levantadas as primeiras disposições em contrário. Sendo assim, esta América teria sido “descoberta”, isto é, conhecida, dada a conhecer ou vista pela primeira vez a partir do ano de 1492. A pergunta que persiste, adjacente a essa definição, contudo, é: sob o ponto de vista de quem? Ou, como indaga Carlos Fuentes,

¿Cómo hemos de comprender la denominación “descubrimiento de América”? ¿No son todos los descubrimientos, al cabo, mutuos? Los europeos descubrieron el continente americano, pero los pueblos indígenas de las Américas también descubrieron a los europeos, preguntándose si estos hombres blancos y barbados eran dioses o mortales, y si eran tan piadosos como lo proclamaban sus cruces, o tan despiadados como lo demostraron sus espadas. (2002, p. 125-126)

Claro está, portanto, através de dados historiográficos, que este imenso território não se encontrava, em absoluto, desabitado. Outras civilizações aqui desenvolviam seu próprio processo histórico, cultivavam seus próprios hábitos, seguiam suas próprias crenças e falavam suas próprias línguas. E onde teria ficado tudo isso? Ou o que se preservou disso, ainda que consideremos as questões hegemônicas envolvidas? Na resposta, por certo, se encontram as raízes da referida diversidade lingüística e cultural presentes em distintas partes do continente. Afinal, falar em hispano-americanismo não se resume a relacionar os países da América cujos habitantes falam castelhano e apresentar algumas características dispersas sobre esses lugares à guisa de conteúdo cultural, seja através de fragmentos de texto, traços folclóricos, nomes famosos, datas significativas, breves biografias e coisas do tipo. É preciso, antes, oferecer uma visão abrangente do cenário hispano-americano que contemple a atualidade sob uma ótica dinâmica, como parte do transcurso de um rio ou, ainda, como resultado de uma cadeia de fatos. Desenvolver, enfim, uma perspectiva sob o influxo da retrospectiva histórica.

Uma viagem ao longo da história nos assinala encontros entre diversas etnias e suas conseqüentes influências mútuas, resultando no complexo cultural do mundo hispano-americano ao longo de sua evolução. Como já dissemos, para além das questões hegemônicas, desejamos enfocar, como resultado de tais encontros, o enriquecimento cultural do continente surgido do intercâmbio — ainda que muitas vezes involuntário — entre povos de origem distinta; em lugar da reducionista imagem de uma espécie de miscelânea étnico-cultural que muitas vezes surge como

resultado da fragmentação excessiva de informações sobre as culturas presentes no continente, constantes de alguns materiais didáticos. Segundo a proposta contida nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* — documento publicado pelo MEC — em seu capítulo 4, referente à parte denominada *conhecimentos de espanhol*,

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige 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. [...] Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (BRASIL, 2006, p. 128)

Partindo dessa premissa, uma vez mais, a leitura de textos diversos nas aulas de E/LE que transpassem os contextos sociais em que se fundamenta a história de determinado grupo social se faz fundamental, por mais que se encontrem carregados das percepções pessoais de seus autores. O que não se pode ignorar é o fato de que, ainda que os mesmos não possam ser considerados responsáveis pelos sentidos produzidos pelos discursos que proferem, refletirão sempre uma parte significativa do imaginário coletivo e dos valores predominantes na sociedade a qual integram, ajudando-nos a conhecê-la e mesmo compreendê-la melhor, sem prescindir da visão crítica que provém daquelas divergências e dos pontos de contato com a nossa própria, conforme já mencionamos anteriormente. O contato com a interdisciplinaridade favorece em muito esse processo posto que diversifica as fontes de informação, amplificando as possibilidades de reflexão por parte do estudante e, conseqüentemente, as inferências que possa realizar. Segundo Paraquett:

A interdisciplinaridade não pode ser tomada apenas como encontros superficiais ou temáticos de disciplinas do currículo escolar. É preciso vê-la como natural às diferentes disciplinas que a escola tradicionalmente segmentou. A disciplina “Língua Estrangeira” não pode ser vista isoladamente. E não apenas ela, é claro. Mas aqui interessa-nos ressaltar as suas particularidades. Ou melhor, a sua globalidade, a sua totalidade. Ensinar e aprender uma LE é ensinar e

aprender a língua desse “estrangeiro”, a sua cultura, a sua história, o seu produto cultural. Quando o processo se limita à descrição gramatical, por exemplo, fica restrito a apenas uma fatia desse conjunto tão complexo e heterogêneo. (2004, p. 197)

Consideramos, assim, a questão da alteridade um fator capital, não somente para entendermos os sujeitos que participam do processo histórico formador da América Espanhola, enquanto objeto de nossos estudos, como também para que possamos lançar um olhar mais extenso e perceptivo em nossa própria direção, como brasileiros, já que, observando o outro, muitas vezes é onde nos encontramos, seja como indivíduos ou como sujeitos sociais. No tocante ao ensino-aprendizagem de E/LE, temos que as preocupações relativas aos demais aspectos desse processo se vêm contempladas de acordo com a multiciência de recursos que podem ser extraídos a partir de uma abordagem voltada ao aspecto cultural, através de práticas que estimulem tanto a produção oral quanto a escrita, de acordo com a criatividade do professor, sem prescindir jamais do compromisso com a formação do cidadão. No caso do instrumento de pesquisa que serviu de base para a construção desta tese, esta concepção é especialmente significativa por trabalharmos com um curso direcionado à formação de professores, com enfoque específico na América Hispânica. Isto implica, no mínimo, o comprometimento dos futuros profissionais da área de ensino com seus aprendizes, no sentido de procurar situá-los em relação aos seus vizinhos e, num sentido mais amplo, perceber-se dentro dos contornos que delineiam o continente latino-americano e sua posição no mundo contemporâneo.

De acordo com a referida proposta do MEC,

[...] transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades — compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral —, se interpenetram e diluem. [...]. Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. (BRASIL, 2006, p. 129)

A questão da alteridade sobressai de forma muito especial quando se trata do processo histórico que envolve a América Hispânica em decorrência da diversidade de contribuições culturais envolvidas, inclusive em termos lingüísticos. Ora, considerando-se — como vimos enfatizando até aqui — que desenvolver conhecimentos sobre uma língua estrangeira é, antes de tudo, estabelecer contato com os sujeitos que a têm como idioma pátrio, é crucial observarmos que, sem as noções que identificam seu contexto de vida, ou seja, a realidade que os cerca, a história em que se inserem, etc. incorre-se no risco de conhecer-se tão-somente algumas de suas produções como objetos de apreciação, distanciados de seus autores e, portanto, desprovidos do dinamismo que resulta do reconhecimento do “outro” como uma contra-parte do “eu” e do mesmo *status* deste, ainda que diferente em maior ou menor medida. Daí valorizarmos as informações que complementam o conhecimento lingüístico, através dos recursos que permitem a introdução da interdisciplinaridade, para que se exercite, entre os aprendizes de E/LE, a verdadeira noção de alteridade, em favor dos potenciais que isto lhes possibilite desenvolver em termos cognitivos: desde a crítica social e a autocrítica até as reflexões mais profundas em nível pessoal, como propõe a continuação do texto citado:

[...] o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. [...] é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. Estão aí incorporadas as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser* [...] Enfim, as idéias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2006, p. 131-133)

Todorov, ao referir-se ao episódio da *Conquista da América* e, mais especificamente, ao reportar-se aos relatos dos cronistas que acompanharam o domínio dos Astecas pelos soldados de Cortez — incluindo-se as impressões transmitidas pelo próprio à Corte espanhola —, ilustra muito bem essa questão do

contato com o “outro”, ressaltando o aparente contra-senso que se estabelece entre a admiração demonstrada por parte dos conquistadores em relação aos conquistados seguida, como foi, da quase total destruição dos mesmos.

Cortez fica em êxtase diante das produções astecas, mas não reconhece seus autores como individualidades humanas equiparáveis a ele. Um episódio posterior à conquista ilustra bem essa atitude: quando Cortez volta à Espanha, alguns anos após a conquista, reúne uma amostra bastante significativa de tudo o que, segundo ele, há de interessante no país conquistado. [...] na melhor das hipóteses, os autores espanhóis falam bem *dos* índios; mas, salvo exceção, nunca falam *aos* índios. Ora, é falando ao outro (não dando-lhe ordens, mas dialogando com ele), e somente então, que reconheço nele uma qualidade de *sujeito*, comparável ao que eu mesmo sou. (TODOROV, 2003, p. 187 e 190)

3.3 IDENTIDADES: UM OLHAR PARA A AMÉRICA LATINA

Ao se falar em América Latina, no Brasil, esbarra-se, freqüentemente, em uma série de confusões que têm como ponto de partida o desconhecimento do outro e, em certa medida, de si mesmo, como se vê em:

O estudo das relações entre a América hispânica e o Brasil é um campo de intercâmbios sugestivo que nos abre à compreensão de nós mesmos. Além da dinâmica geral da relação, das vinculações estruturais, do imaginário — de um em relação ao outro desde o período colonial —, por meio de um terceiro ponto, como tem sido a Europa para os Estados Unidos, casos concretos revelam como este desconhecimento entre os blocos culturais tem entorpecido nosso estudo e nossa compreensão. (PIZARRO, 2006, p. 57)

A idéia de latinidade ou do que é latino é hoje interpretada popularmente, entre os brasileiros, como sinônimo de hispanidade dentro da América ou, mais precisamente, algo que se aproxime de um estilo caribenho associado à língua espanhola, sem que, necessariamente, os indivíduos que assim pensem tenham exata consciência disso. Por outro lado, quando nos atemos a perguntas relativas aos países latino-americanos, alguns incluem o Brasil, outros não, outros, ainda, não estão certos de sua opinião a respeito. Quanto aos demais países, normalmente são apenas lembrados os mais conhecidos, em especial referenciados por algum setor de atividades que se tenha popularizado como o esporte e a arte ou por determinado

segmento no campo sociopolítico que transite habitualmente pelos telejornais. É assim que a Colômbia pode remeter à cantora Shakira ou ao narcotráfico; a Argentina, ao futebol ou ao MERCOSUL; a Venezuela, a Hugo Chávez; a Bolívia, a Evo Morales e aos problemas com o fornecimento de gás ao Brasil e assim por diante. Dificilmente consideram-se as distintas manifestações culturais presentes num mesmo país; ao contrário: são, por via de regra, ignoradas. O inverso também parece ser verdade. Há hispano-americanos — em sua maioria nossos vizinhos territoriais — que nos vêm através de estereótipos, com características tipológicas oriundas de centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo, embora atribuídas a todo o território nacional. O único fator preponderantemente inquestionável é relativo ao idioma — que não é o espanhol. Assim, somos também o futebol, o Pelé, a sensualidade das mulheres cariocas seminuas em Copacabana, a violência urbana, etc. Some-se a todos esses fatores uma percepção de mundo que, não raro, nos chega através do perfil traçado pela visão hegemônica daqueles que detêm o poder econômico e de acordo com seus interesses, como atestam as enfáticas palavras de João Ubaldo:

Para disgusto de muchos observadores voluntaristas, afirmo que la noción de América Latina como identidad es incorrecta, discriminatoria, groseramente simplificadora y, en última instancia, prejuiciosa y colonialista. Conozco bastante el mundo para saber que, en Europa y en Estados Unidos, según una aplastante mayoría de personas, América Latina es un vago lugar al otro lado del mundo, donde se juega al fútbol, gobiernan generales con el pecho cubierto de medallas aspavorosas, se baila lambada, se habla español, se destruyen selvas, hay indios caníbales y un sinfín de imágenes exóticas. Los estadounidenses llaman a cualquier país más abajo de México *South America* y, si les presentan a un brasileño, lo califican de hispano, pues no ven diferencia entre naciones como Perú y Brasil. [...] En realidad, los latinoamericanos saben muy poco unos de otros y están lejos, a pesar de esfuerzos aislados dispersos, de convivir en algo semejante a la armonía, especialmente entre vecinos. Salvo lógicas excepciones, ni brasileños ni hispánicos leen lo que los demás producen. Si se le pregunta sobre Ecuador, un brasileño medianamente culto responderá, a lo sumo, que su capital es Quito y que se trata, junto con Chile, de uno de los dos únicos países de América del Sur que no tienen fronteras con Brasil. Lo mismo, con excepción del fútbol (que, dicho sea de paso, anda de capa caída en Brasil), es lo que dirá un ciudadano suramericano de cualquier otro país del continente. Se ignora la especificidad de los pueblos que constituirían la “América Latina”. Un argentino se considera tan parecido a un brasileño como un alemán a un turco. (RIBEIRO, 2001, não paginado)

A permanente busca por uma identidade latino-americana permanece como uma questão ainda sem definição. Talvez, nem mesmo haja tal, se pensarmos em **definido** como algo próximo de **definitivo**. Nos parece que a América Latina é um continente ainda em processo de descobrimento, especialmente pelos próprios latino-americanos. Suas fronteiras culturais estão sendo constantemente redefinidas e as concepções atribuídas ao termo que lhe foi conferido também encontram-se submetidas às mais diversas percepções. Não é nossa pretensão tampouco apresentar resposta a essa questão tão complexa, nem mesmo apresentar uma possível proposta de definição. O que sugere esta tese é exatamente amplificar os meios de acesso dos estudantes de E/LE à história e à cultura dos povos hispânicos da América, de forma que, para além da língua espanhola, sua percepção sobre o que é ser hispano-americano e o que é ser latino-americano (terminologias que dizem respeito a todos nós de algum modo) possa desenvolver-se mais livremente, calcada muito mais na informação que na desinformação, como costuma ocorrer.

Pizarro classifica alguns significados para o termo através do que denominou “áreas culturais”, conforme segue: a área mesoamericana e andina — ligada à memória das culturas indígenas, sobretudo, das grandes civilizações pré-colombianas; a área que abarca o arquipélago das Antilhas e a costa atlântica, com marcas culturais africanas; a subárea relacionada à cultura de imigração dos grandes centros internacionais da modernidade que inclui de São Paulo à Buenos Aires, passando pelo norte da Argentina; a área das grandes planícies que correspondem aos espaços que abarcam o sertão brasileiro, o páramo mexicano, a savana venezuelana e o pampa argentino; uma nova área cultural delineada pelas migrações que configuram os chamados “latinos” nos Estados Unidos, além da formalmente pouco abordada área amazônica. Uma outra área contemplada, ainda, no estudo de Pizarro é o Brasil, ao qual a autora se refere como “uma espécie de grande parêntese na América hispânica”, e vice-versa, e que inclui suas próprias subáreas (PIZARRO, 2006, p. 95-98).

Como vemos, distintos sentidos são atribuídos ao binômio latino-americano e vários são os possíveis critérios a serem usados para classificá-lo: no âmbito socioeconômico, podemos encontrá-lo atribuído ao bloco de países com menor índice de desenvolvimento na América; entre os brasileiros, é comum tê-lo como o grupo de países da América onde se fala o espanhol e se produz música caribenha; e para os norte-americanos, é comum utilizá-lo como referência a todos

os países americanos localizados ao sul dos EUA, incluindo, também, países de colonização anglo-saxônica. Num primeiro momento, a questão lingüística teria dado origem à expressão, que se referiria exclusivamente às nações do continente americano que falam idiomas filhos do latim como o espanhol, o português e o francês; entretanto, é difícil, na atualidade, pensar-se nos habitantes de Quebec, por exemplo, incluídos entre o que se tem como imagem latino-americana e, no caso contrário, o México, onde se fala espanhol, embora seja norte-americano. A propósito deste enfoque, retomamos o texto de João Ubaldo:

Para que no se diga que no he hablado de lo obvio, también cuestiono la existencia de una América Latina porque todos sus pueblos hablan lenguas latinas. En rigor no es así, pero, con el solo propósito del debate, consideremos que esa definición es verdadera. Pero ¿alguien piensa por casualidad en Quebec cuando oye la expresión "América Latina"? Claro que no, comenzando por los propios canadienses. América Latina está entre los trópicos, donde conviven en extraño matrimonio el paraíso y el infierno. ¿Alguien ha visto alguna vez un escritor de Quebec en una antología de escritores latinoamericanos? Puede incluso que exista, pero no recuerdo ninguna. No hay bananas, generales fusiladores, sombreros ni Carmen Miranda en Canadá, no hay ni fútbol siquiera. América Latina somos nosotros, aquí abajo. Y hasta producimos una literatura fuertemente signada por esos puntos en común. Está allí, en aquel estante del rincón de la librería, ese mismo, el que está decorado con un sol risueño, una mulata semidesnuda, un torero y una copa con una rodaja de piña en el borde. (RIBEIRO, 2001, não paginado)

Ainda à guisa de ilustração e corroborando o que dissemos até aqui, transcrevemos, abaixo, alguns fragmentos de uma discussão aberta aos internautas relativamente à noção de América-Latina que se encontra disponível no *site* da enciclopédia virtual *Wikipédia*.⁶

- Não me parece correto mencionar os Estados Unidos e o Canadá no tópico "América Latina". Estou enganado? FlavioMattos 11:38, 11 Set 2004 (UTC).
- Antígua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Jamaica, Suriname, Saint Kitts, São Vicente e Granadinas e Trinidad e Tobago podem ser considerados países da América Latina? --83.36.162.20 23:22, 24 Agosto 2005 (UTC).
- No meu entender, não. Penso que fazem parte da América Latina países que falam uma língua de ascendência latina (no caso, espanhol, português e francês). Assim, a Guiana Francesa faria

⁶ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Discuss%C3%A3o:Am%C3%A9rica_Latina>. Acesso em: 05/01/2008.

parte da América Latina, mas os países de língua inglesa ou neerlandesa (Suriname) não. Quanto ao Québec, trata-se uma subdivisão política do Canadá, e não de um país. Senão Miami faria parte da América Latina... Mas essa é minha opinião, não posso dizer se estou certo ou não. --Mschindwein ^{msg} 15:37, 22 Setembro 2005 (UTC).

- Concordo. O critério aqui é agrupar países numa categoria, e não frações de países. [...] Patrasmentium 02:50, 3 Maio 2007 (UTC).
- De jeito nenhum. Todos esses países com exceção do Suriname são América Anglo-Saxônica, porque foram colonizados pela Grã-Bretanha e falam Inglês. [...]. São os Norte-Americanos que querem "empurrá-los" para nós e por isso ficam dizendo o absurdo de que Belize ou Jamaica são países Latino-Americanos.
- Noto que as definições dos países e regiões que conformam a América Latina nas versões portuguesa, espanhola e inglesa da Wikipédia são contrastantes. Em português, aparecem todos os países da América do Sul, do Caribe, da América Central e o México, independentemente da herança cultural ou lingüística latina. Em espanhol, adota-se outro critério: somente os países e dependências da região em que predominam os idiomas espanhol, português e francês pertenceriam à América Latina, de forma que Belize, Guyana, Jamaica e outros estariam excluídos da definição. Na versão inglesa da Wikipédia, adota-se posição intermediária. Com efeito, parece-me excessivamente categórica a definição aqui apresentada. Seria mais adequado, diante da natural imprecisão do termo "América Latina" e de seus diversos usos contemporâneos, afirmar que certos países *são* parte da América Latina (Iberoamérica, Haiti), enquanto outros *podem ser* considerados como pertencentes à América Latina. Adelius 17:51, 24 Março 2006 (UTC).
- Se muitos brasileiros não se consideram Latinoamericanos, não é por outro motivo senão por falta de correta interpretação do verdadeiro significado da palavra "Latino". Infelizmente, também os Norte-Americanos são muito ignorantes a respeito do que significa "Latino", para os Norte-Americanos "Latino" é sinônimo de "Hispano-Americano" e vice-versa, e como a mídia Norte-Americana é muito influente nos meios de comunicação Brasileiros, o resultado é que os brasileiros das camadas mais incultas ou desinformadas passem a pensar o mesmo que os Norte-Americanos sobre este tema. Eu já ouvi várias vezes, na televisão, apresentadores, artistas e até mesmo locutores de telejornais usando o termo "Latino" como sinônimo de Hispano-Americano, o que é uma coisa muito triste. "Ricky Martin, o cantor latino"... "Música latina"... Já ouvi até chamarem o idioma espanhol de "Língua Latina"... Dói os ouvidos, mas infelizmente a educação pública no Brasil está jogada às baratas. Eu tenho pena dos coitados dos Romenos, que sempre se orgulharam tanto de serem Latinos. --Patrasmentium 03:05, 3 Maio 2007 (UTC).
- Pessoal, Vou tentar escrever algo (prometo!), como geógrafo sou categórico em afirmar o conceito de "América Latina" não se restringe apenas a meras questões idiomáticas. O que tem que ficar claro no artigo (no meu entendimento) é que tal conceituação

envolve principalmente fatores de ordem histórica, econômicas, sociais, ..., culturais COMUNS (dentre outras varios aspectos) entre os países abaixo dos EUA. Logo, as Antilhas e Guianas também fazem parte da América Latina. Se cairmos na discussão só do ponto de vista dos idiomas, além da questão muito bem lembrada acima do Québec e da forte influência hispânica nos EUA, não podemos esquecer também que em muitos países latinos (aqui me lembro do Peru, Paraguai e Bolívia...) são praticados por boa parcela da população outros idiomas de raiz ameríndia que não são nem de longe latinos! Enfim, no meu ponto de vista todos os países, excetuando-se Canadá e EUA são integrantes da América Latina. Interessante de repente no corpo do artigo fazer uma ressalva sobre essa questão dos idiomas, mas que ela não seja o critério para a definição do que é América Latina. Abç a todos.

Sob uma observação atenta, nota-se que, em certa medida, as diferentes acepções acima citadas se tocam, sem excluir-se umas às outras completamente, mas, por certo, não existe consenso e, o que nos parece mais importante: faltam sempre dados a todas elas para que sequer se aproximem de um conceito unívoco.

Deste modo, conhecer os caminhos transcorridos pelas civilizações formadoras desta parte do mundo, ainda tão pouco conhecidas, desde as civilizações pré-colombianas, passando pelos processos de independência; as lutas de classe; revoluções; atos políticos; questões que envolveram a escravatura; os preconceitos nascidos da intolerância na convivência entre diversas culturas, bem como as frentes de combate a essa mesma intolerância; a permanente busca por uma identidade definitiva sobre o que é ser latino-americano; os conflitos decorrentes das ditaduras e a preocupação em relação ao imperialismo norte-americano; enfim, tudo que envolve a nossa história; parece ser o único caminho para atender às expectativas daqueles que pensam o ensino de E/LE sob uma ótica de dimensões mais vastas, que contemple o indivíduo por trás da figura do aprendiz, diante do qual exista o compromisso com a cidadania, o respeito à capacidade pessoal e intransferível de formular opiniões e tirar suas próprias conclusões.

Apesar das inevitáveis limitações impostas por questões de aspecto prático e, também, inerentes à figura do professor — ele próprio portador de uma leitura de mundo que passa pelo universo particular de suas experiências individuais —, o que propõe esta tese é oferecer aos estudantes e futuros professores informações que lhes possibilitem abrir caminhos novos e próprios de pensar o mundo e seu lugar dentro dele.

4. ANÁLISE DOS INSTRUMENTAIS

Os instrumentais de pesquisa de que nos valemos funcionaram como meios para, de alguma forma, “mensurar” — se assim podemos dizer — o quanto do caráter teórico dos métodos de abordagem que consideramos produtivos no processo ensino/aprendizagem de E/LE, com efeito, o são, do ponto de vista prático. Sendo assim, a seguir, nos deteremos uma vez mais sobre eles, enfocando, desta vez, específica e separadamente, cada uma das três categorias de análise que permeiam todo nosso trabalho.

4.1 LIVRO DIDÁTICO

Conforme já mencionamos anteriormente, o livro *Lectura y Cultura Hispanoamericana*, na condição de instrumental da pesquisa, reúne características plenamente compatíveis com o projeto e os objetivos desta tese, por oferecer amplos meios para o desenvolvimento de habilidades em relação à língua espanhola, em associação com uma variada galeria de temas relacionados aos paradigmas culturais que, ao longo da história, ajudaram a desenhar o perfil da América Hispânica. Em contrapartida, permite emergir desta mesma exposição temática marcas identitárias possivelmente dissonantes deste perfil — que se mostra dinâmico e em constante mutação — por facultar ao leitor, em especial, ao estudante de E/LE, conhecer alguns dos contributos menos conhecidos, — ou, quiçá, menos divulgados — porém, essenciais, para a formação do continente. Dentro desta perspectiva, o aluno pode perceber criticamente e, sob uma ótica própria, como se estabelecem os contornos do que se tem por hispano-americano, desdobrando-os às dimensões do que compreende por América Latina.

4.1.1 A concepção de hispano-americano e de latino-americano

As catorze Unidades (ou capítulos), em que se organiza o livro, procuram construir uma linha no tempo que explique ou, ao menos, concorra para explicar a

intrincada constituição do que se chama “cultura hispano-americana” e suas interseções como sentido de latino-americano. À medida que percorremos essa linha temporal, podemos observar algumas das principais contribuições em favor de sua formação sem, contudo, prender-se a um rigor cronológico.

Com relação aos textos, houve o cuidado de manter uma seleção onde figurassem diferentes linguagens, gêneros e procedências culturais (quanto aos diferentes países que formam o continente), da mesma forma que com os elementos que se referem à formação do leitor/professor de Espanhol. Sendo assim, em suas primeiras páginas, encontramos noções teóricas sobre o processo de leitura, ou seja, o que implica o ato de ler, os contextos do autor, do leitor e do próprio texto.

A Unidade 2 traz colocações que questionam os paradigmas culturais que estabelecem concepções comumente atribuídas ao sentido de hispano-americano, propiciando oportunidade para uma ampla discussão, em sala de aula, no que se refere às impressões e aos conceitos pessoais que os participantes têm (ou não) a respeito do assunto. Esta discussão inaugural sobre o tema que se desenvolverá ao longo do curso desperta interesses, curiosidades, dúvidas, as mais variadas, que instigam o aluno a conhecer mais sobre a história e a produção cultural dos povos hispânicos da América, envolvendo-os de uma forma natural em outras questões que abarcam o sentido de latino-americano. Cada Unidade é finalizada com exercícios, em forma de perguntas, que procuram provocar a reflexão do aluno em relação aos assuntos abordados, levando-o a apresentar suas próprias colocações a respeito.

As Unidades seguintes adentram mais diretamente o panorama histórico, onde as diversas culturas formadoras do continente hispano-americano constituem os cenários que servem de palco para o desenrolar de acontecimentos marcantes, assim como para os povos e as personalidades que se destacam dentro deles.

O primeiro marco histórico-cultural abordado revela informações atinentes a aspectos da vida coletiva da Civilização Maia, suas produções, crenças e conhecimentos, reportando-nos não apenas aos vestígios arqueológicos que deixaram, mas, sobretudo, ao legado cultural que seus descendentes perpetuaram, especialmente em certas regiões da Guatemala.

Entre as informações transmitidas nesta Unidade, além dos avanços materiais alcançados pelo povo maia, encontram-se referências à suas crenças e concepções sobre cosmogonia, através de trechos do livro sagrado *Popol Vuh*, e

reflexos de sua organização social, histórica e cultural transluzidos na obra teatral *Rabinal Achi*.

O contato com estes ícones civilizacionais tem como objetivo evocar a presença indígena na constituição da América Latina, despertando a atenção do aprendiz/leitor para o universo em que se desenvolveram outros grupos, especialmente, as duas grandes civilizações pré-colombianas mais conhecidas, além dos maias: astecas e incas, cuja herança cultural pode ser sentida até hoje entre vários povos do México e da região andina. A reboque de sua história, identificam-se os elementos introduzidos com a chegada dos europeus ao território americano.

Ainda que o livro não se detenha nestas ramificações do tema, às quais, talvez, pudesse dedicar um espaço maior, as referências que traz a respeito abrem caminho à sua livre exploração por professores e alunos. Vale registrar também que aquilo que observamos de especialmente importante na invocação desta temática inicial é o lançamento de uma semente capaz de despertar a consciência e também a admiração de todos os envolvidos nestes estudos sobre a ascendência histórica do continente (latino-americano, mais do que, tão-somente, hispano-americano),⁷ assentada sobre o que o livro reporta como tripé étnico-cultural que lhe serve de base, isto é, os elementos indígena, negro e branco; cada qual, em si mesmo, igualmente diverso.

A expressão textual em que se mostra o contexto desta Unidade é a do teatro e da prosa ancestral, em língua espanhola, fruto da tentativa de transcrição de textos originais em língua *quiché* ou a partir da oralidade em que se expressavam os descendentes do antigo Império Maia. Estas traduções ou tentativas de tradução eram normalmente feitas por enviados da Igreja ao território americano, com fins de catequese e “cristianização”, durante os séculos XVII e XVIII, e se mantiveram ocultas por longo tempo. Não obstante estes textos possam evidenciar as lacunas e corruptelas naturalmente derivadas de tais circunstâncias, conservam, nas entrelinhas, todo o mistério e fascínio que emana de suas fontes originais.

⁷ Lembramos que a convivência e, mesmo, a alternância entre o sentido de hispano-americano e de latino-americano se intensificarão a partir deste ponto do texto, uma vez que, ao longo de nossa experiência e, a nosso ver, a fronteira entre eles mostra-se discutível e seus (possíveis) limites, imprecisos.

Já o principal recurso, por nós empregado, para as aulas expositivas, além da leitura conjunta, foi a exposição de imagens montadas em *Powerpoint*, como complemento e ilustração para os conteúdos presentes no livro.

A quarta Unidade está dedicada aos aportes da cultura negra e sua proveniência africana, como um dos componentes do referido tripé. Toma como referência a poesia do escritor cubano Nicolás Guillén, chamando a atenção para os problemas sociais relativos ao preconceito racial que preponderava, ainda em seu tempo, na sociedade cubana e a necessidade de se buscar a valorização da cultura mulata, proclamada não apenas pela voz dos brancos, como também dos negros daquele país.

O gênero textual aqui usado é, pois, a poesia, e os poemas de Guillén selecionados para esta Unidade enfatizam, sobretudo, o repúdio do autor ao preconceito de qualquer tipo e o respeito às diferenças que constituem uma característica incontestável da constituição latino-americana, conforme manifestaram tantos outros artistas e intelectuais do continente, antes e depois dele. Trechos do poema *Balada de los dos abuelos*⁸ — presente no livro — comprovam esta observação, conforme citamos abaixo:

Balada de los dos abuelos

Sombras que sólo yo veo,
me escoltan mis dos abuelos.

Lanza con punta de hueso,
tambor de cuero y madera:
mi abuelo negro.
Gorguera en el cuello ancho,
gris armadura guerrera:
mi abuelo blanco.

Pie desnudo, torso pétreo
los de mi negro;
pupilas de vidrio antártico
las de mi blanco!

Africa de selvas húmedas
y de gordos gongos sordos...
—¡Me muero!
(Dice mi abuelo negro.)
Aguaprieta de caimanes,
verdes mañanas de cocos...
—¡Me canso!
(Dice mi abuelo blanco.)

⁸ Disponível em: <<http://www.fguillen.cult.cu/guiquale/072.htm>>. Acesso em: 03/01/08.

Oh velas de amargo viento,
 galeón ardiendo en oro...
 —¡Me muero!
 (Dice mi abuelo negro.)
 ¡Oh costas de cuello virgen
 engañadas de abalorios...!
 —¡Me canso!
 (Dice mi abuelo blanco.)
 ¡Oh puro sol repujado,
 preso en el aro del trópico;
 oh luna redonda y limpia
 sobre el sueño de los monos!

¡Qué de barcos, qué de barcos!
 ¡Qué de negros, qué de negros!
 ¡Qué largo fulgor de cañas!
 ¡Qué látigo el del negrero!
 Piedra de llanto y de sangre,
 venas y ojos entreabiertos,
 y madrugadas vacías,
 y atardeceres de ingenio,
 y una gran voz, fuerte voz,
 despedazando el silencio.
 ¡Qué de barcos, qué de barcos,
 qué de negros!

Sombras que sólo yo veo,
 me escoltan mis dos abuelos.

Don Federico me grita
 y Taita Facundo calla;
 los dos en la noche sueñan
 y andan, andan.
 Yo los junto.

—¡Federico!
 ¡Facundo! Los dos se abrazan.
 Los dos suspiran. Los dos
 las fuertes cabezas alzan;
 los dos del mismo tamaño,
 bajo las estrellas altas;
 los dos del mismo tamaño,
 ansia negra y ansia blanca,
 los dos del mismo tamaño,
 gritan, sueñan, lloran, cantan.
 Sueñan, lloran, cantan.
 Lloran, cantan.
 ¡Cantan!
 (GUILLÉN, s.d., não paginado)

Através do fio condutor da história, passamos pela Revolução Mexicana como introdução ao Movimento Muralista — que é o objeto da Unidade 5. Uma exposição breve, didaticamente organizada, oferece uma visão geral dos principais fatos que desencadearam o primeiro grande movimento revolucionário da América

Latina, bem como aqueles que o protagonizaram, oferecendo uma idéia, ainda que sintética, de sua complexidade e de seu significado para um continente que recém começa a abandonar sua infância, socialmente falando.

Inspirado pelos efeitos da revolução, o Movimento Muralista, seus fundadores e respectivas obras são tratados, nesta Unidade, como destaques de uma era em que o pensamento latino-americano, em consonância com o que se manifesta na Europa, desponta para preocupações de ordem social e política que adotam a rebelião também no âmbito das manifestações estéticas e culturais.

Além da crônica utilizada para relacionar os principais acontecimentos da Revolução Mexicana, o livro se vale dos textos não-verbais representados por algumas das principais obras muralistas de Rivera, Orozco e Siqueiros, seus fundadores, permitindo aos alunos de E/LE entrar em contato tanto com a arte em si, quanto com o contexto histórico que envolve a sua produção.

Complementando esta quinta Unidade, a Unidade subsequente detém-se exclusivamente no trabalho de Rivera, enfocando, desta vez, a retratação que faz de tipos populares mexicanos e da sensualidade da mulher mestiça. Seu conteúdo, apesar de rico, permite a substituição por outras possibilidades temáticas, seja por fatores práticos, como o calendário do curso, ou, simplesmente, a preferência pela exploração de outro assunto diacronicamente correlato.

A Unidade seguinte fala de Frida Kahlo. O relato sobre a trajetória da pintora mexicana, focado na Unidade 7, enfatiza, sobretudo, a vida intensa e trágica por trás de sua obra e sugere o filme *Frida* para que seja visto e posteriormente comentado em sala de aula. A experiência extraída por nós desta discussão mostrou-se bastante fértil, uma vez tratar-se de alguém cuja história é ainda pouco conhecida no Brasil, apesar da divulgação de que foi alvo mais recentemente.

Seja pelo seu comportamento liberal, pelos moldes em que se dão seus dois casamentos com Rivera, sua opção declarada a favor do regime comunista, seu patriotismo exuberante, sua obra de traços surrealistas — ainda que por ela negados — mas, especialmente por seu espírito inquebrantável, observamos que a figura de Frida provoca um certo fascínio entre os que entram em contato com sua história pessoal.

A referida Unidade, que discorre sobre a vida da artista e seu contexto, sugerindo a visita a algumas das suas principais obras, foi trabalhada por nós de três

formas: através da leitura do texto, da exibição do filme e da projeção de algumas de suas pinturas, segundo critérios próprios, em que foram considerados, principalmente, os aspectos que nos pareciam melhor retratar aquele período. A Unidade 8 nos conduz ao Equador — país poucas vezes lembrado por seus vizinhos, sejam eles brasileiros ou hispânicos.

O artista plástico Oswaldo Guayasamín, descendente de indígenas, perpassa, com sua obra, várias décadas do último século, falecendo pouco antes da entrada no terceiro milênio, sobre o qual depositava esperanças de um grande projeto para a América Latina. A Unidade do livro não é extensa, mas descreve a contundência de sua obra, cujo destaque atribuímos ao período em que o continente se vê mergulhado em regimes militares autoritários e o mundo permanece sob as tensões da chamada “Guerra Fria”. Mais que a exposição de seus quadros, encontramos ressonância, entre os alunos, ante a exibição de um documentário realizado pela TV equatoriana sobre sua vida e obra, constante entre os materiais disponíveis na biblioteca. Os relatos feitos por ele próprio, durante as entrevistas, mostram um homem idealista e consciente dos problemas que afetam seu país e o mundo, mas, sobretudo, um artista preocupado com a(s) realidade(s) e a preservação da(s) identidade(s) latino-americana(s).

O conteúdo do documentário tocou a sensibilidade dos estudantes que manifestaram seu lamento pela escassa divulgação de personalidades como a de Guayasamín e de seu país — o que favorece discussões cada vez mais conscientes e enriquecedoras para um curso de E/LE.

A poesia está de volta na Unidade 9 que apresenta a obra de alguns importantes poetas hispano-americanos da era contemporânea, reunidos, em pares, mais por uma seleção temática que cronológica. Assim, os nomes de Alfonsina Storni (Argentina), César Vallejo (Perú), Pablo Neruda (Chile), Mario Benedetti (Uruguai), Juan Gelman (Argentina) e Roberto Retamar (Cuba) tornam-se mais íntimos dos estudantes.

Uma seleção de poemas, em língua espanhola, falando de amor, morte e política, é usada, no livro, para representar a obra de cada autor. Os poemas são examinados minuciosamente, não nos moldes de uma análise literária, o que não se coaduna com a proposta do curso, mas no sentido das diversas possibilidades de leitura dos termos utilizados pela voz poética e da sua relação com os contextos envolvidos (do autor e do próprio texto) somados, novamente, ao contexto particular

do leitor, favorecendo mais uma oportunidade para a realização de discussões e intercâmbios entre alunos e professor.

Esta Unidade possibilita diferentes formas de abordagem, como “rodas de leitura”, pesquisas solicitadas aos alunos para apresentação de seminários; e quantas outras permitir a imaginação do professor e dos próprios aprendizes.

A décima Unidade discorre sobre o contexto dos anos sessenta e setenta, enfocando a Nova Canção Latino-Americana e destacando os nomes de alguns dos principais autores e compositores que formaram parte do Movimento. Os recortes informativos sobre os eventos que marcaram a época e a observação minuciosa das letras de algumas canções, à luz de seus efeitos, deixam claro que as características que marcaram o Movimento apresentam traços comuns em todo o continente, que se vê envolvido por dramas político-sociais muito semelhantes, mas que assumem características próprias, de acordo com o modo como tais dramas repercutem e se desdobram em cada país. A música é, portanto, o principal elemento desta Unidade, riquíssima de informações e que pode ser estendida, em sala de aula, através de sugestão de pesquisas e apresentação de material extra como textos, filmes e documentários sobre os acontecimentos que marcaram a história do continente neste período.

A Unidade 11 faz uso da prosa literária para trazer à tona um período crítico para a política latino-americana: os chamados “anos negros”, vividos sob o peso das ditaduras militares. Para representar aqueles que buscaram um modo de oferecer resistência à crescente opressão e aos abusos praticados pelo poder estabelecido, são destacados fragmentos de romances de Roa Bastos (Paraguai) e Arturo Arias (Guatemala) que se utilizam de textos paródicos para exercer sua crítica social, desviando a atenção da pesada censura exercida, àquela época, contra a liberdade de expressão.

Transitando sempre entre o que é representativo da América Hispânica e da América Latina, como um todo, os textos escolhidos remetem a um recurso freqüentemente empregado quando se deseja burlar qualquer forma de repressão, isto é, a sátira — de que se valeram freqüentemente, também, diversos compositores, escritores, jornalistas, atores, etc. em várias partes do continente. Arias e Roa Bastos são representativos, portanto, de uma escrita de conteúdo ideológico e denunciatório, entre tantos outros autores latino-americanos. A isto, exatamente, se refere o seguinte parágrafo do livro, em diálogo com o leitor:

Por eso, juntarlos aquí, es invitarte a comprender que es una literatura única, porque aunque sean diferentes textos, escriben la misma Historia. Sea hablando de Paraguay o de Guatemala, Augusto Roa Bastos y Arturo Arias nos ayudan a comprender que América Latina es um lugar único. (PARAQUETT, 2006, p. 163)

Apelando, ainda, para os recursos oferecidos pela literatura, a próxima Unidade focaliza o romance *El fin de la historia*, da autora argentina Liliana Hecker e o monólogo teatral *Carta abierta a Pinochet*, no qual o autor chileno Marco Antonio de La Parra cria um pretense diálogo entre o protagonista e Augusto Pinochet, presidente militar e ditador do Chile até o ano da publicação da obra (1998). Ainda que, à primeira vista, possa parecer repetitivo retomar o tema das ditaduras, na verdade, o que se vê enfatizado no livro é muito mais a escrita dos primeiros tempos pós-ditadura, em que a “perda da inocência” ou do “sonho” de tantos idealistas das décadas anteriores, engajados na “luta por um mundo melhor”, surge como uma espécie de intervalo em que se discutem novas conotações para antigas palavras.

Embora permaneça firmada no componente cultural e no *background* histórico, a Unidade está dedicada também à observação dos elementos lingüísticos que caracterizam os diferentes gêneros discursivos de que faz uso, obedecendo ao seu caráter de instrumento didático para estudantes de E/LE, num curso de formação de professores.

A penúltima Unidade trata da presença hispano-americana nos Estados Unidos e dos problemas sociais surgidos a partir da intensificação das imigrações àquele país. Incluem-se, aí, referências a alguns dos termos usados para designar esses imigrantes e os diferentes sentidos que podem ser atribuídos a eles.

Três nacionalidades são escolhidas como referencial para discutir esta questão: a mexicana, a cubana e a porto-riquenha. Aspectos inerentes à fronteira cultural que existe entre o México e os Estados Unidos, para além da divisa territorial, as dissensões políticas que levaram à ruptura das relações com Cuba e as complexidades envolvidas neste processo, assim como a controvertida condição de Porto Rico de território associado aos Estados Unidos, mas que conserva, ao menos teoricamente, o *status* de país independente, são trazidos à discussão. Como recurso didático para os estudos propostos nesta Unidade estão textos de autores das três nacionalidades, sendo um deles a letra de uma canção do compositor cubano Carlos Varela, um fragmento de texto da escritora porto-riquenha Rosario Ferré e, mais uma vez, *El espejo enterrado*, do consagrado autor mexicano, Carlos

Fuentes, em livro ou DVD. À leitura de cada texto, seguem-se perguntas que provocam a reflexão dos estudantes quanto às palavras e os efeitos de sentido que podem gerar em relação com o(s) contexto(s) em que foram produzidas.

Finalmente chegamos à última Unidade, que procura amarrar os conteúdos apresentados ao longo do livro, recuperando idéias e informações que possivelmente tenham ficado dispersas no decorrer das Unidades estudadas.

A autora procura recuperar, nesta parte, de uma forma sintética, os principais enfoques do livro e os questionamentos que constituíram suas preocupações centrais. Para tanto, retoma a questão da busca de uma identidade latino-americana, ao lado das deslizantes fronteiras a que essa busca remete, com o sentido de hispano-americano. Nas palavras de Paraquett,

Es claro que siempre hemos tenido el cuidado en distinguir “hispanoamericano” de “latinoamericano”, pero como ya habíamos dicho en la Unidad 2, hay cuestiones importantísimas que uno no puede abandonar. Y para facilitarte, las recuperamos aquí:

- El concepto de identidad es necesariamente múltiple;
- La idea de lo que es latinoamericano es más compleja de lo que se suele considerar;
- Los hispanoamericanos son latinoamericanos;
- Los brasileños somos latinoamericanos pero no somos hispanoamericanos;
- Ser hispanoamericano es ser, necesariamente, un ser híbrido, multicultural;
- Reconocer la constitución étnica desde la perspectiva de lo multicultural es posibilitar un mejor conocimiento de nosotros mismos;
- No reconocer el multiculturalismo étnico es contribuir para la producción de tipos diferentes de violencia social.

(2006, p. 194)

Como tema pertinente a esta discussão, o livro apresenta a organização do continente latino-americano, baseada em seus aspectos culturais, conforme proposta introduzida por Pizarro (2006), em obra citada no Capítulo 3 desta tese. Seguindo este critério, ou seja, o da divisão por “áreas culturais”, o livro realiza seu próprio percurso entre elas, tecendo comentários e trazendo informações que colaboram para sua maior compreensão. Para tanto, além de Pizarro, recorre a fragmentos de Canclini e Hall, ao poema-canção *Tonada de la luna llena*, do autor venezuelano Simón Díaz, interpretada por Caetano Veloso na trilha sonora do filme *La flor de mi secreto*, de Almodóvar (1995), e à observação de detalhes mostrados no filme *Diários de motocicleta* (2004), do diretor Walter Salles.

Finalmente, encerra-se o percurso histórico iniciado na primeira Unidade, através de duas perguntas para reflexão dos aprendizes/leitores, relativas ao que a autora define como “eixo que permeia todo o livro” e para as quais apresenta seu próprio ponto de vista. Uma delas quer saber o que é ser latino-americano e a outra indaga sobre a importância da temática referente às questões identitárias latino-americanas para a aprendizagem de E/LE no Brasil. Para a primeira, encontramos:

La respuesta necesita ser muy compleja porque complejo también es el tema. Sin embargo, podemos decirte, de forma muy resumida, que ser latinoamericano es reconocerse como parte de uno de los siete grupos culturales conformados por Ana Pizarro. Y al reconocérselo, sentir orgullo de serlo. (PARAQUETT, 2006, p. 206)

Quanto à segunda, sua resposta ressalta a importância da integração entre indivíduos e culturas como propiciadores do autoconhecimento:

[...] De nuestra parte, entendemos que aprender una lengua extranjera es siempre una fantástica oportunidad de salirse de uno mismo para conocerse al otro. [...] Además, tratándose de E/LE, como brasileños tenemos gran interés en la integración continental porque somos latinoamericanos y como tal somos parte de los hispanoamericanos. (PARAQUETT, 2006, p. 206)

4.1.2 Instrumento de aprendizagem de E/LE e a possibilidade de inserção

Examinaremos o livro, agora, sob outro ponto de vista: o da possibilidade que oferece aos aprendizes de E/LE de situar-se em relação aos contextos estudados durante as Unidades, em favor do alargamento de sua consciência crítica em relação à realidade do outro e à sua própria; e, como consequência, a efetividade de sua contribuição como instrumento didático num curso de E/LE. Para tanto, consideraremos, além das linguagens utilizadas e os métodos de trabalho vistos no capítulo anterior, que opções para pesquisa autônoma sugere e que outras extensões temáticas possibilita, em sala de aula, mediante a forma dialógica de apresentar seus conteúdos, suas técnicas de direção e orientação no processo ensino/aprendizagem da língua-alvo. Enfim, em que instâncias ratifica a proposta que representa o Projeto Pedagógico da Instituição que o adota, assim como os objetivos desta pesquisa.

Tomando em conta o que observamos sobre a Unidade 3, voltada à herança cultural dos Maias, encontramos que os reflexos que nos chegam de sua ciência — ressuscitada entre os místicos e considerada entre os estudiosos da era moderna — são ainda pouco conhecidos para muitos brasileiros. Daí que as informações concernentes às suas conquistas e grandiosidade preparam o “solo fértil” da curiosidade despertada entre os aprendizes de E/LE para o encontro com “las raíces de América” (Hispanica ou Latina?), a partir da ancestralidade continental. O mesmo se dá com relação ao patrimônio histórico-cultural deixado pelos Incas e Astecas, cujo estudo mais aprofundado representa uma possibilidade mais que apropriada à Unidade. Em outras palavras, ainda que o território em que viveram corresponda, hoje, a um espaço geográfico anteriormente colonizado pela Espanha, os conhecimentos trazidos por meio das páginas do livro e pelos materiais complementares de que o professor se utilize remetem, num sentido mais amplo, à contribuição cultural indígena em toda a América Latina.

Na esteira da diversidade temática e de adoção de linguagens que o livro permite, respeitando, porém, a sua proposta de seguir uma linha cronológica que auxilie a compreensão do processo histórico que perpassa suas Unidades, após esta Unidade, julgamos pertinente acrescentar informações sobre a luta pela Independência da maior parte das ex-colônias espanholas da América e, para tanto, utilizamos fragmentos de *El espejo enterrado*, em DVD, freqüentemente referenciado no livro. Esta inserção faculta aos aprendizes perceber em que moldes se deu a sucessão de acontecimentos e iniciativas que caracterizaram este marco histórico hispano-americano e suas diferenças com o processo brasileiro, apesar das aproximações geográficas, históricas e culturais que apresentam entre si, em relação a outros momentos.

Um dos pontos fortes da quarta Unidade, que enfoca os aportes da cultura negra, encontra-se nas variantes de informação embutidas nela. Um exemplo disso é que pode ser complementada com algumas pinceladas sobre as características do Simbolismo — ou o Modernismo das Letras Hispânicas — pela qual passa Guillén, antes de receber a influência dos movimentos da Vanguarda Latino-americana. Esta última se deixa entrever pela estética adotada em alguns dos poemas destacados nesta Unidade, como no caso de *Negro Bembóm*,⁹ transcrito

⁹ Disponível em: <<http://www.los-poetas.com/c/gillen1.htm>>. Acesso em: 03/01/08.

abaixo, o que explica a quebra dos paradigmas retóricos tradicionais e a adoção de uma linguagem popular e “callejera” — a voz do negro cubano — reivindicando seu legítimo lugar na comunidade a que pertence. Estabelece-se, assim, uma ponte com a Literatura, emoldurando a referência que o livro faz ao *Negrismo* — movimento nascido no Caribe Hispânico, em que poetas como Guillén “pasan a valorar las costumbres y tradiciones de los negros americanos en su literatura” (PARAQUETT, 2006, p. 66).

NEGRO BEMBÓN

¿Po qué te pone tan brabo,
cuando te dicen negro bembón,
si tiene la boca santa,
negro bembóm?

Bembón así como ere
tiene de tó;
Caridá te mantiene, te lo dá tó.

Te queja todavía,
negro bembón;
sin pega y con harina,
negro bembón,
majagua de drí blanco,
negro bembón;
sapato de dó tono,
negro bembón.

Bembón así como ere
tiene de tó;
Caridá te mantiene, te lo dá tó.
(GUILLÉN, s.d., não paginado)

O enfoque dado, no livro, às questões sobre a cultura mulata e o *Negrismo*, refletidos na poesia cubana, abarca o episódio da escravidão negra na América Latina — incluindo o Brasil — e seu tardio fim, quase à beira do século XX, conforme se pode ler nos seguintes parágrafos:

No se puede olvidar que es junto al final del siglo XIX que termina la esclavitud en nuestro continente. Te acordarás de que en Brasil, tardíamente, la ley que libera a los esclavos, la Ley Áurea, fue firmada el 13 de mayo de 1888. ¿De qué manera se podría esperar que esclavos escribieran poesías y las hicieran circular entre la sociedad blanca? Imposible, ¿verdad?

Eso equivale a decir que el inicio de la poesía negra y todos los aspectos que la rodean están directamente relacionados con la esclavitud de negros africanos por parte de los colonizadores europeos en los siglos XVII, XVIII y XIX. (PARAQUETT, 2006, p. 66)

A Unidade referente ao Movimento Muralista transcende, também, as divisas mexicanas, encontrando eco entre vários artistas de todo o continente e de outras partes do mundo. Entre eles, o livro destaca quadros do pintor brasileiro Portinari, inspirados em sua estética e sua filosofia de construir uma arte que retrate o povo e possa ser compreendida por ele, por refletir suas características e seus problemas mais comuns.

Embora sem o mesmo alcance popular obtido por Rivera, Orozco ou Siqueiros que chegaram, com sua arte, às ruas da capital mexicana, a referência feita a Portinari reforça a idéia de que o fio invisível que une as nações deste continente em torno de preocupações semelhantes não se prende a aspectos meramente lingüísticos, problematizando, uma vez mais, a questão das fronteiras (reais ou imaginárias) que caracterizariam os sentidos de latino-americano e hispano-americano.

Para fazer tais ilações, aplica-se bem a inserção temática sobre as Vanguardas Latino-americanas, já referidas no parágrafo relativo à poesia de Guillén, em que nomes como Mariátegui e Vallejo (Peru), Borges (Argentina), Huidobro (Chile) e tantos outros podem ser facilmente relacionados aos dos brasileiros Oswald e Mario de Andrade, Tarsila do Amaral, Patrícia Galvão, etc., ao lado de suas obras de cunho fortemente nacionalista e inovador, assinalando marcas que reúnem estes contextos dentro de um mesmo espírito de caráter continental. Esta informação pode levar o professor de E/LE a reportar-se, oportunamente e da forma que melhor lhe aprouver, à importância deste movimento em toda a América Latina, com as peculiaridades que o diferenciaram de seus precursores europeus e cujo traço comum mais significativo foi, justamente, a permanente busca identitária, através do resgate das raízes formadoras das distintas culturas nacionais.

Tanto quanto o Muralismo, a vida e a obra de Frida Kahlo assinalam o início da modernização da mentalidade latino-americana, a partir da figura da mulher que se mostra engajada politicamente desde a juventude, fugindo aos padrões da tradição machista, comumente atribuída ao “espírito latino”. Entre os quadros da pintora, que selecionamos, encontra-se, por exemplo, *Auto-retrato na fronteira entre o México e os Estados Unidos*,¹⁰ de 1930, que ironiza a ultra-modernização da

¹⁰ Encontrado no Anexo G, p. 103.

nação norte-americana em contraste com as raízes ancestrais da cultura mexicana , apresentando elementos que podem ser lidos como uma crítica à desumanização embutida no *modus vivendi* e nas tendências imperialistas do país vizinho. Isto para citar apenas um exemplo do exercício de livre escolha e livre interpretação que este tipo de abordagem nos facultava, mediante o intercâmbio de opiniões e a troca de informações, para além do que nos sugerem as páginas do livro.

O contato com este conteúdo percorre um contexto de época, compreendido entre os anos trinta e quarenta, que retrata, entre outras coisas, a intensificação das tendências de esquerda na América Latina e a crescente preocupação com questões hegemônicas, como o movimento de resistência ao discutido imperialismo norte-americano, que exemplificamos acima.

Trata-se de questões que serão retomadas décadas depois, de um modo ainda mais abrangente, à época das ditaduras militares. Ambos conteúdos, inclusive, podem ser associados, posteriormente, sob estes e vários outros aspectos como as prisões políticas, as perseguições ideológicas (especialmente ao comunismo), as preocupações com a formação das identidades nacionais, a ruptura com velhos paradigmas em termos estéticos e comportamentais, os discursos de liberdade, etc.

Atrela-se, igualmente, a esta associação, a temática abordada na Unidade referente a Guayasamín. O primeiro, pela estética de alguns de seus poemas, conforme já dissemos, e o segundo pela longa trajetória de vida na qual transforma a arte em protesto, particularmente quando da fase que denominou *Edad de la ira*, cujo ponto forte era a indignação contra a tortura e os abusos perpetrados pelo poder constituído, como se observa por suas próprias palavras: “Mi pintura es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente. Para mostrar lo que el Hombre hace en contra del Hombre” (GUAYASAMÍN apud PARAQUETT, 2006, p. 119).

Ainda tratando-se do pintor equatoriano e do documentário que escolhemos para ilustrar o que nos traz a Unidade 8, observamos que os relatos feitos pelo próprio artista, quando entrevistado, mostram um homem idealista e consciente dos problemas que afetam seu país e o mundo, mas, sobretudo, um artista preocupado com a(s) realidade(s) e a preservação da(s) identidade(s) latino-americana(s). Neste sentido, a menção do Brasil, dos detalhes de sua progressão histórica e dos pontos de contato com as questões continentais estão sempre presentes.

A forma como o tema sobre a poesia contemporânea na América Espanhola é abordado, na Unidade 9, permite não apenas penetrar as nuances históricas que envolvem seus contextos de produção, como trabalhar alguns aspectos lingüísticos presentes em sua composição. Parece-nos digno de nota, contudo, que apesar de tratar-se, aqui, exclusivamente de produções expressadas em língua espanhola — uma vez que não se pode perder de vista a função que o livro desempenha como material didático para um curso de E/LE —, a proposta que permeia esta tese, e para a qual o livro contribui como instrumental de pesquisa, permanece calcada na liberdade de opções de abordagem e de recursos temáticos, posto que trabalha com cultura e, por isso mesmo, nos permite fazer ilações contextuais com todo o continente.

Em seguida, o contexto dos anos 60 e 70 nos conduz ao contato com as canções de conteúdo político-ideológico e seus representantes mais destacados em todo o continente latino-americano, a partir do movimento conhecido por *Nueva Trova Cubana*, que traz nomes como os de Silvio Rodríguez e Pablo Milanés, ao lado dos de Violeta Parra e Victor Jara (Chile), Atahualpa Yupanqui e Mercedes Sosa (Argentina), Caetano Veloso, Gilberto Gil e Geraldo Vandré (Brasil), entre outros tantos, procedentes de distintos países, unidos musicalmente por uma realidade sociopolítica com muitos pontos semelhantes.

Junto à variedade de ritmos, o exame cuidadoso de suas letras permite a comprovação desta semelhança, ao mesmo tempo em que convida o leitor a conhecer mais sobre os fatos que funcionaram, ora como detonadores, ora como resultantes das circunstâncias que promoveram as conjunturas em que se inspiraram os seus autores. Por esta razão, além dos fatos mencionados no livro, consideramos propício organizar um resumo dos acontecimentos mais marcantes deste período em toda a América Latina, que ajude efetivamente a situar os aprendizes em relação a este importante período da nossa história, não só pela sua proximidade temporal como pelas repercussões que nos afetam até os dias de hoje.

Como extensão temática, podem ser utilizados recortes sobre a Revolução Cubana, episódio que funcionou como ponto de referência para muitas das lutas ideológicas que inspiraram o *Movimento da Nova Canção Latino-Americana*, assim como seus protagonistas e principais desdobramentos, cuja importância histórica é percebida pelos ecos que ressoam até hoje no cenário político mundial.

Em continuidade com o que foi visto nas Unidades anteriores, os romances de conteúdo paródico (Unidade 11) e os discursos que caracterizaram a transição ao terceiro milênio (Unidade 12) têm seus contextos relacionados, também, àquelas circunstâncias que atravessaram todo o continente, agora, porém, voltados mais para as conseqüências que geraram do que para as suas causas — se é que podemos estabelecer uma separação verdadeira entre as duas coisas, prevalecendo, mais uma vez, os pontos de contato que constroem o cenário latino-americano em sua transição para o século XXI. Inúmeras são as possibilidades de abordagem desta temática, incluindo-se um debate sobre como os aprendizes encaram os resultados do processo a que levaram os modelos políticos das décadas anteriores, na condição de cidadãos de uma das nações que dele participaram.

As duas últimas Unidades arrematam as informações que vão sendo costuradas ao longo do livro e oferecem oportunidade para discutir os critérios que constroem a feição da América Latina, considerando seus espaços intermediários, em constante movimento, conforme afirma Paraquett:

Hay un sinfín de combinaciones que nos colocan en lugares que son siempre “entre lugares”, pero en el sentido que buscamos dar aquí. Y es por todo eso que elegimos el tema de la(s) identidade(s) hispanoamericana(s) como eje común de nuestras Unidades. (2006, p. 206)

Entre essas inúmeras combinações a que se refere a autora, a emigração de latino-americanos, de diferentes procedências, aos EUA, não poderia ser ignorada por envolver aspectos iniludíveis a um curso de E/LE que privilegia a cultura, como o que contempla esta tese. Assim, as relações que se estabelecem entre esses imigrantes e os cidadãos nativos daquele país constituem um dado importante dentro do processo histórico que funciona como fio condutor das Unidades do livro e convidam os leitores-aprendizes a repensar as noções que traziam (ou não) a respeito do que representa ser hispano-americano, bem como de que modo isto se encaixa no âmbito atribuído à América Latina, levando em conta onde se colocam, eles próprios, em relação a esse universo.

A exibição de filmes como *Spanglês* (2004) e *Maria Cheia da Graça* (2004), que obtiveram razoável repercussão nos cinemas brasileiros, constitui um bom recurso para elaborar questionamentos a respeito do que dissemos acima.

Por fim, essa revisão de conceitos, imagens e noções sobre as marcas identitárias que distinguem os países “visitados” durante o curso, favorece a disposição dos alunos para responder o questionário que constitui nosso segundo instrumental de pesquisa e que será analisado no próximo item.

4.2 QUESTIONÁRIO

Para elaboração do questionário — que consta nos Anexos A-F, p. 90-102, e que será aqui detalhado — me vali das seguintes categorias de análise: a primeira pergunta formulada visa identificar se o curso contribuiu para um maior conhecimento sobre os hispano-americanos; a segunda estende a primeira ao sentido de latino-americano, tratando de verificar se houve mudança de percepção a respeito do significado dos dois binômios freqüentemente destacados ao longo do curso.

A terceira e a quarta perguntas estão mais centradas nos aspectos subjetivos, ou seja, em se as possíveis mudanças de enfoque, operadas a partir do que o aluno viu durante o curso, teriam operado modificações nele próprio também, como indivíduo, e se os conteúdos culturais hispano-americanos tratados contribuíram de alguma maneira para a sua identidade como brasileiro — em caso afirmativo, de que forma isto teria se dado. A última pergunta visa conhecer a opinião dos alunos quanto à abordagem utilizada e os recursos didáticos disponibilizados para apresentar os conteúdos, sendo analisada, portanto, no subitem 4.2.2, por uma questão de pertinência.

4.2.1 A concepção de hispano-americano e de latino-americano — a possibilidade de inserção

Nesta parte, analisaremos as respostas dos alunos em relação ao modo como percebem o que é ser hispano-americano e latino-americano e como se vêem em relação a esse contexto, a partir do que estudaram durante o curso. Para a

organização desta análise — que inclui as quatro primeiras questões — adotamos, como critério, a apresentação do questionário em blocos, iniciados por cada pergunta, que vem imediatamente seguida das respostas a ela pertinentes e finalizado por nosso comentário, como segue:

A pergunta 1 — **Que conhecimentos culturais hispano-americanos este curso lhe deu?** — obteve as seguintes respostas:

Aluno (A): *Vários. Muito pouco conhecia da cultura hispano-americana. Apesar da imagem que os europeus e os americanos fazem da nossa cultura, nós também conhecemos pouco e, também, fazemos uma imagem preconceituosa. Agora, depois de estudar cada cultura, aprendi o quanto (quão) rica ela é.*

Aluno (B): *No início do período, o curso de leitura e cultura hispano-americana parecia ser bastante interessante, porém, conhecimento no assunto, vejo que eu não tinha nenhum. [...] Tenho aprendido muito, e aprendido com prazer. As mudanças operadas em mim, a partir dos novos conhecimentos adquiridos, foram grandes, pois minha percepção e concepção, hoje, são reformuladas, com certeza. Os conteúdos, debates e explicações clarificaram diversos significados do ser “hispano-americano, latino-americano”, por exemplo.*

Aluno (C): *Este curso me deu uma “bagagem” de cultura hispano(latino)-americana muito grande. Aprendi sobre os grandes nomes da arte deste continente tão rico e a apreciar esta cultura.*

Aluno (D): *Este curso me deu uma visão mais ampla da América Latina como um todo, suas raízes, suas formações.*

Aluno (E): *Esclareceu e permitiu entender a magnitude e riqueza no aspecto histórico e cultural das sociedades antigas, que dominavam técnicas arquitetônicas, artísticas e culturais; uma sociedade organizada.*

Observando as respostas acima relacionadas, verificamos que os sujeitos da pesquisa são unânimes em reconhecer a escassez de informações que traziam, antes do curso, sobre o tema mencionado na pergunta, do mesmo modo que enfatizam a mudança de percepção que verificaram após terem sido expostos aos conhecimentos que o curso lhes trouxe. Outro aspecto que se destaca é a referência que fazem ao que é latino-americano, em extensão ao que expressam sobre cultura

hispano-americana, o que, a nosso ver, confirma o caráter deslizando das fronteiras que delimitam os universos representados pelos dois binômios. Estão igualmente presentes, também, referências ao componente histórico e artístico como contributos para uma melhor percepção da diversidade que caracteriza as culturas do continente.

Para a segunda pergunta, que complementa a primeira, — **Sua percepção a respeito do que significa ser hispano-americano e latino-americano continua a mesma?** — encontramos:

Aluno (A): *De forma nenhuma, somos um povo colonizado, sim, mas temos a nossa cultura, língua e, hoje, posso dizer que as valorizo muito mais do que antes.*

Aluno (B): *Os conteúdos, debates e explicações clarificaram diversos significados do ser “hispano-americano, latino-americano”, por exemplo.*

Aluno (C): *Não, mudaram completamente! Praticamente tudo que foi ensinado para mim era novo e, agora, não mais.*

Aluno (D): *Não, porque, agora, eu vejo que as culturas foram mescladas de diferentes maneiras e que cada país, ainda que muito próximos, teve cada um a sua história.*

Aluno (E): *Não continua a mesma, pois entendo que hispano-americanos são todos os países que falam o espanhol e foram colônia da Espanha, enquanto latino-americanos são os países que se localizam no continente americano.*

De novo as respostas apontam para uma mudança de enfoque, o antes e o depois das informações recebidas, uma vez que, como se pode constatar pelo comentário anterior, os estudantes, de certa forma, se adiantaram a esta pergunta, daí que as respostas dadas aqui acabam sendo complementárias em relação às precedentes. Apesar de não expressarem detalhes sobre em que consiste sua nova percepção, exceção feita ao aluno (E), há unanimidade quanto a existir uma mudança de enfoque a partir da experiência que foi objeto de nossa pesquisa. Aqui também as respostas se apresentam de forma genérica, o que reforça a impressão de haver certa dificuldade com definições precisas sobre os dois conceitos a que se refere a pergunta.

A pergunta de número três — **Que mudanças se operaram em você a partir desses novos conhecimentos?** — apresenta as seguintes respostas:

Aluno (A): *A principal foi a valorização dos povos hispânicos e latinos. Nós sabemos muito pouco uns dos outros e esta disciplina contribuiu para que pudéssemos nos iniciar neste conhecimento.*

Aluno (B): *As mudanças operadas em mim, a partir dos novos conhecimentos adquiridos, foram grandes, pois minha percepção e concepção, hoje, são reformuladas, com certeza. [...]. Resumindo, antes de cursar a “lectura y cultura”, meus conceitos e entendimentos eram paupérrimos e, hoje, com certo orgulho, posso dizer que cresci como pessoa, por ter saído (apesar de ter, ainda, um longo caminho a percorrer) da ignorância.*

Aluno (C): *Aprendi a apreciar esta cultura e a ter orgulho de fazer parte deste continente tão rico, tanto historicamente como culturalmente [...],*

Aluno (D): *Pude valorizar mais nossos vizinhos latino-americanos (como nós) e ver que suas culturas são muito ricas.*

Aluno (E): *Cada país tem suas riquezas culturais, históricas, em que grandes artistas que lutaram por amor de sua pátria e sua raiz, que hoje é um marco histórico.*

As respostas deste bloco repetem em grande parte elementos presentes nos outros dois. O ponto comum que consideramos digno de destaque encontra-se na ênfase dada à apreciação da cultura continental e, em decorrência dela, a valorização do outro e de si mesmo, expressada através do sentimento de inclusão, ou seja, por sentir-se parte do mesmo contexto continental.

A quarta pergunta remete à questão identitária: **Os conteúdos culturais hispano-americanos que foram tratados no curso contribuíram de alguma maneira para a sua identidade como brasileiro? Como?** Foi assim respondida:

Aluno (A): *Sim, os brasileiros não possuem uma consciência do que realmente é ser latino-americano e esta disciplina fez com que a minha consciência, como brasileira, aumentasse, valorizando, em relação às culturas, as diferenças que existem em todos os países que constituem a Latino-América. (América Latina)*

Aluno (B): *Como brasileira, vejo que, apesar de termos outra colonização (a portuguesa, a princípio), temos reflexos multiculturais, identificações e, com as múltiplas identidades e mesclas de nosso continente, não posso mais dizer que “todos são iguais”.*

Aluno (C): *[...] a partir do momento que conheci essa história, compreendi muitas coisas dos dias de hoje, assim, me identificando como parte de toda essa história.*

Aluno (D): *Com certeza, agora vejo mais do que nunca que devemos valorizar nossa cultura e nossas raízes, pois somos um povo de grande valor.*

Aluno (E): *Sim, porque toda a história que (?), com o passar do tempo, tem muitas semelhanças com o que vivemos em nosso país.*

Como se pode notar, as respostas transitam entre assinalar as diferenças encontradas em relação ao outro e sua identificação com eles, mantendo inalterada a ênfase dada à mudança de percepção ocorrida após o curso. Contudo, prevalece a valorização da condição de brasileiros, mediante a visão do outro, manifestada através da idéia de inclusão e o destaque dado ao componente histórico. Divisão e união são pensamentos que se alternam de forma constante, corroborando o que já dissemos, anteriormente, sobre a imprecisão quanto a demarcações precisas sobre as possíveis fronteiras continentais.

4.2.2 Instrumento de aprendizagem de E/LE

Iniciamos esta parte analisando as respostas, atribuídas pelos alunos, à quinta e última pergunta do questionário, nos moldes que vínhamos seguindo até aqui, porém, agora, sob o enfoque da abordagem.

Para a pergunta 5 — **Qual é a sua opinião sobre esse tipo de abordagem (cultural) num curso de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira)?**

—, as respostas obtidas são:

Aluno (A): *Primordial. É a partir deste conhecimento cultural que conseguimos quebrar barreiras existentes nas diferenças lingüísticas e culturais.*

Aluno (B): *Essa abordagem cultural no curso de ELE é simplesmente imprescindível, se faz necessária em ponto de partida, antes de mais nada. Além do “conhecer” um pouco da história e cultura, de certo, a leitura de mundo, do continente, de cada país com suas particularidades e peculiaridades, nos transforma, num sentido progressista, da cultura, do intelectual, do sensível e do aprendizado, proporcionando, a partir daí, o saber do “porque” e “como” iremos continuar e desenvolver nesta graduação a que nos propusemos.*

Aluno (C): *Essa abordagem é de extrema importância, pois nos faz aprender a cultura, a história dos países que falam a língua que desejamos aprender e, com esses conhecimentos, nos fixa melhor a compreensão da língua.*

Aluno (D): *De vital importância, pois faz o aluno perceber como a mescla cultural traz/faz diferenças ao idioma e à cultura de um povo.*

Aluno (E): *Não respondida.*

As respostas fazem alusão a pontos observados em todas as respostas anteriores, que tocam na questão do autoconhecimento; da melhor percepção do outro, dos aportes trazidos através do processo histórico, da valorização da condição de brasileiro, etc. Todos eles, de alguma forma, “amarrados” pela afirmação de que a abordagem que utilizamos para a transmissão dos conteúdos foi, segundo os próprios termos utilizados, *primordial, imprescindível, de extrema importância, de vital importância*. O que nos leva a crer que, de fato, esta se constitui uma forma bem sucedida para a transmissão de conhecimentos relacionados à história e à diversidade cultural hispano-americana e latino-americana dentro de um curso de E/LE.

Em síntese, concluímos que apesar de a tônica das respostas ser bem pessoal e diferenciada na forma de expressão de cada sujeito, as respostas trazem como aspectos comuns:

- a menção de expressões que assinalam o reconhecimento das diferenças entre os diversos povos da América Latina, em favor da

maior valorização pessoal, nacional e dos países vizinhos na condição de latino-americanos;

- a conscientização e o orgulho por reconhecer-se parte do complexo cultural que conforma o continente;
- a reformulação de antigas concepções calcadas em escasso conhecimento histórico-cultural a respeito dos contextos latino-americano e hispano-americano
- e a identificação da condição de cidadão brasileiro em relação a esses contextos.

Tudo isto apoiado na aprovação manifesta quanto à abordagem adotada para levar o curso a efeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta tese levou-me, antes de qualquer outra coisa, a uma série de descobertas pessoais que transitaram por todos os pontos abordados durante a constituição da pesquisa que lhe serviu de base.

Desde as primeiras cogitações que me fizeram refletir, como professora de E/LE, sobre a fabulosa diversidade cultural da América Hispânica, suas peculiaridades, sua riqueza histórica, artística e lingüística, passando pelas inquietações quanto à eficácia de uma abordagem que privilegiasse esses elementos, e as muitas conversas e debates sobre **se** e **como** isto poderia ser materializado, até chegar a concretização da experiência que me possibilitou escrever este trabalho, foi uma longa trajetória. Talvez menos longa externamente que em meu íntimo, uma vez que, a cada possibilidade sondada, uma nova dúvida se apresentava quanto aos meios que viabilizariam esse processo.

Ao surgir a possibilidade de levar o projeto ao campo da experimentação, pude ir, passo a passo, sanando as dúvidas que me sobrevinham e constatando resultados que convergiam com o que constituía o cerne desta proposta, superando, algumas vezes, minhas próprias expectativas. Assim foi que, durante o curso-disciplina de *Leitura e Cultura Hispano-Americana*, pude verificar que o processo ensino/aprendizagem de E/LE é não apenas enriquecido pela abordagem de cunho cultural pela qual optei, mas, sobretudo, favorecido em seu objetivo maior de promover o aprendizado da língua-alvo.

Conforme afirmei anteriormente, não compreendo a língua fora de um contexto sociocultural — onde existe na condição de fruto e objeto da comunicação entre sujeitos que trazem, em si mesmos, uma bagagem individual e coletiva, como resultado de suas vivências pessoais, somadas ao conjunto de informações que emana do grupo social a que pertencem, o qual, deriva, por sua vez, dos componentes históricos que contribuíram para sua formação.

Um outro aspecto presente em minhas cogitações referia-se a questões identitárias que dividem/unem os sentidos atribuídos aos termos hispano-americano e latino-americano, tanto em nível mundial quanto entre os brasileiros. Ao desenvolver uma pesquisa cuja proposta era sondar até que ponto o componente histórico-cultural favoreceria o processo ensino/aprendizagem de E/LE, me

perguntava, também, até onde os aprendizes brasileiros conheciam os contextos em que a língua espanhola é falada dentro do continente do qual eles próprios fazem parte.

Num tempo em que se retomam questões referentes à hegemonia econômica dos países chamados desenvolvidos, em detrimento das soberanias nacionais latino-americanas; em que se discute a ALCA e o MERCOSUL; em que surgem debates em torno da tantas vezes aclamada, porém nunca definida (até por inexistir, num sentido essencialista), identidade latino-americana; e se discute o futuro do continente, ao menos no meio político, me perguntei, inúmeras vezes, se os aprendizes brasileiros da língua espanhola guardavam alguma noção do que representava realmente essa tal América Latina de que seguramente ouviam falar com freqüência, ainda que fosse tão-somente pelos telejornais e como se viam (ou não) em relação a ela. Recordei-me de haver escutado alunos da graduação que me perguntavam, ainda, se o espanhol e o castelhano eram iguais e se existia maior legitimidade da parte de uma “língua” em relação a outra; atribuindo-se, via de regra, a primeira nomenclatura a “como se fala na Espanha” e a segunda ao que se usa entre os hispano-americanos. Estes, por outra parte, entendidos, muitas vezes, apenas como sendo argentinos, chilenos, cubanos, colombianos e/ou pertencentes a mais alguma outra nacionalidade freqüentemente referida nos meios de comunicação. Tais observações me levaram a perceber que estas limitadas noções, em certa medida, se refletiam igualmente entre alunos nativos de países hispânicos que ignoravam mais do que sabiam sobre muitos dos seus vizinhos continentais.

A partir destas constatações, como não me preocupar com a formação de futuros professores de espanhol para os quais a língua-alvo era vista unicamente através de seus aspectos formais ou da maior ou menor fluência com que pudesse ser utilizada, se é certo que sua articulação está vinculada a conteúdos contextuais inevitavelmente relacionados ao(s) universo(s) em que se constituiu e no(s) qual(is) continua evoluindo? Como não ficar alerta para o fato de que o desenvolvimento das habilidades que implicam suas produções, orais ou escritas, incluindo elementos lingüísticos de ordem semântica, e mesmo estrutural, passam pela incidência, em maior ou menor grau, de diversos elementos culturais? Seria possível falar em “hispanoamericanos”, com seus distintos acentos e variantes lexicais, sem entender claramente quem são esses sujeitos, que lugar ocupam no panorama do mundo e

do tempo em que vivemos, que tipo de relações estabelecem entre si e em relação a nós, brasileiros?

Pensar no sentido de hispano-americano remete, freqüentemente, à idéia de latino-americano e, o que vem a ser isso, ao olhar dos brasileiros em geral, especialmente no caso dos estudantes e futuros professores de E/LE? Sentem-se incluídos nesse contexto? De que maneira? Não seria fundamental, também para sua formação compreender melhor os espaços em que se insere a América Latina, quais os pontos de contato com os povos que constituem o continente, em que se diferenciam, como se relacionam, etc.? Finalmente: seria possível essa compreensão sem a contribuição do componente histórico e cultural?

Ao cabo de todas estas indagações, estabeleceu-se a pergunta que viria a orientar a presente pesquisa, apresentada na Introdução: **Por que e como trabalhar o componente cultural hispano-americano na aprendizagem de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira) — com aprendizes adultos em um curso de formação de professores?**

Para encontrar a resposta, me lancei à experiência que teve lugar em sala de aula, da já referida Instituição, onde encontrei os meios que me possibilitaram colocar em prática as idéias que nortearam minha pesquisa. Inicialmente observando reações e comentários emitidos pelos alunos e, mais à frente, analisando aqueles que se constituíram como instrumentais de pesquisa, ou seja, o livro e o questionário — já detalhados no Capítulo 4 — minhas conclusões foram de que os sujeitos da pesquisa:

- Perceberam significativas diferenças entre as noções que traziam sobre América Hispânica e América Latina, antes e depois do curso.
- Adquiriram maior consciência sobre os aspectos identitários relacionados a esses universos, suas diferenças e similitudes, tornando-se capazes de refletir de forma independente sobre eles.
- Acusaram sentir satisfação pela forma como tiveram acesso à história e à cultura das diferentes nações continentais e que isto lhes trouxe novas percepções a seu próprio respeito, como indivíduos, além de aprimorar-se em relação ao uso da língua-alvo.
- Compreenderam que a América Hispânica, assim como a América Latina, não possuem um conceito unívoco de identidade, mas, sim, que

são portadoras de uma identidade plural, múltipla e complexa que pode ser vista sob diferentes ângulos e explicada sob diferentes critérios.

- Demonstraram sentir-se parte da comunidade cultural latino-americana e orgulho por esta constatação.

Em síntese, tais conclusões me permitiram comprovar que criar condições para uma maior compreensão das distintas identidades que constituem a América Espanhola, dentro de uma abordagem de cunho cultural, favorece a formação de professores de E/LE mais cômnicos de seu papel profissional e social, uma vez que é preciso insistir na idéia de que, ao professor, não basta ensinar, cabe-nos, a todos, também, a função mais ampla de educar.

O percurso seguido, desde a concepção desta tese até a sua conclusão, me levou também a algumas reflexões que, por meio do intercâmbio com os alunos, me trouxeram enriquecimentos profissionais e pessoais. A utilização de uma abordagem aberta a inserções de conteúdo variado promoveu a oportunidade de obter respostas a questionamentos vários, ao mesmo tempo em que abriu espaço a novas inquietudes quanto à exploração da vastidão que representa a América Latina. Viajando através de seus múltiplos espaços: geográficos, étnicos, culturais e históricos, é impossível deixar de aquilatar o quanto esta experiência contribuiu para o aprimoramento de minha própria visão a respeito do continente, do lugar que ocupa hoje e do lugar por mim ocupado como sujeito social. Este processo dinâmico estimula a minha crença de que o mesmo venha a dar-se com os aprendizes com quem compartilhei esta experiência no exercício futuro de suas profissões.

Hoje, quando reflito sobre a América Latina, suas variantes culturais, seus povos, sua História, não posso evitar a lembrança daqueles tantos nomes e cenários que desfilaram diante de meus olhos, de nossos olhos, desde o tempo das grandes civilizações indígenas até os dias atuais, do mesmo modo que não posso deixar de pensar nos muitos equívocos que cometemos quando olhamos para este continente de uma forma simplista, pretendendo resumir suas questões a um todo único. Tudo aqui é diversificado: as heranças lingüísticas, históricas e culturais; tudo é polifacético; nada é **mono**, tudo é **pluri**. Ao mesmo tempo, este é um lugar de culturas que se tocam, de raízes que se entrecruzam, de problemas que se assemelham e de episódios nascidos de realidades que se tangenciam. Portanto, tratar de entendê-lo é, em certa medida, tratar de entender-nos e, quem sabe, a partir deste entendimento, corrigir alguns erros de enfoque, como a busca eterna por

uma identidade que nos defina, quando temos várias; a tendência que guardamos de responsabilizar potências externas por nossos tropeços ou repetir discursos que já não surtem efeito e substituí-los por uma maior confiança em nossos potenciais, por um mais entranhado orgulho de nossas raízes e uma maior estima pela nossa capacidade inata de receber o outro com generosidade, ainda quando este outro nos é quase desconhecido. A contrapartida desta atitude de autovalorização é o reconhecimento maduro de nossas dificuldades, a fim de saná-las e dar um impulso ao desenvolvimento do continente. Nas palavras de Vargas Llosa,

Uma das mais típicas atitudes latino-americanas para explicar nossos males tem sido a de atribuí-los a maquinações perversas urdidas no estrangeiro [...]. Essa atitude é o maior obstáculo que enfrentamos para romper o círculo vicioso do subdesenvolvimento econômico da região. Se nossos países não reconhecem que a causa principal das crises em que se debatem são eles próprios, seus governos, seus mitos e costumes, sua cultura econômica, e que, por causa disso mesmo, a solução do problema virá primordialmente de nós mesmos, de nossa lucidez e decisão, e não de fora, o mal nunca será conjurado. (2006, p. 20)

Todas estas ponderações, contudo, só são possíveis mediante uma visualização mais ou menos amplificada da nossa História que nos permita descortinar o panorama à nossa volta e perceber-nos, percebendo também o outro, o vizinho, o irmão. De certo modo, as reflexões em torno de uma mudança de atitude em nível continental leva m-nos, também, a pensar e a discutir, junto aos aprendizes de E/LE, sobre novas formas de encarar os obstáculos que nos cabe enfrentar, como cidadãos e como pessoas.

Em definitiva, falar de identidades ou fronteiras nos espaços hispano-americano e latino-americano é, em si, adentrar um terreno tão fértil quanto complexo, não cabendo, portanto, a pretensão de esgotar qualquer um de seus aspectos. As conclusões a que levaram esta pesquisa, ao contrário, desejam provocar novas discussões sobre o que, certamente, está muito longe de ser uma questão fechada e me alegra pensar que possa ter contribuído para levantar mais um ponto de debate ou despertado o interesse de quem deseje ir além na exploração de assunto tão vasto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender Lingüística Aplicada. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 2, 1991.

_____. *Dimensões comunicativas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? *Revista de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz* São Paulo: Loyola, 2004.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 89-107, 1997.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. T. M. Los estudios de lengua española en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Suplemento El Hispanismo en Brasil, Brasília, Embajada de España en Brasil, Thesaurus, p. 35-58, 2000.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Leda M. B. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CITELLI, A. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. v. 6. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2003.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DIÁRIOS de motocicleta. Título original: *The Motorcycle diaries*. Direção: Walter Salles. Roteiro: José Rivera. Produção: Michael Nozik, Edgard Tenenbaum e Karen Tenkhoff. Alemanha; Argentina; Chile; Estados Unidos; França: Southfork Pictures; FilmFour; Tu Vais Voir Productions; Senator Film Produktion GmbH, 2004. 1 DVD (128 min).

DISCINI, N. *Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ESPANGLÊS. Título original: *Spanglish*. Direção: James L. Brooks. Roteiro: James L. Brooks. Produção: Julie Ansell, James L. Brooks e Richard Sakai. E.U.A.: Sony Pictures; Columbia Pictures Corporation; Gracie Films, 2004. 1 DVD (111 min).

FAC CCAA. *Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura Plena em Letras — Habilitações Português-Espanhol e suas respectivas Literaturas e Português-Inglês e suas respectivas Literaturas*. Rio de Janeiro: Faculdade CCAA, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Versão eletrônica. [S.l.]: Ed. Positivo Informática, 2004. 1 CD-ROM.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México: Taurus, 2002.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, cap. 19, p. 65-74, jul./dez. 1990.

_____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da Globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

GUILLÉN, Nicolás. *Balada de los dos abuelos*. Texto reproduzido na página virtual da Fundación Nicolás Guillén. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fguillen.cult.cu/quigale/072.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2008. Não paginado.

_____. *Negro Bembón*. Texto reproduzido na página virtual: LOS-POETAS.COM. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.los-poetas.com/c/gillen1.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2008. Não paginado.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. A questão multicultural. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

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*, n. 9, Brasília, Embajada de España en Brasil, Thesaurus, p. 11-19, 1999.

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

LATIN Art Museum. *Pintura mexicana: los autorretratos de Frida Kahlo*. Disponível em: <http://www.latinartmuseum.com/frida_kahlo.htm>. Acesso em: 2 jan. 2008.

MACHADO, A. R. *Planejar gêneros acadêmicos: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1987.

MARIA Cheia de Graça. Título original: Maria, llena eres de gracia. Direção: Joshua Marston. Roteiro: Joshua Marston. Produção: Paul S. Mezey. Estados Unidos; Colômbia: HBO Films; Santa Fe Productions; Tucán Producciones Cinematográficas Ltda.; Alter-Ciné; Journeyman Pictures, 2004. 1 DVD (101 min).

MENDES, Edleise. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. *Textos universitários: tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: EDUNB, 2000. p. 105.

_____. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: UNICAMP, 2003. (Tese de doutorado).

_____. A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de português a falantes de espanhol. In: PARAQUETT, Marcia; TROUCHE, André. *Formas & linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____. *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

_____ et al. *Reorientação curricular. Línguas estrangeiras. Ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 2005.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: _____; SHEYERL, D. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

ORLANDI, Eni P. *Discurso & leitura*. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. *Sobre o inatingível, o ausente e o evidente*. Campinas: Unicamp, 2003.

PARAQUETT, Marcia. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol no Brasil. In: TROUCHE, André; REIS, Livia. *Hispanismo 2000*. Niterói: Associação Brasileira de Hispanistas, 2001. p. 186-194.

_____. O ensino do Espanhol como língua estrangeira no Brasil. *Paradoxa*, Projeto Múltiplas em Educação, Publicação semestral do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Salgado de Oliveira, Niterói/RJ, Universo, ano IX, n. 15/16, p. 23-41, 2003.

_____. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 193-220.

_____. *Lectura y Cultura Española*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora Ltda., 2005.

_____. *Lectura y Cultura Hispanoamericana*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2006.

_____; TROUCHE, André. *Formas & linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PIZARRO, Ana. *América Latina: palavra, literatura e cultura*. v. 3. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. *O sul e os trópicos: ensaios de cultura latino-americana*. Niterói: Eduff, 2006.

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

RIBEIRO, J. U. El mito de América Latina. Tradução para o espanhol de Mario Merlino. *El País*, Madrid, 2001. Disponível em: <<http://www.elpais.es/suplementos/babelia/20011006/b15p.html>>. Acesso em: 5 jan. 2008. Não paginado.

ROBINS, R. H. *Pequena história da Lingüística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do falar e história da Língüística*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: Edusp / Iluminuras / FAPESP, 1995.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARGAS LLOSA, Mario. *Dicionário amoroso da América Latina*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WIKIPÉDIA. A Enciclopédia Livre. *América Latina*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rica_Latina>. Acesso em: 2 jan. 2008. Não paginado.

WIKIPÉDIA. A Enciclopédia Livre. *Discussão: América Latina*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Discuss%C3%A3o:Am%C3%A9rica_Latina>. Acesso em: 5 jan. 2008. Não paginado.

ANEXO A

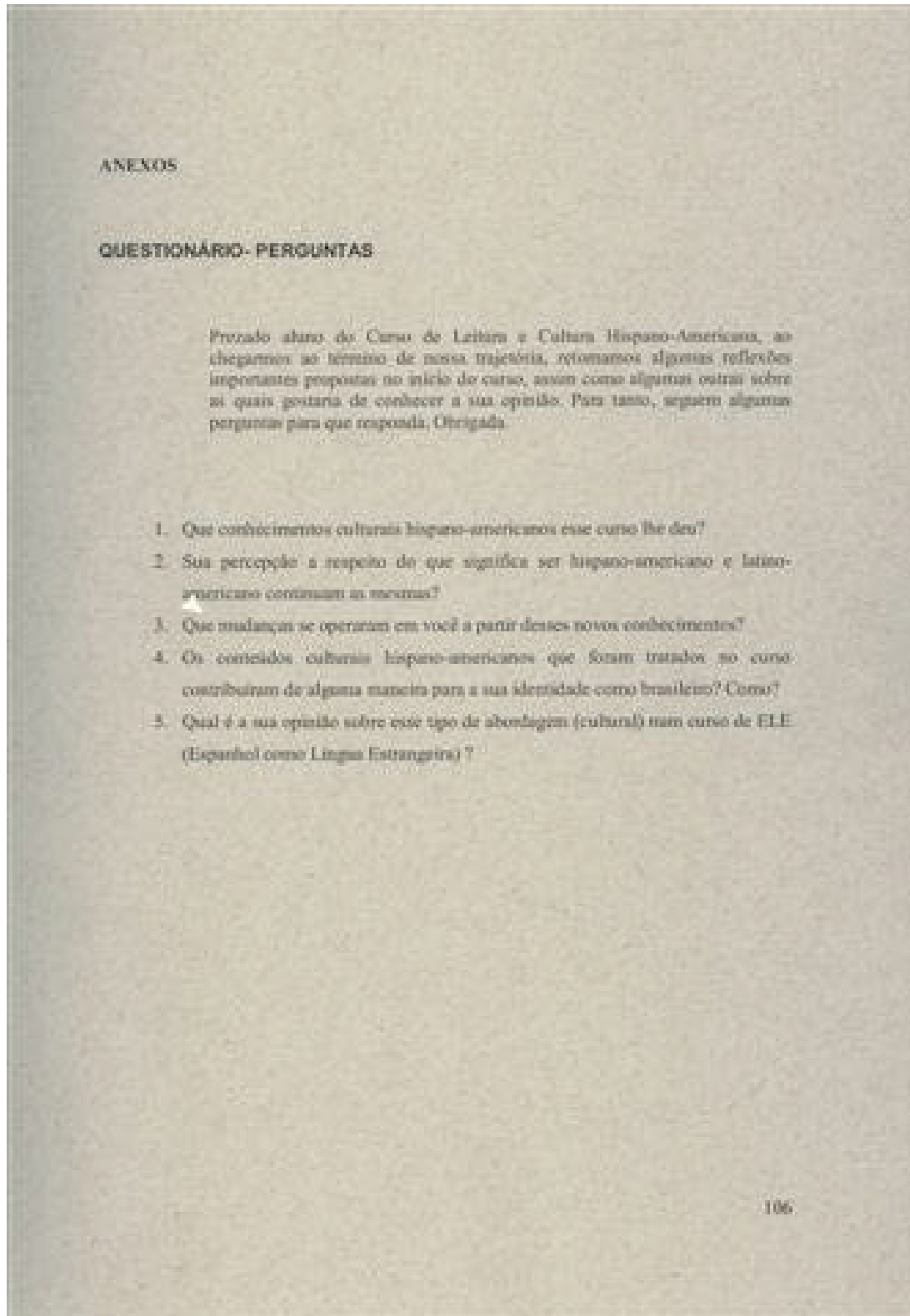
Questionário — Perguntas

Transcrição:

Prezado aluno do Curso de Leitura e Cultura Hispano-Americana, ao chegarmos ao término de nossa trajetória, retomamos algumas reflexões importantes propostas no início do curso, assim como algumas outras sobre as quais gostaria de conhecer a sua opinião. Para tanto, seguem algumas perguntas para que responda. Obrigada.

1. Que conhecimentos culturais hispano-americanos esse curso lhe deu?
2. Sua percepção a respeito do que significa ser hispano-americano e latino-americano continua a mesma?
3. Que mudanças se operaram em você a partir desses novos conhecimentos?
4. Os conteúdos culturais hispano-americanos que foram tratados no curso contribuíram de alguma maneira para a sua identidade como brasileiro? Como?
5. Qual é a sua opinião sobre esse tipo de abordagem (cultural) num curso de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira)?

Imagem:



ANEXO B

Respostas ao Questionário — Aluno A

Transcrição:

- a) Vários, muito pouco conhecia da cultura hispano-americana. Apesar da imagem que os europeus e os americanos fazem da nossa cultura, nós também conhecemos pouco e, também, fazemos uma imagem preconceituosa. Agora, depois de estudar cada cultura, aprendi o quão rica ela é.
- b) De forma nenhuma, somos um povo colonizado, sim, mas temos a nossa cultura, língua e, hoje, posso dizer que valorizo muito mais do que antes.
- c) A principal foi a valorização dos povos hispânicos e latinos. Nós sabemos muito pouco uns dos outros e esta disciplina contribuiu para que pudéssemos nos iniciar neste conhecimento.
- d) Sim, os brasileiros não possuem uma consciência do que realmente é ser latino-americano e esta disciplina fez com que a minha consciência, como brasileira, aumentasse, valorizando, em relação às culturas, as diferenças que existem em todos os países que constituem a Latino-América.
- e) Primordial, é a partir deste conhecimento cultural que conseguimos quebrar barreiras existentes nas diferenças lingüísticas e culturais.

Imagem:

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO – ALUNO A

- a) Várias, muito pouco conheço da cultura hispano-americana. Apesar da imagem que os europeus e os americanos fazem de nossa cultura, nós também conhecemos pouco e, também, fazemos uma imagem preconceituosa. Agora, depois de estudar cada cultura, aprendi o que ela realmente é.
- b) De forma nenhuma, somos um povo colonizado, sim, mas temos a nossa cultura, língua e, hoje, penso dizer que valorizo muito mais do que antes.
- c) A principal foi a valorização dos povos hispânicos e latinos. Nós sabemos muito pouco um dos outros e esta disciplina contribuiu para que pudéssemos nos aprofundar neste conhecimento.
- d) Sim, os brasileiros não possuem uma consciência de que realmente é ser latino-americano e esta disciplina é com que a minha consciência, como brasileira, aumentasse, valorizando, em relação à cultura, as diferenças que existem em todos os países que compõem a Latino-América.
- e) Principalmente, é a partir deste conhecimento cultural que conseguimos qualificar barreiras existentes nas diferenças linguísticas e culturais.

ANEXO C

Respostas ao Questionário — Aluno B

Transcrição:

No início do período, o curso de leitura e cultura hispano-americana parecia ser bastante interessante, porém, conhecimento no assunto, vejo que eu não tinha *nenhum*. [A palavra foi destacada pela aluna.] Já nas primeiras aulas, o contato com o idioma (que assusta um pouco, já que por anos praticava) e a história que começava a se esboçar, foram me encantando.

Sem intenção alguma de “puxa-saquismo”, a forma que você conduz, o conteúdo que você tem e a horizontalidade didática na relação aluno-professor, faz qualquer aluno se sentir feliz e interessado de verdade.

Tenho aprendido muito, e aprendido com prazer. As mudanças operadas em mim, a partir dos novos conhecimentos adquiridos, foram grandes, pois minha percepção e concepção, hoje, são reformuladas, com certeza. Os conteúdos, debates e explicações clarificaram diversos significados do ser “hispano-americano, latino-americano”, por exemplo.

Como brasileira, vejo que, apesar de termos outra colonização (a portuguesa, a princípio), temos reflexos multiculturais, identificações e, com as múltiplas identidades e mesclas de nosso continente, não posso mais dizer que “todos são iguais”.

Essa abordagem cultural no curso de ELE é simplesmente imprescindível, se faz necessária em ponto de partida, antes de mais nada.

Além do “conhecer” um pouco da história e cultura, de certo, a leitura de mundo, do continente, de cada país com suas particularidades e peculiaridades, nos transforma num sentido progressista da cultura, do intelectual, do sensível e do aprendido, proporcionando, a partir daí, o saber do “porque” e “como” iremos continuar e desenvolver nesta graduação a que nos propusemos.

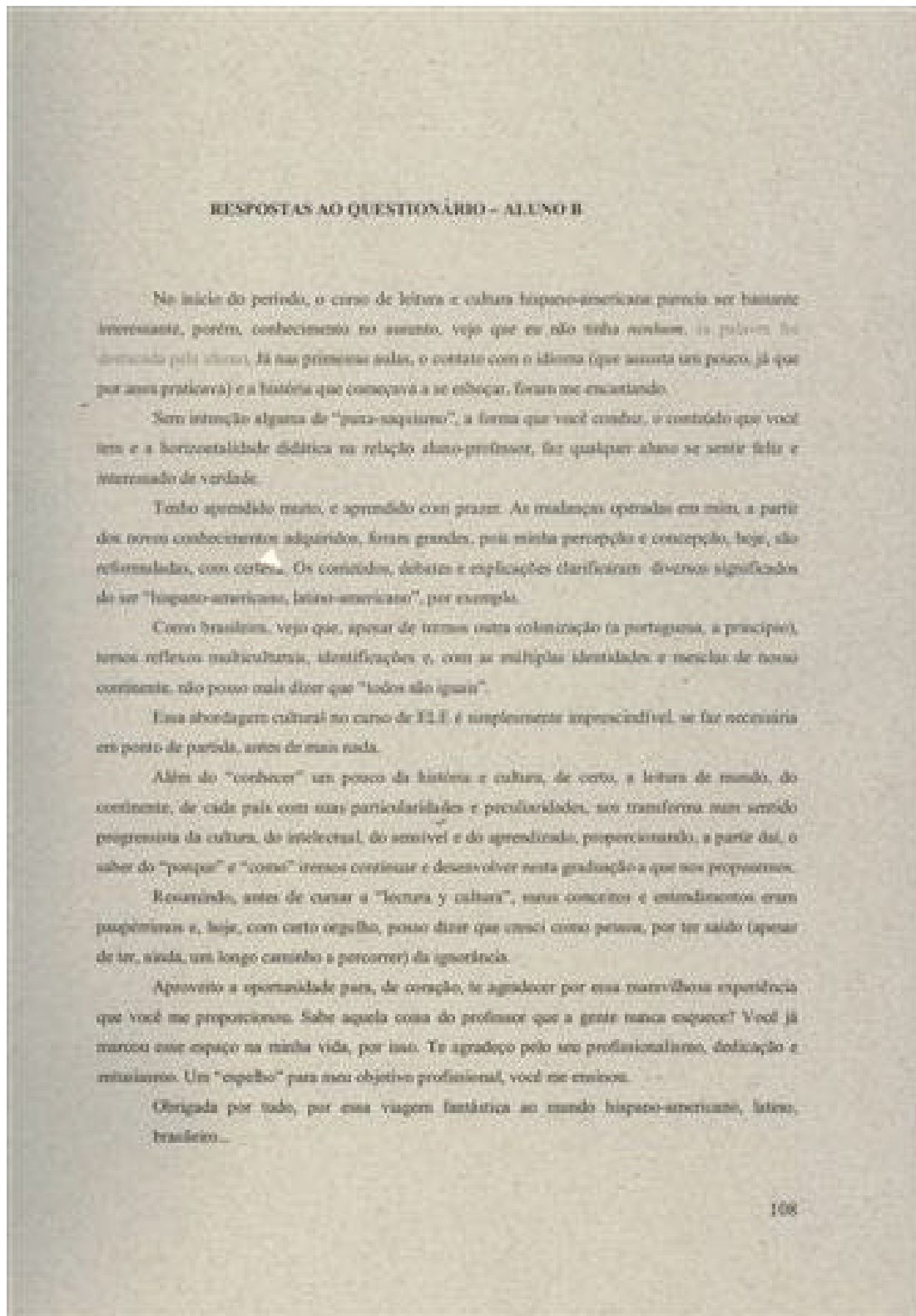
Resumindo, antes de cursar a “lectura y cultura”, meus conceitos e entendimentos eram paupérrimos e, hoje, com certo orgulho, posso dizer que cresci como pessoa, por ter saído (apesar de ter, ainda, um longo caminho a percorrer) da ignorância.

Aproveito a oportunidade para, de coração, te agradecer por essa maravilhosa experiência que você me proporcionou. Sabe aquela coisa do professor que a gente nunca esquece? Você já marcou esse espaço na minha vida, por isso. Te agradeço pelo seu profissionalismo, dedicação e entusiasmo. Um “espelho” para meu objetivo profissional, você me ensinou.

Obrigada por tudo, por essa viagem fantástica ao mundo hispano-americano, latino, brasileiro...

Que las poesisas y artes de la vida te encanten y produzcan con belleza, adornos y alegrías su vivir. Gracias.

Imagem:



ANEXO D

Respostas ao Questionário — Aluno C

Transcrição:

- a) Este curso me deu uma “bagagem” de cultura hispano(latino)-americana muito grande. Aprendi sobre os grandes nomes da arte deste continente tão rico e a apreciar esta cultura.

- b. c. d) Não, mudaram completamente! Praticamente tudo que foi ensinado para mim era novo e, agora, não mais. Além disso, como já foi dito, aprendi a apreciar esta cultura e a ter orgulho de fazer parte deste continente tão rico, tanto historicamente como culturalmente, pois, a partir do momento que conheci essa história, compreendi muitas coisas dos dias de hoje e, assim, me identificando como parte de toda essa história.

- e) Essa abordagem é de extrema importância, pois nos faz aprender a cultura, a história dos países que falam a língua que desejamos aprender e, com esses conhecimentos, nos fixa melhor a compreensão da língua.

Imagem:

Que las poesías y artes de la vida te encanten y produzcan con belleza, adorno y alegría
su vida. Gracias.

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO - ALUNO C

a) Este curso me deu uma "bagagem" de cultura hispano(latina)-americana muito grande.
Aprendi sobre os grandes nomes da arte deste continente tão rico e a apreciar esta cultura.

b. e. d) Não, mudaram completamente! Praticamente tudo que foi ensinado para mim era novo
e, agora, tão mais. Além disso, como já foi dito, aprendi a apreciar esta cultura e a ter orgulho
de fazer parte deste continente tão rico, tanto historicamente como culturalmente, pois, a partir
do momento que conheci essa história, compreendi muitas coisas dos dias de hoje e, assim, me
identificando como parte de toda essa história.

e) Essa abordagem é de extrema importância, pois nos faz aprender a cultura, a história dos
países que falam a língua que desejamos aprender e, com esses conhecimentos, nos fica melhor
a compreensão da língua.

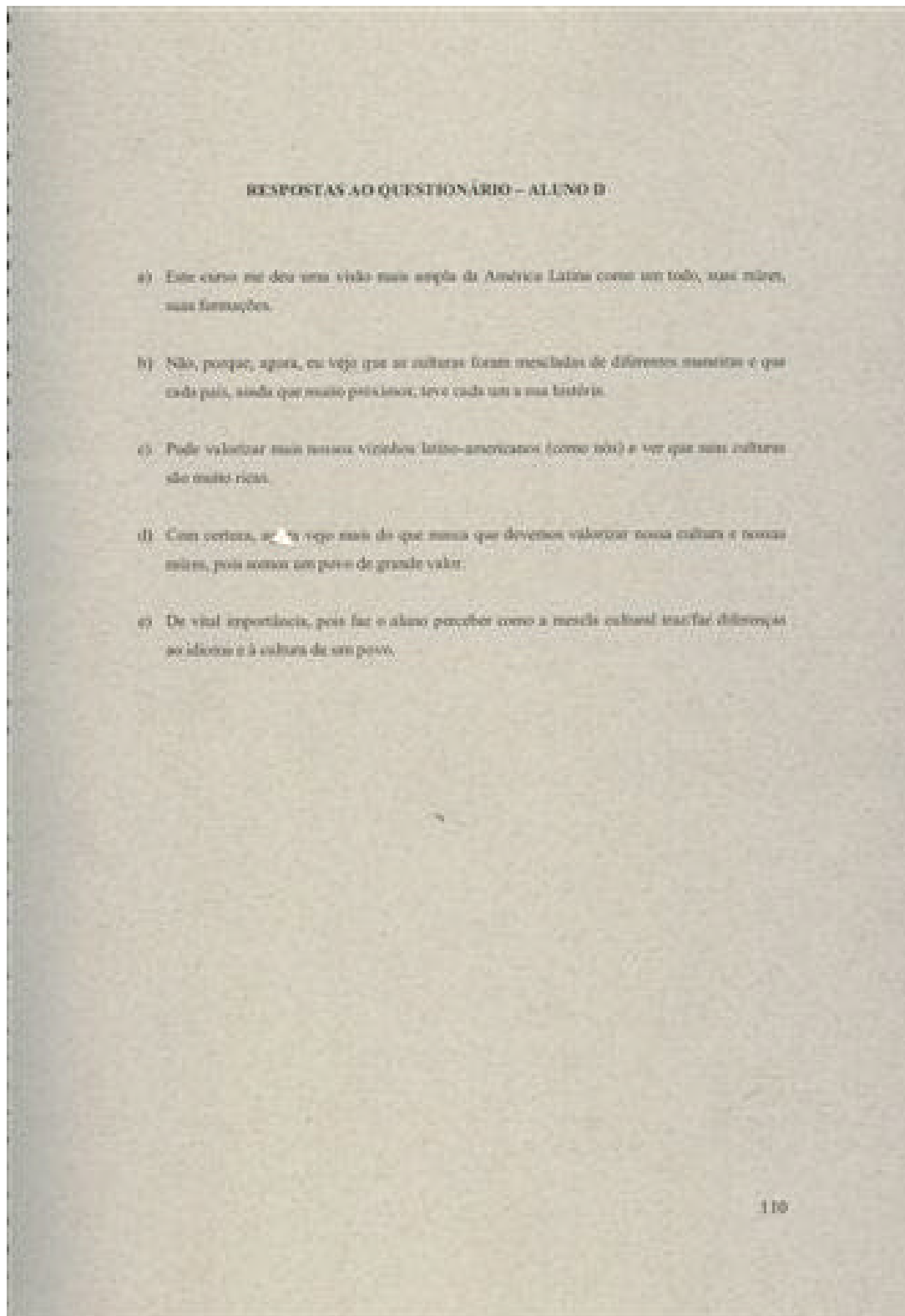
ANEXO E

Respostas ao Questionário — Aluno D

Transcrição:

- a) Este curso me deu uma visão mais ampla da América Latina como um todo, suas raízes, suas formações.
- b) Não, porque, agora, eu vejo que as culturas foram mescladas de diferentes maneiras e que cada país, ainda que muito próximos, teve cada um a sua história.
- c) Pude valorizar mais nossos vizinhos latino-americanos (como nós) e ver que suas culturas são muito ricas.
- d) Com certeza, agora vejo mais do que nunca que devemos valorizar nossa cultura e nossas raízes, pois somos um povo de grande valor.
- e) De vital importância, pois faz o aluno perceber como a mescla cultural traz/faz diferenças ao idioma e à cultura de um povo.

Imagem:



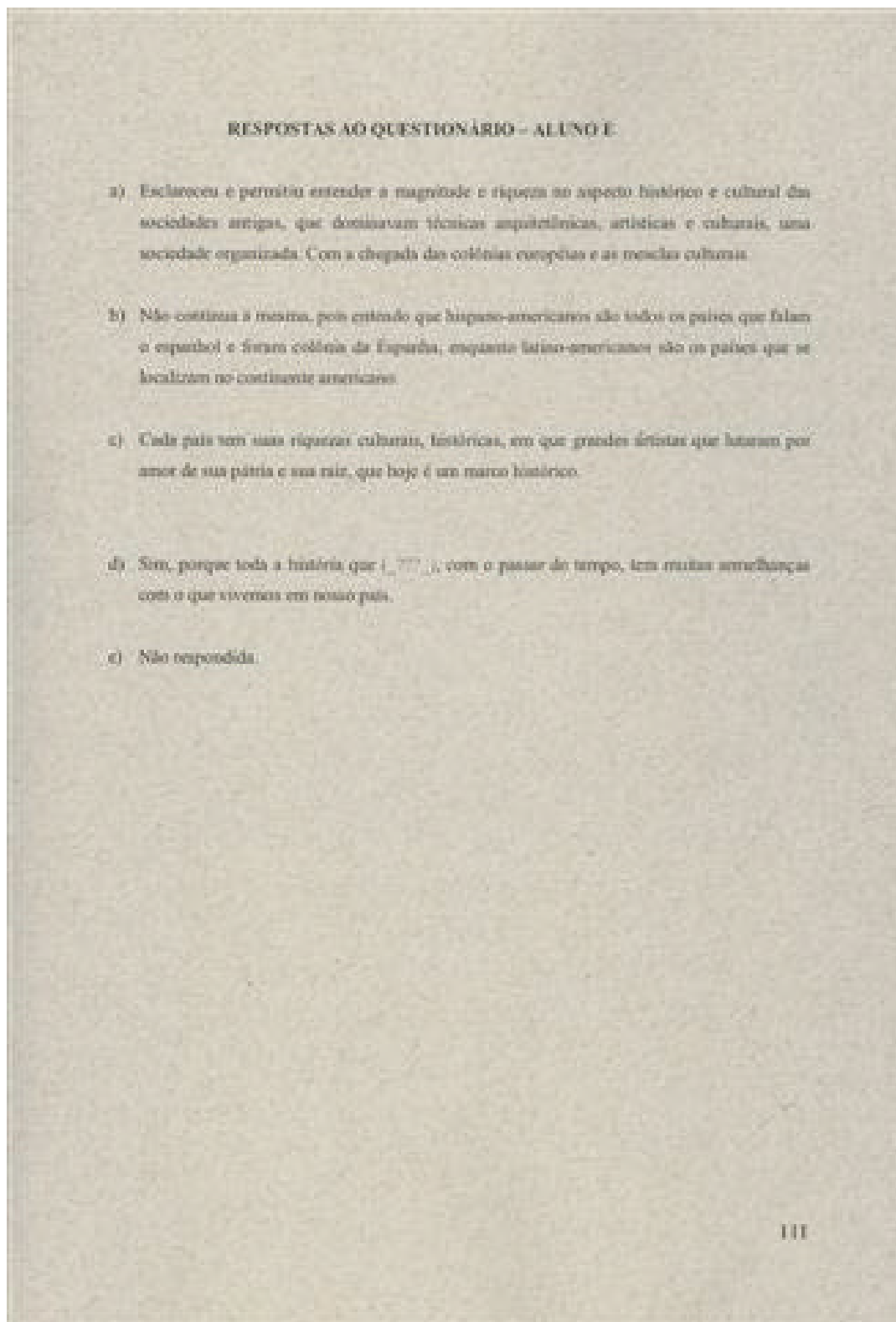
ANEXO F

Respostas ao Questionário — Aluno E

Transcrição:

- a) Esclareceu e permitiu entender a magnitude e riqueza no aspecto histórico e cultural das sociedades antigas, que dominavam técnicas arquitetônicas, artísticas e culturais, uma sociedade organizada. Com a chegada das colônias européias e as mesclas culturais.
- b) Não continua a mesma, pois entendo que hispano-americanos são todos os países que falam o espanhol e foram colônia da Espanha, enquanto latino-americanos são os países que se localizam no continente americano.
- c) Cada país tem suas riquezas culturais, históricas, em que grandes artistas que lutaram por amor de sua pátria e sua raiz, que hoje é um marco histórico.
- d) Sim, porque toda a história que (_???)_, com o passar do tempo, tem muitas semelhanças com o que vivemos em nosso país.
- e) Não respondida.

Imagem:



ANEXO G

Auto-retrato na fronteira entre o México e os Estados Unidos (1930), de Frida Kahlo.



Disponível em: <http://www.latinartmuseum.com/frida_kahlo.htm>.
Acesso em: 2 jan. 2008.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)