

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO/DOCTORADO
DOUTORADO EM LETRAS

LUCIANA CONTREIRA DOMINGO

LETRAMENTO INTERCULTURAL:
A FORMAÇÃO DE MEDIADORES INTERCULTURAIIS NOS CURSOS DE LETRAS

Pelotas
2015

LUCIANA CONTREIRA DOMINGO

**LETRAMENTO INTERCULTURAL:
A FORMAÇÃO DE MEDIADORES INTERCULTURAIS NOS CURSOS DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado/Doutorado, Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Aquisição, variação e ensino

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

Pelotas

2015

D6711 Domingo, Luciana Contreira

Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras. / **Luciana Contreira Domingo – Pelotas: UCPEL, 2015.**

205f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientador: Hilário I. Bohn.

1. interculturalidade. 2. letramento intercultural. 3. formação docente. 4. ensino de línguas. 5. fronteiras. I. Bohn, Hilário I., or.

CDD 407

LUCIANA CONTREIRA DOMINGO

**LETRAMENTO INTERCULTURAL:
A FORMAÇÃO DE MEDIADORES INTERCULTURAIS NOS CURSOS DE LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado/Doutorado, Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Aquisição, variação e ensino

Aprovada

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hilário I. Bohn - UCPEL (Orientador)

Profa. Dra. Edleise Mendes – UFBA (Examinadora)

Profa. Dra. Fabiane Villela Marroni - UCPEL (Examinadora)

Profa. Dra. Maria da Graça Carvalho do Amaral - FURG (Examinadora)

Profa. Dra. María Josefina Israel Semino López - FURG (Examinadora)

Pelotas, 05/11/2015

Dedico este trabalho aos meus alunos da E. M. E. F. Luiz Augusto de Assumpção (Pelotas/ RS), do Colégio Anglo-Brasileiro (Salvador/ BA), dos Cursos de Letras da Universidade Federal da Bahia (Salvador/ BA), da Universidade do Estado da Bahia-Campus Salvador (Salvador/ BA) e Universidade Federal do Pampa-Campus Jaguarão (Jaguarão/ RS). “As ideias que defendo aqui não são tanto ideias que possuo, mas, sobretudo, ideias que me possuem” (MORIN, 2011, p.30).

AGRADECIMENTOS

Gracias totales a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. A caminhada foi longa, há muitas pessoas a quem agradecer. Espero não ser injusta.

Aos meus pais, por me permitirem ser quem eu sou.

Aos queridos André e Débora, sempre na torcida por mim.

Às queridas Clarice Cabral e Daiane Marinho pela condução do Projeto de Ensino Letramento Intercultural, em 2014.

Ao meu orientador, Professor Dr. Hilário Bohn. Seu exemplo profissional e sua postura como ser humano são uma inspiração para mim.

Às Professoras María Josefina Israel Semino López e Dra. Fabiane Villela Marroni pelas contribuições dadas na qualificação deste trabalho.

Aos professores que fizeram parte da minha vida despertando o meu desejo de ser professora também.

A Deus, por orientar os passos desta guria.

RESUMO

O presente trabalho objetiva traçar o caminho para a construção de uma proposta alternativa para a formação inicial docente em região de fronteira. Partindo da revisão bibliográfica sobre formação docente, interculturalidade, educação intercultural e educação da linguagem e da reflexão sobre a realidade observada na fronteira Brasil-Uruguay, esta tese propõe o Letramento Intercultural como alternativa para o ensino de língua-cultura em contextos híbridos. A proposta, dirigida especificamente para a formação inicial docente, considera o contato entre as duas línguas-culturas e o contexto sócio histórico onde os sujeitos compartilham valores, linguagens, conhecimentos e práticas culturais. A perspectiva do Letramento Intercultural que apresentamos tem como base o domínio dos códigos linguísticos, discursivos, culturais e sociais que pautam as interações entre fronteiriços, além de considerar a tradicional visão de letramento, ampliando-a para as relações e interações sociais, conjugando-a com o conceito de interculturalidade – entendido como ação afirmativa na gestão da diversidade. Formar educadores como mediadores interculturais e ensinar língua-cultura nesse espaço através da proposta que apresentamos significa promover uma relação dialógica entre pertencimentos e diferenças – ser brasileiro/ uruguaio, gaúcho, fronteiriço, etc. A partir das reflexões proporcionadas pelo referencial teórico adotado e pela análise do contexto fronteiriço, esta tese aponta caminhos alternativos para a formação intercultural docente, requerida para a promoção de professores como mediadores interculturais, e sugere ações para que a formação inicial converta-se em espaço de agenciamento e articulação entre sujeitos e saberes locais. Ilustram a reflexão apresentada o relato sobre um Projeto de Ensino e um material didático composto por oito unidades temáticas. A proposta sugerida como perspectiva para o ensino de espanhol na formação docente em regiões de fronteira busca estimular o domínio das práticas sociais que envolvem a língua-cultura alvo permitindo que os aprendizes fronteiriços – que justamente por serem fronteiriços, são sujeitos e agentes de ditas práticas – construam conhecimento a partir do diálogo entre as línguas-culturas.

Palavras-Chave: interculturalidade, letramento intercultural, formação docente, ensino de línguas, fronteiras.

RESUMEN

El presente trabajo objetiva trazar el camino para la construcción de una propuesta alternativa para la formación inicial docente en región de frontera. Partiendo de la revisión bibliográfica sobre formación docente, interculturalidad, educación intercultural y educación del lenguaje y de la reflexión sobre la realidad observada en la frontera Brasil-Uruguay, esta tesis propone la Literacidad Intercultural como alternativa para la enseñanza de lengua-cultura en contextos híbridos. La propuesta, dirigida específicamente a la formación inicial docente, considera el contacto entre las dos lenguas-culturas y el contexto socio histórico donde los sujetos comparten valores, lenguajes, conocimientos y prácticas culturales. La perspectiva de la Literacidad Intercultural que presentamos tiene como base el dominio de los códigos lingüísticos, discursivos, culturales y sociales que pautan las interacciones entre fronterizos, además de considerar la tradicional visión de literacidad, ampliándola para las relaciones e interacciones sociales, conjugándola con el concepto de interculturalidad – entendido como acción afirmativa en la gestión de la diversidad. Formar educadores como mediadores interculturales y enseñar lengua-cultura en ese espacio a través de la propuesta que presentamos significa promover una relación dialógica entre pertenecimientos y diferencias – ser brasileño, uruguayo, gaucho, fronterizo, etc. A partir de las reflexiones proporcionadas por el referencial teórico adoptado y por el análisis del contexto fronterizo, esta tesis señala caminos alternativos para la formación intercultural docente, requerida para la formación de profesores como mediadores interculturales, y sugiere acciones para que la formación inicial se convierta en espacio de agencia y articulación entre sujetos y saberes locales. Ilustran la reflexión presentada el relato sobre un Proyecto de Enseñanza y un material didáctico compuesto por ocho unidades temáticas. La propuesta sugerida como perspectiva para la enseñanza de español en la formación docente en regiones de frontera busca estimular el dominio de las prácticas sociales que envuelven la lengua-cultura meta permitiendo que los aprendices fronterizos – que justamente por ser fronterizos, son sujetos y agentes de dichas prácticas - construyan conocimiento a partir del diálogo entre las lenguas-culturas.

Palabras clave: interculturalidad, literacidad intercultural, formación docente, enseñanza de lenguas, fronteras.

LISTA DE SIGLAS

APEESP Associação de Professores do Estado de São Paulo

CC Competência Comunicativa

CCCS Centre of Contemporary Cultural Studies

CCI Competência Comunicativa Intercultural

COPESBRA Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro

ELE Espanhol como Língua Estrangeira

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LE Língua Estrangeira

LM Língua Materna

MEC Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL Mercado Comum do Sul

OCEM Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PEBF Programa Escolas Bilíngues de Fronteira

PEIF Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

SEM Setor Educacional do Mercosul

SMED – Jaguarão Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, RS

TICs Tecnologias da Informação e da Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo evolutivo das descrições de língua e cultura	52
Quadro 2: Contenedos.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Publicação Prefeitura Municipal de Jaguarão/ RS	71
---	----

SUMÁRIO

PRIMEIROS PASSOS: PREPARANDO A SAÍDA	13
1 PRIMEIRA PARADA.....	28
1.1 O CENÁRIO.....	28
1.1.1 Inter ou Multi? A culturalidade em questão	30
1.2 <i>NOSOTROS Y LOS OTROS</i> EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO.....	34
1.2.1 O que nos une, o que nos separa	37
<i>1.2.1.1 Fronteira Brasil-Uruguaí.....</i>	<i>38</i>
2 SEGUNDA PARADA.....	46
2.1 OS SINALIZADORES DA ESTRADA.....	46
2.1.1 Educação intercultural: um caminho a construir	46
2.1.2 Do ensino de línguas à educação da linguagem em perspectiva intercultural..	51
3 TERCEIRA PARADA	57
3.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL.....	57
3.1.1 Mapeando o caminho	58
3.1.2 <i>¿Y por casa cómo andamos?</i> A Lei 11.161 em Jaguarão	67
3.2 DOCUMENTOS NECESSÁRIOS	72
3.2.1 Aspectos da formação intercultural docente	73
3.2.2 O Professor de Espanhol como Mediador Intercultural	74
4 OS CAMINHOS: OUTROS CAMINHOS.....	79
4.1 CAMINHOS ALTERNATIVOS.....	79
4.2 DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA AO LETRAMENTO INTERCULTURAL	82
4.2.1 Competência comunicativa e Competência Comunicativa Intercultural	83
4.2.2 Letramento Intercultural: proposta para o ensino de espanhol em regiões de fronteira.....	85
4.3 O LETRAMENTO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	89

4.4 <i>AL HABLA</i> : MATERIAL DIDÁTICO PARA O LETRAMENTO INTERCULTURAL.....	93
4.4.1 Tecendo interculturalidade nas aulas de espanhol	93
CARTOGRAFIA PARA SEGUIR VIAGEM.....	99
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS.....	117
APÊNDICE	127

PRIMEIROS PASSOS: PREPARANDO A SAÍDA

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar
se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver
a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar. (MACHADO, A.¹)

Os caminhos que levam à(s) fronteira(s) são múltiplos. Muitas também são as opções para a realização do trajeto. Na viagem que começo a descrever agora, mais que encontrar respostas, busco traçar/ entender diferentes caminhos que permitam a construção de um espaço para a articulação das diferenças, um lugar para a heterogeneidade de pertencimentos culturais. No caso da pesquisa em educação da linguagem, formação inicial docente em região de fronteira e da relação entre culturas a que nos dedicamos, essa busca implica vincular todas as reflexões a uma epistemologia e a teorias que falem do e ao mundo atual, como propõe Moita Lopes (2006, p. 14).

O desejo de buscar alternativas para o ensino de língua espanhola em região de fronteira surge da constatação de que o foco do ensino devem ser as pessoas e suas relações, do desejo de ver os sujeitos como protagonistas das propostas didáticas em oposição às tradicionais proposições que, ainda que mascaradas por modismos e eventuais pressões editoriais, privilegiam o ensino de gramática².

O fluxo permanente de indivíduos provenientes de diferentes regiões, resultado da onda migratória originada principalmente pela atual fase da globalização, constitui-se como cenário para reflexões sobre as relações estabelecidas em ambientes fronteiriços. Neste contexto, o hibridismo tão característico das cidades de fronteira representa um terreno fértil para a reflexão sobre a formação docente, tema deste trabalho. Deste modo, a interculturalidade – entendida aqui como a relação entre culturas pautada pelo binômio ser-agir – e a abordagem intercultural parecem ser as opções mais efetivas para a promoção do diálogo entre culturas e para a educação da linguagem na fronteira Brasil – Uruguai.

O cenário híbrido de onde falamos justifica a opção pelos termos ensino de língua-cultura e educação da linguagem na fronteira, em referência às duas línguas oficiais em circulação nesse contexto - português e espanhol. A escolha destas formas em detrimento das

¹ Caminante no hay camino - Poemas de Antonio Machado. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm#ixzz2wjxjKe>> Acesso em: 22 mar. 2014.

² Essa questão foi discutida na dissertação de mestrado O ensino da cultura através dos livros didáticos de ELE: que cultura ensinamos? (DOMINGO, 2011).

usuais ensino de língua estrangeira, de segunda língua ou de línguas adicionais se dá pela dificuldade em determinar os limites e as relações que os falantes - oriundos de formações familiares mistas - estabelecem com a linguagem e o lugar que atribuem a cada idioma; essa opção atende também a diversidade de situações presentes nos processos de ensinar e aprender línguas. A desatenção a essa realidade fronteiriça pode, em nosso entendimento, ser um dos fatores determinantes da falta de estrutura e do insucesso que identificamos no ensino de língua espanhola na região. A diversidade a que nos referimos, a hibridez do contexto multicultural – verificadas na incorporação de práticas de intercâmbio de elementos e saberes próprios da língua-cultura alvo - apontam a urgência em delinear outros caminhos na formação inicial docente, justificativa desta tese.

A opção pela forma hifenizada língua-cultura atende à percepção de língua como algo vivo, que se renova a cada enunciado pelo contato com outras línguas sendo um reflexo do modo de ser e de estar no mundo por parte de seus falantes, sejam eles nativos ou estrangeiros. Para Antunes (2009), os conceitos de língua e cultura devem ser discutidos juntamente com os de identidade e povo. Segundo a autora, o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal (2009, p.19). Agambem (2015, p. 35), destaca a ambiguidade do termo povo nas línguas europeias modernas ao referir tantos os sujeitos políticos como à classe excluída da política. Essa duplicidade antagônica entre o que já é desde sempre e que, no entanto, precisa realizar-se (2015, p.37) alimenta a narrativa sobre a nação, delimita o espaço social, estabelece os impositivos da lei e da ordem - quem manda e quem obedece - e permite a construção de um discurso sobre uma suposta homogeneidade cultural.

Sendo assim, as questões que envolvem a educação da linguagem não são somente linguísticas uma vez que os eventos linguísticos não existem sem os eventos culturais. Os eventos culturais (aqui entendidos como a realidade vivida por uma sociedade), por sua vez, dependem dos usuários, agentes de fenômenos sociais. Por essa razão, na sala de aula, nas aulas de línguas, é possível aprender outras coisas além, ou até mesmo no lugar, da língua. Dessa forma, ensinar língua ou, como preferimos referir neste trabalho, educar através da linguagem, é também ensinar a perceber e a perceber-se, já que língua é também um sistema de percepção e representação do pensamento. Lima, retomando uma noção presente em muitos estudos linguísticos, afirma que “além de um instrumento para comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo. Afinal, ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade” (2009, p.184).

O trabalho que ora apresento tem seus antecedentes na dissertação de mestrado intitulada “O ensino da cultura através dos Livros Didáticos de ELE³ que cultura ensinamos?”⁴ defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva, em 2011. Boa parte do referencial teórico adotado aqui provém desta pesquisa, bem como o desejo de entender as relações entre culturas nos processos de ensinar e aprender línguas na contemporaneidade.

O desenvolvimento da referida pesquisa trouxe à tona uma série de questionamentos sobre a formação de educadores da linguagem, apesar deste não ser o foco do trabalho. Formadora de professores desde o ano 2008, deparei-me com uma inquietação sobre as especificidades da formação docente em uma perspectiva intercultural. Nessa época conheci a proposta de professor como mediador intercultural ou como interculturalista, de Serrani (2005) e a abordagem comunicativa intercultural para o ensino de línguas (ACIN) desenvolvida por Mendes (2004); recuperei leituras de Paulo Freire (2009), mas, foi principalmente a leitura de *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, organizado por Silva (2008), o disparador do desejo de realizar este trabalho. Foi especificamente com o capítulo quatro, *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação* (p.85-103), que tomo conhecimento de uma área denominada Estudos Culturais. Nele, Giroux (p. 85) faz a seguinte provocação: “Dada a popularidade dos Estudos Culturais, é de se perguntar por que tão poucos/as acadêmicos/as incorporaram os Estudos Culturais à linguagem da reforma educacional, particularmente nas faculdades de educação”. Permito-me apropriar-me desta indagação porque compartilhei desta mesma dúvida com respeito aos Cursos de Letras – Português e Espanhol e suas respectivas Literaturas. Meu questionamento começou há muito tempo, muito antes de tomar conhecimento desta disciplina, Estudos Culturais, e da leitura do supracitado texto de Giroux.

Sempre me chamou a atenção a presença de uma disciplina chamada Cultura e Civilização, presente em muitos cursos de Licenciatura com os quais mantenho contato desde 1997, quando comecei meu curso de Letras – Licenciatura em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Minha experiência como formadora de professores começou em 2008, como substituta no Curso de Letras – Português/ Espanhol - da Universidade Federal da Bahia (UFBA); no ano seguinte fui aprovada como professora Auxiliar, passando a integrar o quadro permanente do Curso de Letras – Licenciatura em

³ Espanhol como Língua Estrangeira

⁴ O referido trabalho analisou a promoção da competência comunicativa intercultural através dos livros didáticos selecionados pelo PNLD e discutiu a urgência de repensarmos o ensino de espanhol no Brasil a partir das características e necessidades de cada contexto.

Língua Espanhola e Literaturas - da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus I), em Salvador. Em 2011, de volta à cidade de Pelotas/ RS, fui selecionada como professora temporária na UFPEL. Em 2012 fui nomeada professora Assistente do Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa⁵ (UNIPAMPA – Campus Jaguarão), onde atuo até hoje. Ao cursar a disciplina Cultura e Civilização, durante a graduação, lembro-me de ter ouvido algumas vezes a seguinte pergunta: quem precisa ser civilizado a esta altura? Tenho a impressão que não entendíamos quais eram os reais objetivos de oferecer tal disciplina em um curso de formação de professores de língua espanhola, uma língua falada por milhões de falantes ao redor do mundo e com tantas variedades e culturas diferentes.

Mas, afinal, o que são os Estudos Culturais? Que diferenças existem (se é que existem) entre a cultura da disciplina de Cultura e Civilização e a cultura dos Estudos Culturais? Foi preciso algum tempo e muitas leituras para que eu compreendesse o alcance da proposta política desse campo interdisciplinar de estudos e pudesse, finalmente, responder a mim mesma essas perguntas, ou melhor, reformulá-las. Entretanto, ainda que fascinada pela proposta do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), surgido no Departamento de Letras da Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964, de relacionar temáticas e problemáticas da cultura contemporânea e sociedade, elementos e práticas culturais e mudanças sociais, foram os Estudos Culturais Latino-americanos que despertaram o desejo de trazer a discussão sobre o lugar das relações entre culturas para os Cursos de Letras. Como pensar um curso de formação docente, uma Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas – e demais línguas - no Brasil, sem incluir uma discussão sobre as relações culturais e de poder que as condicionam? Como formar professores de língua espanhola na fronteira Brasil-Uruguaí?

Uma das características da política do continente latino-americano nos anos 30 foi a tendência marxista, institucionalizando-se em 1959 com a Revolução Cubana e os movimentos revolucionários dos anos 60 e 70. Contribuíram com esse período histórico, iniciado nos anos 60, a reivindicação da pluralidade, como afirma Pizarro:

⁵ Informações sobre a instituição podem ser encontradas no site. Disponível em: <<http://unipampa.edu.br/portal/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

Para compreender a mudança torna-se necessário incorporar o contexto. No campo histórico-político, observa-se a descolonização na África, o auge das lutas de massas na América Latina, os feminismos emergentes, as reivindicações pelos direitos civis nos Estados Unidos. No âmbito cultural, um processo de afirmação de identidades que faz brotar um impulso criativo de grandes proporções. Estas situações, evidentemente, originam uma profunda reflexão tanto das ciências sociais como da nascente teoria da cultura com relação à América Latina (2006, p. 51).

Os episódios ocorridos com os golpes de estado e o ambiente revolucionário daquela época alimentaram uma narrativa que imagina a América Latina como uma unidade, vinculando os países da região a partir de episódios comuns como os golpes de estado e as ditaduras. A origem desses eventos é apontada por Pizarro ao afirmar que

[...] no Brasil, e logo no Chile, na Argentina e no Uruguai, este ciclo fechou-se abruptamente e a tardia modernidade latino-americana precisou incorporar outros elementos: os chamados “golpes de classe média”, os golpes militares que puseram em funcionamento uma dinâmica diferente que reinstalou o *establishment* com uma força inusitadamente conservadora e violenta no seio de nossas sociedades, vinculada aos setores da política norte-americana e tomando decisões junto a eles. Porém o que então aparecia como uma declaração de subversivos é hoje uma evidência nos documentos divulgados: foi assim que nasceu o *Plan Cóndor* de articulação dos Serviços de Inteligência do Cone Sul, foi assim que estes reviveram as práticas da OAS (*Organization of American States*) na tortura levada a cabo na Argélia, foi assim que surgiu um novo personagem que o continente tristemente incorporou à linguagem legislativa internacional: o desaparecido. O exílio foi outra prática que se reatualizou, tornando-se comum (PIZARRO, 2006, p. 21).

A relação entre a política “revolucionária” e a produção artística também é muito evidente em obras teatrais, na música popular e no cinema, entre outras expressões surgidas nessa época. O chamado *Boom da Literatura Latino-americana* nas expressões de Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez e Mario Vargas Llosa, para citar alguns, que deram visibilidade à literatura do continente, a música de Daniel Viglietti, Pablo Milanés, Violeta Parra, Víctor Jara, Silvio Rodríguez, Mercedes Sosa e tantos outros, símbolos de resistência e luta, que contribuíram para a construção de um imaginário coletivo sobre a região; e movimentos como o Olodum⁶ em Salvador/ BA, organização cultural fundada no final dos anos setenta para fomentar a arte e demais expressões da comunidade afro-brasileira, são expoentes desse período efervescente para a cultura do continente em suas mais variadas formas.

⁶ A cultura percussiva do Olodum (instituição sem fins lucrativos e de utilidade pública, fundada em 25 de abril de 1979), agrega expressões de vida e tradições, cultivando um senso de continuidade dos valores socioculturais africanos. Ao mesmo tempo, transmite conhecimento e gera um sentimento de identidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e singularidade humana. Disponível em: <http://www.olodum.com.br/index.php/social>. Acesso em: 02 mar. 2015.

A narrativa sobre as relações entre os diferentes povos latino-americanos vem sendo historicamente reproduzida a partir de uma relação de colonialismo, de dominação social e subjugação cultural e intelectual, reproduzindo uma subalternização de subjetividades e de saberes que perdura até hoje. Entre outros silenciamentos, a narrativa do norte sobre o sul, descartou por completo a produção intelectual afro e indígena surgida nesses cinco séculos em nosso continente. Entretanto, a efervescência iniciada na década de 60 e os deslocamentos voluntários e outros nem tanto, originaram outras vozes narrativas que se dispõem a contar a história a partir de outro lugar. Esses sujeitos, fronteiriços, chicanos⁷, sudacas⁸, exilados, refugiados, etc. reconfiguram espaços públicos e privados alterando as textualidades estabelecidas.

O movimento denominado Estética do Frio, criado por Vitor Ramil com a publicação de um ensaio com o mesmo nome em 1992 é uma evidência da reconfiguração dos espaços e da emergência de sujeitos cujas narrativas questionam as identidades historicamente estabelecidas, como a do brasileiro presente no imaginário nacional. Em sua obra, Ramil reflete sobre a identidade de quem vive no extremo sul do Brasil:

Em Copacabana, num dia muito quente do mês de junho (justamente quando começava o inverno no Brasil), eu tomava meu chimarrão e assistia, em um jornal na televisão à transmissão de cenas de um carnaval fora de época, no Nordeste, região em que faz calor o ano inteiro (o carnaval brasileiro é uma festa de rua que acontece em todo o país durante o verão). As imagens mostravam um caminhão de som que reunia à sua volta milhares de pessoas seminuas a dançar, cantar e suar sob sol forte. O âncora do jornal, falando para todo o país de um estúdio localizado ali no Rio de Janeiro, descrevia a cena com um tom de absoluta normalidade, como se fosse natural que aquilo acontecesse em junho, como se o fato fizesse parte do dia-a-dia de todo brasileiro. Embora eu estivesse igualmente seminu e suando por causa do calor, não podia me imaginar atrás daquele caminhão como aquela gente, não me sentia motivado pelo espírito daquela festa.

A seguir, o mesmo telejornal mostrou a chegada do frio no Sul, antecipando um inverno rigoroso. Vi o Rio Grande do Sul: campos cobertos de geada na luz branca da manhã, crianças escrevendo com o dedo no gelo depositado nos vidros dos carros, homens de poncho (um grosso agasalho de lã) andando de bicicleta, águas congeladas, a expectativa de neve na serra, um chimarrão fumegando tal qual o meu. Seminu e suando reconheci imediatamente o lugar como o meu, e desejei estar não em Copacabana, mas num avião rumo a Porto Alegre. O âncora, por sua vez, adotara um tom de quase incredulidade, descrevendo aquelas imagens do frio como se retratassem outro país (chegou a defini-las como “clima europeu”) (RAMIL, 2004, p. 10).

⁷ Derivação ou desinência do termo mexicano. Chicano/a é residente ou cidadão estadunidense de origem mexicana. Em: <<http://www.cervantesvirtual.com/bib/portal/Lchicana/presentacion.shtml>> é possível encontrar mais informação a respeito do termo, bem como notícias sobre uma área denominada *Estudios Chicanos*, presente em muitos departamentos de universidades dos Estados Unidos. Acesso em 03 março 2015.

⁸ O termo espanhol *sudaca* é um adjetivo pejorativo usado coloquialmente como referência aos cidadãos sul-americanos. Disponível em: <<http://lema.rae.es/drae/?val=sudaca>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

De modo mais amplo, o autor expressa um mal estar na cultura, em termos freudianos (FREUD, 2010), dita nacional, histórica e inquestionavelmente atribuída a todo o país como realidade de toda a sua gente. A reflexão de Ramil também traz à tona as ansiedades modernas derivadas das muitas formas de ser e estar no mundo, das muitas formas de ser estrangeiro de quem experimentamos vivenciar os deslocamentos propiciados pela pós-modernidade. Mudar-se, deslocar-se não implica somente um movimento físico. O estranhamento relatado por Ramil também evidencia o diálogo entre as múltiplas identidades dos habitantes dessa região do Brasil com parte da Argentina e do Uruguai, região extremamente fértil para a pluralidade cultural e identitária, como sugere Martins,

A região que abrange a fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a Argentina é peculiar. Nela se mesclam formação histórica e geográfica, constituição social, idiomas, literaturas, costumes de três países. Daí a importância do estudo de práticas culturais dessa região, elos para repensar o passado, pontes para um futuro possível, constituintes do aqui-e-agora de suas populações. Ademais, tem-se nesse contexto excelente oportunidade para analisar meandros da integração cultural que – face a tensões conceituais e concretas entre globalização, multiculturalismo e identidade nacional - assume papel decisivo (MARTINS, 2002, p.15).

Esse desassossego de que fala Ramil também remete ao que Canclini (2007, p.211) considera como problema básico da interculturalidade: “Como articular a compreensão intelectual das diferenças, e das práticas flexíveis que isso requer, com a rigidez ou unidimensionalidade da formação e das lealdades afetivas?” Em ambos os autores fica evidente a ideia, ainda que implícita, de que pertencer a um determinado grupo não pressupõe identificação à totalidade de sua cultura.

Na América Latina, os Estudos Culturais serviram como pano de fundo para debates sobre a educação básica (primária e secundária), especialmente ao que se refere aos objetivos “modernos” da educação, ou seja, a formação dos cidadãos e dos novos objetivos pós-modernos de formar (preparar) trabalhadores para o mercado global. Entretanto, a denominação Estudos Culturais Latino-americanos é motivo de controvérsia entre os principais expoentes da área e referência desta tese. Mato (2002), por exemplo, critica a ideia de naturalização de *Estudios Culturales* como *Cultural Studies*:

Pienso que la utilización de esta denominación no sólo construye una asociación dependiente con lo que ocurre en inglés, sino que además naturaliza la exclusión (coloca fuera de los límites del campo) de prácticas muy valiosas en cultura y poder, las cuales guardan relaciones política y epistemológicamente significativas con los movimientos sociales latinoamericanos. Y esto último ocurre, entre otras cosas, porque el proyecto de los *Cultural Studies*, esos que se hacen en inglés, ha venido academizándose a la vez que despolitizándose (MATO, 2002, p. 30).

Para o autor, a expressão *Estudos e outras práticas intelectuais em cultura e poder* é a forma adequada para referir o campo de atuação tradicionalmente denominado Estudos Culturais Latino-americanos, já que este “campo” compreende não somente as práticas que se desenvolvem em meios universitários e à produção de “estudos” que assumem a forma de publicações acadêmicas, mas também outros tipos de práticas que também possuem caráter reflexivo e analítico interpretativo oriundas, por exemplo, de diferentes movimentos sociais, das artes, de sindicatos, organizações populares, etc. Sua defesa é de que a associação entre os *Cultural Studies* e os Estudos Latino-americanos não corresponde ao trabalho desenvolvido por nomes como José Martí e Fernando Ortiz (Cuba), José Carlos Mariátegui, José María Arguedas e Aníbal Quijano (Peru) e Paulo Freire, entre tantos outros que mantiveram práticas dentro e fora da academia e que, portanto, não fizeram necessariamente “estudos”⁹. Longe de defender uma posição essencialista, isolada ou folclórica, Mato propõe dar visibilidade aos inúmeros trabalhos sobre cultura e as relações de poder que a envolvem desenvolvidos em nosso continente especialmente por nomes como Canclini, Martín Barbero, Sarlo e Ortiz¹⁰.

Canclini faz outra análise sobre os Estudos Culturais, para o autor:

Os estudos culturais e os estudos latino-americanos das décadas de 1980 e 1990 do século XX estiveram ligados a movimentos revolucionários que acabaram seus ciclos ou foram desvirtuados, a “alternativas” socialdemocratas nos processos de democratização, fracassadas como projetos econômicos, sociais e culturais. Agora só contamos com referentes em movimentos sociais inovadores (o zapatismo, os sem-terra, os grupos de direitos humanos), capazes de encarar a questão indígena, a pobreza extrema e os efeitos históricos das ditaduras, mas que não conseguem substituir nem gerar mudanças decisivas no decadente sistema de partidos. Assim, a falta de atores consistentes que enfrentem, em escala macro, os processos de desnacionalização e transnacionalização (só se insinuaram como movimento de protesto, não como programa, em Seattle, Cancún e no Fórum Social Mundial de Porto Alegre) deixa com fracos suportes sociais o que nos estudos culturais houve de projeto estratégico (CANCLINI, 2009a, p.157).

⁹ O autor também cita as experiências teatrais de Augusto Boal e do grupo baiano Olodum como práticas intelectuais em cultura e poder (MATO, 2002, p.34).

¹⁰ Mato ilustra sua posição citando entrevistas realizadas com Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero, Beatriz Sarlo e Renato Ortiz, referências no campo da cultura em nosso continente, que afirmam não identificar-se no denominado *Latin American Cultural Studies* (2002, p.40).

O debate se amplia mais se consideramos a distinção proposta por Restrepo (s/d) entre Estudos Culturais e Estudos *sobre* Cultura. Para o antropólogo colombiano, a principal distinção é a configuração como projeto intelectual e político a partir da compreensão do conceito de cultura. Em consonância com a proposição de Mato descrita acima, para Restrepo a relação cultura-poder também é indissociável.

Essa discussão sobre os movimentos, limites e fronteiras entre disciplinas acadêmicas, áreas do conhecimento e campo de atuação e agência em cultura e poder interessa-nos sobremaneira para a reflexão que propomos realizar neste trabalho. É possível que ao leitor acostumado à clássica produção acadêmica na área de Linguística Aplicada cause algum estranhamento encontrar uma tese que verse sobre formação de educadores da linguagem ancorada nas Ciências Sociais e na Antropologia. Mas é justamente por entender a língua como discurso, como produção histórico-social, influenciada pelo espaço, pelo tempo e pelos indivíduos, língua como sinônimo de cultura, ou seja, todas as realizações individuais ou coletivas de uma determinada sociedade, que adoto essas áreas do conhecimento como porto de ancoragem para as/ das reflexões. As articulações propostas aqui pretendem, juntamente com os objetivos da tese, apresentados a seguir, contribuir para a compreensão de problemas que afetam a vida social e não somente à formação e prática docente.

Esse posicionamento também pode ser entendido como uma forma de questionar a ditadura do pensamento único e o paradigma historicamente construído pela Europa e, mais recentemente, pelos Estados Unidos. Mignolo (2009) propõe a descolonização como alternativa ao pensamento único ocidental ao afirmar que “La opción decolonial es un pensamiento que surge de la experiencia de morar en la exterioridad, en las fronteras creadas por la expansión de Europa en la diversidad (lingüística, religiosa, social, subjetiva, económica, política) del mundo” (MIGNOLO, 2009, p.255). A vitalidade do pensamento de Mignolo, declaradamente inspirado em Quijano, sugere-nos pensar em alternativas para o ensino de línguas em regiões de fronteira. Voltaremos a essa reflexão em *Os caminhos: outros caminhos*, quarto capítulo desta tese.

A leitura de outros autores latino-americanos que se debruçaram sobre a realidade e os problemas do nosso continente indicaram a filiação deste trabalho aos Estudos Culturais, mas foi especificamente a leitura de *Culturas Híbridas* (2012), *Diferentes, desiguais e desconectados* (2009) e *Latino-americanos à procura de um lugar neste século* (2008), de Néstor García Canclini, que definiram a escolha pela vertente latino-americana deste campo de estudos.

A reflexão proposta por Alejandro Grimson (2012; 2000) sobre as relações entre culturas, mas, sobretudo, sobre processos fronteiriços, representou um convite à leitura de outros antropólogos e sociólogos, ampliando minha percepção e interesse sobre processos socioculturais. A leitura de *Los límites de la cultura* (GRIMSON, 2012), sua revisão crítica e histórica sobre o termo cultura e o questionamento sobre o eurocentrismo, a partir do sociólogo peruano Aníbal Quijano, estruturaram o chão por onde eu estava decidida a caminhar.

As relações coloniais de subalternização observadas em nosso continente por Quijano (2014; 2007; 2000) deram origem ao termo *colonialidad del poder*, determinando os lugares ocupados por negros e indígenas (portadores de identidades homogêneas e negativas, portanto, periféricas) justificando, assim, os vínculos entre raça, controle do trabalho e produção de conhecimento. O autor sugere que a condição colonial legitimou as relações de dominação impostas pela conquista, legitimando, por consequência, uma inferioridade cultural e intelectual, resultando na “colonialidade do saber”. Nessa concepção, a expansão do colonialismo europeu pelo mundo instituiu a perspectiva eurocêntrica do conhecimento.

Uma evidência do estado de colonização do saber e do conhecimento em nosso país e do eurocentrismo como perspectiva única é a dificuldade em acessar, de maneira tradicional, em bibliotecas e livrarias, a produção acadêmica de países como Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. Essa realidade revela ou acentua a invisibilidade da América Latina e de toda uma produção acadêmica em língua espanhola no Brasil.

O trabalho na UNIPAMPA, na cidade de Jaguarão, fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a vivência nas fronteiras linguístico-culturais-identitárias-afetivas brasileira-gaúcha-uruguaia também me levaram a questionar a utilidade de teorias eurocêntricas para descrever e compreender a complexidade da vida e das relações fronteiriça(s) e as consequências dessa diversidade na formação docente. As reflexões iniciadas no Programa de Pós-Graduação da UFBA, onde realizei meu Mestrado em Letras, as aulas do Programa de Pós-Graduação em Letras/ Doutorado da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), iniciado em agosto de 2012, o diálogo com colegas, alunos da Graduação (UNIPAMPA – Campus Jaguarão) e com o Professor Dr. Hilário I. Bohn, orientador deste estudo, foram fundamentais na escolha dos temas mobilizadores da pesquisa. Sem os diálogos com e entre fronteiriços captados no cotidiano de Jaguarão, em Rio Branco, na Laguna Merín, nas filas de supermercado, banco e etc. e a paisagem linguística híbrida do espaço que descrevo, este trabalho não seria o mesmo.

O desejo de repensar e questionar a história que nos foi contada a partir de uma ciência eurocêntrica, monocultural e monolíngue e, principalmente, o compromisso de contribuir com a descolonização do saber e construir outra história justificam a escolha de autores *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000) no referencial teórico adotado.

A proposital alternância do número de vozes, ora eu, ora nós, é uma maneira de recordar que não estou sozinha nesse projeto de sugerir caminhos alternativos para a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras em região de fronteira – aqui e para os daqui - sem usar parâmetros globais. O mesmo pode ser dito sobre as citações em língua espanhola, um dos fundamentos da relação fronteiriça que me constitui, a qual descrevo e de onde penso. A opção por transitar nas línguas da fronteira Jaguarão-Rio Branco – português e espanhol sem tradução - não deixa de ser, também, uma forma de questionar o silêncio em torno das verdades coloniais sobre a ciência e o conhecimento, pois, como assevera Ortiz (2008, p. 109), a língua reforça o vínculo discursivo das Ciências Sociais ao solo no qual estão enraizadas.

Concordando com Ortiz no exposto acima, entendo necessário esclarecer ao leitor deste trabalho que a opção pelo tema escolhido revela muito das relações interculturais experienciadas pela autora: os movimentos de vaivém diaspórico entre Pelotas, Montevideo, Salvador e, mais recentemente, a fronteira Jaguarão-Rio Branco teceram a interculturalidade – duas línguas, muitas culturas - que me constitui.

A partir do exposto anteriormente, surgiram inúmeros questionamentos que, para atender os objetivos deste trabalho, estão sintetizados na seguinte pergunta:

(1) Como formar educadores da linguagem capazes de/ aptos a mediar as relações interculturais a partir da multiculturalidade e hibridez presentes nas regiões de fronteira?

Contida nessa pergunta geral, temos ainda outras três questões:

(1a) Que características possui uma formação inicial docente capaz de promover a mediação intercultural entre sujeitos culturalmente distintos?

(1b) Como contemplar a hibridez individual e coletiva nas práticas de educação da linguagem?

(1c) Qual o papel das políticas educacionais, linguísticas e culturais na promoção da interculturalidade em regiões fronteiriças?

Entendemos que revisar a literatura sobre formação docente, interculturalidade, educação intercultural e educação da linguagem em região de fronteira sustentará a reflexão que pretendemos desenvolver sobre a formação de professores de espanhol como mediadores interculturais. A reflexão proposta aqui dialogará com a prática observada na formação inicial

docente em contexto fronteiriço, cenário deste trabalho, permitindo-nos sustentar a proposta de Letramento Intercultural como perspectiva para a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras. Para ilustrar essa concepção, no quarto capítulo, descreveremos o desenvolvimento de um Projeto de Ensino e um material didático elaborado em perspectiva intercultural. Sendo assim, esta pesquisa foi elaborada seguindo as etapas apresentadas abaixo, embora algumas tenham ocorrido concomitantemente:

- 1) Revisão bibliográfica sobre multi e interculturalidade, hibridismo, educação intercultural, ensino de espanhol no Brasil, competência comunicativa e competência comunicativa intercultural;
- 2) Elaboração e execução de um Projeto de Ensino;
- 3) Levantamento sobre a situação do ensino de espanhol na cidade de Jaguarão/ RS;
- 4) Levantamento de material fonte – material autêntico - para a elaboração de material didático;
- 5) Elaboração do material didático *Al Habla*.

A ideia de que estamos em constante movimento¹¹, inclusive quando estamos aparentemente “parados”, presente em *Turistas y vagabundos*, de Bauman (2013) justifica nossa escolha por adotar o estilo relato de viagem para a realização deste trabalho:

Todos somos viajeros, al menos en un sentido espiritual. O, como dice Michael Benedikt, “la importancia misma de la situación geográfica en todas las escalas está en tela de juicio. Nos volvemos nómadas... siempre conectados”. Pero también, nos guste o no, estamos en movimiento en un sentido distinto, más profundo aunque no tomemos las rutas ni crucemos los canales (BAUMAN, 2013, p. 104).

Os capítulos que o constituem estão escritos de forma a reproduzir o movimento de uma viagem em direção à fronteira do Brasil, especificamente do Rio Grande do Sul, com o Uruguai. A definição por esta forma de escrita atende a percepção pessoal de quem a escreve sobre as relações interculturais e esse frenesi social ao qual remete Bauman ao afirmar que

Muchos cambiamos de lugar: nos mudamos de casa o viajamos entre lugares que no son nuestro hogar. Algunos no necesitamos viajar: podemos disparar, correr o revolotear por la Web, recibir y mezclar en la pantalla los mensajes que vienen de rincones opuestos del globo. Pero la mayoría estamos en movimiento aunque físicamente en reposo. Es el caso del que permanece sentado y recorre los canales de televisión satelital o por cable, entra y sale de espacios extranjeros con una velocidad muy superior a la de los *jets* supersónicos y los cohetes cósmicos, pero jamás permanece en un lugar el tiempo suficiente para ser algo más que un

¹¹ “En la actualidad, todos vivimos en constante movimiento.”

transeúnte, para sentir-se *chez soi* (2005, p. 101).

Compartilhamos com o autor a compreensão sobre esse estado aparentemente estático e silencioso que permite a pluralidade, talvez inconsciente, de pertencimentos, o cruzamento incessante das fronteiras próprias e alheias e, como afirma Hall (2002, p. 88), uma constante tradução de si e do/ para o outro¹², tradução como formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal.

A viagem, pela própria ideia de movimento, de deslocamento, é sempre um rompimento. Nesse fragmentar que implica escolher o que fica e o que vai, surgem as figuras do viajante, do turista, do estrangeiro. Ao escrever sobre *viagem, exílio e escrita*¹³, a chilena Ana Pizarro, afirma que

A viagem como experiência original é sempre uma ruptura. Sem dúvida o é cada vez menos, diante do desenvolvimento desmedido das comunicações e a globalização, com a figura do turista, esse novo viajante, preocupado com seu próprio prazer, que nasce no início do século e hoje nos invade. No entanto, sempre há uma experiência original na viagem. Sempre existe esta ruptura transformadora entre o que fomos antes e o que somos depois. Nesse sentido, há nisso algo similar à experiência estética. A viagem divide-nos em dois: há o que fica, do qual seus amigos, familiares e vizinhos guardam a memória; e há o outro, o que empreende, sem saber, o caminho de sua transformação (PIZARRO, 2006, p. 45).

Para plasmar essa experiência de pensar sobre a formação de educadores da linguagem e responder aos questionamentos que nos motivaram, esta tese está organizada em quatro capítulos, introdução e conclusão. A introdução, *Primeiros Passos: Preparando a saída*, busca apresentar, de maneira geral, o percurso traçado para a realização da pesquisa, bem como o fator motivador da mesma, a justificativa para a sua realização e as orientações teóricas. Neste espaço introdutório, esperamos situar a perspectiva adotada no trabalho delineando cenário, contexto e procedimentos metodológicos.

O capítulo 1, intitulado *Primeira Parada*, descreve, a partir de uma pesquisa bibliográfica em obras de referência para os Estudos Culturais Latino-americanos, Linguística Aplicada e Educação, o cenário a partir dos conceitos de globalização, multiculturalidade, interculturalidade e hibridização. Sem a intenção de revisar exaustivamente os assuntos,

¹² “transferir, transportar entre fronteiras” (RUSGDIE, apud HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 89).

¹³ Viagem, exílio e escrita dá nome ao sexto capítulo do livro **O sul e os trópicos**. Ensaio de cultura latino-americana, 2006, p. 45-49.

buscamos destacar autores e trabalhos que contribuem para o desenvolvimento da área de Estudos Culturais Latino-americanos, à qual nos filiamos em nossa prática docente na fronteira do Brasil com o Uruguai. Este capítulo, entendemos, ajudará na compreensão das relações multiculturais e híbridas que mencionamos em nossa pergunta de pesquisa.

Os capítulos 2 e 3 apontam as características da formação necessária para a promoção da mediação intercultural, outra indagação desta pesquisa. Sendo assim, o segundo capítulo, *Segunda Parada*, apresenta uma revisão da literatura sobre educação da linguagem e educação intercultural em contextos híbridos e fronteiriços. Entendendo a necessidade de empoderar os sujeitos para as relações interculturais, defende uma prática docente histórica e socialmente situada e propõe a construção de conhecimento numa perspectiva dialógica entre os sujeitos/ agentes fronteiriços.

O capítulo 3, *Terceira Parada*, destaca quatro momentos cruciais na tentativa de inserir o idioma espanhol em nosso sistema educativo: a Reforma Capanema, em 1942, a assinatura do Tratado do Mercosul, em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996 e a promulgação da Lei 11.161, em 2005. Para ilustrar o estado da questão na fronteira Jaguarão-Rio Branco, neste capítulo, apresentamos a situação do idioma nas escolas de ensino médio. A partir das reflexões proporcionadas pela análise dos movimentos de vaivém do idioma espanhol na educação básica brasileira, busca identificar de que maneira a formação intercultural docente, requerida para a promoção de professores como mediadores interculturais, pode converter-se em espaço de agenciamento e articulação entre sujeitos e saberes locais.

O capítulo 4, *Os Caminhos: Outros Caminhos*, apresenta uma perspectiva metodológica para a formação intercultural docente em contextos fronteiriços. Para defender a tese de que as multiplicidades de pertencimentos características de nossa época e a heterogeneidade cultural das regiões de fronteira exigem caminhos alternativos às tradicionais práticas de desenvolvimento de educação da linguagem, propõe a concepção de Letramento Intercultural como opção para a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras. A ideia de Letramento Intercultural encaminha para a descolonização do saber – ao contemplar outras óticas e outros discursos, mas, principalmente por estimular a *construção de outro discurso* – e do ser – ao centralizar nesses outros possíveis discursos sujeitos historicamente localizados na periferia. Para melhor compreensão do conceito, ilustram esse capítulo o relato de uma experiência desenvolvida através de um Projeto de Ensino na UNIPAMPA – Campus Jaguarão dirigido a discentes do Curso de Letras, mostrando, assim, uma possível resposta às indagações que nos motivaram nesta viagem em direção à fronteira e

a descrição de um material didático composto por oito unidades intitulado *Al Habla*, para alunos do primeiro semestre da Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da mesma instituição.

Finalizamos o trabalho em *Cartografia para seguir viagem*. Neste capítulo, tal como acontece quando regressamos de uma viagem, avaliamos as experiências vividas, rememoramos aprendizados e avaliamos a experiência. Aproprio-me da fala de Pizarro (2006) por acreditar que os estremeamentos vividos ao longo da escrita desta tese estimularão novos viajantes na aventura de buscar caminhos alternativos no desenvolvimento de sua prática profissional e acadêmica e desvelar aspectos até então considerados insólitos:

Cada experiência, por menor que seja, nos estremece pelo inesperado, e todo momento está aberto ao insólito. Há nisso uma disposição que em maior ou menor grau admitimos ao iniciar. Mesmo os que não querem ver no trajeto senão a repetição de si mesmos ou não querem perceber senão a superioridade de seu meio não deixam de ser levados a encher de objetos esse “cabinet de curiosités¹⁴” que fazia a glória dos viajantes do século XVIII (PIZARRO, 2006, p.45).

Esta última parte do estudo traz algumas considerações que, acreditamos, poderão contribuir para novas pesquisas sobre formação inicial docente e educação da linguagem em contextos fronteiriços. Nessas últimas palavras compartilhamos ainda o impacto causado pelo desenvolvimento desta pesquisa a nível profissional e pessoal.

Na parte final deste trabalho reunimos as referências consultadas para o desenvolvimento e elaboração do estudo. Os Anexos e o Apêndice trazem, respectivamente, dois mapas localizando a região de fronteira referida neste trabalho, o programa para o ensino de espanhol nos níveis fundamental e médio da Secretaria de Educação do município de Jaguarão/ RS e o material didático *Al Habla*, preparado para o ensino de espanhol na perspectiva do Letramento Intercultural.

¹⁴ Referência ao autor francês Jacques Brosse.

1 PRIMEIRA PARADA

Aqui há uma terra só, há uma só gente seja do lado de cá, seja do lado de lá (SCHLEE, 2011, p. 7).

1.1 O CENÁRIO

A realidade descortinada pelo advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e impulsionadas pela globalização ampliaram o horizonte de atuação da maioria da população. Ainda que muitas vezes de maneira inconsciente, todos vivemos em contextos multiculturais e participamos de situações e relações interculturais a todo momento: ao sintonizar uma rádio local escutamos músicas em outros idiomas; incorporamos expressões originárias de outras línguas ao nosso discurso diário; consumimos produtos fabricados em diferentes partes do globo; adotamos costumes e hábitos influenciados por outras culturas; participamos de mercados, tratados e organismos cujas siglas e funcionamentos desconhecemos; interagimos através de redes sociais com pessoas fisicamente próximas e distantes; recebemos diariamente chamadas telefônicas, e-mails e *sms* originários de localidades não identificadas ou identificáveis para vender produtos e serviços (que muitas vezes não precisamos) oriundos de lugares remotos, etc.

Diariamente somos estimulados ao consumo e a conviver em espaços públicos como as praças de alimentação de centros comerciais destinadas à ação e não à interação, como analisa Bauman em texto sobre o Tempo/ Espaço na modernidade líquida (2001, p. 114). Boa parte da produção artística e intelectual está disponível e acessível na rede, alterando os mapas culturais, desafiando as configurações dos mapas físicos e políticos; são as práticas derivadas da globalização econômica, impulsionadas pelas TICs acentuando a interdependência das sociedades.

A essa situação de dependência econômica e cultural soma-se a influência da televisão e da internet – acessadas pelo *notebook*, pelo *tablet* ou pelo celular - através das novelas mexicanas, colombianas, turcas dubladas e filmadas em estúdios em Miami ou Los Angeles ou das brasileiras/ globais ambientadas em países do oriente, das séries americanas e inglesas e dos *reality* e *talk-shows* transmitidos pelos canais a cabo. Parece ser que [...] *nos acostumbramos a habitar espacios reales y virtuales que pueden ser tan duros como las*

fronteras físicas, sugere Canclini¹⁵ (2015). Nesse panorama, quais os limites da estrangeiridade? Onde estão e para que servem as fronteiras? “A que lugar eu pertencço?”, questiona-se Canclini (2007, p.153) ao afirmar que a globalização nos leva a reimaginar a nossa localização geográfica e geocultural. E diz ainda:

As cidades, e sobretudo as megacidades, são lugares onde essa questão se torna intrigante. Ou seja, espaços onde se apaga e se torna incerto o que antes se entendia por “lugar”. Não são áreas delimitadas e homogêneas, mas espaços de interação em que as identidades e os sentimentos de pertencimento são formados com recursos materiais e simbólicos de origem local, nacional e transnacional (CANCLINI, 2007, p.153).

O global, de globalização, pode dar a impressão de totalidade e equilíbrio, no entanto, é necessário reconhecer as contradições e desigualdades que acompanham o processo e os papéis desempenhados pelos diferentes atores sociais e econômicos, pelos poderes políticos e relações de poder que determinam a produção, o consumo e demais processos sociais e culturais. A esse respeito, Ortiz (2008; 2006) propõe uma distinção na compreensão dos processos econômicos e culturais. Segundo o autor, não há uma cultura global, razão pela qual o termo globalização deve ser considerado somente para referir os processos econômicos e tecnológicos; para a esfera cultural, o termo mundialização seria o mais adequado. O processo de mundialização da cultura pode, segundo o autor, ser observado em dois níveis, o da articulação entre transformações econômicas e tecnológicas provenientes da globalização e o do espaço de convivência entre diferentes concepções de mundo, que afeta a esfera cultural em nossa opinião.

Apesar da desenfreada dependência econômica, tecnológica e cultural vigente (ou talvez em função dela), não é fácil distinguir, atualmente, o global-local. Isso porque, como assevera Canclini (2007) ao analisar se devemos globalizar-nos ou defender a identidade, a globalização mobiliza interculturalidade. Para o autor argentino-mexicano, é preciso que a globalização assuma a responsabilidade sobre os imaginários com que trabalha e a interculturalidade que mobiliza, já que é impossível falar em globalização sem falar em interculturalidade, e argumenta: quem fala sobre o modo como o nosso tempo se globaliza narra processos de intercâmbio fluidos e homogeneização, nações que abrem suas fronteiras e povos que se comunicam (CANCLINI, 2007, p.31). Somem-se a isso os conflitos, os

¹⁵ Entrevista transmitida ao vivo em 18 de junho de 2015. O vídeo “Conversatorio con Néstor García Canclini a propósito de su libro *El mundo entero como lugar extraño*”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ihg4OOWoJBs>>. Acesso em: 19 ag. 2015.

confrontos e os muitos silenciamentos gerados nesse processo de se interculturalizar. Pois bem, o que significa ser intercultural? Como ser cidadão intercultural em países que se desenvolveram social e culturalmente isolados e baseados em narrativas nacionais e regionais de auto-enaltecimento? Em que momento de nossa escolarização aprendemos sobre esse estado de interculturalidade aparentemente imprescindível para enfrentar os desafios da contemporaneidade¹⁶?

1.1.1 Inter ou Multi? A culturalidade em questão

Surpreende a frequência com que os adjetivos intercultural e multicultural vêm sendo citados nos últimos anos em diferentes âmbitos e áreas do conhecimento. O mesmo é possível dizer com relação aos seus derivados interculturalidade, interculturalismo, multiculturalidade e multiculturalismo. Numa busca rápida pelo *Google*, a título de curiosidade, abundam páginas nas quais os termos são citados, seja nomeando-as, bem como mencionados em sites de áreas específicas que, em alguns casos, apresentam definições. É possível encontrar também estes termos na literatura das Ciências Sociais, na Antropologia, nos Estudos Culturais, na Pedagogia e na Linguística Aplicada, para citar alguns exemplos. É justamente sobre o uso destes termos na Linguística Aplicada ao ensino de línguas que trataremos de discorrer de agora em diante.

Os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade são complexos, polissêmicos e com frequência usados como sinônimos. A efeitos deste trabalho e considerando a necessidade de dar voz a teóricos que trabalham pela construção de uma epistemologia anti-hegemônica, consideraremos os pressupostos teóricos de Walsh (2005; 1998) e Canclini (2009; 2007). Ao distinguir os dois termos, Canclini sustenta que:

De un mundo multicultural – yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación – pasamos a otro intercultural globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a veces refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (CANCLINI, 2007: 2).

¹⁶ Cabe esclarecer que o termo contemporaneidade aparece recorrentemente neste trabalho, explícita e implicitamente. O consideramos como referência ao momento atual, caracterizado por complexas transformações sociais e culturais e pela volatilidade das relações.

Vista assim, a multiculturalidade é um fato, uma constatação da qual resulta difícil escapar, ignorar. Walsh (2005, p. 5) sugere que o termo tem caráter descritivo, referindo-se, normalmente, à existência de distintos grupos culturais que, na prática social e política permanecem separados, divididos e opostos. Ou seja, multiculturalidade refere-se a uma noção descritiva que implica a coexistência de distintas culturas num mesmo espaço, que pode ser nacional ou urbano sem que, necessariamente, se relacionem entre si.

Interculturalidade, segundo Canclini (2009, p. 17), remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. E acrescenta que é um conceito menos elaborado que multiculturalidade, mas mais desenvolvido porque alude a um mundo contemporâneo no qual não só vivemos próximos a outros, mas também interagimos com outras pessoas todos os dias. A interculturalidade é movimento, é reação, e como tal, não admite bairrismos, nacionalismos ou qualquer tipo de essencialismo ou restrições. Walsh (1998) a define, genericamente, como

[...] proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo plenos de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género (WALSH, 1998, p 1).

Para a autora, o termo deve ser pensado menos como substantivo e mais como verbo de ação, denotando seu caráter integrador capaz de promover intercâmbios significativos, nem sempre pacíficos, entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes. Entretanto, não deve ser entendida como mistura, mescla, fusão ou hibridização, já que representa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Entendemos que neste processo há trocas mútuas que permitem reconstrução, ressignificação de identidades e identificações que impõem contínuas negociações de sentido. Os sujeitos envolvidos neste processo interagem, influenciam-se mutuamente e pautam suas ações a partir da relação com o Outro, num vaivém constante. Para Canclini, os dois termos implicam modos de produção do social; multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo, ao passo que interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

A influência da globalização propiciou, ainda segundo o autor (2009, p. 17), a mudança de um mundo multicultural caracterizado pela justaposição de etnias e diversidade

de culturas a um mundo intercultural cujas características são a confrontação e as relações e trocas entre os grupos. Contudo, Hall (2009, p. 52), afirma que sociedades multiculturais não são algo novo, tendo surgido bem antes da expansão europeia, a partir do século XV, originando sociedades étnicas ou culturalmente mistas. E afirma o mesmo sobre a globalização:

A globalização, obviamente, não é um fenômeno novo. Sua história coincide com a era da exploração e da conquista europeias e com a formação dos mercados capitalistas mundiais. As primeiras fases da dita história global foram sustentadas pela tensão entre esses polos de conflito – a heterogeneidade do mercado global e a força centrípeta do Estado-nação -, constituindo juntas um dos ritmos fundamentais dos primeiros sistemas capitalistas mundiais (HALL, 2009, p. 34-35).

Essas mudanças e suas consequências exigem adaptações de toda ordem e em todos os âmbitos, mas, se considerarmos a formação inicial docente e o ensino de línguas como nosso campo de atuação, devemos estar atentos para a advertência de Canclini (2009, p.237) ao afirmar que é necessário educar para a multiculturalidade, ou melhor, para uma interculturalidade que propicie a continuidade de pertencimentos étnicos, grupais e nacionais que acompanhem o acesso fluido aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massa.

A partir da leitura destes dois autores fica evidente a relação entre os termos multi e a interculturalidade, principalmente, a de dependência do segundo para com o primeiro. Os dois conceitos partem da centralidade da cultura nas relações e os tipos de relações estabelecidas a partir da compreensão das mesmas: o primeiro denota a coexistência de várias culturas no mesmo espaço; a interculturalidade, por outro lado, pressupõe trocas que geram influências mútuas. Visto assim, é possível pensar na inexistência de disputas, conflitos ou enfrentamentos, mas ao analisá-los a partir da realidade – seja ela brasileira, latino-americana, ocidental ou oriental, etc. - percebemos quão difícil tem sido conjugar as diferenças sem eliminá-las, violentá-las ou silenciá-las.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAUI, 2012, p. 21).

Os “outros”, de quem fala Candau, são fundamentais na compreensão da multi e na realização da interculturalidade que, entendemos, precisamos desenvolver. Mais que reconhecer a multiplicidade de culturas que conformam ou disputam o espaço – fronteiriço, nacional, continental – precisamos legitimar essas culturas, movimentar a multiculturalidade para desenvolver a interculturalidade, por isso agrada-nos a ideia de que a interculturalidade é a multiculturalidade em movimento. Movimentar a multiculturalidade implica tirar-lhe de seu histórico e forçado silêncio, significa assumir a contribuição de cada cultura como fundamental, independente do status que lhe foi atribuído até o momento.

Sobre essa relação entre multi e interculturalismo, Candau afirma considerar a interculturalidade dentro do universo do multiculturalismo. Sua especificidade está em colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus sujeitos, seus saberes e práticas sociais (CANDAU, 2012, p. 126).

Ao refletir sobre o conceito de interculturalidade aplicado à educação, Walsh (2010) distingue três perspectivas distintas, enriquecendo o debate em torno ao termo:

1) Perspectiva relacional: refere-se de forma básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas: ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que podem dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. Desta maneira, assume-se que a interculturalidade sempre existiu na América Latina porque sempre existiu contato e relação entre os povos. O problema, segundo a autora, é que esta perspectiva oculta o minimiza o conflito e alimenta a falsa ideia de que no Brasil, por exemplo, no existe racismo.

2) Perspectiva funcional: busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância. A interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não considera as causas da assimetria e desigualdades sociais e culturais, tampouco “cuestiona las reglas del juego”, por isso é compatível com a lógica do modelo neoliberal existente (TUBINO, 2005). El reconocimiento y el respeto a la diversidad se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a sociedades más igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo neo-liberal de acumulación capitalista, ahora incluyendo a los grupos históricamente excluidos en su interior.

3) Perspectiva crítica: não parte do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial; do reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores. Nesta

perspectiva a interculturalidade é concebida como ferramenta, como processo e projeto construído com a participação dos cidadãos, em contraste com a funcional, exercida pelo poder do estado.

Walsh (2010, p. 78) entende que a interculturalidade em perspectiva crítica ainda não existe, é algo que devemos construir. A reflexão que propomos nesta tese aponta que o espaço para a construção e manutenção dessa perspectiva crítica é a sala aula, são as aulas de línguas, principalmente na educação básica e nos Cursos de formação docente. O ensino de línguas em perspectiva intercultural crítica converte-se em mediador nesse processo porque possibilita a transformação dos aprendizes a partir de sua relação com o meio, com outros indivíduos, com outra língua-cultura, com sua própria língua-cultura.

Um dos desafios de quem acreditamos que a educação da linguagem pode contribuir para a transformação da realidade de intolerância e subalternização do pensamento é desconstruir os discursos nacionais sobre pertencimentos e unidade cultural, linguística, religiosa, etc., legitimados, entre outras tantas instâncias, pelo sistema escolar. Voltaremos a essas questões no capítulo 2 deste trabalho.

1.2 *NOSOTROS Y LOS OTROS* EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

Nos outros não, *nosotros*. Nós somos *nosotros*. Nós somos nós mesmos nos outros. Essa é a maravilha da fronteira¹⁷.

A multiculturalidade, ou coexistência de distintas culturas em um mesmo espaço, parece ser uma das consequências dos movimentos e deslocamentos ocasionados pela globalização comentados anteriormente. O fluxo de indivíduos, práticas culturais resultantes do hibridismo cultural (Canclini, 2012), bens e produtos e suas consequências, intensificados ao longo do século XX movimentou nossa silenciosa diversidade, impondo-nos uma reação, um deslocamento que supera o corpo físico, mas nem sempre nos *interculturaliza*.

Melià (2013) chama a atenção para um abuso no uso do termo interculturalidade e sugere que, na realidade, estamos nos referindo a intraculturalidade. Para o jesuíta e antropólogo espanhol radicado no Paraguai, o que convencionalmente chamamos

¹⁷ Aldyr Garcia Schlee, escritor jaguareense, no documentário **A linha imaginária** (Moviola Filmes, Pelotas/RS, 2014, 0:24:25).

interculturalidade nada mais é do que intraculturalidade, já que as relações continuam sendo assimétricas e somente uma das partes determina e, muitas vezes, impõe as regras na relação perpetuando-se, deste modo, a hegemonia de certos grupos sobre outros. Sendo assim, a intraculturalidade proposta por Melià, representa uma via de mão única, típica das relações hegemônicas e de subalternidade observadas há séculos em nosso continente.

Neste contexto, convém refletir sobre o que acontece em regiões fronteiriças, onde o fluxo humano produz odores, sons, corporalidade e linguagem híbridos. *Porque en la frontera todo se confunde, es una zona de paso; la ley es y no es, la de aquí, la de allá... siempre parece que todo está a medio construir*, afirma Cristino, personagem do documentário *Mixtura de vidas*¹⁸, da argentina Ana Zanotti.

No livro *Culturas Híbridas*, Canclini (2012) desenvolve a noção de hibridização para designar as mesclas interculturais propriamente modernas, especialmente as geradas pela integração de Estados nacionais, populismos políticos e indústrias culturais. Sua observação da interação entre cultura popular (indígena) mexicana e cultura de elite resultou no conceito de hibridismo cultural.

O conceito de hibridismo havia sido amplamente discutido nas Ciências Biológicas através de Darwin e seu clássico *A origem das espécies*, a partir de 1859. Nas Ciências Sociais, o conceito também era utilizado, mas com outros nomes e usados para designar práticas tradicionais: sincretismo, para a mistura de crenças; fusão, para os ritmos musicais e mestiçagem para a questão racial.

Os estudos sobre hibridização nas Ciências Sociais mudaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalidade e sobre pares de organizadores que comumente geram conflito nesta área, tais como: tradição/ modernidade, norte/ sul e local/ global. É sobre essa combinação de elementos originariamente opostos que o autor elabora a definição que orienta sua reflexão: *entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas* (2012, p. 14).

Essa combinação de estruturas e diferentes práticas é, segundo o autor, facilmente identificada nas fronteiras entre países e nas grandes cidades como contextos que condicionam as formas, os estilos de vida e as contradições específicos da hibridização. Sendo

¹⁸ Primeiro vídeo da série argentina *Escenas de la vida en el borde*, dirigida por Ana Zanotti. Filmado na Província de Misiones, Argentina, em 2001, o vídeo mostra a vida em colônias na fronteira Argentina-Brasil. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=MEDIA&src=link&tb=col&query=ESCENAS+DE+LA+VIDA+EN+EL+BORDE&cantidad=10&formato&sala>. Acesso em: 03 mar. 2015.

assim, a hibridização surge da criatividade individual e coletiva, da arte e da vida cotidiana e do desenvolvimento tecnológico; os fluxos migratórios e o turismo, os intercâmbios econômicos e a hegemonia das indústrias culturais são, normalmente, os elementos que mais contribuem a este processo. Em entrevista¹⁹, Canclini afirma que:

Las culturas siguen siendo originarias de esos pueblos pero van modificando con el intercambio, con la modernidad, con el turismo, con el desarrollo capitalista y van aprendiendo a reelaborar sus propias culturas, para lograr vender sus productos, ser escuchados por las autoridades locales y nacionales, tratar con los medios de comunicación.

Deste modo, é produzida uma mistura ou fusão de culturas ou distintos elementos culturais que originam novas e complexas formas culturais, enfim, uma nova cultura híbrida. Essa noção de hibridismo cultural surge de sua experiência no país norte-americano, por ser este um país hibridado onde se fusionam muitas etnias com setores crioulos ou modernos provenientes de outras sociedades e onde se relaciona o tradicional com o moderno. Biologicamente todos somos híbridos, mas numa perspectiva cultural serão as experiências com diferentes culturas e relações interculturais estabelecidas ao longo da vida que determinarão nosso grau de hibridização.

A mistura a que refere a proposta de Canclini é fruto dos processos de globalização e origina as muitas maneiras de ser intercultural nas sociedades contemporâneas, tal como asseverava Ortiz na década de 40 ao descrever o processo de transição de uma cultura para outra, a transculturação: *En todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos* (ORTIZ, 2002, p. 83).

O antropólogo indiano Homi Bhabha desenvolve o conceito de hibridização em seu livro *The location of Culture*, em 1994. Publicado em português em 1998, a obra apresenta o termo entre-lugar ou terceiro espaço como resultado de identidades ou processos híbridos. Curiosamente, Bhabha, a partir de textos literários, desenvolve-o ignorando autores latino-americanos que já haviam trabalhado ou estavam trabalhando sobre o conceito, tais como Mario de Andrade, Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Silvano Santiago, Ángel Rama, Antonio Cornejo Polar e Néstor García Canclini²⁰.

¹⁹ Entrevista. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Zy6cb3Q9xO4>>. Acesso em: 13 fev. 2013

²⁰ Essa ausência, criticada por Beatriz Sarlo no jornal Clarín (Argentina) à época do lançamento da obra em espanhol na Argentina, é mencionada por Mariano Siskind na introdução do livro de Bhabha (2013), **Nuevas minorías, nuevos derechos**: notas sobre cosmopolitismos vernáculos.

A entrada para o termo hibridismo em Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico, de Silva (2000), traz a seguinte definição:

No contexto da teoria pós-estruturalista e da teoria pós-colonialista, tendência dos grupos e das identidades culturais a se combinarem, resultando em identidades e grupos renovados. Por sua ambiguidade e impureza, o hibridismo é celebrado e estimulado como algo desejável. Está relacionado a termos que, de forma similar, destacam o caráter fluido, instável e impuro da formação da identidade cultural, tais como mestiçagem, sincretismo, tradução e cruzamento de fronteiras (SILVA, 2000, p. 67).

A este cenário de readaptação e reorganização de experiências é preciso acrescentar e considerar o elemento tempo. Ao referir-se à experiência histórica proporcionada pela globalização e suas consequências, Ludmer (2010, p.18), denomina *tiempo cero* ao resultado da aniquilação temporal e simultaneidade global, que apaga as diferenças entre longe e perto e libera o tempo da subordinação à ideia de espaço. Hall (2010) também analisa a relação espaço-temporal concluindo ser esta uma das características do impacto da globalização nas identidades. Desse modo, tempo e espaço convertem-se em sistemas de representação:

Cada medio de representación – escribir, dibujar, pintar, fotografiar, figurar a través del arte o del sistema de telecomunicaciones – debe traducir su materia en dimensiones espaciales y temporales. Así, la narrativa traduce eventos en una secuencia de tiempo de principio-medio-final, y los sistemas visuales de representación traducen objetos tridimensionales en objetos de dos dimensiones. Distintas épocas culturales tienen maneras diferentes de combinar estas coordenadas temporales y espaciales (HALL, 2010, p.388).

Esses novos tempos e espaços proporcionados pelas experiências advindas da modernidade tardia e alimentados pelas representações construídas sobre o OUTRO e sobre uma língua, um território, uma cultura – únicos em suas categorias, sempre no singular - são imprescindíveis para entender as relações que passamos a descrever na próxima seção deste capítulo.

1.2.1 O que nos une, o que nos separa

No, lo que constituye una nación no es la raza ni tampoco el suelo. El suelo proporciona el sustrato, el terreno de la lucha y el trabajo; el hombre proporciona el alma. El hombre lo es todo en la formación de esta cosa sagrada que se denomina pueblo. Nada puramente material basta para constituirlo. Una nación es un principio

espiritual, el resultado de las profundas complicaciones de la historia; es una familia espiritual, no un grupo determinado por la forma de la tierra (RENAN, 2010: 35).

1.2.1.1 Fronteira Brasil-Uruguai

Atualmente, e com o desenvolvimento de pesquisas na área dos Estudos Culturais na América Latina, é possível pensar no termo polissêmico *fronteira* para além do caráter geográfico ou geopolítico normalmente debatido nas aulas de Geografia. Pucci (2010, p. 28) afirma que a revalorização da fronteira e a complexidade do tema originaram uma disciplina autônoma denominada *Fronterología* ou *Borderland Studies*. Os estudos fronteiriços, realizados atualmente em inúmeras instituições, têm contribuído para a compreensão do termo, dando visibilidade a pesquisas e constituindo uma área em expansão.

Falar da fronteira Brasil-Uruguai²¹ significa, portanto, considerar não somente o limite físico, mas também os componentes simbólicos que determinam as relações estabelecidas pelos indivíduos fronteiriços. Pucci a considera como

[...] a mais porosa e interativa do perímetro terrestre brasileiro, o que faz de suas instituições, potencialmente, modelos a serem replicados com outros países vizinhos. As forças centrípetas da integração, mais intensas nessa área, colocam-na na dianteira do Mercosul, antecipando em uma ou duas décadas os desafios que se deverão apresentar para o bloco, como resultado de sua consolidação” (PUCCI, 2010, p. 21).

A fronteira do Brasil com o Uruguai, composta por doze municípios brasileiros e cinco departamentos uruguaios, representa, conforme Mazzei (2013, p. 11) um 6,8% do total da linha divisória brasileira com outros países Sul-americanos; destaca-se das demais fronteiras brasileiras, pois,

²¹Ao final deste trabalho (ANEXOS, p. 118) incluímos um mapa com os municípios gaúchos que fazem fronteira com o Uruguai (MAZZEI, 2013, p. 24).

Na longa extensão das fronteiras terrestres do Brasil, a divisa com o Uruguai é a mais aberta, densa e homoganeamente povoada. A complexa dinâmica das relações sociais nesse espaço preexiste à ação planejada dos Estados limítrofes e, por isso mesmo, sobrevive às suas crises conjunturais, pois é capaz de engendrar mecanismos de integração informal, que poderão funcionar através dos canais oficiais, sempre e quando estes sejam dotados dos requisitos de atualidade, praticidade e celeridade indispensáveis ao exercício desembaraçado da cidadania fronteiriça (PUCCI, 2010, p.30).

A fronteira que nos interessa neste momento é composta pela cidade de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul, e Rio Branco, no departamento de Cerro Largo/ Uruguai²². Separadas pelo rio Jaguarão e unidas pela Ponte Internacional Barão de Mauá, as cidades foram fundadas respectivamente em 1832 e 1833, ambas visando o resguardo da soberania dos respectivos países, marcando fortes conflitos entre portugueses e espanhóis.

A cidade brasileira, conhecida como Cidade Heroica, possui aproximadamente 27 mil habitantes e sua vizinha, Rio Branco, por volta de 13 mil. O fluxo entre as duas cidades, ao contrário do observado em outras fronteiras como Santana do Livramento/ RS - Rivera/ Uy e Chuí/ RS – Chuy/ Uy, onde não há uma barreira natural, se dá através do referido rio. Criada para “defender a fronteira brasileira dos castelhanos”, essa iniciativa de soberania política foi decisiva, segundo Mazzei (2013), para a configuração espacial das cidades e determinante para as relações estabelecidas desde então. A fala de Canclini sobre a configuração dos espaços nas cidades parece expressar a realidade percebida nas localidades que descrevemos:

Estabeleceu-se que os habitantes de um certo espaço deviam pertencer a uma só cultura homogênea, e ter, portanto, uma única identidade distintiva e coerente. A cultura própria se formaria em relação a um território e se organizaria conceitual e praticamente graças à formação de coleções de objetos, textos e rituais, com os quais se afirmariam e reproduziriam os signos que distinguem cada grupo (CANCLINI, 2010, p. 114).

O contato entre Jaguarão e Rio Branco se intensifica a partir da instalação de *Free Shops*²³ na cidade uruguaia que atraem centenas de compradores de toda a região sul do estado do Rio Grande do Sul, aumentando o fluxo de pessoas, incrementando a oferta de produtos e serviços e impulsionando a economia local. São movimentos globais impulsionando as relações híbridas e interculturais, tal como afirma Canclini:

²² A *República Oriental del Uruguay* (ROU), está formada politicamente por 19 departamentos e limita ao norte com o RS.

²³ No ano de 2003.

[...] los procesos globalizadores acentúan la interculturalidad moderna al crear mercados mundiales de bienes materiales y dinero, mensajes y migrantes. Los flujos e interacciones que ocurren en estos procesos han disminuido las fronteras y aduanas, así como la autonomía de las tradiciones locales, y propician más formas de hibridación productiva, comunicacional y en los estilos de consumo del pasado (CANCLINI, 2012, p. 29)

Um exemplo de tentativa de integração no âmbito da educação superior é observado desde 2011 através da UNIPAMPA que oferece ingresso diferenciado para alunos uruguaios fronteiriços que desejem cursar o ensino superior no Brasil. A iniciativa, dirigida a estudantes uruguaios fronteiriços e indígenas aldeados, oferece oportunidade de ingresso diferenciado e atende ao Decreto 5.105/ 2004 que dispõe sobre a permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços e uruguaios. No entanto, como observa Mazzei (2013, p. 61), tanto do lado uruguaio como do lado brasileiro, é notória a ausência de programas conjuntos a nível binacional com vistas a consolidar a educação básica (fundamental e média).

Uma proposta nesse sentido vem sendo desenvolvida desde 2005 com a assinatura de um acordo bilateral firmado pelo Brasil e pela Argentina para a implementação do Programa das Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Atualmente e sob a denominação de Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), o programa multilateral integra cidades fronteiriças da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela e está vinculado ao Setor Educacional do Mercosul (SEM). Através da Portaria²⁴ número 798 do Ministério da Educação e Cultura, de 19 de junho de 2012, o Programa considera como Escolas Interculturais as Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo “Modelo de ensino comum de zona de fronteira”. Nessa perspectiva, considera também a educação em uma perspectiva intercultural com ênfase no ensino de português e espanhol.

Segundo informações divulgadas em um Boletim do Programa Salto para o Futuro, do canal público TV Escola, o PEIF

²⁴Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2015.

[...] é desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento sócio-linguístico-educacional dos estudantes com a perspectiva da ampliação da jornada escolar diária dos mesmos (BORGES, 2014, p.9).

Em todo o país, o Programa vem desenvolvendo ações de formação docente sob a responsabilidade de Universidades federais e conta com recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/ FNDE/ MEC). Na fronteira Jaguarão-Rio Branco o PEIF desenvolve um trabalho de formação docente através de capacitações com professores da rede municipal de ensino, especificamente com três escolas brasileiras e duas parceiras do lado uruguaio. Todavia, não há, neste momento²⁵, resultados concretos sobre o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre os dois países que possa ser compartilhado.

O desejo de integração entre os municípios fronteiriços é visível, mas, para entender as relações estabelecidas em ambos os lados da ponte, no caso de Jaguarão-Rio Branco, é preciso analisar os elementos desta integração. Não raro a construção discursiva sobre as relações entre populações fronteiriças recai sobre imagens de irmandade e fraternidade alimentadas pelos meios de comunicação e por um discurso político pacifista. Grimson (2000, p.11) assevera que “los discursos periodísticos, políticos y académicos que afirman la desaparición de las naciones, la comunicación sin fronteras, la globalización como proceso de uniformización, son desmentidos por la investigación empírica de las fronteras”. Por essa razão, abundam os mitos e discursos sobre as sociedades fronteiriças.

Esta realidade evidencia o denotado por Mazzei (2013, p. 64) ao afirmar que a dificuldade nos intercâmbios é acentuada por uma cultura comunicativa em que os brasileiros, geralmente, não falam nem entendem espanhol com uruguaio que, em sua maioria, falam e entendem português. Mostra-nos, também, que os indivíduos expostos a encontros interculturais são levados constantemente a negociações de sentido, numa (re) construção incessante do próprio e do alheio. Essa pluralidade de vozes significa que a linguagem também representa um campo de tensão nas relações fronteiriças.

O conceito de hermenêutica diatópica apresentado por Santos (2003, p. 221) parece adequado para a reflexão sobre as trocas, intercâmbios e processos de hibridização observados na fronteira. Nele, o autor sugere que todas as culturas são incompletas, precisando, dessa forma, estabelecer diálogo intercultural confrontando saberes, culturas e tradições com o objetivo de beneficiar-se mutuamente. O objetivo dessa proposta é, segundo Santos, despertar

²⁵ Consulta realizada em 9 de fevereiro de 2015. Mais informações sobre o Programa podem ser obtidas no sítio. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola com um pé numa cultura e outro em outra. Nesse sentido, é conveniente considerar o resultado desse processo, entendido por Canclini, e descrito na seção anterior deste capítulo, como hibridização:

As teorias do “contato cultural” têm estudado quase sempre os contrastes entre os grupos apenas pelo que os diferencia. O problema reside no fato de que a maioria das situações de interculturalidade se configura, hoje, não só através das diferenças entre culturas desenvolvidas separadamente, mas também pelas maneiras desiguais com que os grupos se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os. Quando a circulação cada vez mais livre e frequente de pessoas, capitais e mensagens nos relacionam cotidianamente com muitas culturas, nossa identidade já não pode ser definida pela associação exclusiva a uma comunidade nacional. O objeto de estudo não deve ser, então, apenas a diferença, mas também a hibridização (CANCLINI, 2010, p. 131).

A reflexão de Silva²⁶ sobre identidade e diferença dialoga com o conceito de hermenêutica diatópica, de Santos, mencionado anteriormente. Para Silva, as “identidades nacionais” não podem ser compreendidas fora de um processo de produção simbólica e discursiva. O mesmo pode ser dito sobre as diferenças, ambas sujeitas a relações de poder. Parece-nos adequada a entrada para o termo *cultura de fronteira* apresentado no Dicionário Crítico de Política Cultural (1997):

A expressão cultura de fronteira deriva da realidade observável nas zonas de fronteira, marcadas pela heterogeneidade e diversificação de línguas, costumes, comportamentos. Nelas, a norma é a indefinição ou, melhor, a definição sucessiva e continuada a partir de pontos de fuga sempre diferentes. Mesmo as balizas supostamente mais impositivas das sociedades, que são as disposições legais, manifestam-se nessas zonas de maneira incerta e mutante. A cultura portuguesa, na análise de Boaventura de Souza Santos, é uma cultura de fronteira assim como o é a cultura brasileira, cultura antropofágica de apropriações e incorporações não seletivas que considera tudo como insumo possível do processo de transformação cultural. Estas culturas não se distinguem totalmente de culturas exteriores (carência de identidade por diferenciação) e apresentam internamente alto grau de heterogeneidade (carência de identidade por homogeneidade), do que resulta uma cultura – ou culturas – que transita entre o local e o transnacional sem se deter claramente no nacional. Esta cultura de fronteira – que é sempre culturas, no plural – tem como motor privilegiado a carnavalização, caracterizada por um distanciamento lúdico em relação às formas originais de inspiração e pela aceitação de uma certa inconsequência do próprio processo de produção cultural o de seu resultado. O que daí resulta é uma cultura da forma, de variações e transcrições formais, muito mais do que uma cultura de conteúdo. Numa realidade assim multicultural, as possibilidades de criação são infinitas e menores as condições para um tutelamento

²⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

por parte de uma elite que se vê sem condições de gerar uma cultura hegemônica (COELHO, 1997, p. 107-108).

No caso da fronteira Jaguarão-Rio Branco, tanto a identidade compartilhada como as diferenças advindas das relações de poder impostas pelos estados brasileiro e uruguaio, são determinantes para o diálogo intercultural construído com um pé em cada uma das culturas em jogo. Entretanto, esse diálogo está condicionado, na maioria das vezes, pelas disposições legais a que se refere Coelho (1997) acima, determinando a homogeneidade necessária e a heterogeneidade. Concordamos com os organizadores do livro *Lingua e identidade na fronteira galego-portuguesa* (2014), ao afirmarem na apresentação da obra – em galego - que “non hai que contemplar as fronteiras como liñas divisorias senón como rexións de convivência e intercambio, de osmose e hibridación nas que se crea un tipo de cultura peculiar con trazos característicos comuns a diferentes zonas fronteirizas” (SOUSA; ROMERO.; ÁLVAREZ, 2014, p.10).

A construção de uma interculturalidade de fato, para além das relações pessoais ou familiares, necessita o respaldo de um projeto político que, muitas vezes, não está ao alcance da população. As práticas de integração observadas no cotidiano da fronteira parecem distantes dos discursos presentes nos acordos bilaterais e denotam muito mais um esforço do cidadão comum, pautado pela camaradagem e pela política de boa vizinhança do que por ações advindas do poder público. Este é o caso da ausência de transporte intermunicipal, neste caso internacional, entre as cidades onde a travessia é realizada a pé, em táxi ou em meio de transporte particular. Segundo Grimson (2000, p. 32), as novas estradas e pontes não pretendem beneficiar as populações fronteiriças, mas sim promover o comércio terrestre entre países, atravessando cidades concebidas como “zonas de serviços”. É preciso, pois, que os poderes públicos assumam essa responsabilidade para a construção de um projeto intercultural sólido e permanente que favoreça e beneficie os moradores locais para além do mercantilismo.

A ação política ausente no que se refere a propostas conjuntas no âmbito educativo – nos níveis fundamental, médio e superior - também propiciaria as condições para o desenvolvimento da interculturalidade na fronteira Jaguarão-Rio Branco. O desenvolvimento de pesquisas conjuntas, através da constituição de uma “academia fronteiriça” permitiria o reconhecimento de uma história binacional-fronteiriça própria capaz de fortalecer os laços existentes e constituir agentes locais, silenciando quaisquer atitudes etnocêntricas de quem avalia a cultura alheia à luz da sua própria cultura, de seus próprios valores.

Ainda sobre propostas educativas conjuntas, acreditamos que o ambiente descrito neste trabalho reivindica o desenvolvimento de uma educação intercultural que valorize a pluralidade de pertencimentos e os saberes locais, dando voz a práticas culturais silenciadas nos currículos oficiais e nos materiais didáticos disponíveis no mercado. Por essa razão, o material *Al Habla* (Apêndice, p. 125) inclui em perspectiva intercultural, os dois idiomas em circulação na fronteira, dando espaço para as individualidades e subjetividades dos sujeitos em formação.

O descompasso linguístico nos eventos comunicativos também evidencia o silenciamento dos governos na criação e manutenção de políticas para essas línguas. A pouca desenvoltura no idioma espanhol constatada por Mazzei (2013) e observada em nossa prática profissional, traz à tona o “sentimento de estrangeiridade” dos brasileiros em relação aos demais países da América Latina e faz-nos pensar no papel do ensino de espanhol em nosso sistema educativo. Sobre educação intercultural e ensino de espanhol a brasileiros refletiremos no terceiro capítulo deste trabalho.

Os papéis desempenhados pelos indivíduos nos encontros interculturais ocorridos nas fronteiras geram, com frequência, imagens inusitadas, como as apresentadas pelo jornal de maior circulação no estado do Rio Grande do Sul ao publicar uma matéria²⁷ sobre o aumento de estudantes de outros estados brasileiros em Instituições de Ensino Superior gaúchas, entre elas a UNIPAMPA. O texto intitulado *Forasteiros no RS* chama atenção, entre outras coisas, para as designações “estrangeiros” e “forasteiros”, atribuídas aos brasileiros oriundos de outras regiões do Brasil. Apesar da presença de alunos uruguaios na UNIPAMPA, conforme mencionado anteriormente, a única referência aos “estrangeiros de fato” é a que segue: “Encravada na fronteira do Brasil com Uruguai, Jaguarão era acostumada com turistas de passagem, ávidos por compras nos *free shops* do outro lado da ponte. Hoje, a cidade de 28 mil habitantes não só mescla sotaques castelhanos, como de todas as partes do país” (Zero Hora, 05/04/2014, p. 2).

O cenário multicultural e híbrido ao qual nos estamos referindo abre espaço para que pensemos sobre o conceito de nação, essa construção discursiva à qual nos referimos inúmeras vezes ao longo de nossas vidas para designar uma identidade comum, essa entidade que determina e delimita nossas experiências e estabelece, a partir de culturas regionais

²⁷ Matéria publicada no *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 05/04/2014. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/presenca-de-alunos-vindos-de-outros-estados-cresce-em-instituicoes-de-ensino-superior-gauchas-4466922.html>

superpostas, o que somos e o que não somos, é alma e princípio espiritual, como afirma Renan na citação que abre esta seção.

Neste movimento de ser e não ser, os termos “estrangeiros” e “forasteiros” - em oposição aos nativos jaguarenses, totalmente dependentes, pois um só existe em relação ao outro - merecem atenção especial, pois evidenciam a proximidade dos brasileiros fronteiriços com os “castelhanos” que, segundo o jornal, só têm sotaque diferente. A leitura da matéria supracitada e o que observamos cotidianamente na fronteira permitem inferir que é possível ser forasteiro no próprio país, bem como não sentir-se estrangeiro em outro; é possível concluir também que o espaço territorial não determina a identificação, não sendo, portanto, determinante para a construção da identidade. Segundo Grimson (2012):

Una persona de cualquier grupo puede sentirse simbólicamente cercana de alguien que se encuentra en la otra punta del planeta, y sentirse extremadamente lejos de su vecino. Si alguna vez la diferencia cultural se asoció a la distancia física, hoy se ha hecho patente la imposibilidad de esa presunción. El extranjero no está siempre del otro lado de la frontera: también la ha cruzado para venir a vivir con nosotros. El extranjero somos nosotros cuando arribamos a otra parte, cuando “otra parte” no solo significa otro espacio físicamente distante sino otra espacialidad simbólica (GRIMSON, 2012, p. 36).

A fala da escritora espanhola Emília Pardo Bazán²⁸ sobre sua relação com Portugal ilustra o sentimento de muitos fronteiriços para quem o termo estrangeiro não descreve o vizinho que habita o outro lado do rio: “Portugal es para mí como la América Latina. Algo que tengo que reconocer, política y geográficamente como extranjero, pero que moralmente, afectivamente sobre todo, continúa formando parte de mi patria”.

O cenário descrito neste capítulo revela muito do que pretendemos discutir nos próximos capítulos desta tese: tensionamentos característicos de sociedades multiculturais, caminhos não bem delimitados para a construção de uma interculturalidade crítica e os efeitos da desatenção à realidade fronteiriça híbrida na formação de sujeitos aptos a mediar relações plurais.

²⁸ La Coruña, 1851- Madrid, 1921.

2 SEGUNDA PARADA

Por esto es que quisiéramos empezar nuestro tema por aquí, es decir, por la necesidad de ejercitar un estilo de pensamiento abierto y complejo, capaz de dialogar y comprender (desde nuestra situación latinoamericana) lo nuevo (también complejo), que se despliega ante nuestros propios ojos y nos tiene como protagonistas (lo querramos o no) (CASALLA, 1997, p. 62).

2.1 OS SINALIZADORES DA ESTRADA

2.1.1 Educação intercultural: um caminho a construir

A proposição de Casalla (1997, p. 62), na epígrafe que abre este capítulo, incita-nos a seguinte inquietação: como formar educadores da linguagem capazes de conjugar a dimensão cultural do conhecimento historicamente estabelecido e o potencial oferecido pelos pressupostos da interculturalidade para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária? Esse questionamento, surgido ao longo das inúmeras leituras de nosso referencial, dialoga com nossas perguntas de pesquisa: (1) Como formar educadores da linguagem capazes de/ aptos a mediar as relações interculturais a partir da multiculturalidade e hibridez presentes nas regiões de fronteira? (1a) Que características possui uma formação inicial docente capaz de promover a mediação intercultural entre sujeitos culturalmente distintos? (1b) Como contemplar a hibridez individual e coletiva nas práticas de ensino de línguas? e (1c) Qual o papel das políticas educacionais, linguísticas e culturais na promoção da interculturalidade em regiões fronteiriças?

Intuímos que as respostas a essas perguntas nunca estarão totalmente concluídas; a sociedade muda, mudam os valores e necessidades vigentes, surgem novos artefatos que condicionam as relações, estabelecem-se novos paradigmas, enfim, toda e qualquer consideração a esse respeito parece ser altamente exaurível e passível de dissolver-se no ar. Ao longo deste capítulo tentaremos refletir sobre essas indagações sem, no entanto, buscar respostas únicas que, certamente, caducariam em breve.

Nossa reflexão começa por considerar as diferentes relações entre culturas observadas em nossa sociedade, tais como a composição multicultural de nosso continente e o estado de hibridismo oriundo das relações de trocas – interculturais – descritos no primeiro capítulo deste trabalho. Refletir sobre a educação intercultural requer compreensão dessas

relações, ou seja, do impacto da adoção dos princípios da interculturalidade em um sistema educativo historicamente homogeneizador, monolíngue, monocultural, dualista cartesiano que separa mente e matéria, racista, masculino, etc. Com impacto nos referimos às mudanças advindas da observação do caráter multicultural de nossa sociedade para a práxis da interculturalidade, existente em nível de relações pessoais, mas ainda incipiente em termos de projeto social e político.

Revisando a literatura sobre educação intercultural em nosso continente encontramos referências à perspectiva bicultural e bilíngue como antecedentes pedagógicos. O termo intercultural, segundo Walsh (2005, p.13) surge no contexto educativo sul-americano na década de oitenta como reflexo da condição de marginalização linguística e cultural em países como Equador, Bolívia e Peru. Diferentemente da educação bicultural que requer a participação de duas culturas no processo educativo, a educação intercultural visa a uma interação respeitosa e fecunda entre indivíduos e culturas, sendo assim definido pela autora:

El proceso de la interculturalidad puede describirse como la construcción de puentes, no de integración o de separación, sino de intercambio entre los individuos portadores y constructores de las varias culturas que conforman el país; de ese modo se supera la noción de que no hay diferencias culturales, o la idea de que existen culturas puras, aisladas y cerradas (WALSH, 2005, p.19).

A ideia de ponte, sugerida por Walsh na descrição do termo permite, em nosso entendimento dessa perspectiva aplicada ao contexto educativo, a integração de elementos culturais dos diferentes grupos que compõem a sociedade que contextualizamos nesta pesquisa (brasileira/ gaúcha fronteira e uruguaia fronteira) como alternativa à histórica separação ocasionada pela falta de um planejamento conjunto entre as duas sociedades em questão. Ainda pensando na indagação que abre este capítulo e nos demais propósitos desta tese, a figura da ponte promove articulação dos saberes produzidos a partir da história local para o estabelecimento de relações de intercâmbio positivas, equilibrando as tensões remanescentes de disputas históricas. A seguinte citação de López ajuda-nos a pensar sobre a urgência de elaborarmos um plano de ação conjunto no âmbito educativo fronteira:

[...] la interculturalidad en la educación se refiere a un aprendizaje enraizado en la cultura propia de un grupo histórico-social determinado, en su lengua, valores, visión del mundo, y sistema de conocimientos; y, al mismo tiempo, a un aprendizaje abierto hacia otros conocimientos, valores, culturas e idiomas. Estos otros elementos culturales, en relación de distribución complementaria con los de la propia cultura, contribuirán al logro de mejores condiciones de vida (LÓPEZ, 2013, p.151).

Para Mato (2008b) a denominação “conhecimento ou saber local” é problemática, pois reafirma a centralidade da ciência como “o modo por excelência de produção de conhecimento que não necessita adjetivos”. Concordamos com a proposição do autor, entretanto, entendemos que há um longo caminho a percorrer até que possamos desvincular-nos de adjetivos para marcar o lugar de onde falamos e alcançarmos relativo equilíbrio nas relações marcadas por disputas de toda ordem.

A ponte também pode ser entendida como espaço de ação e intervenção crítica na realidade multicultural, promovendo a interculturalidade - movimento que permite o intercâmbio/ a interrelação, onde os sujeitos e suas produções são conscientemente influenciados, atravessados, determinados pela relação com o Outro. Seguindo nossa linha de pensamento, entendemos que o desafio, a partir da definição de interculturalidade proposta por Walsh (2009, p. 41), é que essa relação se dê de forma igualitária e equitativa: “Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa – en su forma más general – el contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad”. Sobre as condições de igualdade nas relações interculturais, Candau alerta que:

[...] para ser auténtica la interculturalidad debe promover el diálogo en bases igualitarias, y esto no se debe dar como presupuesto y ser favorecido por el mismo proceso intercultural, empoderándose los grupos que necesiten una mayor afirmación de su identidad, para que la igualdad pueda ser construida y afirmada en la misma interacción intercultural (CANDAU, 2013, p. 156).

Acreditamos que este é um dos maiores desafios na promoção da interculturalidade, pois representa um contraponto à realidade de nosso continente onde, historicamente, verificamos relações interculturais de conflito e de desvalorização das diferenças características da diversidade. Por outro lado, percebemos o potencial desta proposição para a construção de uma “interculturalidade de fato”, resultante do movimento de nossa multiculturalidade.

A partir da definição de Walsh também compreendemos a diferença entre a educação multicultural, limitada ao reconhecimento da diversidade, e a educação intercultural, cujos

propósitos visam o desenvolvimento conjunto da sociedade em termos de igualdade e simetria. No âmbito pedagógico, essa concepção de interculturalidade deveria constituir um novo paradigma superando as antigas posturas de distinção ou identificação do conhecimento produzido pelas esferas historicamente estabelecidas. Deste modo, a interculturalidade deve ser encarada como um projeto político capaz de conciliar as diferenças sem, no entanto, apagá-las. Conforme Gómez Hernández,

La interculturalidad no puede ser entonces simplemente un slogan de “desarrollo cultural”, un campo de estudio o un mecanismo más al que acuda el desarrollo para reconfigurar su hegemonía; la interculturalidad tiene que ser una postura frente al predominio del proyecto civilizatorio occidental, enquistado en los ámbitos más recónditos de la vida humana, expresado en nuestras relaciones entre humanos y con todas las formas de vida planetaria, que ha excluido, subalternizado e incluido forzosamente a millones de seres humanos en un único patrón de vida llamado desarrollo (2014, p. 126).

Nesse sentido, parece-nos adequada a advertência de Gómez Hernández, apresentada acima, sobre a possibilidade de a interculturalidade transformar-se em *slogan* de projetos desenvolvimentistas. A crítica da autora colombiana sugere a necessidade de superação do, até então, uso da diversidade e pluralidade do continente latino-americano como signos de atraso, selvageria, minorias ou subdesenvolvimento.

Candau (2012, p. 120), distingue quatro etapas no desenvolvimento da educação intercultural na América Latina. A primeira estende-se do período colonial até o século XX e se caracteriza pela violência etnocêntrica e pela imposição hegemônica sobre as populações indígenas. Na segunda etapa surgem as primeiras escolas bilíngues, cuja promoção visava, com raras exceções, alfabetizar e civilizar mais facilmente os povos. Na década de 70, surge uma terceira etapa, caracterizada pelo desenvolvimento da educação escolar indígena e a influência de lideranças comunitárias, universidades e igreja católica. Nesta etapa, amplia-se o entendimento sobre o bilinguismo e a ideia de interculturalidade começa a fazer-se presente a partir da consideração de diferentes culturas e não somente de diferentes línguas. Tensões sociais produzidas entre as diferentes etnias, constantes lutas indígenas e movimentos de educação popular, com destaque absoluto para o trabalho de Paulo Freire (2009, 1987, 1979), promoveram a consequente reconfiguração na compreensão das relações entre culturas e da educação intercultural. O quarto momento citado pela autora aponta o fato de muitos países latino-americanos terem reconhecido o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades em suas Constituições, ocorrido ao longo dos anos 1980 e 1990.

Cabe salientar a ausência dos movimentos negros latino-americanos, apontada por Candau (2012, p. 122), na literatura sobre educação intercultural, apesar de terem contribuído significativamente na ampliação do conceito. A resistência às diferentes formas de racismo e a afirmação de suas identidades contribuiu para a inserção do debate em alguns países da região, expressivamente no Brasil e na Colômbia. Recentemente, propostas de políticas de ação afirmativas dirigidas aos afro-descendentes começaram a alterar o quadro de exclusão até então observado no sistema educativo superior brasileiro. Essas ações, entretanto, ainda não produziram efeitos significativos na sociedade brasileira, perpetuando o quadro de silenciamento, conforme constatado em Bohn:

Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno, pela falta de autorrepresentação, raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre. Os subalternos, destituídos de sua representação de intelectuais orgânicos (ou históricos), dentro da perspectiva gramsciana, são silenciados. Quais são, então, as vozes, os sujeitos, que falam pela educação linguística nos documentos nacionais, na mídia nacional e, mesmo, na sala de aula (BOHN, 2013, p.83)?

Uma análise crítica da educação na América Latina, especialmente no Brasil, aponta certa fragilidade no panorama histórico descrito por Candau. A situação de subalternidade e colonialidade do poder, do saber/ do conhecimento e do ser (QUIJANO, 2014, 2007, 2000; MIGNOLO, 2007) que perpetuam as desigualdades sociais apontam que ainda estamos distantes de poder descrever experiências bem sucedidas.

No Brasil, desde 1997, com a inclusão do tema Pluralidade Cultural nos Temas Transversais (BRASIL, 1997), as perspectivas multi e intercultural têm suscitado inúmeras experiências e reflexões que enriquecem o debate. Neste documento, que segundo Candau (2012, p. 22) nasceu da pressão de movimentos sociais, reconhece-se a diversidade etnocultural de nosso território e o desafio que representa para a escola conciliar este pilar da formação identitária nacional. A leitura deste documento faz-nos pensar que, talvez, ao repetirmos o discurso sobre a pluralidade cultural terminemos por esquecer que o país só é culturalmente plural devido à pluralidade de seres que o habitam, que o constituem enquanto nação. Parece uma obviedade, mas a desatenção a esta questão impede-nos de reconhecer outras racionalidades e, por consequência, outras formas de produção de conhecimento legitimando, assim, o caráter monocultural de nosso sistema educativo e a manutenção e permanência de um discurso único sobre o conhecimento científico.

Conjugar os princípios da educação intercultural com a pluralidade e diversidade culturais e as problemáticas de fronteira (marcadas por símbolos pátrios e constituídas a partir de um discurso que imagina a nação como um território homogêneo) é uma tarefa complexa que inclui assumir os conflitos resultantes do encontro intercultural e a disposição para aprender a manejá-los de maneira reflexiva e crítica, considerando o conflito como condição inerente a toda relação intercultural.

2.1.2 Do ensino de línguas à educação da linguagem em perspectiva intercultural

No que tange à educação da linguagem, especificamente ao ensino de espanhol no Brasil, o tratamento dado à diversidade cultural do continente hispano-falante resulta em propostas reducionistas que reforçam o discurso ocidental, europeu, branco e masculino sobre o conhecimento visivelmente refletido em nossos currículos. Outro fator presente nas abordagens utilizadas em materiais didáticos, por exemplo, é a dissociação língua-cultura, observável nas apresentações de “conteúdos culturais”, geralmente ao final de cada unidade do livro didático.

Essa realidade não é recente, nos últimos 50 anos a relação língua-cultura recebeu diferentes tratamentos nos métodos e enfoques de ensino de línguas. Se observarmos atentamente a evolução dos estudos referentes à linguagem e ao ensino de línguas, comprovaremos que, apesar de os conceitos nem sempre estarem associados, certa concepção de cultura sempre esteve presente, na maioria dos casos em papel secundário. Segundo Mendes (2004, p.150), embora a relação língua-cultura seja um tema frequente entre pesquisadores e teóricos há bastante tempo, somente nas últimas décadas essa relação tem assumido importância para a pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras.

O quadro abaixo, elaborado por Domingo (2011, p. 17) a partir dos trabalhos de Santos Gargallo (1999), Sánchez (2000) e Oliveira (2007), apresenta um resumo evolutivo das descrições de língua-cultura nos métodos que, em nossa opinião, mais influenciaram o ensino de idiomas, com especial atenção no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), a atuação docente e a produção de materiais de ensino.

Quadro 1: Resumo evolutivo das descrições de língua e cultura²⁹

Método	Visão Linguística	Papel da Cultura
Tradução e Gramática	A língua é um conjunto de regras que se manifestam de forma lógica, podendo ser observáveis nos textos escritos (literários).	Cultura consiste na literatura e nas artes plásticas.
Direto	A língua é um instrumento de comunicação prioritariamente oral e secundariamente escrita.	A cultura se resume ao estudo da história do povo que fala a língua-alvo, a geografia do país ou países onde a língua é falada e informação sobre o cotidiano dos falantes da língua-alvo.
Áudio-lingual	A língua é um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas que tem como finalidade a transmissão de significado.	Aspectos do comportamento diário e do estilo de vida dos falantes da língua-alvo são apresentados.
Comunicativo	A língua é um sistema utilizado pelos seres humanos para comunicar-se entre si. O mais importante no uso linguístico é a comunicação baseada na transmissão de conteúdo e não na forma.	A cultura é vista como sendo o dia-a-dia dos falantes nativos. Os aspectos que têm importância para a comunicação, como o uso da linguagem não verbal, por exemplo, recebem maior atenção nesta abordagem.

Observamos que a concepção de cultura em cada um dos métodos está relacionada à influência do pensamento vigente em cada época, à visão de língua, aos objetivos de ensino-aprendizagem de idiomas e às necessidades da sociedade. Do Método de Gramática e Tradução, que não contemplava a inclusão do componente cultural por considerar a língua como um sistema fechado de regras, passando pelos Métodos Direto e Áudio-lingual, cujos objetivos para o ensino da língua limitavam-se a fins instrumentais, chegamos ao Método Comunicativo, o primeiro a considerar o foco no conteúdo a ser transmitido e não na forma. Constatamos que nenhum método considera a relação entre língua-cultura materna e língua-cultura alvo, uma das características da educação da linguagem em perspectiva intercultural.

Historicamente, a multiplicidade de definições em torno ao termo cultura constitui um verdadeiro labirinto. A dificuldade reside justamente na pluralidade de definições

²⁹ Quadro elaborado para a dissertação “O ensino da cultura através dos livros didáticos de ELE: que cultura ensinamos?” (2011, p. 17).

existentes, provenientes do seguinte paradoxo: é um termo demasiado amplo e ao mesmo tempo muito limitado (EAGLETON, 2011, p. 51). A praticamente tudo se atribui o qualificativo cultural, tudo parece ter uma explicação, uma justificativa cultural. Por um lado temos o significado antropológico que inclui os modos de vida, hábitos e rituais; por outro, encontramos o significado estético que contempla a produção artística legitimada por uma parcela da sociedade como signo de erudição e refinamento. Em geral, a inclusão do componente cultural nos Cursos de Letras com habilitação em Língua Espanhola se restringe ao segundo significado: os estudantes são apresentados à arte, à literatura, à música e aos artistas mais expressivos e legitimados como representantes da – alta - cultura da língua meta. A discussão, fundamental para o debate intercultural, raramente encontra espaço na apreciação estética e acessória frequentemente observada em nossos Cursos e em uma infinidade de livros didáticos facilmente encontrados no Brasil. Para Canclini, a própria pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos, ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas (2009a, p 36). E acrescenta ainda: a dificuldade em falar de cultura deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não sendo, por essa razão, algo que apareça sempre da mesma maneira.

Alterar este panorama não é algo fácil; é necessário recordar que nos séculos XVII e XIX, segundo Thompson (2011, p. 166) cultura em uma concepção clássica, adequada à época, era considerada sinônimo de civilização. Posteriormente, com o surgimento da Antropologia, cultura adquire um significado descritivo – daí os inúmeros estudos realizados por antropólogos como Franz Boas (2004), Clifford Geertz (2012), entre outros. Civilização deriva da palavra latina *civilis*, e era usada na França e na Inglaterra no final do século XVIII para descrever um processo progressivo de desenvolvimento humano opondo-se assim a barbárie e selvageria (THOMPSON, 2011, p. 168). Na Alemanha, entretanto, os termos possuíam sentidos opostos, *Zivilisation* significava algo negativo e *Kultur* algo positivo; o primeiro estava relacionado ao refinamento e à boa educação e o segundo à produção intelectual, artística e espiritual.

O quadro acima poderia ser ampliado considerando a perspectiva que vimos defendendo nesta tese e que dá origem ao conceito de Letramento Intercultural - que apresentaremos no capítulo quatro. Nessa proposta, a cultura é entendida como todas as formas e expressões de vida, onde a linguagem tem papel fundamental, chegando a confundir-se com o próprio termo, daí optarmos pela expressão língua-cultura – língua como sinônimo de cultura. Essa mesma perspectiva também justifica a adoção da expressão educação da

linguagem, ao invés de educação linguística. Essa escolha se deve ao entendimento de que todas as questões que envolvem o uso, o ensino e a aprendizagem de uma língua são além de questões linguísticas, questões políticas, históricas, sociais e culturais. Pensando o ensino de língua-cultura e a educação como parte de um projeto político, Mendes entende que:

Abordar a questão do ensino/ aprendizagem da cultura, ou melhor, o ensino/ aprendizagem de língua como cultura, insere-se nesse contexto, o de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática; e também de enxergarmos o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros, com os seus modos particulares de interpretar o mundo à sua volta (MENDES, 2004, p. 91).

Esses aspectos são fundamentais na construção da identidade, das múltiplas identidades que assumimos nos diferentes eventos de interação dos quais participamos em sociedade e, no âmbito educativo, aproximam a prática social que os sujeitos vivem em sociedade para dentro da sala de aula. Rajagopalan (2003, p.71) afirma que as identidades estão em permanente estado de transformação, de ebulição, sendo constantemente reconstruídas. Para o autor, as identidades se definem em oposição a outras, ou seja, são construídas a partir das relações que estabelecemos com nossos pares em sociedade. Essas relações provocam mudanças na maneira como nos relacionamos com o Outro, exigindo maior atenção de nossa parte e, conseqüentemente, influenciando nossas práticas discursivas.

Mota (2004, p.48), sugere redimensionar o ensino de cultura estabelecendo como pontos básicos: (a) o desenvolvimento da multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras; (b) o redescobrimto dos valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; (c) a viabilização de um intercâmbio constante entre as múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; e (d) a afirmação do posicionamento político de minorias marginalizadas. Essa proposta multicultural de ensino de língua-cultura requer atenção para as transformações causadas, por exemplo, pelo impacto da globalização na vida das pessoas, já que mudanças ocorridas em todas as esferas afetam a maneira como nos relacionamos com o saber, determinando, pois, as condições de produção de conhecimento. Professores ou alunos, não importa o papel que estejamos exercendo, todos somos afetados pelos impactos causados pelo desenvolvimento.

Em ambientes fronteiriços, a proposta multicultural de Mota (2004) pode ser ampliada para uma perspectiva intercultural e, no caso de alunos da formação inicial em Letras, servir como mote para discussão nas aulas de língua. A proposta de material didático

que apresentamos neste trabalho (Apêndice, p. 125) foi elaborada atendendo estes três pontos. Assim, sobre o ponto (a), os alunos podem ser provocados a respeito do termo estrangeiro e sobre as culturas presentes na fronteira. Sabe-se que em muitas cidades brasileiras há forte presença de muçulmanos; em Jaguarão, por exemplo, uma zona comercial é popularmente conhecida como Palestina, nome que também leva uma escola de samba da cidade. O ponto (b) pode servir para reconhecimento da contribuição de cada uma das culturas presentes nesse espaço. No ponto (c) podem ser promovidas visitas e intercâmbios com estudantes da cidade uruguaia, onde tampouco há a presença de uma única cultura. No último ponto podem ser promovidos debates e rodas de conversas sobre a utilização dos espaços públicos, reconhecimento da paisagem linguística e a presença/ ausência de políticas públicas e culturais que promovam a interação. Em cada um dos quatro pontos sugeridos por Mota é possível estabelecer uma agenda permanente na busca da equidade social.

Minha experiência como estudante de língua espanhola e como professora nos níveis básico e superior levam-me a acreditar que os termos Competência Comunicativa e Competência Comunicativa Intercultural são excessivamente frágeis para o ensino desta língua em regiões fronteiriças. A fragilidade advém, em parte, da construção dos currículos a partir de uma realidade que não corresponde com a vivida por sujeitos que interagem cotidianamente com falantes nativos da língua em questão. O segundo fator que contribui para a fragilidade dos termos também relacionado ao currículo adotado para o ensino de espanhol no Brasil é que os conteúdos programáticos dos cursos de língua espanhola, em geral, privilegiam a competência gramatical, daí a presença constante de listas de vocabulário, tempos verbais e outros conteúdos descontextualizados³⁰.

Almeida Filho (2007) sintetiza, ao refletir sobre o ensino de uma língua estrangeira, os motivos que nos levam a identificar a necessidade de desenvolver outras perspectivas – incluindo a discussão sobre as culturas que compõem o espaço - para o ensino de línguas em regiões fronteiriças:

Uma língua estrangeira equivale a outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la. Ensiná-la é viabilizar o conhecimento sobre (ou o estudo de) uma outra língua num ambiente formal institucional mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/ filosofia vigente que pode ser espontânea-tradicional, altamente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares. Ao longo da história tem sido forte a tendência de

³⁰ O plano de estudos do componente curricular “Língua Espanhola” para os níveis fundamental e médio, utilizado desde 2011 pelas escolas do município de Jaguarão/RS, apresentado no anexo, é uma evidência da primazia dos conteúdos linguísticos nas aulas.

promover o “estudo” formal de aspectos sistêmicos da língua-alvo vestidos com roupagem situacional em diálogos e reconhecíveis em pequenos textos. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 66)

No caso da língua espanhola na fronteira Brasil-Uruguai, a outra língua - a língua alvo, a língua dos uruguaios, dos estrangeiros que habitam um outro país – é, com frequência, a língua de familiares, colegas de escola e trabalho, ouvida nos comércios locais, na rádio, estampada na paisagem linguística da cidade, etc. Não raro, essa língua é inadvertidamente ouvida ou lida em ambientes informais, lado a lado com a língua portuguesa, e essa ação é totalmente desprovida de reflexões ou concepções teóricas que expliquem ou justifiquem essa relação espontânea. Em alguns âmbitos os efeitos dessa relação causam controvérsia, por essa razão, a oitava unidade do material *Al Habla*, denominada *Culturas híbridas y globalización*, (Apêndice, p. 196) propõe uma discussão sobre o portunhol e um debate atual sobre o tema na fronteira entre as cidades de Santana do Livramento/RS e Rivera/ Uruguai.

A proposição de Almeida Filho dialoga ainda com o que vimos defendendo nesta tese e que origina a ideia de Letramento Intercultural, desenvolvida no quarto capítulo deste trabalho: o uruguaio fronteiriço não é estrangeiro para o brasileiro fronteiriço; ao eliminar-se a categoria estrangeiro conseqüentemente a língua falada pelos uruguaios tampouco é estrangeira; neste contexto, não sendo o espanhol uma língua estrangeira para os brasileiros fronteiriços, é urgente pensarmos em políticas de ensino que entendam e atendam essa relação. O mesmo ocorre com a língua portuguesa e os brasileiros para os uruguaios fronteiriços, mas isso é assunto para outra tese.

Na próxima parada, terceiro capítulo deste trabalho, tentaremos entender os movimentos de vaivém do idioma espanhol no sistema educativo brasileiro; a concepção de educação intercultural discutida neste segundo capítulo orientará nossa reflexão sobre a formação de professores desse idioma em regiões de fronteira.

3 TERCEIRA PARADA

A tarefa de construir um ensino de línguas de qualidade não será fácil porque o poder ideológico é subjugado pelo poder político, que por sua vez é dominado pelo poder econômico de produção. Sendo o poder exercido pelas classes dominantes com o objetivo de obter determinadas vantagens, pode-se concluir que a exigência de oferecer línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio vem ao encontro dos interesses do poder econômico e é considerado importante para a preservação do Estado. Os aspectos educacionais e culturais e a socialização deste ensino para todos os alunos serão, no entanto, objetivos difíceis de perseguir (BOHN, 2000, p. 132).

3.1 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

O desafio sugerido por Bohn na epígrafe acima indica que qualificar a educação da linguagem e o sistema educativo em geral requer, entre outras muitas ações, investimentos na formação inicial e continuada, mas a qualidade desse sistema só aumentará efetivamente se sujeitos, agentes e contextos puderem enfrentar de maneira crítica discursos autoritários e essencialistas, construídos ao longo de séculos de colonização, que revelam posturas ideológicas e interesses políticos que os afetam diretamente, seja na formação inicial e continuada ou em suas práticas profissionais.

Em congruência ao apontado por Bohn (2000, p. 132), a consideração do contexto mutante, híbrido e globalizado em que vivemos é condição fundamental para a mudança social que só uma educação libertadora, em termos freireanos (FREIRE, 2009), é capaz de proporcionar. Entretanto, currículos descontextualizados que denotam ausência ou ineficiência de políticas linguísticas e culturais, livros didáticos selecionados para sujeitos silenciados que, definitivamente não se identificam com o material e programas e exames de avaliação nacional que desconsideram as individualidades, subjetividades e o contexto sócio histórico de cada região – em claras tentativas de homogeneização - atestam que ainda não aprendemos a lidar com a liquidez/ volatilidade de nosso tempo.

Para tentar compreender a forma como o sistema educativo brasileiro entende o ensino de espanhol em nosso território, analisaremos neste capítulo os movimentos em relação à oferta do idioma na educação básica do país e alguns desdobramentos das principais ações levadas a cabo até o momento. Para mapear o caminho, focaremos quatro momentos compreendidos entre o ano de 1942 até a atualidade. Posteriormente, refletiremos sobre a formação inicial docente orientada à formação de mediadores interculturais. Nossa reflexão

nesse ponto buscará destacar os aspectos constituintes da formação intercultural docente e da formação do professor de espanhol como um interculturalista.

3.1.1 Mapeando o caminho

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul (BRASIL, 2006, p. 127).

Nesta seção do capítulo destacamos quatro momentos no que se refere à oferta do idioma espanhol na educação básica brasileira: a Reforma Capanema, em 1942, a assinatura do Tratado do Mercosul, em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996 e a promulgação da Lei 11.161, em 2005. Poderíamos destacar muitos outros, como as LDBs de 1961 e 1971, no entanto, entendemos que os momentos privilegiados são mais significativos para os objetivos deste trabalho.

Em 9 de abril de 1942, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde à época, incluiu a língua espanhola como disciplina obrigatória no ensino secundário, através da Lei Orgânica – Decreto nº 4.244 - correspondente a este nível. Nessa época, a disciplina tinha oferta obrigatória no 1º ano dos Cursos Clássico ou Científico, ainda que com carga horária reduzida em comparação às demais línguas oferecidas. Segundo Celada (2002, p.77), com esta reforma o espanhol era oferecido durante um ano no nível secundário juntamente com o francês e o inglês, oferecidos durante dois anos.

O ano de 1990, com a assinatura do Tratado do Mercosul, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, parecia ser o início da consolidação da oferta desse idioma em nosso sistema educativo. Entretanto, não houve nenhum avanço significativo em termos de institucionalização do ensino, pese às relações com os países hispano-falantes³¹ que, além da assinatura do Tratado anteriormente mencionado, viu-se intensificada devido à chegada de inúmeras empresas espanholas no país a partir dos anos 90.

Ainda na década de 90, tivemos novamente notícias sobre o ensino de espanhol na

³¹ Na parte final deste trabalho (ANEXOS, p. 118) apresentamos um mapa ilustrando todas as fronteiras do Brasil com países hispano-falantes (MAZZEI; SOUZA, 2013, p. 26).

escola regular brasileira com a lei nº 9.394, da LDB³², que versava sobre a oferta obrigatória, a partir da quinta série do ensino fundamental, de pelo menos uma língua estrangeira. Textualmente, o artigo 26, § 5º, estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 11). Para o ensino médio, o mesmo documento dispõe, no artigo 36, § III, que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (p.14).

A produção acadêmica sobre este tema aponta um, aparente, eterno ir e vir da oferta deste componente no ensino regular brasileiro. Matos (2005, p. 9), sugere uma possível indiferença linguística por parte dos brasileiros em relação ao espanhol; outra razão apresentada pelo mesmo autor aponta o relativo isolamento linguístico e cultural no qual vivemos. Nesse sentido, Arnoux (2010) sugere que para implementar políticas de sensibilização é importante considerar as representações associadas às línguas, razão pela qual as políticas linguísticas devem estar associadas a políticas culturais.

Em 5 de agosto de 2005 foi sancionada a Lei 11.161, popularmente conhecida como Lei do Espanhol, versando sobre a oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno no ensino médio. A implantação dessa lei foi progressiva desde 2005 ficando sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, tendo como prazo final para a oferta pelos estados o mês de agosto de 2010. Nesse período observou-se uma movimentação intensa por parte de associações de professores e docentes que atuam em inúmeras universidades do país e, também, por parte de instituições estrangeiras, destacadamente as espanholas. Muito se alardeou em torno à referida lei e à quantidade de profissionais que, imaginava-se, seria necessário para atendê-la, repercutindo, inclusive, na imprensa internacional.

De 2006 a 2010 observamos uma discussão interessante em torno à Lei 11.161: inúmeros seminários, simpósios e congressos tiveram como tema o debate sobre a oferta e o ensino de espanhol, incluindo a criação de uma Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPESBRA) e de uma Plataforma³³ para acompanhamento dessa implantação. Durante algum tempo esse espaço virtual permitiu acompanhamento da discussão sobre a problemática, divulgação de concursos públicos e eventos relacionados ao ensino do idioma, divulgação de abaixo-assinados

³² A terceira LDB foi promulgada em 1996, a segunda em 1971 e a primeira em 1961.

³³ Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

organizados pelas Associações Regionais de Professores de Espanhol, notícias sobre movimentos de expansão do espanhol no Brasil³⁴, etc.

Um relato interessante sobre a situação vivenciada no estado de São Paulo é realizado por Fanjul (2010) sobre a “(não) introdução do espanhol na escola pública paulista” [sic]. Em seu estudo, o autor analisa o tratamento dado pelo poder público à questão, relacionando-o a uma tendência pelo ensino de inglês e à presença de grupos privados na gestão educativa daquele estado – situação para a qual Bohn³⁵ já alertava no ano 2000 (p.118). O relato de Fanjul parece-nos especialmente interessante porque o estado de São Paulo habilita professores de espanhol há mais de 50 anos, contando, segundo o autor, com recursos humanos suficientes para que se cumpra a lei. Entre os muitos argumentos apresentados no estudo, chamam a atenção dois aspectos: a indiferença da Secretaria Estadual de Educação diante das tentativas de diálogo e propostas apresentadas pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) no intuito de incluir o idioma nos currículos escolares, bem como responsabilizar-se pela formação inicial e continuada dos docentes; e a tentativa de outorgar a responsabilidade pela formação inicial e continuada a grupos privados espanhóis, denotando a falta de diálogo entre a academia paulista e a Secretaria de Educação. Ambos classificam-se como questões de política linguística, ou melhor, a falta dela.

Ainda com relação às consequências causadas pela Lei 11.161, acreditamos que o gesto mais concreto, por parte do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, em relação à efetiva inserção da língua espanhola em nosso currículo escolar foi a inclusão do capítulo intitulado *Conhecimentos de Espanhol*³⁶, juntamente com o capítulo *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*³⁷, nas OCEM em 2006. Até esse momento, os documentos nacionais (LDB, PCN) referiam-se ao ensino de LE de forma genérica³⁸ sem considerar as especificidades de cada idioma ou das inúmeras realidades existentes em cada região.

Nossa reflexão sobre as diferenças existentes entre ensinar uma LE na escola de ensino regular e em cursos livres parte, por um lado, de nossa experiência em ambos os níveis e, por outro, da opinião de Almeida Filho ao afirmar que:

³⁴ Disponível em: <<http://movimentodeexpansaoe.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

³⁵ Ao analisar aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras o referido autor chama a atenção para o perigo de as autoridades “venderem” a aprendizagem da língua estrangeira para organizações comerciais privadas (BOHN, 2000, p. 118).

³⁶ Voltaremos a este documento na próxima seção deste capítulo.

³⁷ O referido documento utiliza a sigla LE (Línguas Estrangeiras), razão pela qual, também a usaremos neste capítulo.

³⁸ O art. 26, §5º da LDB 9394/96 dispõe que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

[...] a aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio processo, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas. (ALMEIDA FILHO, 2002, p.28)

Obviamente essa sistematização ocorre nos dois âmbitos, escolar e livre. No entanto, ambos guardam especificidades que determinam ou deveriam determinar o fazer pedagógico. O ensino de uma LE na escola regular – de nível fundamental e médio – tem como objetivo a formação de cidadãos – daí a importância do diálogo entre essa e as demais disciplinas do currículo – para além das preocupações linguísticas e instrumentais observadas nos cursos livres. Segundo as OCEM (2006, p.130), uma disciplina não se fecha em si mesma, devendo interagir com todas as demais, ou seja, o ensino de uma LE na escola, seja de nível fundamental ou médio, tem caráter formador e educativo, como os demais componentes curriculares. Para Jorge (2009, p.163), o caráter educativo do ensino de uma língua LE encontra-se nas várias possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo.

Entendemos, então, que a diferença está, em grande medida, nos objetivos, nem sempre claros, deste ensino. Almeida Filho (2002) aponta para uma distorção por parte de pais e alunos com relação aos objetivos da inclusão desse componente curricular e das reais possibilidades de “sucesso” dessa oferta tendo em conta o contexto escolar (carga horária limitada, falta de material didático, salas de aula adequadas ao aprendizado de idiomas, etc.) o que, sem dúvida, compromete a credibilidade desse ensino. Sobre a falta de objetivos e suas consequências, o autor afirma que:

Historicamente, perpetuados pela tradução e refletidos nas curvas caprichosas da lei, encontramos objetivos indefinidos como metas a serem perseguidas pelo conjunto das escolas e, quando mencionados nos documentos, vê-se a sua natureza irreal e esfacelada nos pontos gramaticais que ordenam os programas de curso. Outras vezes, objetivos confusos para o ensino da língua estrangeira na escola básica contribuem para o embaçamento da questão pública do ensino das línguas. Como produto dessas distorções na área de objetivos aponta-se um ensino de idiomas no cotidiano escolar sem um mínimo de eficácia (ALMEIDA FILHO, 2007, p.39).

A situação descrita por Almeida Filho dialoga com a análise de Rodrigues (2010, p.107), que afirma que os discursos das LDBs de 1971, 1976 e 1996, que identificam as línguas estrangeiras com conteúdos que podem ser trabalhados de maneira extracurricular,

contribuíram e continuam contribuindo com um processo de *desoficialização*³⁹ dessa disciplina, colaborando para sua desvalorização enquanto parte integrante do currículo escolar. Segundo a autora, essa desvalorização contribui para a disjunção língua de mercado e língua da escola e alimenta o imaginário de que LE não se aprende na escola. Em sua análise da LDB de 1996, inciso IV do artigo 24º, Rodrigues destaca a dissociação do estudo de línguas estrangeiras das demais matérias do currículo, presente explicitamente em: “Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (LDB, 1996, p.13). A autora afirma ainda que no imaginário que circula no Brasil há a LE da escola, caracterizada pela facilidade, falta de compromisso e de qualidade e a LE dos cursos livres, associada ao sucesso, utilidade, etc.

[...] no nível do imaginário que circula no Brasil, podemos afirmar que, por um lado, há uma língua estrangeira da escola – cujos sentidos atribuídos aos conteúdos ensinados entram em relação com escassez, desimportância, inutilidade, enquanto que os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem nesse âmbito entram em relação com fracasso, ineficácia e esquecimento -; por outro lado, há uma língua estrangeira dos cursos livres – cujos conteúdos entram em relação com necessidade real, uso efetivo, eficácia do conhecimento adquirido, enquanto que o processo de aprendizagem nesse âmbito traz sentidos que se relacionam com prazer, ausência de esforço, pragmatismo, sucesso (RODRIGUES, 2010, p. 106).

Essa reflexão “justifica”, de certa forma, o descrédito que goza o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares e o prestígio dos cursos livres, que em alguns casos estão dentro das escolas oferecendo um “serviço” terceirizado, como os centros de idiomas presentes em muitos estados brasileiros. O próprio documento aponta a fragilidade observada no ensino de idiomas:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais ou culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/ conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto (BRASIL, 2006, p. 90).

³⁹ Grifo no original.

O segundo aspecto das OCEM – Conhecimentos de Espanhol - que optamos por destacar nesta tese refere-se à heterogeneidade do espanhol (2006, p. 134), numa clara referência à diversidade cultural e linguística do idioma, sobre a qual muitas vezes pesa um profundo desconhecimento que remonta às relações entre as Américas Espanhola e Portuguesa:

Há, contudo, o obstáculo da dissociação histórica entre as américas portuguesa e espanhola, as dificuldades crônicas e cíclicas nos processos de desenvolvimento dos nossos países e, se não houver planejamento à altura da vontade política, a introdução unilateral da língua espanhola no currículo brasileiro por si só não será capaz de atender as expectativas de isonomia a longo prazo (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46).

No Brasil, o descompasso nessas relações contribuiu à criação de um discurso sobre os países hispano-americanos, sua gente e sua cultura, com consequências na maneira como o brasileiro se relaciona com o idioma. Pizarro afirma que nosso desconhecimento mútuo entorpece as relações:

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).

O desconhecimento da imensa variedade cultural e linguística do idioma espanhol nos faz pensar que a “clássica e falsa dicotomia espanhol peninsular e variedades hispano-americanas” (OCEM, 2006, p. 134), revela também um desconhecimento da imensa variedade cultural e linguística do Brasil. Talvez tenhamos que aprender a valorizar e respeitar nossas próprias diferenças para, então, respeitar e valorizar as diferenças alheias; por outro lado, esse debate leva-nos a outro, igualmente interessante, em torno à(s) identidade(s) cultural(ais) construídas a partir da diferença com base no que Hall (2011, p. 16) denomina como “efectos de frontera: Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso”.

Desconhecer, ignorar são ações extremamente úteis a sistemas de governo que produzem sentidos simultaneamente em diferentes níveis: o do discurso e o da prática. No nível do discurso observa-se o estímulo à construção de uma identidade compartilhada –

identidade latino-americana – necessária ao bom entendimento e à convivência pacífica. Nesse discurso, presente em muitos documentos orientadores da educação nacional, evidencia-se a irmandade dos povos e, em alguns casos, a origem comum – a raiz latina – dos idiomas português e espanhol. Na prática, o discurso desvanece, evidenciando uma lógica presente na epígrafe de Bohn (2000, p. 132) que abre este capítulo: a dependência de interesses políticos, econômicos e ideológicos. O que observamos em nossa prática como docente na educação básica e superior é o incumprimento do disposto nos discursos dos documentos oficiais, dos acordos bilaterais entre os países da região, da própria LDB. Sabemos, entretanto, que essa desatenção atende aos objetivos de uns poucos a quem uma relação intercultural pautada pelo conhecimento, pela construção de saberes conjuntos e pelo diálogo não interessa. Bauman sintetiza claramente o poder exercido pelo conhecimento:

Todo conocimiento es una visión ordenada, una visión del orden y por ello contiene una interpretación del mundo. No refleja, como creemos a veces, las cosas tal como son en sí mismas; sucede más bien que las cosas son engendradas por el conocimiento que tenemos. Es como si nuestras sensaciones crudas y rudimentarias se condensaran en cosas volcándose en los recipientes que nuestro conocimiento ha preparado para ellas en forma de categorías, clases, tipos. Mientras más conocimientos tenemos, más cosas vemos, más cosas diferentes discernimos en el mundo. Decir “tengo más conocimiento” y “distingo más cosas en el mundo” son dos aseveraciones que significan lo mismo (...) La diferencia entre una persona ignorante en arte y un experto, ya sea un artista o un crítico, se manifiesta en primer lugar en la capacidad de la primera persona para ver los colores que para la segunda se presentan agresiva y naturalmente separados. Y puede expresarse también en el hecho de que la segunda persona pierda la capacidad de ver lo “rojo” como tal, de percibir todos los objetos pintados con diversos matices de rojo como si fueran el mismo color (BAUMAN, 1994: 227-228).

Engajar-se nas ações políticas de planejamento e execução de programas voltados ao desenvolvimento da educação da linguagem requer, como mínimo, conhecimento e capacidade de articulação desse conhecimento com a(s) realidade(s) brasileira. Refazer o percurso percorrido na tentativa de inclusão do idioma espanhol em nosso sistema educativo, da década de quarenta aos dias de hoje, refletir sobre a formação de mediadores interculturais e propor alternativas às propostas defasadas, porque descontextualizadas e homogeneizantes – expressa nossa tentativa de engajar-nos propositivamente nessas ações.

Nossa concepção de ensino-aprendizagem de idiomas aponta para a estreita relação entre os pontos destacados da leitura do texto *Conhecimentos de Espanhol* (OCEM, 2006). Acreditamos que a falta de clareza dos objetivos para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, através de uma política linguística séria e comprometida somente ou

principalmente com a formação de cidadãos de um mundo “permanentemente cambiante” (OCEM, 2006, p. 129), alimenta a crença de que não é possível aprender línguas na escola. Por outro lado, essa crença alimenta outras, tais como a da superioridade de uma variedade sobre outra (e conseqüentemente, de um povo sobre outro) e a espontânea facilidade dos brasileiros para o aprendizado do espanhol.

Nosso olhar restringiu-se, nesse momento, a pontos relacionados ao trabalho ao qual nos dedicamos. No entanto, acreditamos que a leitura crítica e discussão desse documento nacional de orientação curricular (que representa, conforme já apontamos, o primeiro gesto concreto no sentido de pensar a oferta do idioma espanhol em nosso sistema educativo), bem como dos demais documentos citados neste capítulo, deveriam fazer parte de todos os cursos de formação de professores em nosso país. Só assim poderemos desconstruir mitos, ou, para ser menos utópicos, construir bases mais sólidas para o ensino de espanhol no Brasil atendendo as especificidades de cada região e as relações já existentes – ou não – com esse idioma.

Apesar das inúmeras menções à proximidade dos idiomas português e espanhol, ao papel da língua materna no processo de aprendizado de espanhol e à fronteira do Brasil com países hispano-falantes – Argentina, Paraguai e Uruguai, especificamente citados pelo documento, as Orientações não consideram as especificidades de ensinar e aprender outra língua em região fronteiriça. Essa ausência também é observável em outras propostas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), LDB, PCN (1998 e 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (Parecer CNE/ CES 492/ 2001) e também em documentos regionais como o Referencial Curricular *Lições do Rio Grande* (2009). Esse silenciamento desconsidera também as especificidades de cada região e o contato das mesmas com países hispano-falantes. Curiosamente, todos destacam o papel das línguas estrangeiras na constituição dos sujeitos a partir do contato e da exposição ao diferente.

Sobre essa ausência também podemos inferir que a mesma dificulta o processo de desestrangeirização da língua estrangeira como propõe Almeida Filho (2002, p. 12). Para o autor, a língua só é estrangeira a princípio, desestrangeiriza-se ao longo do tempo de aprendizagem. Nesse processo, a língua aprendida *para e na* comunicação, é construída pelo aprendiz, que também a constrói.

Certamente, a presença do idioma espanhol em nosso sistema educativo – sem relação com o português brasileiro e, por consequência, sem vínculo com aspectos históricos e sócio-culturais com os países da Latino América - se viu afetada por esse tratamento homogêneo dispensado por inúmeros documentos nacionais. A condição fronteiriça com sete

países hispano-falantes (Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela) parece não ter sido determinante, nem ao menos motivadora para a inclusão do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. Apesar dessa constatação pouco animadora sobre o lugar da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, Arnoux (2014) vislumbra aspectos positivos a respeito de uma possível integração sul-americana em uma discussão sobre glotopolítica:

En el caso sudamericano, los movimientos respecto de la integración regional han implicado avances significativos de los cuales el de mayor envergadura, si valorizamos los espacios de participación ciudadana y constitución política, es la Unión de Naciones Suramericanas, Unasur, establecida a partir del Tratado Constitutivo de 2008 entre todas las repúblicas que integran este continente. Lo precedieron y/ o conviven con él el Pacto Andino (1969); el Acta de Iguazú (1985), acuerdo bilateral entre Brasil y Argentina, y el Tratado de Asunción (1991), que sienta las bases del Mercosur integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Unasur afirma su voluntad de incidir en las transformaciones sociales necesarias para construir una democracia participativa (ARNOUX, 2014, p.15).

Os objetivos dessa União, construir uma identidade e cidadania sul-americanas, ainda não surtiram efeito nos documentos que orientam a educação brasileira, tal qual comprovamos nos documentos citados nesta seção. A construção de uma identidade comum, em termos de continente, pressupõe considerar a situação linguística das sociedades em questão, incluindo práticas, ideologias, representações, etc. No caso da língua espanhola em regiões de fronteira com países hispanos, essa consideração implica um passado, um presente e, conseqüentemente, um futuro histórico e cultural comuns. Como elaborar propostas didáticas, projetos de política linguística ou planejamento profissional docente para regiões fronteiriças? Como desenvolver uma identidade comum e uma consciência cidadã que promova o progresso social obviando a relação língua-cultura na constituição dos sujeitos?

Ainda não possuímos respostas a essas indagações, mas estamos atentos ao “perigo” assinalado por Bein (2014, p. 89), de acreditarmos que somente o conhecimento de português, espanhol e línguas indígenas é suficiente para a construção de uma identidade latino-americana. Tem razão este autor ao afirmar que somente uma política linguística não é suficiente para a criação de uma consciência comum sobre as relações neste continente. Entendemos que as ações orientadas ao ensino de línguas - a política linguística e até mesmo o planejamento linguístico - devem formar parte de um processo mais complexo, que envolva todo o sistema educativo.

3.1.2 *¿Y por casa cómo andamos? A Lei 11.161 em Jaguarão/ RS*

Nesta seção do trabalho discutimos a atual situação da Língua Espanhola nas escolas estaduais da cidade de Jaguarão. No entanto, consideramos necessário destacar momentos decorrentes da assinatura da Lei do Espanhol no estado do Rio Grande do Sul.

Em julho de 2005, antes mesmo da sanção da Lei 11.161, o então Secretário de Educação do estado, José Fortunati, informava⁴⁰ que a mesma não seria cumprida, qualificando-a como inviável. Entre outros argumentos, afirmava que o Congresso desconhecia a realidade do país. Em 2009, o Parecer nº 734/ 2009⁴¹, elaborado pela Comissão de Ensino Médio e Educação Superior, propunha que um Conselho formado por essa Comissão orientasse o Sistema Estadual de Ensino do RS quanto à inclusão da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio.

Neste mesmo ano foi lançado pelo Governo do estado através da Secretaria de Educação (SEC), o Referencial Curricular Lições do Rio Grande para o ensino fundamental e médio, composto por Caderno do professor e Caderno do aluno. O capítulo específico para o ensino de Línguas Adicionais – Espanhol e Inglês - consta no volume 1⁴², dedicado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do qual também fazem parte as orientações para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física. Além de apresentar “ideias e sugestões que têm como base estudos e experiências de sucesso na escola pública” (2009, p.127) o documento propõe orientações para o planejamento das aulas e avaliações e pautas temáticas para o trabalho com as referidas disciplinas destacando a relação com o Outro, numa clara perspectiva dialógica, sem, no entanto, identificá-lo ou situá-lo. Desconsideram-se, assim, os possíveis efeitos dos contatos com as culturas de imigração presentes no estado e a situação fronteiriça com a Argentina e o Uruguai, características dessa região do sul do Brasil.

Ao longo do documento verificamos a opção pelo termo Língua Adicional, frente a Língua Estrangeira e o acréscimo que a mesma pode trazer a quem a utiliza:

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.escolaescobar.com.br/esc/modules/news/article.php?storyid=6>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

⁴¹ Disponível em <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEed_734_2009.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

⁴² Este e os demais volumes dos Referenciais podem ser encontrados no sítio: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações sócio-culturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).

A justificativa é indiscutivelmente coerente e pode contribuir para o entendimento de que no Brasil não há uma única língua em circulação. Entretanto, ao analisar essa justificativa e os Cadernos dedicados aos alunos – para os níveis fundamental II e médio – percebemos certo descompasso. A proposta única e homogênea, destinada a alunos de todo o estado do RS, desconsidera as especificidades de cada região e os saberes locais. Mais que língua transnacional, o espanhol na fronteira é parte constitutiva do português e vice-versa. Ignorar essa relação nos processos de ensinar e aprender, seja espanhol ou português, denota o fracasso de nossas políticas linguísticas.

Não é o mesmo convidar educandos e educadores para que “usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128) em Porto Alegre, Caxias do Sul ou Passo Fundo que fazê-lo no Chuí, em Jaguarão ou Uruguaiana. Nem mesmo a relação que os habitantes dessas três últimas cidades fronteiriças têm com o idioma em questão é a mesma, pois fatores geográficos – fronteira seca ou molhada – fatos históricos, questões econômicas, etc. determinam e condicionam o contato. Couto (2009) faz uma análise interessante sobre essa relação fronteiriça ao conceituar o contato de línguas, aquele em que membros de cada povo e respectiva língua se deslocam de vez em quando ao território do outro povo. A partir de uma concepção ecolinguística de que nesse caso há um único ecossistema, o autor afirma que nesse espaço, separado por uma única avenida – ou por uma ponte, como em Jaguarão-Rio Branco - os membros da comunidade afirmam que quem mora do outro lado da avenida não é visto como alguém de outra cidade (COUTO, 2009, p. 14).

Diante do exposto, concluímos que é possível que o disposto pelos Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande sejam adequados para o trabalho com a língua inglesa, mas com relação ao espanhol e ao lugar que essa língua ocupa no imaginário sul-riograndense e aos sentidos produzidos por/ nesse lugar, a proposta precisa ser repensada.

Tal como concluímos⁴³ ao analisar as coleções de espanhol selecionadas pelo PNLD 2010 para serem utilizadas em todo o país, sem considerar os contextos dos educandos nem as relações de algumas regiões brasileiras com países hispano-falantes, cremos que a adoção de um programa e de referenciais únicos para o ensino em todo o país ou região não atende as reais necessidades de nosso sistema educativo. Entendemos que um documento como os Referenciais Lições do Rio Grande deveria ser elaborado com a participação de docentes atuantes nas principais regiões do estado.

Na cidade de Jaguarão há cinco escolas de ensino médio, três estaduais e uma particular na zona urbana e uma municipal na zona rural. Em levantamento realizado no mês de julho de 2015, averiguamos que todos os estabelecimentos afirmam oferecer a língua espanhola entre seus componentes curriculares, cumprindo, assim, a Lei 11.161. As mesmas instituições oferecem, outrossim, o espanhol no ensino fundamental.

Sem dúvida, o ensino de espanhol, e também de português, nesse espaço deveria contemplar a realidade, os modos de ser e estar nos dois idiomas e as relações que os indivíduos estabelecem com os mesmos e com seus falantes, ultrapassando fins meramente instrumentais já que, como observa Arnoux:

O ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região, daí a importância de articular tanto as políticas linguísticas com as culturais e midiáticas, quanto as propostas educativas em relação a cada língua oficial com as referidas a outras línguas (ARNOUX, 2011, p.60).

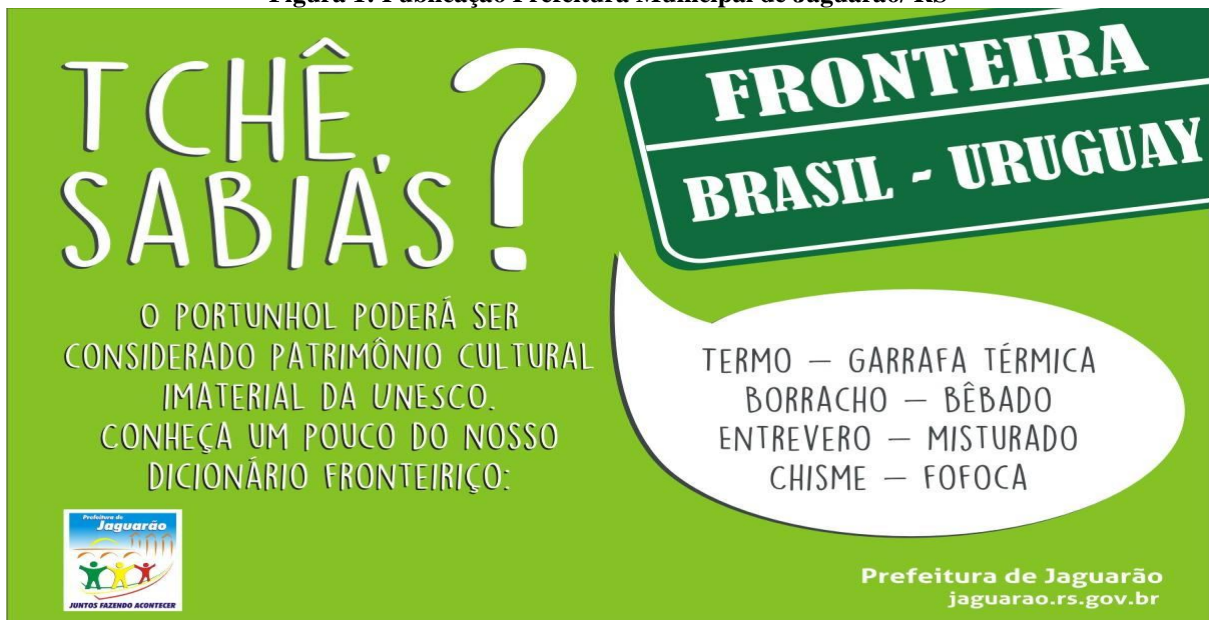
No entanto, segundo o que é possível observar nos planos de ensino de espanhol do município de Jaguarão (ANEXOS, p. 117), o conteúdo gramatical prevalece em relação a outros conteúdos. Não há, para nenhum nível ou adiantamento, articulação, nos termos de Arnoux apresentado acima, articulação ou diálogo entre a língua-cultura materna e o espanhol; tampouco se verifica temática favorável à reflexão sobre o contexto em que ambas estão inseridas.

⁴³ Referência à dissertação de mestrado “O ensino da cultura através dos Livros Didáticos de ELE: que cultura ensinamos?” defendida na UFBA em 2011.

A ausência de conteúdos ou temáticas que permitam reflexão e discussão sobre o lugar das duas línguas-culturas presentes na fronteira revela a carência de programas de ensino situados e sensíveis aos sujeitos locais. Por outro lado, também desvela desatenção às especificidades desse espaço liminar, único, já que os planos são praticamente idênticos aos utilizados em outros municípios do sul do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, os planos originais fornecidos pela SMED-Jaguarão apresentam inúmeros problemas com relação a aspectos gramaticais, razão pela qual, para efeitos de apresentação neste trabalho, foram corrigidos.

Curiosamente, a prefeitura do município vem participando de um movimento em defesa do portunhol na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. Em sua página na rede social Facebook⁴⁴ foi publicada a seguinte provocação:

Figura 1: Publicação Prefeitura Municipal de Jaguarão/ RS



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/PrefeituraDeJaguaraoDigital>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

O discurso presente nessa postagem faz menção a um “dicionário fronteiroço” e traz algumas expressões características desse espaço. Chama-nos a atenção o fato de o município reconhecer, através de um meio de amplo alcance como é o caso dessa rede social, a relação dialógica entre as línguas portuguesa e espanhola. Mas o que percebemos em nossas incursões pelas escolas da rede e pela análise dos planos anexados neste trabalho é um silenciamento em torno a esta relação. Por outro lado, não deixa de ser incoerente que o plano de ensino de

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/PrefeituraDeJaguaraoDigital>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

espanhol do município preze por conteúdos gramaticais, dissociando, assim a relação dialógica língua e cultura, e que participe de um movimento em defesa do portunhol.

A publicação pega carona em um movimento surgido na fronteira entre as cidades Santana do Livramento, RS e Rivera, Uruguai. O “Jodido Bushinshe: del hablar al ser”, é um ciclo de palestras⁴⁵ de músicos, atores, dramaturgos, linguistas, antropólogos e historiadores iniciado a mediados de julho de 2015 que defende a declaração do portunhol como Patrimônio Cultural Imaterial. As sete palestras que compõem o evento pretendem expor os argumentos a favor do portunhol como patrimônio nacional e regional⁴⁶.

Acreditamos que o debate em torno ao reconhecimento do portunhol como forma de expressão legítima e cultural poderá, em longo prazo, contribuir para que o poder público dê mais atenção ao tema intervindo no espaço público da linguagem e, conseqüentemente, alterando o panorama que descrevemos aqui. É preciso, entretanto, que a comunidade local participe ativamente dessas intervenções, pois, do contrário, os mesmos erros cometidos nas desastrosas tentativas levadas a cabo até o momento se perpetuarão.

Sendo assim, concluímos que o município de Jaguarão atende o especificado pela Lei 11.161, no que tange à oferta do idioma espanhol no ensino médio. Essa oferta, entretanto, não encontra respaldo em propostas que contemplem o espaço fronteiriço bilíngue, híbrido e, por isso mesmo, rico em possibilidades didático-pedagógicas. O programa de espanhol do ensino médio, e também o do ensino fundamental que apresentamos nos Anexos, descortina a ausência de uma pedagogia intercultural (SEMINO, 2014), já que o mero cumprimento de uma lei federal não oportuniza o debate e o aprendizado sobre as duas línguas-culturas que constituem o espaço fronteiriço e a maneira de ser e de estar no mundo dos habitantes desse lugar.

⁴⁵ As palestras estão disponíveis na página do evento no Youtube. Disponível em: <[://www.youtube.com/channel/UCQpsamFtDGBHfpul6oUe97w](http://www.youtube.com/channel/UCQpsamFtDGBHfpul6oUe97w)>. Acesso em: 03 ago. 2015.

⁴⁶ Para mais informações visite o site. Disponível em: <<http://www.aplateia.com.br/VisualizarNoticia/11498/%E2%80%9Cjodido-bushinshe%E2%80%9D-del-hablar-al-ser.aspx>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

3.2 DOCUMENTOS NECESSÁRIOS

3.2.1 Aspectos da formação intercultural docente

Serrani (2005), refletindo sobre o papel do professor como mediador cultural apresenta uma proposta interculturalista que parte, sempre, da cultura de origem do aprendiz. Segundo essa proposta, os conteúdos do contexto cultural de partida devem relacionar-se aos do contexto alvo promovendo reflexão. Sendo assim, ao relacionar o contexto de partida (a cultura do aluno) ao contexto de chegada (língua meta) o modelo a ser alcançado não é mais o do falante nativo, sustentado durante décadas apesar de sua total “descontextualização social”. Complementa a proposta de Serrani o exposto por Kramsch (2001, p.33), para quem a ideia de um falante nativo, um idioma e uma cultura nacional é uma falácia. Em consequência, a dicotomia falante nativo *versus* falante não nativo não se sustenta quando o objetivo ao ensinar uma LE é formar aprendizes interculturais. Por essa razão, Salaberri (2004), afirma que:

partiendo de la idea de que los usuarios de una segunda lengua o lengua extranjera son personas diferentes del hablante nativo monolingüe, la enseñanza debería revisar su objetivo y crear usuarios de la L2 con éxito en vez de imitadores de los hablantes nativos (SALABERRI, 2004, p 10).

De acordo com esta concepção, faz-se necessária uma profunda renovação dos objetivos a serem desenvolvidos nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis, inclusive na formação docente inicial. Esta renovação deve pautar-se, sobretudo, na adoção de uma postura intercultural sensível às múltiplas identidades que adotamos no atual estado da globalização e às especificidades produzidas em regiões de contato linguístico-cultural, como a fronteira que descrevemos ao longo deste trabalho. Convém salientar ainda a importância de uma consciência crítica por parte do professor de línguas, já que o ensino intercultural implica uma abordagem baseada no diálogo entre as culturas envolvidas, e de uma visão consciente desta interação.

Na abordagem intercultural, o professor tem papel fundamental, pois, segundo Mendes (2008, p. 59), é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. O professor não é responsável somente pelos conteúdos, mas também pelas relações de interação entre os sujeitos cujos papéis são ressignificados no

processo de aprendizagem.

O professor de línguas deve ser ainda um interculturalista, atento aos processos discursivos; um profissional que considere os processos de produção-compreensão do discurso relacionado diretamente à identidade sociocultural (SERRANI, 2005, p.18). Esse profissional descrito por Serrani deve ser capaz de construir (ou pelo menos estimular) um projeto educativo que promova a relação entre sujeitos de culturas diferentes sem reduzir a “cultura do Outro” a objeto de análise. Essa atitude reducionista é usual em programas de ensino de línguas e materiais didáticos. No ensino de espanhol, por exemplo, é frequente a presença de unidades didáticas e atividades sobre *el flamenco español, el tango argentino, la salsa, las corridas de toros*, e outras expressões como ilustrativos da cultura (sim, no singular) do idioma.

Nesse sentido, outra prática citada por Serrani (2005, p.15) é o destaque dado ao componente sociocultural; a autora entende que tal componente é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de línguas. E apresenta, ainda, duas possíveis causas para esse descompasso entre teoria e prática: a primeira seria fruto da concepção do conceito de cultura e a segunda, resultado da “falta de tempo” dos professores para a prática continuada e uma formação adequada. Mendes (2004, p.117) afirma que não é suficiente ler livros sobre cultura ou ter aulas explícitas sobre outras culturas, já que a aprendizagem intercultural é uma experiência *entre* culturas. Acreditamos que, além dos fatores mencionados pelas autoras, pesa a falta de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, que levaria à escolha de uma metodologia apropriada. Esta, em nossa opinião, considera os sujeitos envolvidos e o entorno de aprendizagem, uma vez que a sala de aula não está dentro de uma redoma de vidro, isolada da sociedade na qual a universidade e a escola estão inseridas.

Na proposta de Serrani, o professor de línguas como um interculturalista deve estar apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula. Em nossa adaptação dessa proposta, as aulas de línguas devem propiciar uma leitura intercultural de possíveis conflitos identitários vividos nos espaços públicos compartilhados no ambiente de fronteira. Por essa razão optamos pelo termo Letramento Intercultural, que apresentaremos no próximo capítulo desta tese.

Acreditamos que uma formação sólida que atenda as especificidades e características híbridas do contexto fronteiriço deve articular processos de formação, ação e pesquisa a partir de três perspectivas: (a) intercultural, (b) teórico-prática e (c) prático-reflexiva. A perspectiva

intercultural ressignifica a concepção de “alta” e “baixa” cultura permitindo um olhar diferenciado para a língua-cultura materna e a língua-cultura meta e a construção de um espaço alternativo onde não há lugar para binarismos: falante nativo *versus* falante não nativo, brasileiro *versus* uruguaio; a perspectiva teórico-pedagógica propicia, incentiva e capacita para a transformação da informação (exterior ao sujeito e de ordem social) em conhecimento (integrado ao sujeito e de ordem pessoal) e sua consequente apropriação. Finalmente, a perspectiva prático-reflexiva promove análises e debates sobre pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área, visando a elaboração de materiais didáticos sensíveis ao contexto e aos atores envolvidos no processo, contribuindo, assim, para a formação crítica do futuro docente.

Adotar a perspectiva intercultural nos Cursos de Letras em contextos híbridos representa uma possibilidade de fortalecimento das competências requeridas para o reconhecimento, o respeito e a atenção às diferenças e à diversidade. Consequentemente, tal postura exige profundas transformações nas concepções de currículo dos cursos de formação docente, tais como o entendimento do impacto da globalização e o uso das TICs nas relações sociais. Os efeitos dessa transformação serão percebidos, por consequência, na educação básica.

Em resumo, o desenvolvimento da interculturalidade nos cursos de formação de professores de línguas deveria começar pela conscientização de que o mito do falante ideal há muito tempo não se sustenta; o falante ideal, modelo nativo seguido e perseguido durante muito tempo e muitas horas-aula de línguas assemelha-se ao sujeito moderno, uno, nuclear, territorial e monolíngue, ou seja, incompatível com a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno, transterritorial e multilíngue da contemporaneidade. Nosso desafio, nos Cursos de Letras, é conciliar as competências necessárias para uma formação docente sólida que respeite as identidades híbridas e fragmentadas que frequentam nossas salas de aula.

3.2.2 O Professor de Espanhol como Mediador Intercultural

O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantemente a vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construindo historicamente (BOHN, 2008, p. 125).

Diante do caráter mutante de nosso tempo e das inúmeras transformações ocorridas em nossa sociedade com o advento da globalização e das novas tecnologias somos incitados a

pensar sobre o papel das relações sociais no aprendizado de línguas-culturas, pois, como afirmava Paulo Freire na apresentação de *Os professores como intelectuais* (GIROUX, 1997, p. ix), não é viável escrever ou conversar sobre contextos ou temas, ou ensiná-los de maneira isolada, sem levar seriamente em consideração as forças culturais, sociais e políticas que os moldam. É preciso reconhecer, entretanto, que essa conversa nem sempre é tranquila e o descrito por Bohn, na epígrafe acima, supõe transgressão do sistema estabelecido.

Restringindo-nos ao nosso campo de atuação, docência em língua espanhola e formação docente, e aos objetivos desta tese, entendemos necessário refletir sobre a urgente substituição das tradicionais aulas de línguas por uma educação da linguagem em perspectiva intercultural, pois, como assevera Candau (2012):

Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural, pedagógico e ético, o sentido da educação precisa ser ressignificado. Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos, dialogar com as diferenças, afirmar uma cidadania plural e intercultural que supere a fragmentação e colaborar para um projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulem (CANDAUI, 2012, p 57).

Concordamos com a autora sobre a necessidade de ressignificarmos o sentido da educação, mas acreditamos que alguns aspectos pontuais merecem atenção. Este é o caso, por exemplo, dos papéis atribuídos e desempenhados pelos atores principais dos processos de ensinar e aprender: docentes e alunos. Entre os muitos aspectos dessa relação optamos por focar nosso olhar no papel da interação professor-aluno. Por essa razão, acreditamos que o legado de Vygotsky (2009; 2007) sobre a relação do homem com o mundo também pode amparar a tese de que as aulas de línguas onde os alunos são expostos a aspectos estanques da língua e dissociados da cultura podem e devem dar lugar a uma educação da linguagem que considere a interação com o diferente e a diversidade como um dos pilares para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Um dos pressupostos fundamentais na obra de Vygotsky é o conceito de mediação, entendido em termos genéricos como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação (OLIVEIRA, 2010, p. 28). Todas as relações do homem no e com o mundo são mediadas por meios ou ferramentas. A linguagem, na perspectiva vygotskyana, é um mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela

cultura humana (REGO, 2011, p. 42). A capacidade de criar ferramentas e adaptar meios é característica do ser humano, o que o distingue de outras espécies da natureza.

O conceito de mediação de Vygotsky tem origem nos postulados marxistas e na dialética alemã. Para o materialismo histórico, o desenvolvimento humano acontece na interação do homem com o homem através da linguagem e do trabalho, resultando na transformação de ambos. Segundo Daniels (2003: 24), o conceito abre o caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles. Ao considerar o comportamento humano como fenômeno histórico e socialmente determinado, Vygotsky entendia que o pensamento também é culturalmente mediado e o instrumento desta mediação é a linguagem, pois é através dela e da relação dialética com o entorno sociocultural que nos tornamos humanos.

Considerando o conceito de mediação de maneira mais ampla que a original conceituação de ferramentas psicológicas, entendemos que a educação da linguagem que tem como base a interculturalidade também desempenha um papel de mediadora porque pressupõe a transformação dos educandos a partir da sua relação com o meio, com outros indivíduos, com outra língua-cultura, o que nesta perspectiva também transforma sua relação consigo mesmo e com sua língua-cultura materna. A compreensão de cultura como um “palco de negociações” onde seus membros estão em constante negociação - em oposição à visão clássica que a considera como um sistema estático (OLIVEIRA, 2010, p. 28) – também nos permite considerar o processo de mediação como fundamental para o desenvolvimento da interculturalidade.

O pressuposto de Vygotsky de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada, permite que entendamos a educação da linguagem como meio ou ferramenta entre o mundo do aluno e o mundo representado pela língua-cultura alvo. Sendo assim, uma instrução linguística que vise à interculturalidade serve como mediadora no processo de desenvolvimento das atitudes e posturas que nos permitem “ser” e “estar” na língua-cultura alvo, ampliando nosso espectro de identificações, ressignificando, assim, nossas identidades.

O pensamento sociointeracionista de Vygotsky, influenciado por ideias marxistas⁴⁷, considera as relações entre os indivíduos como fundamentais para o desenvolvimento

⁴⁷ O modo de produção da vida material como condicionante da vida social, política e espiritual do homem; a sociedade humana como totalidade em constante transformação e o entendimento de que o homem é um ser histórico são alguns dos postulados do marxismo adotados por Vygotsky (OLIVEIRA, 2010, p.30).

humano. É nas experiências históricas e culturais que os indivíduos se constituem, transformam e são transformados.

Entendemos que o conceito de mediação de Vygostky é relevante para perspectiva de formação docente que propomos, pois, segundo entendemos, o foco da ação se dá através da cooperação. O professor de línguas ou de qualquer outro componente curricular como mediador intercultural constitui-se como um mediador entre culturas apto a atuar em diferentes contextos sociais e mediar conflitos próprios de sociedades permeadas por enfrentamentos e contradições. Para Giroux,

Os/ as educadores/ as não poderão ignorar no próximo século as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os alunos/ as estudantes devem ser ensinados/ as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história (GIROUX, 2008, p.88).

Sendo assim, consideramos que a proposta de Morin de educar para um pensamento policêntrico, atendendo as necessidades do planeta, deve ser a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas (MORIN, 2011, p. 56). A mudança de pensamento a que se refere Morin, exige que repensemos os modelos de desenvolvimento que adotamos e seus reflexos na formação docente, pois, como afirma Pérez Lindo (2012, p. 154): “Es a través del ideal de formación de sus maestros que una sociedad elige un modelo cultural de desarrollo. De esto se trata, de repensar los ideales de nuestra educación y de nuestra sociedad”.

O educador da linguagem/ professor de espanhol, nesse processo, mobiliza conhecimentos prévios, instiga para a realização de novas descobertas, media as relações de conhecimento e construção de sentidos entre a língua-cultura de saída e a língua-cultura alvo; entende que tanto a(s) cultura (s) como as relações sociais são criadas, mantidas e reproduzidas num processo contínuo e constante: a atividade interacional.

Essa perspectiva dialoga com a proposição de Couto (2009) sobre ecolinguística, pois, outro aspecto relevante a considerar nesse espaço fronteiriço que analisamos são os efeitos das interações provenientes do contato entre as duas línguas. Para o autor,

[...] a interação é a base da dinâmica das línguas, exatamente como ocorre com as

inter-relações entre os organismos das sociedades da Ecologia. É ela que faz surgir a língua, assim como é ela que a faz viver e sobreviver. Uma língua é viva na medida em que é usada em Atos de Interação Comunicativa (AIC) em determinada comunidade. Se, e quando ela deixa de ser usada nessas circunstâncias, passa a ser uma língua morta (COUTO, 2009, p.12).

Considerar os pressupostos aportados por Couto reforça nosso entendimento de que não só os indivíduos, mas também o meio (o contexto, o chão) devem receber especial atenção em propostas de ensino, razão pela qual ambos estão contemplados nas duas experiências que relatamos no próximo capítulo deste trabalho. Sobre a urgência em mudar o foco, traçar e percorrer outro(s) caminho(s) dando voz aos historicamente ausentes da geopolítica do saber (LANDER, 2002, p.1) e, por consequência, do conhecimento legitimado, inspiram-nos as palavras de Lander (2002):

[...] a lo largo y ancho de la historia del sistema-mundo-colonial/ moderno se han establecido o enfatizado diferentes criterios para sustentar la diferencia jerárquica entre el conocimiento válido de unos y el no conocimiento e ilusión de los *Otros*. Para ello ha sido necesaria la definición de un único *locus de enunciación* (el de los colonizadores europeos) como la fuente de conocimiento legítimo (LANDER, 2002, p. 2).

Ao longo deste capítulo vimos que o caminho percorrido pelo idioma espanhol em nosso sistema educativo é bastante sinuoso. As diferentes percepções sobre o lugar que essa língua ocupa em relação ao português e a desatenção às especificidades locais, bem como a inadvertência sobre sua potencial capacidade de mediar relações interculturais, impulsionam nosso desejo de buscar/ construir outros caminhos, objetivo do quarto e último capítulo desta tese.

4 OS CAMINHOS: OUTROS CAMINHOS

Para esse fim deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comece a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 2010, p. 69)

O presente capítulo apresenta uma proposta metodológica para a formação docente intercultural em contextos fronteiriços. Tomamos de Almeida Filho (2001, p. 14) a concepção de metodologia como o *conjunto de práticas de ensinar línguas fundamentadas nalguma abordagem prevalente*. Considerando as multiplicidades de pertencimentos característicos de nossa época, a heterogeneidade cultural das regiões de fronteira e a abordagem interculturalista, propomos a concepção de Letramento Intercultural como caminho alternativo para a formação inicial docente. A proposta de ensino de línguas em região de fronteira através do Letramento Intercultural implica o reconhecimento da pluralidade de pertencimentos observados nas relações entre sujeitos fronteiriços, mencionada ao longo deste trabalho. Nas páginas que seguem revisamos a bibliografia apontando o percurso que nos fez chegar ao termo e relatamos uma experiência de projeto de ensino e elaboração de material didático a partir dessa perspectiva.

4.1 CAMINHOS ALTERNATIVOS

Estudos sobre a comunicação intercultural e sobre ensino-aprendizagem de línguas (OLIVERAS, 2000; GRUPO CRIT, 2006) apontam que o domínio das estruturas gramaticais não garante uma comunicação satisfatória, já que comunicar-se significa muito mais que intercambiar frases gramaticalmente corretas, como questionado por Hymes na década de 70:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (HYMES, 1972, p. 278).

Os estudos de Hymes (1962) sobre a Etnografia da Comunicação⁴⁸ apontam o que um estudante de idiomas deve conhecer para comunicar-se de forma apropriada em diferentes contextos. Alguns desses conceitos foram incorporados aos estudos da Linguística Aplicada, caso da competência linguística e da competência comunicativa, discutidos na próxima seção deste capítulo.

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe a adoção de posturas e atitudes que evitem a folclorização da língua-cultura meta e sua redução a objeto de análise e que considerem a diversidade dos sujeitos envolvidos no encontro intercultural. Nesse sentido, as concepções teóricas referentes à pedagogia de línguas requerem um tratamento articulado entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Uma formação docente transdisciplinar permitirá que o futuro profissional exerça seu trabalho pautado em concepções teóricas que considerem a linguagem em uma perspectiva discursiva e polifônica e as subjetividades dos interlocutores.

Nessa perspectiva se insere o modelo multidimensional e interculturalista para o planejamento de cursos de línguas materna e estrangeira proposto por Serrani (2005, p. 29). Essa proposta intercultural e discursiva tem o contexto de origem dos aprendizes como ponto de partida para o ensino e inter-relaciona os componentes intercultural, língua-discurso e práticas verbais. Nossa interpretação dessa proposta identifica seu potencial para a base de qualquer proposta intercultural, atenta às especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e fundamentais para uma educação voltada para a convivência pacífica, ao respeito, à diversidade e ao diálogo como o observado na região de fronteira que serve de cenário para este trabalho.

Da proposta intercultural e discursiva de Serrani, sugerimos a adoção do componente intercultural⁴⁹, composto pelos seguintes eixos temáticos: (1) Territórios, espaços e momentos, (2) Pessoas e grupos sociais e (3) Legados socioculturais; entendemos que, uma vez articulados esses eixos é possível desenvolver uma cultura de tolerância em relação ao culturalmente diferente, uma prática, por vezes esquecida, em nosso país. O diálogo entre os três eixos supracitados leva-nos a pensar o conceito de Letramento Intercultural que apresentaremos na próxima seção deste capítulo.

Em consonância com a proposta comentada acima, consideramos que o tema

⁴⁸ Ao analisar as necessidades de um falante de comunicar-se de forma apropriada dentro de uma comunidade de fala, em 1962, Dell Hymes concebia a língua como um sistema de comunicação que só pode ser interpretado dentro de um contexto específico.

⁴⁹ A proposta interculturalista e discursiva de Serrani (2005, p.30) tem, originalmente, como base três componentes: 1) intercultural, 2) de língua-discurso e 3) de práticas verbais.

transversal “Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1997) também deve ser considerado nas ações de promoção de uma educação da linguagem em perspectiva intercultural, pois propõe a valorização da diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira. Conforme a introdução do próprio documento (BRASIL, 1997, p.121), esse tema pretende oferecer elementos para a compreensão do fato de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade.

Sendo assim, excluindo-se o foco na língua enquanto estrutura, a apreciação da produção cultural como objeto de análise, a dissociação língua-cultura e o falante nativo como modelo ideal, tão característicos dos métodos e livros didáticos, ansiamos que os materiais didáticos e os currículos para o ensino de línguas no Brasil incluam não somente a língua-cultura alvo, mas também outras línguas-culturas relevantes para o contexto de ensino-aprendizagem em questão (inclusive a materna); considerem, dentro do eixo temático “Territórios, espaços e momentos”, o território nacional e sua diversidade; apresentem, dentro do eixo “Pessoas e grupos sociais”, a riqueza étnica de nossa sociedade e contemplem o “Legado sociocultural” dos indivíduos envolvidos (aprendizes) respeitando a identidade local a fim de valorizá-la. As oito unidades do material didático *Al Habla*, (Apêndice, p.126), foram concebidas a partir dessa perspectiva.

Nossa compreensão de uma educação da linguagem em perspectiva intercultural capaz de empoderar os sujeitos aprendizes pode ser definida como (a) aquela que considera o sujeito aprendiz, não como um falante ideal e sim como um indivíduo cuja identidade se constrói na e através da linguagem, (b) não está centrada nos conteúdos gramaticais e sim na interação entre os indivíduos, (c) valoriza as línguas-culturas materna e alvo, promovendo o diálogo entre elas e (d) tem como objetivo promover a reflexão sobre as diferenças. O educador linguístico agente desse processo que descrevemos é denominado por Serrani (2005) como *professor de línguas como interculturalista*. Para a autora,

[...] a formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser ‘dominado’ pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações ‘comunicativas’. O perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural (SERRANI, 2005, p.17).

A formação desse profissional (coordenador pedagógico, pesquisador/autor, docente)

é, segundo a autora, transdisciplinar, já que conjugar os pressupostos teóricos subjacentes ao ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma pedagogia intercultural requer manejo de outras áreas do conhecimento, tais como ciências sociais, antropologia, etc.

4.2 DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA AO LETRAMENTO INTERCULTURAL

Conforme o exposto anteriormente, observamos que os tradicionais modelos de ensino de línguas são insuficientes para atender às necessidades de comunicação em ambientes fronteiriços marcados pela hibridização. Nas relações fronteiriças híbridas, nas quais os interlocutores compartilham elementos, práticas e, inclusive uma história comum, dando origem a outros elementos, parece mais adequado desenvolvermos uma prática pedagógica que considere os saberes dos educandos nos termos propostos por Paulo Freire (2009, 1987, 1979) ao reconhecer a dimensão cultural nos processos de alfabetização de adultos. O método dialógico implantado por Freire considerava a cultura e as experiências anteriores dos educandos anunciando pressupostos da educação intercultural.

Há muito tempo o termo competência deixou de ser uma preocupação exclusiva do âmbito empresarial. O rápido desenvolvimento das sociedades e o fluxo gerado pelas migrações contribuíram consideravelmente para os deslocamentos humanos, ampliando as possibilidades de atuação profissional e exigindo, a cada dia, eficiência nas mais diversas atividades. O desenvolvimento de competências e habilidades passa a ser, então, uma necessidade. Entretanto, há divergências referentes ao alcance do termo no âmbito de ensino de línguas, tal como assevera Oliveira (2012):

O termo “competência” tem sido usado na linguística geral, na linguística aplicada e em outros campos do conhecimento com sentidos tão diversos que se torna difícil entendê-lo ou precisar o seu significado em qualquer contexto em que aparece, sem que ele esteja definido claramente. Quando nos referimos ao ensino de segunda língua (L2), entretanto, observamos que o conceito de competência comunicativa, como definido em variados modelos, não é adequado como princípio tácito para o ensino de L2, uma vez que tem o falante nativo como modelo implícito e não prevê o desenvolvimento de uma conscientização do falante não-nativo sobre sua própria cultura (OLIVEIRA, 2012, p. 191).

A inserção em diferentes campos conceituais gera uma multiplicidade de definições, mas em nosso âmbito de atuação interessam precisamente os conceitos de Competência

Comunicativa e Competência Comunicativa Intercultural. Na próxima seção deste trabalho discorreremos brevemente sobre esses dois conceitos para, então, desenvolver o conceito de Letramento Intercultural.

4.2.1 Competência comunicativa e Competência Comunicativa Intercultural

Surgidos em contextos europeus e estadunidenses para atender a diversidade gerada pela imigração, os conceitos de competência comunicativa (CC), proposto por Hymes nos anos 70, e de competência comunicativa intercultural (CCI), apresentado por Byram nos 90, são adequados para situações onde os interlocutores são estrangeiros, onde a língua é estrangeira e o contato com a língua-cultura do Outro se dá em contextos formais, como a sala de aula ou ambientes laborais.

Para chegar ao conceito de Competência Comunicativa Intercultural é necessário rever o conceito de Competência Comunicativa. Em *Competencia lingüística*, Coseriu (1992) desenvolve o conceito de competência como capacidade de expressar, de comunicar. Coseriu afirma que a relação entre competência e desempenho não é simplesmente uma relação entre saber e a aplicação deste saber, como propôs Chomsky. Como é sabido, na clássica proposta de Chomsky, apresentada em 1965, competência se refere ao conhecimento gramatical e também a aspectos linguísticos interiorizados pelo falante nativo; desempenho, na visão chomskiana, é um conceito relacionado com a habilidade que cada falante, individualmente, tem para pôr em funcionamento seu conhecimento linguístico.

Coseriu define diferentes níveis e planos para competência linguística, entre os quais destacamos o nível cultural. Para o autor *el hablar no es solo una actividad psico-física, sino también y sobre todo, una actividad cultural, es decir, una actividad que crea cultura* (1992, p.86). Ao afirmar que *el hablar es una actividad humana universal que es realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar* (1992, p.86), reformula ainda a dicotomia língua/fala proposta por Saussure em 1916 e introduz, entre a forma abstrata (língua) e a forma concreta (fala), as variantes linguísticas, estabelecendo assim a tríade sistema/norma/fala. Ao incluir a fala, Coseriu reconhece e incorpora características sociais ao conceito de competência linguística antecipando, assim, o conceito de competência comunicativa atribuído a Hymes na década de 1970.

Para Mendes (2004), Hymes, a partir das conquistas teóricas da etnografia da

comunicação, assumiu uma posição crítica com relação aos postulados de Chomsky subvertendo a visão de língua como estrutura abstrata a ser analisada e aprendida em si mesma. Acreditamos que um dos méritos de Hymes (2000; 1972) foi ter atribuído o termo “comunicativo” ao conceito anteriormente apresentado por Coseriu (1992). Ao fazê-lo, Hymes rebate o conceito de competência linguística proposto por Chomsky afirmando que competência é o conhecimento e a habilidade para o uso da língua. Nessa perspectiva, a competência comunicativa tem base social e é específica ao contexto comunicativo (IRAGUI, 2005, p. 452). Morato (2008) afirma que

[...] a noção de competência em Hymes parece mais complementar do que propriamente alternativa em relação à de Chomsky, já que aquela se acrescenta a esta ao focalizar a descrição das regras de uso social da linguagem (a competência comunicativa) e não apenas o conhecimento gramatical ou o sistema de regras internalizado dos falantes (MORATO, 2008, p. 45).

Em 1980, influenciados pela pragmática e pela análise do discurso, Canale e Swain adaptaram o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (2000; 1972), distinguindo entre os componentes desta a competência gramatical, que inclui o conhecimento dos elementos gramaticais, a competência sociolinguística, que representa um conjunto de regras sócio-culturais associadas ao emprego de uma língua considerando as relações interpessoais e o contexto e a competência estratégica, que inclui as estratégias verbais e não-verbais⁵⁰ necessárias para compensar dificuldades na comunicação. Segundo Almeida Filho,

O discurso aqui é concebido como uma linguagem com fins específicos e aceitáveis, marcado por diferenças individuais em situações sócio-culturais reais nas quais o (inter) locutor se depara com a manutenção das relações sociais, conflitos, necessidades de informações e negociações sempre sob o prisma de atitudes, motivações pessoais ou coletivo-culturais (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 81).

Já em 1983 Canale reelabora o conceito de competência comunicativa incluindo o conceito de competência discursiva (IRAGUI, 2005). Segundo Canale (2000; 1983), competência sociolinguística é a capacidade de produzir e compreender enunciados de maneira apropriada em diferentes contextos sociolinguísticos. Já a competência discursiva refere-se à maneira como as formas gramaticais são combinadas na construção de um texto oral ou escrito.

⁵⁰ Todos os recursos utilizados na comunicação tais como, gestos, postura, paralinguagem, proxêmica, silêncios, etc.

Posteriormente, outros modelos de competência comunicativa, como o de Bachman (OLIVERAS, 2000) foram desenvolvidos e outras subcompetências receberam destaque, tais como a competência pragmática e textual. Essas competências reforçam a importância dada às pesquisas desenvolvidas pela análise do discurso e pela linguística textual no ensino de línguas. Uma das subcompetências mais importantes para o trabalho que aqui apresentamos é a subcompetência sociolinguística. Ao defini-la, Moreno Fernández (2007, p. 62) afirma que *se trata, pues, de la habilidad de usar una lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales*⁵¹. Essa compreensão sobre as semelhanças e diferenças entre a própria cultura e a cultura da língua alvo facilita o desenvolvimento de uma competência intercultural e das habilidades necessárias para evitar a manutenção de estereótipos⁵² e preconceitos.

Podemos concluir, então, que CCI é a capacidade de interagir com diferentes universos culturais. Para Oliveras (2000, p. 35), *CCI es una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular*⁵³. Ser interculturalmente competente, nessa perspectiva, significa “ser capaz de comportar-se de maneira apropriada no encontro intercultural”.

Os modelos de ensino propostos pela CC e pela CCI têm como base o ensino de línguas estrangeiras; a reflexão que propomos parte do contato entre línguas-culturas, de uma paisagem linguística híbrida e de um contexto sócio-histórico-cultural compartilhado diariamente. Por essa razão, entendemos que as línguas portuguesa e espanhola não devem ser consideradas línguas estrangeiras na região de fronteira, cenário que descrevemos ao longo desta tese.

4.2.2 Letramento Intercultural: proposta para o ensino de espanhol em regiões de fronteira

Tradicionalmente, o conceito de letramento assinala todos os conhecimentos e atitudes necessários para o uso dos gêneros do discurso; refere-se ao domínio e ao reconhecimento dos papéis desempenhados pelo discurso, autor e leitor, bem como aos valores sociais correspondentes. Incorporado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas a meados dos anos 80, o conceito de letramento como resultado da ação de

⁵¹ Trata-se, pois, da habilidade de usar uma língua de acordo com as exigências do contexto.

⁵² Para Bhabha (2010, p. 105), o estereótipo é a principal estratégia discursiva do discurso colonial.

⁵³ É uma questão de atitudes em relação a outras culturas em geral e a culturas específicas em particular.

ensinar ou de aprender a ler e escrever (SOARES, 2012) suscitou inúmeros trabalhos no Brasil, merecendo especial atenção as pesquisas realizadas por Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2012).

Originário do termo inglês *literacy*, letramento refere-se às práticas sociais que demandam os atos de ler e escrever. Um indivíduo pode saber ler e escrever, mas não ser letrado, ou seja, não fazer uso das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. A seguinte citação de Soares (2012) refere-se ao papel social das práticas de leitura e escrita e do potencial de mudança social advindos do letramento:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2012, p. 37).

A condição social resultante do letramento descrita por Soares assemelha-se aos efeitos produzidos pela aquisição de um segundo idioma na perspectiva que estamos defendendo neste trabalho. O potencial transformador representado pela aprendizagem e domínio de um segundo idioma, tanto a nível pessoal como profissional, é inquestionável. Mas, como afirma Serrani:

É bom lembrar que até para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la como muito mais que um instrumento. Ela é matéria prima da constituição identitária. Prova disso é, por exemplo, o fato de uma pessoa alfabetizada não ser meramente alguém que domina novas técnicas de leitura ou escrita. Ela é, por essa nova relação com a linguagem, de alguma forma, uma outra pessoa. Sua posição sócio-subjetiva mudou (SERRANI, 2005, p. 29).

Desse modo, a transformação social possibilitada pela aquisição de um idioma em contexto de contato e imersão – língua espanhola em contato com a língua portuguesa, por exemplo – permite a compreensão sobre os processos de hibridação cultural vivenciados pelos sujeitos.

O conceito de Letramento Intercultural que apresentamos neste trabalho deve ser entendido como o domínio dos códigos linguísticos, discursivos, culturais e sociais que pautam as interações entre fronteiriços; constitui-se como uma prática que visa mudanças comportamentais nos encontros e relações interculturais já que ensinar e aprender línguas no

contexto supracitado exige a adoção de posturas que considerem a interculturalidade como eixo para as discussões através da valorização da pluralidade de pertencimentos e dos saberes locais. O contato entre as duas línguas-culturas presentes em fronteiras bilíngues requer, ainda, experiências pedagógicas culturizadas que permitam a construção e a manutenção de espaços onde os sujeitos possam reconstruir e ressignificar questões identitárias e linguísticas.

A concepção de Letramento Intercultural aqui apresentada objetiva também deixarmos de ser analfabetos de nós mesmos, analfabetos do contexto (Fornet-Betancourt, 2009, p. 12), pois considera a língua como lugar de interação, expressão de conhecimentos, experiências e realidades compartilhadas. O contato linguístico presente no contexto fronteiriço expressa intercâmbios de práticas linguístico-culturais que constituem o cerne da diversidade local, razão pela qual:

Resulta útil distinguir, en lo que se refiere a los cambios lingüísticos producidos por contacto, dos tipos de situaciones: la de *mantenimiento* y la de *sustitución*. En la primera, se permanece en el seno de una tradición lingüística y cultural, y, desde ahí, los usuarios se hacen una serie de préstamos de las otras lenguas o culturas. En la segunda situación, los usuarios de una lengua y tradición cultural adoptan una nueva lengua y cultura, imprimiendo en éstas rasgos y hábitos derivados de su lengua y cultura originaria. Esta distinción establece un principio de orden al multiforme mundo de los contactos interlingües: los préstamos, primariamente léxicos, aparecen en una situación de mantenimiento lingüístico, en tanto que fenómenos como el de las interferencias fonológicas o gramaticales surgen en una situación de sustitución de lenguas (GODENZZI, 1998, p. 22).

A distinção proposta por Godenzzi é relevante para a reflexão que propomos sobre o contato linguístico-cultural na fronteira Jaguarão-Rio Branco, onde, a partir de Behares (s/d) é possível afirmar a existência de uma maior incidência da língua portuguesa. Essa presença, detectada por José Pedro Rona, no final dos anos 50 e início dos 60, revela o que Behares e Elizaincín (s/d, p.126) denominaram em 1981 como *Dialectos Portugueses del Uruguay* (DPU). Behares afirma que Rona analisou um conjunto de falas de base portuguesa em Rivera, Artigas e Cerro Largo, denominando-as *fronterizo*.

Atendendo aos objetivos deste trabalho e sem aprofundar-nos nesse ponto, observamos a primeira situação acima descrita por Godenzzi, de *mantenimiento* ou manutenção, nas práticas linguístico-culturais presentes na fronteira bilíngue Jaguarão-Rio Branco. Essa observação parte da flagrante presença de elementos linguístico-culturais uruguaios do lado brasileiro e brasileiros do lado uruaio. Entretanto, e para ilustrar sem pretender analisar profundamente a questão, a presença linguística do português do lado uruaio da fronteira é mais evidente. Brovotto, Geymonat e Brian (s/d, p. 15) afirmam que a

língua portuguesa se estabeleceu na atual zona fronteira antes do espanhol porque as populações que ocuparam essa região nos séculos XVIII e XIX eram de origem portuguesa e brasileira. Os mesmos autores afirmam também que ao fixarem-se os limites do território uruguaio, por volta de 1830, a região era povoada exclusivamente por brasileiros.

A realidade observada em contextos fronteiriços como Jaguarão-Rio Branco exemplifica/ tipifica o cenário onde padrões, práticas e elementos culturais e identitários são compartilhados cotidianamente e justifica a concepção que descrevemos porque ao ensinar/ aprender o idioma do país vizinho não estamos somente falando *sobre a sua língua*, já que a proximidade permite que falemos *com* os hispano-falantes. Diferentemente do que acontece quando ensinamos/ aprendemos um idioma estando geograficamente distante dos países que o falam como língua materna, a proximidade propiciada pela fronteira, neste caso uma zona bilíngue, possibilita uma experiência única: ser e estar socialmente na língua do Outro.

Some-se a isso a proposição de Almeida Filho (2001), ao afirmar o apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro ao referir-se a falantes de línguas próximas⁵⁴. Para o autor, na prática, todo *falante educado* (sic) de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo na nova língua (Almeida Filho, 2001, p. 15). Ao questionar-se sobre as razões para se conceber uma metodologia específica para o ensino de português a falantes de espanhol, o autor conclui que não se trata de adotar uma metodologia específica, mas portadora de algumas especificidades. Ainda que sua reflexão seja sobre o ensino de português a hispano-falantes, entendemos que sua análise contempla a facilidade provinda da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola e uma base comum observável, entre outros aspectos, no vocabulário podendo, desse modo, contemplar o panorama que descrevemos neste trabalho.

Ensinar língua-cultura nesse espaço através da proposta que apresentamos significa promover uma relação dialógica entre pertencimentos e diferenças – ser brasileiro, uruguaio, gaúcho, fronteiro, etc. Nessa realidade, o passado, marcado por disputas políticas e pautado por leis que muitas vezes só existem no papel, e o presente – flagrante indiscutível – dialogam constantemente a partir das múltiplas realidades postas em jogo. Por esta razão, concordamos com Rajagopalan ao afirmar que

⁵⁴ Sem pretender estender-nos na discussão sobre possíveis interferências ou empréstimos linguísticos, utilizamo-nos da reflexão de Almeida Filho por acreditar que a situação de convivência ou vizinhança proporcionada pela fronteira deveria pautar a construção de uma política linguística *de fato*.

[...] o ensino de línguas é uma atividade eminentemente política, porque faz parte da política linguística de um país. É inútil buscar os subsídios para a elaboração de um plano de ensino nesta ou naquela teoria linguística. Sem negar a importância das contribuições advindas da Linguística e das demais disciplinas acadêmicas, é preciso não esquecer que o ensino de línguas deve ater-se às demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa (RAJAGOPALAN, 2006, p. 22).

Finalmente, o Letramento Intercultural como perspectiva para o ensino de espanhol em regiões de fronteira busca estimular o domínio das práticas sociais que envolvem a língua-cultura alvo permitindo que os aprendizes fronteiriços – que justamente por serem fronteiriços, participam de ditas práticas – adquiram conhecimento a partir do diálogo com a sua língua-cultura materna. Em outros termos, pretende desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o contato das duas línguas-culturas e sobre os efeitos desse contato em seus processos de aprendizagem.

4.3 O LETRAMENTO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

La construcción de sociedades interculturales, sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, es un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla (WALSH, 2005, s/p).

Nesta seção apresentaremos um projeto de ensino desenvolvido na UNIPAMPA – Campus Jaguarão, no período de maio a setembro de 2014. A proposta de ensino visava promover o aprendizado da língua espanhola numa perspectiva intercultural e desenvolver destrezas, habilidades e atitudes reflexivas que oportunizassem construção de conhecimento e desenvolvimento da competência intercultural entre os futuros professores, alunos do Curso de Letras. Além disso, objetivou-se discutir as relações entre línguas-culturas; propiciar discussões interculturais através das experiências proporcionadas pelo projeto; entender o papel da cultura e da intercultura na construção identitária dos indivíduos; desenvolver atitudes, destrezas e habilidades necessárias para a capacitação do professor como um mediador intercultural; estimular a inserção e a permanência dos alunos no Curso de Letras e, finalmente, contribuir para a formação técnico-científica dos alunos monitores.

Através do conceito de Letramento Intercultural, apresentado na seção 4.2.2 deste capítulo, buscamos problematizar o debate intercultural contribuindo, assim, para o progresso

social. A epígrafe que abre esta subseção anuncia nossa percepção sobre as relações interculturais que almejamos construir a partir da proposta aqui descrita.

Ministrado por duas alunas do Curso de Letras Português-Espanhol e respectivas Literaturas que atuaram como voluntárias, o projeto de ensino *Letramento intercultural: estudo da língua espanhola através da etnografia da comunicação* destinava-se inicialmente aos alunos de Letras, entretanto, a manifestação de discentes dos Cursos de Bacharelado em Produção e Política Cultural e Licenciatura em Pedagogia levou-nos a ampliar a oferta. Com uma carga horária total de 60h que incluía 30h a distância desenvolvidas em um blog⁵⁵, foram trabalhadas temáticas que incluíam temas raramente presentes nas aulas de línguas e materiais didáticos para o ensino de espanhol, tais como a fome, doação de órgãos, direitos humanos, racismo e diversidade sexual.

A experiência nasceu das reflexões e discussões promovidas no Projeto de Pesquisa *Interculturalidade e formação docente: reflexões sobre a construção da competência comunicativa intercultural nos Cursos de Letras*⁵⁶. As leituras e os debates realizados levaram-nos a desejar compartilhar com a comunidade discente a proposta interculturalista para o ensino-aprendizagem de espanhol. Por outro lado, entendemos que a discussão sobre as relações entre línguas-culturas é fundamental nos Cursos de Letras já que a compreensão do papel da cultura na construção identitária dos indivíduos deve permear o processo de formação docente de modo que os futuros professores de língua portuguesa e espanhola sintam-se capacitados a desenvolver uma prática profissional docente reflexiva que contribua para o progresso social. A esse respeito, afirma Walsh,

La investigación y la acción son dos pilares fundamentales del aprendizaje y conocimiento, del saber y del desarrollo de la persona, y por eso deberían formar parte integral del tratamiento de la interculturalidad en el aula. Es decir, la interculturalidad requiere un aprendizaje activo que derive de la experiencia del alumno y su comunidad, que involucre al alumno en el proceso de descubrir y construir conocimiento, y que impulse una praxis – la reflexión, el pensamiento crítico y la acción dirigida a transformar la sociedad para todos (WALSH, 2005, p. 26).

A práxis sugerida por Walsh só será efetivada se conseguirmos inserir o debate sobre questões culturais, aqui entendidas como a espinha dorsal de qualquer planejamento

⁵⁵ Disponível em: <<http://literacidadintercultural.blogspot.com.br/search?updated-min=2014-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2015-01-01T00:00:00-02:00&max-results=2>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

⁵⁶ Projeto de pesquisa desenvolvido entre fevereiro de 2013 e maio de 2014 na UNIPAMPA - campus Jaguarão.

curricular. O debate sobre a cultura da modernidade⁵⁷ e sua influência na práxis docente – inicial e continuada – representa a base fundamental – o pilar, nos termos de Walsh – na construção e manutenção da educação intercultural que almejamos nas reflexões que dão origem a este trabalho.

A baixa carga-horária do componente curricular Língua Espanhola – 4 créditos em cada um dos oito semestres do Curso de Letras foi outro fator motivador para a proposta de ensino aqui descrita. Visando incluir a reflexão sobre o lugar da língua-cultura na licenciatura em Letras e diversificar as atividades acadêmicas, acreditamos que um projeto de ensino desta natureza ampliou o contato com o idioma proporcionando discussões e reflexões sobre temas de cunho social que ultrapassam os conteúdos linguísticos comumente trabalhados nas aulas de língua.

Nos encontros presenciais de 1h de duração buscamos construir – a partir de estímulos comunicativos presentes em textos multimodais e atividades individuais e em grupo - relações dialógicas e equitativas entre os atores do curso, provenientes de universos culturais e sociais diversos. Cada encontro presencial requeria participação para ampliação das discussões em ambiente virtual, um blog criado especialmente para o projeto. Dessa forma, após apresentação do tema e sensibilização inicial em encontro presencial, oferecíamos atividades para serem desenvolvidas a distância.

O quadro abaixo sumariza as ações realizadas presencialmente e em ambiente virtual:

Quadro 2: Contenidos

Temáticas	Objetivos	Propuestas
1. Contrastes en puntos de vista y Diversidad Cultural	Discutir las diferentes visiones e interpretaciones culturales; sensibilizar a los participantes sobre la multiplicidad de perspectivas en las relaciones humanas.	- Lectura y discusión de fragmentos del libro “Patatas arriba. La escuela del mundo al revés” ⁵⁸ , de Eduardo Galeano.
2. Derechos humanos y	Comprender que las necesidades humanas básicas son universales y	- Identificación de las necesidades básicas de cada uno de los integrantes

⁵⁷ GONÇALVES, C.; DOMINGO, L. Os desafios da formação docente na modernidade líquida: encontros e desencontros em uma Universidade de fronteira. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filosofia da América Latina (ALFAL), 2014, João Pessoa/ Paraíba.

⁵⁸ GALEANO, E. **Patatas arriba**. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1998.

Solidaridad	están directamente relacionadas a cada uno de los derechos humanos definidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).	del grupo; - Visionado del cortometraje “Cartas a Nora” ⁵⁹ ; - Discusión sobre las situaciones límite en las que se ven involucrados los seres humanos en situación de vulnerabilidad social.
3. Donación de órganos, ética y solidaridad	Reflexionar sobre la donación de órganos como una acción solidaria.	- Reflexión sobre qué significa “ser humano”; - Investigación sobre Atahualpa Yupanqui; - Comprensión audiovisual de los cortos “El niño ciego y el pajarito” ⁶⁰ y “Por siempre” ⁶¹ ; - Elaboración de propuesta para la sensibilización hacia la solidaridad.
4. Racismo y Diversidad cultural	Reconocer prácticas racistas en el cotidiano de nuestra sociedad.	- Lectura y discusión sobre “El negro” ⁶² , de Rosa Montero; - Búsqueda de noticias sobre racismo en diarios hispanoamericanos.
5. Publicidad y diversidad de géneros	Debatir las cuestiones de género presente en las publicidades presentes en los medios de comunicación y su influencia en la formación de niños y niñas.	- Visionado del vídeo “Éranse muchas veces. Jugar, contar, crecer” ⁶³ ; - Debate sobre las relaciones sociales y la influencia de los medios de comunicación; - Presentación de diferentes publicidades sexistas para reflexión y debate en grupo.
6. Diversidad cultural y currículo escolar	Identificar las voces ausentes en la educación brasileña.	- Lectura y discusión del texto “Las culturas negadas y silenciadas en el currículo” ⁶⁴ , de Jurjo Torres Santomé;

⁵⁹ Curta-metragem presente no documentário *Invisibles*, produzido pelo ator espanhol Javier Bardem em 2007 sobre a ONG *Médicos sin Fronteras*. Dirigido por Isabel Coixet. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MO3bMnvRkSE>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=FAI5WMaTqzA>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZcDOW0ITvuM>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

⁶² Disponível em: <http://elpais.com/diario/2005/05/17/ultima/1116280802_850215.html>. Acesso em: 10 ago. 2013.

⁶³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=q1w9zWSDeiY>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

		- Elaboración de propuestas de actividades para el fomento de la educación intercultural.
--	--	---

Fonte: do autor

A proposta esboçada no quadro acima sintetiza o teor do projeto de ensino observado nas atividades propostas a partir de materiais autênticos, textos escritos e orais, o uso da linguagem por parte dos membros de determinados grupos e a relação entre língua, pensamento e linguagem - características da etnografia da comunicação.

Nas dinâmicas e totalidade das atividades propostas foram considerados: (i) a participação dos alunos no processo de aprendizagem, suas experiências em língua materna e em outras línguas, suas expectativas com relação à aprendizagem de espanhol; (ii) a representação autêntica da língua que pretendíamos ensinar utilizando mostras reais com conteúdos significativos; (iii) aspectos da cultura de origem do estudante, menção a lugares e grupos sociais de seu contexto de origem; (iv) diferentes variedades linguísticas, com ênfase na rio-platense com a qual os habitantes da fronteira convivem diariamente.

A perspectiva utilizada, do Letramento Intercultural tal como apresentado na seção anterior, promoveu o envolvimento dos participantes em questões raramente contempladas em propostas didáticas e pouco debatidas no Curso de Letras da UNIPAMPA – Jaguarão, ainda que fundamentais, em nossa concepção, nos processos de formação docente. Ao problematizar questões atuais a partir da ótica dos Estudos Culturais, oportunizamos um espaço de reflexão e discussão sobre questões da contemporaneidade relacionadas ao contexto social dos estudantes e futuros mediadores interculturais através da reflexão crítica sobre o contato entre culturas.

4.4 *AL HABLA*: MATERIAL DIDÁTICO PARA O LETRAMENTO INTERCULTURAL

4.4.1 Tecendo interculturalidade nas aulas de espanhol

Frente à impossibilidade de seguir ignorando a diversidade de nossas salas de aula e considerando o contexto fronteiriço permeado por relações híbridas em todos os níveis,

⁶⁴ Disponível em: <<http://jurjotorres.com/?p=3568>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

desenvolvemos uma proposta didática (Apêndice, p.127) visando a sensibilização dos aprendizes, de maneira a prepará-los para o contato inicial com o idioma em ambientes formais, como um Curso de formação inicial docente.

A diversidade mencionada leva-nos a inúmeras reflexões, impondo-nos mudanças de posturas nas tradicionais práticas de ensinar e aprender idiomas. No caso específico da fronteira Brasil-Uruguai, é questionável a adoção e o uso contínuo do livro didático, por exemplo. A realidade descrita ao longo deste trabalho constitui, por si só, o currículo a ser adotado para o ensino de espanhol; o cenário e os sujeitos da fronteira, bem como a realidade sócio-cultural e histórica do lugar, representam um conteúdo riquíssimo na promoção do Letramento Intercultural que defendemos nesta tese. Neste processo, a adoção de metodologias, materiais didáticos e perspectivas de ensino que contemplem a diversidade e a variedade dos idiomas e o diálogo com a língua-cultura de origem são fatores fundamentais.

Nossa reflexão a respeito do ensino de espanhol no Brasil e especificamente em regiões de fronteira, bem como a observação dos contextos global e local mostram que a perspectiva do Letramento Intercultural representa uma alternativa para a promoção de uma educação da linguagem orientada ao respeito à diversidade e à singularidade das culturas, constituindo, como afirma Abdallah-Pretceille (2001), a fronteira entre o saber e a ação. Esse conjunto de propostas orientadas à promoção do convívio democrático entre indivíduos de diferentes culturas - denominado perspectiva intercultural - representa a chave para a convivência pacífica sem silenciar as diferenças.

Em consonância com a perspectiva intercultural no ensino de línguas próximas, cabe ressaltar o papel do Letramento Intercultural, entendido como a capacidade de ler o Outro e interagir a partir dessa leitura. Ao ler o mundo do Outro, eliminamos fronteiras, mediando as diferentes identidades postas em jogo.

O material denominado *Al Habla* foi elaborado para servir como mediador na sensibilização dos estudantes para o estudo inicial da língua espanhola. Com sensibilização inicial para o estudo da língua nos referimos a uma situação onde já existe um contato prévio com essa língua-cultura, não podendo a mesma ser considerada como estrangeira.

O material que apresentamos está constituído de oito unidades temáticas com textos multimodais e tem como objetivo trazer o mundo vivido pelos alunos para a sala de aula. O corpo discente do Campus Jaguarão é composto por alunos da cidade e provenientes de outros estados e regiões do país, mas também por fronteirões uruguaios que ingressam através de um processo seletivo específico, como explicado anteriormente. Deste modo, o mundo vivido a que nos referimos inclui temáticas e questões correntes no espaço fronteiro, incluindo os

dois idiomas que compõem a fronteira linguística.

A diversidade do cenário e dos sujeitos agentes desse espaço serve de mote para a reflexão sobre o que nos aproxima e o que nos separa. A composição de vozes e discursos nas diferentes atividades propostas pretende estimular a reflexão crítica sobre as relações, permitindo o processo de leitura do Outro que vimos denominando Letramento Intercultural. A perspectiva intercultural dessa ação que denominamos leitura inclui um movimento de interpretação do Outro, interlocutor e falante de espanhol, mas também própria, como é possível observar nas atividades que propõem realização de um exercício a partir da reflexão sobre a língua-cultura materna. Entretanto, esse movimento de interpretação deve ser acompanhado pela certeza de que nossa língua-cultura materna tampouco é inerte ou homogênea; o que convencionalmente se chama de brasilidade corresponde, na realidade, a uma teia de muitas vozes e experiências, uma composição híbrida formada, como não poderia deixar de ser, de múltiplos elementos. Daí a ideia de tessitura, presente no título desta seção.

A opção por não denominar a língua espanhola como segunda, estrangeira ou adicional, conforme explicitado ao longo deste trabalho, também está presente em *Al Habla*, pois cada aluno (brasileiro de outras regiões do país, jaguareense ou uruguaio) – a partir da experiência proporcionada pelo material - estabelecerá com o idioma a relação que lhe convir. Recordamos, desse modo, o potencial de mediador conferido ao material didático, capaz de promover, em nosso entendimento, práticas discursivas situadas.

O exposto até o momento justifica o fato de as atividades apresentadas não possuírem um objetivo linguístico, como a maioria dos materiais didáticos para o ensino de espanhol. Conforme explicitado na tabela de apresentação das unidades temáticas (Apêndice, p. 127), o objetivo principal do material é apresentar possibilidades de construção do conhecimento em língua espanhola. A partir de verbos que auxiliam a elaboração de objetivos, tais como: *conocer, reflexionar, hablar, pedir, ofrecer, describir, moverse, buscar, identificar, reconocer(se)*, etc., admitimos que o aprendizado de outra língua-cultura em contexto fronteiriço deve pautar-se em perspectiva dialógica, língua-cultura materna/ língua-cultura alvo. Por essa mesma razão, entendemos desnecessário apresentar lista de conteúdos gramaticais. Nessa perspectiva, professores e alunos, a partir de suas experiências com a língua-materna e com outras línguas, decidem quais conteúdos gramaticais são necessários para realizar as discussões propostas pelo material. Sendo assim, o material será usado de diferentes formas, devendo/ podendo ser adequado às necessidades, dificuldades e interesses de cada grupo específico e de acordo à realidade descrita por Silva: “Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras,

transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades (SILVA, 2010, p. 7)”.

A adoção de materiais autênticos e de diferentes gêneros parte da compreensão compartilhada com Mendes (2012, p. 374) de que “Tratar uma mostra de linguagem como cultura é reconhecê-la como produto do que pensamos e fazemos em sociedade, a qual estará impregnada de representações do mundo, de imagens, de conhecimentos, entre outros aspectos, que são situados sócio-historicamente”. A seguinte reflexão de Santomé (2003) também fundamenta a concepção que dá origem ao material aqui apresentado:

Nas salas de aula, os alunos e alunas dos grupos sociais mais desfavorecidos percebem que suas experiências, linguagem, sentimentos, tradições e família não são interessantes; o que realmente é valorizado e vale a pena é a vida de “outras pessoas”, dos membros dos grupos sociais que os professores e professoras citam como modelos e que serão invejados, imitados ou assimilados por eles. Se os professores e professoras não os ajudam a refletir sobre a sua própria realidade, surgem nas instituições escolares as primeiras grandes frustrações, e os estudantes aprendem a se considerar pessoas deficitárias ou fracassadas. Mediante a educação, as pessoas podem capacitar-se para perceber os seus próprios valores e, logicamente, também os seus defeitos e a forma de enfrentá-los (SANTOMÉ, 2003, p. 215).

O mesmo pode ser dito sobre a integração de diferentes destrezas já que, socialmente, ao fazermos uso da linguagem, integramos diferentes estratégias e habilidades comunicativas. Por essa razão, não cabem aqui as tradicionais atividades de expressão oral baseadas na repetição e imitação de diálogos descontextualizados e, muitas vezes, irreais observáveis em livros didáticos de língua espanhola.

Os títulos que nomeiam cada unidade fazem referência a temáticas que remetem ao contato e, em muitos casos, à vida na fronteira. Em todas as unidades é possível estabelecer discussões e uma prática didática e pedagógica voltadas à constituição de nossas identidades fragmentadas e híbridas e ao reconhecimento de elementos de identificação compartilhados na região – por brasileiros do sul, uruguaios e argentinos. Mas o mais evidente, em nossa análise, é o reconhecimento de que nos constituímos, culturalmente, a partir do contato com outras gentes, com outras culturas. Entendemos que o material *Al Habla* ultrapassa a perspectiva multicultural de reconhecimento da pluralidade cultural, propondo debate e reflexão sobre as culturas presentes no cenário fronteiriço.

As experiências apresentadas indicam que, em nossa concepção, educar a linguagem em perspectiva intercultural pressupõe compreender a cultura de forma plural, algo que deve ser vivido, não pode ser dado ou transmitido e, por consequência, recebido ou aprendido.

Nessa concepção, o trabalho com as culturas, em perspectiva dialógica e intercultural constitui-se em prática de constante construção de sentidos.

Por fim, para concluir, entendemos que pautar a educação da linguagem nos pressupostos da interculturalidade discutidos neste trabalho requer um planejamento que considere as individualidades, uma renovação de posturas e atitudes com relação ao Outro e a construção conjunta de um caminho alternativo para o diálogo entre culturas. Com as experiências relatadas neste capítulo concluímos que é necessário considerar as duas línguas-culturas nos processos de ensinar e aprender espanhol na fronteira; entendemos também que o objetivo de educar a linguagem através do estudo de outras línguas-culturas em perspectiva intercultural não tem como fim o aprendizado da língua-cultura do Outro, mas aprender a partir do encontro.

CARTOGRAFIA⁶⁵ PARA SEGUIR VIAGEM

Caminante, son tus huellas
 el camino y nada más;
 caminante, no hay camino,
 se hace camino al andar.
 Al andar se hace camino
 y al volver la vista atrás
 se ve la senda que nunca
 se ha de volver a pisar⁶⁶.

Retomamos aqui alguns pontos fundamentais desenvolvidos ao longo desta pesquisa. Sem pretender repetir o que já foi dito, destacarei alguns aspectos que poderão contribuir para futuras pesquisas sobre formação inicial docente e ensino de língua espanhola na fronteira Brasil-Uruguai. Mais importante que chegar ao destino, ou atingir os objetivos do trabalho, foi percorrer o caminho, imaginá-lo, desenhá-lo discursivamente. A paisagem encontrada, os percursos recorridos revelaram-se bem mais interessantes do que aquela imaginada ao planejar/ preparar a saída e dar os primeiros passos. Tal como o *caminante* de Antonio Machado que abre o primeiro e o último capítulo desta tese, entendo que o(s) caminho(s) precisa(m) ser construídos. Por essa razão, optei pelo título *Cartografía para seguir viagem*, ao invés das tradicionais Considerações Finais e Conclusões. Acredito que a experiência que relato pode constituir-se em mapa de orientação para futuros viajantes, para os próximos *caminantes*.

Na bagagem, carreguei uma pergunta central: Como formar educadores da linguagem capazes de/ aptos a mediar as relações interculturais a partir da multiculturalidade e hibridez presentes nas regiões de fronteira? Ao longo do percurso acompanhou-me a ideia, ou hipótese, de que qualquer proposta que pretenda desenvolver ou promover a interculturalidade deve partir de consciências que se entendam, que se reconheçam como, interculturais; culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação, como sugere Mendes (2012, p. 139).

Reconhecer nossa multiplicidade de pertencimentos é, então, o primeiro passo nessa tarefa. Ao reconhecer-me como indivíduo intercultural, que transita, transforma e é transformado por/ em diferentes universos linguístico-culturais, sinto-me capaz de mediar

⁶⁵ A ideia de adotar este termo surge da sua definição: “**cartografía** é a ciência que trata dos estudos e operações tanto científicas e técnicas, quanto artísticas, relacionadas à elaboração e utilização das cartas (ou mapas) de acordo com determinados sistemas de projeção e uma determinada escala”; definição encontrada no site.: <<http://www.infoescola.com/cartografia/o-que-e-cartografia/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

⁶⁶ Caminante no hay camino - Poemas de Antonio Machado. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm#ixzz2wjxjunKe>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

relações entre seres culturalmente distintos. Essa é a minha meta como educadora da linguagem, como formadora de professores em espaço fronteiriço, meu horizonte de reflexão. Mediar relações interculturais a partir da multiculturalidade e hibridez da fronteira implica reconhecimento da incompletude de nossas culturas que precisam da diversidade para constituir-se. Implica, ainda, entender que a interculturalidade não representa somente a relação entre culturas. Na perspectiva crítica que me interessa adotar neste trabalho, a interculturalidade não pode ser entendida como simples encontro de essencialismos ou essencialidades, mas como instrumento de relações sociais construídas historicamente a partir de tensões, disputas, conflitos e contradições.

A fronteira que descrevo é singular, resultado/ produto de um passado histórico comum marcado por disputas de território e poder entre portugueses e espanhóis, de um presente caracterizado por fluxos e intercâmbios propiciados pela fluidez e instabilidade dos mercados e das – complexas - relações e por práticas linguísticas e culturais híbridas. Falar de interculturalidade aqui pressupõe considerar a multiculturalidade característica do cenário globalizado, líquido (BAUMAN, 2001) – em termos descritivos, como sugere Walsh (2005) – e a hibridização (CANCLINI, 2012) como condicionantes/ determinantes dos processos de subjetivação individuais e coletivos; supõe assumir a polifonia desses espaços e que esses processos são ou podem ser condicionados por padrões de comportamento historicamente construídos objetivando a homogeneização tão necessária ao nacionalismo. Como bem analisou Hall (2002, p. 59), não importa quão diferentes os membros de uma nação possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Por essa razão, defendo que a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras em regiões de fronteira só será efetivamente possível quando considerarmos as individualidades e subjetividades dos sujeitos em formação. Entendo que promover a interculturalidade crítica, implica assumir um

[...] proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir (WALSH, 2009, p. 15).

A resposta, então, às indagações que acompanharam a tessitura deste texto é de que devemos imaginar, produzir, construir *alternativas outras* (WALSH, 2007 e 2005) para a formação docente: formar profissionais capazes de mediar relações interculturais nos processos de educação da linguagem em região de fronteira aptos a ler o Outro, promovendo a(s) leitura(s) dos processos de subjetivação próprios e alheios. Essa ação, leitura e interpretação do Outro, que denominei Letramento Intercultural, tem como objetivo estimular o domínio das práticas sociais em regiões híbridas a partir da reflexão sobre o contato entre línguas-culturas. Essa percepção aponta que a singularidade do espaço fronteiro deve permear as propostas metodológicas e pedagógicas. Isso porque a perspectiva do Letramento Intercultural para a educação da linguagem em regiões onde prevalece o contato linguístico-cultural pautado pela hibridez, como observado na fronteira Jaguarão-Rio Branco, entende o espaço da sala de aula – em todos os níveis – como local de agenciamento e articulação entre saberes e práticas sociais, âmbitos epistêmico e político da interculturalidade.

Dessa perspectiva teórica germinam alguns gestos, aqui definidos como propostas didáticas, tais como as representadas no Projeto de Ensino *Letramento Intercultural: estudo da língua espanhola através da etnografia da comunicação* e no material didático intitulado *Al Habla*, apresentados no quarto capítulo. Pensadas para o contexto de formação inicial docente de um Curso de Letras, as referidas propostas contemplam os processos de hibridização característicos da vida na fronteira e podem ser adaptadas e aplicadas a outros contextos e níveis de ensino.

O Projeto de Ensino *Letramento Intercultural: estudo da língua espanhola através da etnografia da comunicação* constitui-se como espaço de discussão de temas pouco ou raramente debatidos nas salas de aula, mas fundamentais para o debate sobre a cultura da contemporaneidade, tais como doação de órgãos, violência doméstica e questões de gênero; materializa-se como resposta à constante indagação sobre o lugar dessas questões pautadas pela hibridez individual e coletiva nos processos e práticas de educação da linguagem. O lugar é a sala de aula, as aulas de línguas, nossos currículos, os documentos nacionais, etc.; o tempo, como afirma Silva (2010), é agora:

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras (pós) críticos/as, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade. A doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado fecham o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro (SILVA, 2010, p. 8).

Uma pergunta oportuna que me acompanha há muito tempo foi formulada por Canclini em seu livro “Diferentes, desiguais e desconectados. Mapas da interculturalidade”: Há um lugar para estudar a interculturalidade? (2009a, p. 123). E a resposta sugerida pelo autor ao longo do capítulo está no entendimento de que os objetos de estudos das ciências sociais não podem ser identidades separadas, culturas desconectadas de modo relativista ou campos absolutamente autônomos. Em tempos de globalização, mundialização e todas as demais formas de nomear o momento atual, convém que nos convertamos em especialistas em intersecções (2009a, p. 128), ou que, pelo menos, sejamos capazes de dialogar com diferentes áreas do conhecimento em nossos cursos de formação inicial.

A inexistente oferta de materiais didáticos elaborados em perspectiva intercultural para a formação inicial docente fez-nos acreditar que o caminho seria a autoria. O diálogo entre os contextos local e global e, principalmente, a atenção às experiências do educando, inclusive as experiências com sua língua-cultura materna, deram origem ao material *Al Habla*, concebido a partir do entendimento que propostas e materiais interculturais devem contemplar também as experiências em língua-cultura materna. O relato sobre a elaboração desta proposta didática e a apresentação da mesma sugere que os professores de línguas, mas também de outros componentes curriculares, assumam a condução de suas práticas pedagógicas, afinal, quem melhor que o docente para elaborar materiais e propostas situadas e sensíveis ao contexto de aprendizagem de seus alunos?

A experiência de pensar um caminho alternativo às tradicionais propostas comunicativas que objetivam o desenvolvimento de competências instrumentais descortinou a realidade que almejo construir no meu espaço profissional e que, entendo, poderá inspirar agentes de outros contextos: uma formação inicial docente capaz de promover a mediação intercultural entre sujeitos culturalmente distintos questiona as verdades históricas sobre o conhecimento; incorpora outras vozes, outros discursos à teoria historicamente estabelecida; é transdisciplinar, pois visa a elaboração de uma via alternativa para a produção e difusão do conhecimento através de propostas, métodos, metodologias e materiais didáticos; considera que a linguagem é fator fundamental nos processos de subjetivação e na construção das identidades, razão pela qual é fator determinante da cultura. Mais que uma proficiência linguística, comumente almejada no ensino de línguas, o Letramento Intercultural na educação da linguagem aponta para a proficiência intercultural.

Essa “lista de desejos”, convertida em meta para a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras precisa ser respaldada por políticas educacionais, linguísticas e culturais que superem o mero reconhecimento da diversidade. O descompasso

entre a realidade da vida na fronteira e os programas de ensino de língua espanhola da rede municipal e o documento Referenciais Lições do Rio Grande (Rio Grande do Sul, 2009), discutidos no terceiro capítulo, é a evidencia do longo caminho que ainda precisamos percorrer. Celebrar a diversidade incluindo temáticas afins não garante a legitimação da mesma. Com legitimação me refiro a currículos e programas de ensino elaborados com, por e para aqueles que sempre estiveram ausentes das propostas oficiais: os subalternos e os oprimidos de quem nos falam Bohn (2013), Spivak (2010) e Freire (1987) e aos quais não se aplica a ambiguidade semântica do termo povo (AGAMBEM, 2015, p. 36). Por essa razão, tentei dialogar com teóricos que propõem alternativas às nossas tradicionais formas de fazer ciência: é preciso descolonizar o saber, o conhecimento, o ser (QUIJANO, 2007; 2000), buscar *alternativas outras* (WALSH, 2013; 2009; 2007).

Concordando com Said (2005), em *Representações do Intelectual*, penso que:

Todo intelectual cujo ofício seja articular e representar visões, ideias e ideologias específicas logicamente aspira fazer com que elas funcionem numa sociedade. Não se pode e *não se deve* acreditar no intelectual que afirma escrever apenas para si mesmo ou em benefício do puro aprendizado ou da ciência abstrata. Como disse certa vez Jean Genet, um dos grandes escritores do século XX: no momento em que alguém publica ensaios numa sociedade, significa que ingressou na vida política; portanto, quem não quiser ser político não deve escrever ensaios nem falar publicamente (SAID, 2005, p. 111).

A partir de um estudo bibliográfico sobre perspectivas que conformam o espaço fronteiriço de onde e para onde falo, este trabalho aborda a formação inicial de professores de espanhol na fronteira Brasil-Uruguai. As noções de hibridização e interculturalidade manejadas na pesquisa levaram-nos ao conceito de Letramento Intercultural como proposta metodológica e pauta para a elaboração de um material didático específico para a promoção do diálogo entre línguas-culturas próximas. Mais que um trabalho acadêmico para cumprimento de uma etapa importante, como a conclusão de um Doutorado em Letras, acredito que a experiência aqui narrada marca uma posição em relação à vida política de que nos fala Said na citação acima e incita a mobilização de recursos multiculturais para a construção da interculturalidade. A articulação de visões e ideias expressadas neste texto sugere a extinção das tradicionais formas de controle do conhecimento e da subjetividade – colonialidade do saber e do ser (QUIJANO, 2007; 2000) e inspira a liberdade de ser e a liberdade de estar necessárias para formação de sujeitos capazes de mediar as (inter) relações de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, 2001.
- AGAMBEM, G. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Tradução Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ALARCÃO, I. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998, p.21-30. (Coleção Práxis).
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, E.; CASTRO, J. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.97-108.
- _____. *Linguística Aplicada*. Ensino de Línguas e Comunicação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. (Org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 10).
- ARNOUX, E. N.; NOTHSTEIN, S. Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In: ARNOUX, E. N.; NOTHSTEIN, S. (Org.) *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014, p. 9-29.
- _____. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, A.P.; CASTELA, G. da S. (Orgs.) *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel, Gráfica Assoeste e Editora, 2011, p. 38-64.
- _____. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 17-38.
- BACHMAN, L. Habilidade linguística comunicativa. In: LLOBERA, M.; HYMES, D.H. et al (Org.) *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000, p. 105-127.
- BARBOSA, L.M. A. (Org.) *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Garamond, 2011.

BAUMAN, Z. *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

_____. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Pensando sociologicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.

BEIN, R. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In: NARVAJA DE ARNOUX, E.; NOTHSTEIN, S. (Ed.) *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos: 2014, p. 75-91.

BERTOLOTTI, V., MASELLO, L. Estudios contrastivos: fórmulas y formas de tratamiento en español y en portugués. In: MASELLO, L. (Org.) *Español como Lengua Extranjera*. Aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, FHUCE, 2002, p.73-94.

BHABHA, H. *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

_____. (Org.) *Nación y Narración*. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010 (a).

_____. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010 (b).

BOAS, F. *Antropologia cultural*. Tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: Moita Lopes, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98. (Lingua[gem]; 55)

_____. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender. A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 123-131

_____. *A diversidade linguística é a garantia contra a clonagem (da homogeneização) cultural*. Caderno de Letras. Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL, Instituto de Letras e Artes, Departamento de Letras, n. 8, 2001. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/05/Caderno-de-Letras-8.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. *Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras*. Linguagem & Ensino, Vol. 3, Nº 1, 2000, p. 117-138.

BORGES, P. Programa Escolas Interculturais de Fronteira: uma proposta pedagógica intercultural, p. 7-14. TV ESCOLA. PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. Ano XXIV, Boletim 1, Maio, 2014. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16251501_14_EscolasInterculturaisdeFronteira>

2.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011*.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

_____. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União, nº151, em 08 de agosto de 2005, s. 1, p.1.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/ CES 492/ 2001*. Despacho do Ministro em 04/07/2001, publicado no DOU de 09/07/2001, seção 1e, p.50.2001.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. MEC/ SEF, 1997.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (Org.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria, s/d.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.

BURKE, P. *Hibridismo cultural*. Tradução Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS, Editora UNISINOS, 2010.

BYRAM, M. FLEMING, M. (Org.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

CABRERA ESTEVE, A. *Crimen en el Puente Mauá*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2009.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M.; HYMES, D.H. et al (Org.) *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000, p. 63-81.

_____. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

_____.; SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1980, vol. 1, 1, p. 1-47.

CANCLINI, N. G. *El mundo entero como un lugar extraño*. Buenos Aires: Gedisa, 2014.

_____. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. 5ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós, 2012.

_____. *A sociedade sem relato*. Antropologia e estética da iminência. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____; URTEAGA, M. (Orgs.) *Cultura y desarrollo*. Una visión crítica desde los jóvenes. Buenos Aires: Paidós, 2012.

_____. *Consumidores e cidadãos*. Tradução Maurício Santana Dias. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009 (a).

_____. (Org.) *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Buenos Aires: Ariel, 2009 (b).

_____. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *A globalização imaginada*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

_____. *Todos nos hemos globalizado*. Revista de Occidente. Nº 294. Noviembre 2005. p. 127-153.

CANDAU, V.M. Educación cultural crítica: construyendo caminos. In WALSH, C. (Org.) *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resitir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013, p.145-161.

_____. (Org.) *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASALLA, M. Los dilemas del labirinto. Vida, pensamiento y creatividad en tiempos ambiguos. In. BAYARDO, R.; LACARRIEU, M. (Org.) *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 1997, p. 61-98. Colección Desafíos del siglo XXI.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese – Doutorado. Departamento de Linguística, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>>. Acesso em: 3 maio 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-43.

CHOMSKY, N. *Arquitetura da linguagem*. Tradução Alexandre Morales, Rafael Ferreira Coelho. Bauru, SP: Edusc, 2008.

_____. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M. I. T. Press, 1965.

COELHO, J. T. *Dicionário crítico de política cultural*. Cultura e imaginário. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do Livro Didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e estrangeira*. 1ª.ed. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 33-43.

COSERIU, E. *Competencia lingüística*. Elementos de la teoría del hablar. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

COUTO, H. H. *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DaMATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional. Tradução Fátima Murad. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOMINGO, L. O ensino da cultura através dos Livros Didáticos de ELE: que cultura ensinamos? 2011. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCOSTEGUY, A.C. *Cartografias dos Estudos Culturais*. Uma versão latino-americana. Ed. On-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-65. (Lingua[gem]; 19).

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 185-207.

FLEURI, R. *Intercultura e Educação*. Disponível em: <<http://www.mover.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jul. 2003.

FORNET-BETANCOURT, R. *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt. México, D. F.: Coordinación General de Educación Intercultural y

Bilingüe, 2009.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREUD, S. *O mal estar na cultura*. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010. (Coleção L&PM Pocket)

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.85-103. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODENZZI, J.C. Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y Amazonía. In: CALVO PÉREZ, J.; GODENZZI, J.C. (Org.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco, 1998, p. 19-30.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, E. *Decolonizar el desarrollo: desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial, 2014.

GONÇALVES, C; DOMINGO, L. Os desafios da formação docente na modernidade líquida: encontros e desencontros em uma Universidade de fronteira. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), 2014, João Pessoa, Paraíba. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0323-1.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

GRIMSON, A. *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

_____. (Org.) *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2007.

_____. (Org.) *Fronteras, naciones e identidades*. La periferia como centro. Buenos Aires: Ediciones CICCUS-La Crujía, 2000.

GRUPO CRIT. *Culturas cara a cara*. Relatos y actividades para la comunicación intercultural. Serie Recursos, 7. Español Lengua Extranjera. Madrid: Editorial Edinumen, 2006.

HALL, S. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió Editores: Popayán, Colombia, 2010.

_____. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* 1ª ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S.; DU GAY, P. (Org.) *Cuestiones de identidad cultural*. 2 ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2011a.

_____; MELLINO, M. *La cultura y el poder*. Conversaciones sobre los *cultural studies*. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M.; HYMES, D.H. et al (Org.) *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000, p. 27-46.

_____. *On communicative competence*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-285.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/ LE*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2005, p.449-465.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, Diógenes (Org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-168. (Estratégias de Ensino, 11).

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. In: *Anuario Brasileño de estudios Hispánicos*. Consejería de Educación en Brasil, 2005, p.27-46.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Série Fundamentos. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Orgs.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p.23-37.

KUMARADIVELU, B. Globalización cultural y educación del lenguaje. In: ELIZONDO REGALADO, G. A. *Lenguaje, cultura y educación*. México: Fondo Editorial de Nuevo León, 2008, p.73-89.

_____. A Linguística Aplicada na era da globalização. Trad. Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.129-148. (Linguagem]; 19).

LANDER, E. Los derechos de la propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la

sociedad global. Disponível em:

<<https://www.tni.org/files/Derechos%20de%20propiedad%20intelectual%20y%20geopol%C3%ADtica%20del%20conocimiento.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LANGE, Cíntia; MOVIOLA, Rafael Andreazza. *A LINHA IMAGINÁRIA*. Filmes: Pelotas, RS, 2014.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LIMA, D. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-189.

LLOBERA, M.; HYMES, D.H. et al (Org.) *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 2000.

LÓPEZ, L.E. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en Latinoamérica. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Políticas e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 135-180.

LOURO, G. L. G. *Gênero, sexualidade educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 7 edição. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

_____. *Um corpo estranho*. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUCHESE, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

LUDMER, Josefina. *Aquí América Latina: Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2010.

MACHADO, A. Caminante no hay camino - Poemas de Antonio Machado. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-haycamino.htm#ixzz2wjxjunKe>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 15)

MARTINS, M. H. Introdução. In: ____ (Org.) *Fronteiras culturais: Brasil, Uruguai, Argentina*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002, p. 15-17.

MATO, D. (Org.) *Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, 2008a.

_____. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible, 2008b. Disponible em: <<http://www.globalcult.org.ve/doc/mato/ArtYachaykuna.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. (Comp.) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas sobre Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002.

MATOS, F. Apresentação. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.9-10. (Estratégias de ensino, 1).

MAZZEI, Enrique. *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Montevideo: CBA, 2013.

_____; SOUZA, M. *La frontera en cifras*. Montevideo: CBA, 2013.

MELIÀ, B. *Usos y abusos del concepto de interculturalidad en un mundo fragmentado*. Conferencia de Abertura do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade. UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, 2013.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/ L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

_____. (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (Org.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.57-77.

_____. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440fls. Tese – doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina* (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*, (2): 251-276, primer semestre, 2009.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.

_____. *Historias locales/ Diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Traducción Juan María Madariaga, Cristina Vega Solís. Madrid:

2003.

_____. Descolonización epistémica y ética. La contribución de Xavier Albó y Silvia Riviera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Venezuela, 7, nº 3, p. 175-195, Septiembre-Diciembre 2001.

MIXTURA DE VIDA. Dirección: Ana Zanotti. Coleção Escenas de la vida en el borde. Misiones, Argentina: 2001, 60 minutos.

MOITA LOPES, L. P., Introdução. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44. (Lingua[gem]; 19).

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.39-66.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, España, 343, p.55-70, Mayo-Agosto 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008. (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, v. 3).

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p.37-57.

MOTTA-ROTH, D. *Nós e os outros: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <<http://www.w3.ufsm.br/desireemroth/curso/ccintercultura.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

MOURA, M. Identidades. In: RUBIN, A. A. C. (Org.) *Cultura e Atualidade*. Salvador: EDUFBA, 2005, p.77-91.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de Línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 188-210.

_____. O conceito de cultura e a identidade do falante de L2 (2008). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

_____. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês*

como L2. 2007. 237 fls. Tese – Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

OLIVERAS, À. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudios del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

ORLANDO, V. Caminos de construcción de identidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera. In: SANTOS, S.K.; MOZZILLO, I. (Org.). *Cultura e diversidade da sala de aula de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. UFPEL, 2008, p.349-371.

_____. Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: MASELLO, Laura (Org.). *Español como lengua extranjera*. Aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: FHCE, 2002, p.57-72.

ORTIZ, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación. Madrid: Cátedra, 2002.

ORTIZ, R. *A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.115-146.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga, Maria C. dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.21-46.

PÉREZ LINDO, A. *Competencias docentes para el siglo XXI*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

PIZARRO, A. *O sul e os trópicos*. Ensaio de cultura latino-americana. Trad. Irene Kallina, Liege Rinaldi. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2006.

PUCCI, A. *O Estatuto da Fronteira Brasil-Uruguai*. Brasília: FUNAG, 2010.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. LANDER, E. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 122-151.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (orgs.) *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2006, p. 15-24.

_____. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. (Lingua[gem]; 4).

RAMIL, V. *A estética do frio*. Conferência de Genebra. Pelotas: Satolep Livros, 2004. Disponível em: <<http://www.vitorramil.com.br/estetica.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Educação e conhecimento)

RENAN, Ernest. ¿Qué es una nación? In: BHABHA, H. (Org.). *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010, p. 21-38.

RESTREPO, E. *Estudios culturales en América Latina*. Disponível em: <http://www.each.usp.br/revistaec/sites/default/files/artigos-em-pdf/03_ed1_ESTUDIOS%20CULTURALES%20EN%20AME%CC%81RICA%20LATINA.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 1ª ed. Porto Alegre: SE/ DP, 2009.

RODRIGUES, F. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342 p. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

SAID, E.W. *Representações do intelectual: as palestras de Reith de 1993*. Tradução Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SALABERRI, M. S. Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas. In: ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaría General de formación del profesorado. *Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*. 2004, p.9-21.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000.

SÁNCHEZ CASADO, E. El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de ELE (2006). Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca/EstherCasado>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. Trad. Tomaz Tadeu Silva. In: SILVA, T. T. da (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em sala de aula. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.159-177. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Os Conteúdos Culturais, a Diversidade Cultural e a Função das Instituições Escolares. In: SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998, p.129-151.

SANTOS, B. (Org.) *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

SCHLEE, A.G. *Uma terra só*. Porto Alegre: Ardotempo, 2011, p. 7.

_____. *Cuentos de fútbol*. Tradução I. Ariel Villa, Haber Raviolo, Pablo Rocca. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1995.

SEMINO, M. J. I. *Introducción a la Pedagogía Identitaria e Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Revista Artexto, nº 14, Rio Grande: Editora da FURG, 2014, p. 115-125.

SERRANI, S. *Discurso e leitura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, T.T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª. ed., 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, Kleber A. da (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editora, 2010, p.25-52 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol.1).

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA, X.; ROMERO, M.; ÁLVAREZ, R. (Orgs.) *Lingua e identidade na fronteira galego-portuguesa*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2014. Ensaio & Investigación.

SOUZA, M. I.; FLEURI, R. Entre limites e limiães de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (Org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.53-84.

SPIVAK, G.C. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TFOUNI, L. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> Acesso em: 10 out. 2015.

VACAS, A.; BENAVENTE, J. C. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. Disponível em: <<http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultural.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica)

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole [et al]. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia)

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, C.; VIAÑA, J.; TAPIA, L. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia, 2010.

_____. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Ed. Abya-Yala, 2009.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

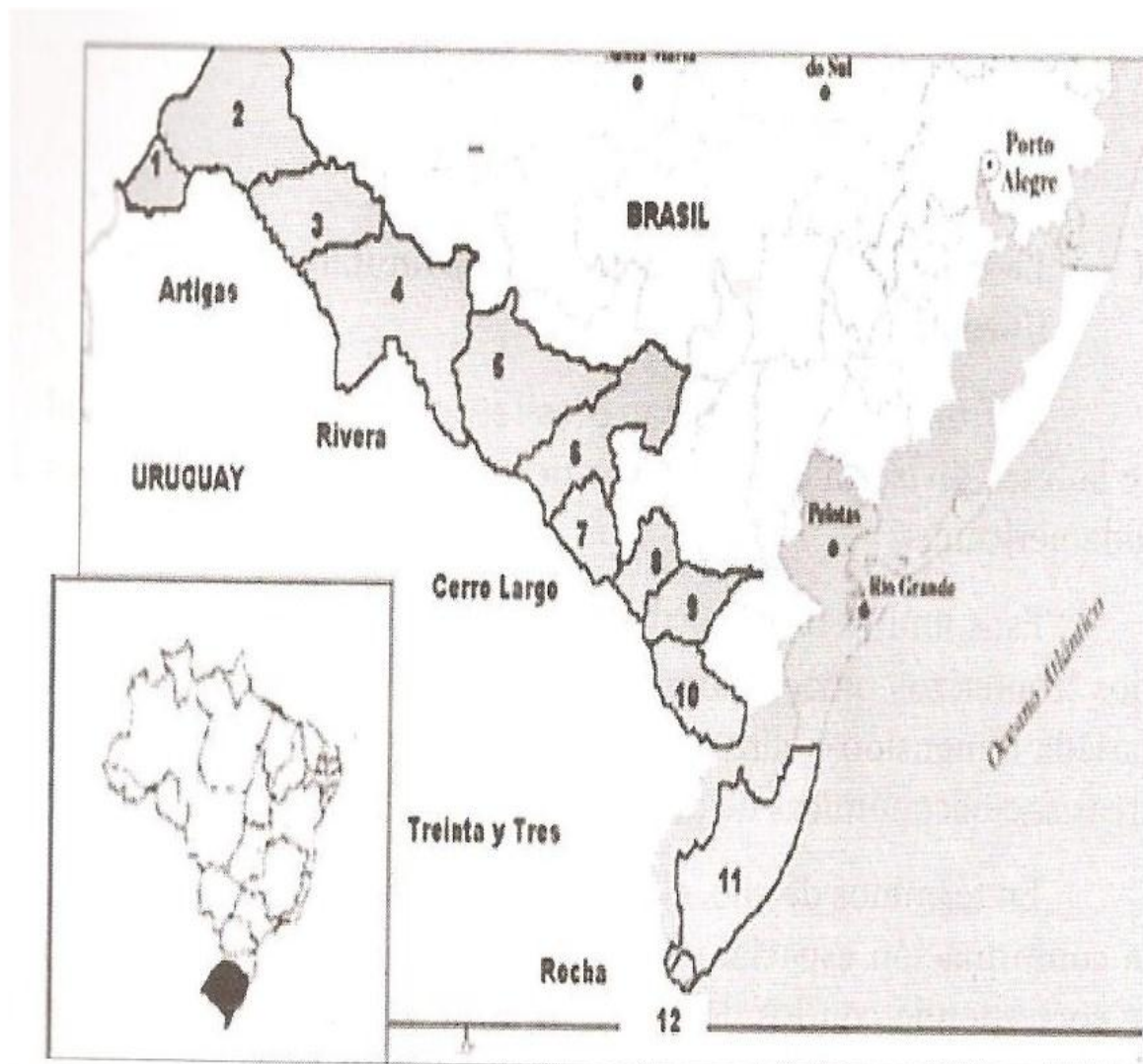
_____. GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

_____. *La interculturalidad en la educación*, Quito: Ministerio de Educación del Perú/ UNICEF, 2005.

_____. *La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa*. Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia, nº 12, 1998, p. 119-128.

ZERO HORA. *Forasteiros no RS*. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/presenca-de-alunos-vindos-de-outros-estados-cresce-em-instituicoes-de-ensino-superior-gauchas-4466922.html>> Acesso em: 8 mar. 2015.

ANEXOS



Municípios Brasileños: 1:Quaraí-2:Uruguaina-3:Barra do Quaraí-4:Santana do Livramento 5:Dom Pedrito-6:Bagé-7:Aceguá-8:Pedras Altas-9:Herval-10:Jaguarao-11:Santa Vitória do Palmar y 12: Chui.

Fonte: MAZZEI, 2013, p. 24.

PLANOS DE ESTUDOS – 2011**Língua Estrangeira - ESPANHOL****6º - 7º - 8º - 9º anos**

- Espanhol no mundo (importância) diferenças culturais, variedades linguísticas;
- Apresentação, saudações, despedidas;
- Boas maneiras;
- Grau de parentesco e animais;
- Numerais (horas, ordinais, valores dinheiro, câmbio);
- Cores e vestuários;
- Alimentos, gastronomia;
- Partes da casa e elementos;
- Profissões;
- Meios de transporte e comunicação;
- Partes do corpo, características, estados de ânimo;
- Dias da semana;
- Meses do ano;
- Estações climáticas;
- Localização espacial;
- Ambiente escolar e material escolar;
- Meio ambiente (flora e fauna);

Observações: Em todos os anos serão trabalhados os conteúdos gramaticais contextualizados nas temáticas propostas.

Desenvolver as quatro habilidades e propiciar inserções no contexto real de uso da língua e cultura.

ENSINO MÉDIO / 1ª SÉRIE
PROGRAMA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ESPAÑHOL

- I. Días de la semana, meses del año.
- II. Números.
- III. Los colores.
- IV. Sustantivos: femenino, masculino.
- V. Adjetivos.
- VI. Verbos: ser y estar.
- VII. Estaciones del año.
- VIII. Conjugación verbos.
- IX. Profesiones.
- X. Lectura e interpretación.
- XI. Dictado: en todos los bimestres.
- XII. Vocabulario (Glosario), en todos los bimestres.

ENSINO MÉDIO / 1ª SÉRIE
PROGRAMA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ESPANHOL

1º BIMESTRE.

1. El alfabeto gráfico español;
2. Heterosemánticos (vocabulario);
3. Países y nacionalidades;
4. Artículos y contracciones;
5. Pronombres personales;
6. Pres. Indicativo – ser, estar, tener, trabajar, vivir;
7. Textos (leer e interpretar);
8. Vocabulario: características físicas y psicológicas; estados físicos y emocionales.

2º BIMESTRE.

1. Adjetivos posesivos;
2. Perífrasis de futuro (ir + a + infinitivo)
3. Lugares y medios de transporte;
4. Numerales (1 a 1.000.000);
5. Los colores;
6. Adverbios y expresiones de tiempo;
7. Textos (leer e interpretar);
8. Vocabulario (la casa, el aula, la calle)

3º BIMESTRE.

1. Verbos en pres. Indic. (acciones habituales);
2. Pronombres demostrativos;
3. Pres. Indic. de verbos regulares (repaso);
4. Pres. Indic. de verbos irregulares (e – ie / o – ue);
5. Textos (leer e interpretar).

4º BIMESTRE.

1. Usos del pretérito;
2. Acciones del entorno profesional (vocabulario);
3. Algunas carretas y profesiones (vocabulario);
4. Adverbios y expresiones interrogativas;
5. Textos (leer e interpretar).

ENSINO MÉDIO / 2ª SÉRIE
PROGRAMA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

ESPAÑHOL

1. Conjugación de los verbos en el pasado (ir, estudiar, comer y beber).
2. Medios de transportes.
3. Los animales.
4. Las preposiciones en Español.
5. Artículos: género, número.
6. Lectura e interpretación de textos (todos los bimestres).
7. Ortografía (todos los bimestres).
8. Construcción de frases en Español.
9. Traducción de frases y de palabras.
10. Pronombres: me, mí, se, sí, consigo, te, ti, contigo.
11. Vocabulario usando textos como base.
12. Hablar o hacer la descripción de las personas en Español.
13. Ejercicios variados.

ENSINO MÉDIO / 2ª SÉRIE
PROGRAMA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

1º BIMESTRE

1. Pronombres complementos (con 1 complemento);
2. Pronombres complementos (con 2 complementos);
3. Verbo gustar (sentido de agradar);
4. Vocabulario: restaurante, desayuno/ merienda, pez/ pescado, tipos de arroz, legumbres y verduras, bebidas y algunos métodos de cocina;
5. Pronombres posesivos
6. Comparaciones;
7. Textos (leer e interpretar);
8. Traducciones.

2º BIMESTRE.

1. Pres. Indic. – Verbos irregulares esenciales;
2. Pretérito indefinido – verbos irregulares esenciales;
3. Formación del plural;
4. Pretérito imperfecto de indicativo;
5. Traducciones.

3º BIMESTRE.

1. Pretérito pluscuamperfecto de indicativo;
2. Vocabulario (frutas, cereales y ultramarinos)
3. Numerales (millón, mil millones, etc);
4. Futuro, imperfecto de indicativo;
5. Acentuación.
6. Traducciones.

4º BIMESTRE.

1. Voz pasiva y voz refleja;
2. Presente de subjuntivo;
3. Usos de muy y mucho;
4. Adverbios: cantidad, modo, negación, afirmación y duda);
5. Vocabulario (vestuario, el cuerpo humano, las partes de un coche, los deportes);
6. Texto (leer e interpretar);
7. Traducciones.

**ENSINO MÉDIO / 3ª SÉRIE
PROGRAMA DE ESPANHOL**

1º BIMESTRE

- Presente de subjuntivo.
- Si + pres. Subjuntivo.
- Verbos terminados em – Acer – Ecer – Ocer (pres. Indic. e subj.)
- Pretérito perfecto de subjuntivo.
- Futuro perfecto de subjuntivo.
- Conjunciones.
- Vocabulario (entretenimientos, animales, aves).
- Textos (leer e interpretar).
- Traducciones.

2º BIMESTRE.

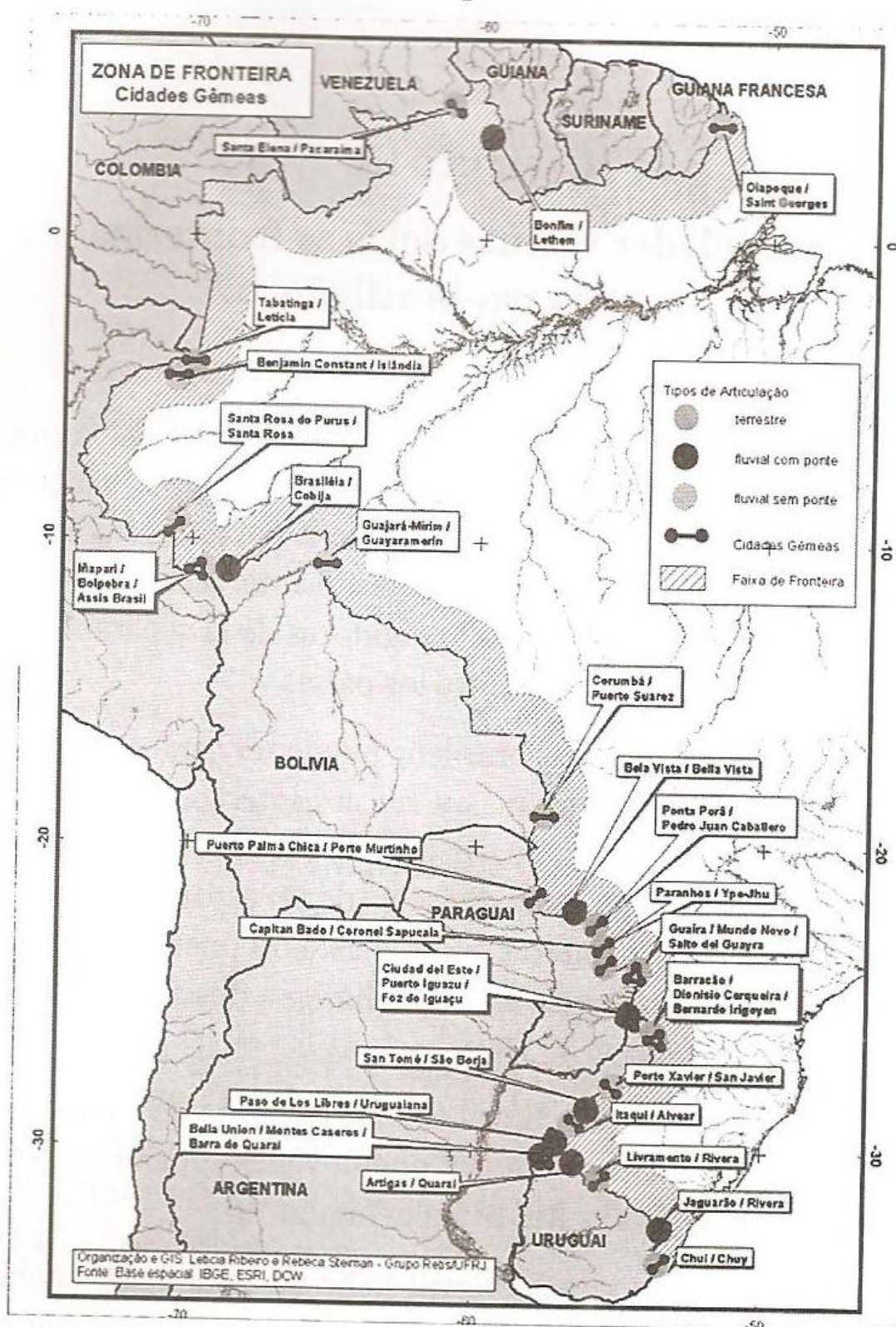
- Imperativo.
- Oraciones condicionales.
- Verbos terminados en – Ducir.
- Textos (leer e interpretar).
- Traducciones.

3º BIMESTRE

- Verbos irregulares (morir, dormir, andar, salir).
- Vocabulario (los documentos, el hotel, el aeropuerto)
- Verbos irregulares (e – ie, o – ue, e – i) Presente indicativo. Presente Subjuntivo. Imperativo, Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto de subjuntivo).
- Textos (ler e interpretar).
- Traducciones.

4º BIMESTRE

- Verbos terminados em – iar, - uar, - uir.
- Estilo directo.
- Estilo indirecto.
- Vocabulario (banco, metales y minerales).
- Textos (leer e interpretar).
- Traducciones.



Fonte: MAZZEI; SOUZA⁶⁷, 2013, p. 26.

⁶⁷ O mapa acima apresenta a cidade uruguaia de Rivera como fronteira à cidade brasileira de Jaguarão. O correto é Ríu Branco/ Jaguarão.

APÊNDICE



AL HABLA
CUADERNILLO DE ACTIVIDADES – Lengua Española I
Licenciatura em Letras Português/ Espanhol e respectivas Literaturas
Docente: Luciana Domingo

Jaguarão, 2014

Unidades didácticas

Unidades	Objetivos
01 <i>Lengua de Encuentro</i>	Conocer la situación del idioma español en el mundo y en Brasil. Reflexionar sobre la presencia del idioma español en las zonas de frontera de RS y su relación con nuestra lengua-cultura. p. 129
02 <i>Conociéndonos mejor</i>	Hablar de uno mismo y de los demás; pedir y ofrecer información personal. p. 141
03 <i>Al sur del sur</i>	Describir la ciudad; pedir y ofrecer informaciones útiles para manejarse en una ciudad. p. 149
04 <i>Moviéndonos en la ciudad</i>	Moverse en la ciudad; interpretar símbolos; hablar sobre servicios y comercios; pedir información e informar sobre el servicio de transporte y bancario. p. 155
05 <i>Acá nos quedamos</i>	Buscar alojamiento; hablar por teléfono para reservar habitaciones; dar información sobre los servicios de un hotel; reflexionar sobre los atractivos de la ciudad. p. 163
06 <i>Los vecinos de enfrente</i>	Reflexionar sobre los habitantes del otro lado de la frontera; identificar elementos identitarios en las sociedades argentina, brasileña y uruguaya. p. 174
07 <i>Al otro lado del río</i>	Reconocer aspectos y elementos constituyentes de la vida en las fronteras lingüísticas y culturales. p. 187
08 <i>Culturas híbridas y globalización</i>	Identificar aspectos del contexto fronterizo resultantes de la hibridación lingüística y cultural. p. 196

UNIDAD 1 – Lengua de encuentro

Comprensión audiovisual

El español idioma de futuro

(Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=HhfmwW67IHQ>)

Primer visionado

1. Mirá con atención e intentá contestar a las preguntas que siguen.

a. ¿Qué te pareció, creés que entendiste el contenido del video? ¿De qué trata?

b. ¿Qué aspectos te parecen más importantes? ¿Ya conocías las informaciones presentadas?

Segundo visionado

c. ¿Por qué existe actualmente tanto interés en todo el mundo por aprender español? ¿Qué argumentos justifican dicho interés?

d. ¿En qué países se observa mayor interés por aprender este idioma?

e. ¿Qué país encabeza la enseñanza del español? ¿Por qué?

f. ¿Creés que en Brasil tenemos razones para dedicarnos al estudio de esta lengua? ¿Cuáles?

g. Y vos, ¿qué razones tenés para aprender el idioma español?

Comprensión Lectora y Expresión Escrita

Leé con atención el artículo, publicado en el Suplemento de Cultura del diario *La Nación* de Buenos Aires, y luego hacé lo que se te pide.

Jueves 28 de enero de 2010 | **Publicado**

en edición impresa

Informe anual del Instituto Cervantes

Se multiplicó en Brasil el interés por el español

La cantidad de estudiantes creció cinco veces en tres años y se necesitan más profesores

—
MADRID (EFE).- La enseñanza del español en Brasil atraviesa "el mejor momento de su historia". Frente al millón de estudiantes de esta lengua que había en 2006, hay ya cinco millones y lo probable es que se siga "avanzando a esa velocidad", aunque aún faltan unos 12.000 profesores para lograrlo.

Los datos correspondientes a Brasil son sin duda los más llamativos del Anuario del Instituto Cervantes 2009 "El español en el mundo", que fue presentado ayer por la directora de la institución, Carmen Caffarel, y por su director académico, Francisco Moreno.

El anuario comenzó a editarse en 1998 para impulsar las investigaciones sobre el español y su papel como lengua de comunicación internacional, y en esta nueva entrega se ofrecen también cifras sobre Rusia, donde hay al menos 20.000 estudiantes de esta lengua, y del Africa subsahariana, que cuenta con más de medio millón de personas que lo aprenden.

Los datos de 2009 dan "muchas alegrías" sobre Brasil, dijo Caffarel. Tras la aprobación en 2005 de la ley que obliga a ofrecer la asignatura de español en los centros públicos de enseñanza media de ese país, varias estadísticas cifran en 2.400.000 los alumnos que estudian esta lengua en ese nivel educativo y estiman que, en la enseñanza primaria,

esa cantidad puede ser superior, aunque no se dispone de datos exactos.

Esas cifras del gran país americano "irán creciendo, según todas las previsiones", dijo la directora del Cervantes, institución que cuenta con 74 centros en 44 países.

Si tras la aprobación de la mencionada ley se dijo que hacían falta en Brasil unos 200.000 profesores de esta lengua, la realidad se ha encargado de demostrar que esa cifra era exagerada porque, según el Anuario 2009, serían necesarios "unos 11.000 o 12.000" docentes, que se sumarían a los 7000 actuales.

"Esa cantidad de profesores la puede afrontar el Ministerio de Educación brasileño", destacó Francisco Moreno, si bien los autores del estudio, Pedro Benítez y Alvaro Martínez-Cachero, señalan que las condiciones salariales y las dificultades presupuestarias "pueden ensombrecer" la incorporación de ese profesorado.

AMBIÉN EN RUSIA

En Rusia, apenas hay estadísticas oficiales, pero el anuario estima que hay "al menos 20.000 estudiantes de español pertenecientes a los distintos niveles educativos".

La fuerza de España como destino turístico y "su atracción como potencia cultural" influyeron en que el número haya aumentado en los últimos años, pero sobre todo el hecho de que en la enseñanza secundaria sea obligatoria la oferta del inglés, alemán, francés y español influye en que esas perspectivas sean halagüeñas.

"Creo que puede ocurrir algo similar a lo de Brasil", añadió Caffarel, para quien también es importante que el español ocupe ya el cuarto puesto como lengua extranjera, "en dura competencia" con el italiano y el chino, mientras que el francés y el alemán "retroceden en sus posiciones".

La expansión del español puede recibir un fuerte impulso en Filipinas, ya que también se va a promulgar una ley similar a la de Brasil, indicó la directora.

En África, los altos índices de emigración y las oportunidades laborales que da conocer otro idioma están detrás del interés por aprender español, dice el informe.

a. ¿Te sorprenden los datos presentados en el artículo sobre la enseñanza de español en nuestro país?

b. ¿Creés que el interés por el estudio de esta lengua en Brasil es general o se intensifica según la región?

c. ¿Has viajado alguna vez a algún país de habla hispana?

d. Muchas personas dicen que acá en Río Grande del Sur compartimos aspectos culturales y lingüísticos con nuestros vecinos uruguayos y argentinos con quienes, además, compartimos nuestra frontera. ¿Estás de acuerdo o te parece una exageración?

Interacción

En tiempos de globalización *compartir* es la palabra clave y nosotros, brasileños del sur, compartimos muchos aspectos con nuestros hermanos brasileños pero también con nuestros hermanos gauchos de Uruguay y Argentina. En un pequeño grupo discutí con tus compañeros/ as y completá la tabla que sigue según la consigna.

Nosotros y los demás brasileños	Nosotros y los gauchos uruguayos y argentinos

Expresión Lectora e Interacción

CLARIN DOMINGO 8 DE JULIO DE 2012 Sociedad 43

Caminos y Sabores

La cocina, el mate y el folklore fueron las estrellas de una jornada masiva

► Hubo gran cantidad de público en La Rural.

Martín Grosz
Especial para Clarín

Con la yerba mate se pueden preparar budines, cremas y helados. El mate con leche queda bien con coco rayado. Y si se trata de la infusión tradicional, ¿por qué no colocar la yerba y la bombilla dentro de un pomelo? Eso sí, siempre hay que mojar la yerba primero con agua tibia y luego cebar con agua a no más de 90 grados.

Son solo algunas de las recomendaciones e ideas que se llevaron los miles de visitantes que se volcaron masivamente a La Rural de Palermo para recorrer las galerías de la feria Caminos y Sabores, repletas

de todo tipo de artesanías, alimentos y bebidas de distintas regiones del país. Los quesos, las carnes, los aceites y los dulces volvieron a atraer la atención de la gente, aunque ayer, el protagonismo fue de las infusiones.

Agenda para hoy

16.30: Don Bosco - Damián Vázquez preparan "Risotto al torrentés".

18.30: Magda Choque Vilca. "El éxodo jujeño. Entropía norleña de la Independencia. Sabores de ayer en la mesa de hoy"

"Para que el mate salga bien, es clave no mover la bombilla, y hay que dejar yerba seca del lado opuesto al que se ceba", recomendó al público Karla Lorenzo, sommelier especializada en infusiones que dio un taller sobre los secretos de la yerba mate.

A lo largo del día, también hubo clases de cocina, un concierto de folklore jujeño y clases prácticas sobre cómo cultivar hortalizas y plantas aromáticas.

Los visitantes se fueron con todo tipo de delicias: aceite de oliva a la trufa, quesos de campo, bondiola de chacra y salamines tandileros, que todos degustaron antes de comprar. ■

Visita. El gobernador de Córdoba, José Manuel de la Sota, presente ayer.




Esta nota fue publicada en el diario *Clarín*, de Buenos Aires, en julio de 2012. Pero podría haber sido publicada en los diarios *Zero Hora* o *Correio Gaúcho*, para relatar algún evento ocurrido acá en RS ¿no te parece? Seguí trabajando con tu grupo y destacá los elementos compartidos por los gauchos y el valor de dichos elementos en nuestra cultura *riograndense*.

Expresión oral y Comprensión Lectora

Observá la imagen que sigue y anotá qué impresiones o sensaciones te causan.
¿Con qué o quiénes las relacionás?



Esta imagen fue publicada en la *Revista ¡Habla!* en mayo de 2008 juntamente con el texto que sigue. Lé el texto abajo y luego hacé lo que se te pide.

**Primeras
IMPRESIONES**

Este es nuestro Brasil: el de muchos brasileños y el de muchos extranjeros que lo hemos adoptado como nuestra propia casa.
por Gabriel Reyes Cañas

A comienzos de la década de 90, recién llegado de mi patria colombiana, tuve la dicha¹ de darle rienda suelta² a mi espíritu de trotamundos³, ya que empecé a recorrer los rincones⁴ de este vasto territorio. Para mi sorpresa, fui deparándome con rasgos⁵ propios de la idiosincrasia brasileña. Pasando por el noreste descubrí a un pueblo con profundas raíces religiosas. Por allí mismo conocí a muchas familias que, a pesar de la sequía⁶, labraban la tierra y extraían de ella el pan de cada día. De paso por Minas Gerais, me sorprendí al ver que muchas familias, pese al número significativo de sus integrantes – 6 ó 7 hijos – no dejaban de vivir la solidaridad adoptando a otros chicos como hijos suyos. También, al ser recibido en sus casas como uno más de ellos, me percaté⁷ de su carácter hospitalario; sin duda estaba entrando en contacto con uno de los rasgos más sobresalientes de este pueblo, que hace que muchos extranjeros nos sin-

treinta v seis

tamos a gusto⁸, como si estuviéramos en nuestro propio terruño⁹.

Recorriendo sus pueblos¹⁰ y ciudades, sus carreteras¹¹ y calles, me he sorprendido también por sus grandes contrastes sociales y económicos, así como también, por un cierto pasivismo de parte de sus habitantes ante este fenómeno que nos aleja¹² tanto a unos de otros, como si perteneciéramos¹³ de hecho¹⁴ a clases humanas diferentes. Innumerables veces he pensado que, por estos lares¹⁵, existen razones suficientes que podrían llevar a su pueblo a una insurrección o a algo semejante. Pero no, no ha sido así. He visto que sus gentes casi se han acostumbrado a esta desdichada¹⁶ realidad.

De paso¹⁷ por Río de Janeiro, São Paulo y las bellas tierras de Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul, percibí que la tolerancia era algo vivo, presente en la vida cotidiana de sus habitantes, procedentes en su mayoría de distintas culturas y razas, con diversidad de creencias y convicciones, costumbres y tradiciones, sin que ello¹⁸ representara un motivo de conflicto. Por el contrario, me di cuenta de que era un rincón del mundo en el que la utopía de la perfecta convivencia no era algo imposible. Aquí, judíos, cristianos, musulmanes y budistas vivían en perfecta armonía; y la mezcla de elementos culturales y gastronómicos provenientes de los más diversos rincones del mundo, le daban un aliño¹⁹ especial a su vida cotidiana.

¿Qué decir de su cultura y de la pluralidad de sus expresiones? En el carnaval, en las fiestas de junio y en muchas otras que he podido conocer, he visto que hay un derroche²⁰ de alegría y entusiasmo, debido al espíritu

alegre y juerguista²¹ de este pueblo que, pese a las vicisitudes de la vida, vive siempre con alegría como si estuviera en una eterna fiesta. En el gran abanico²² de artistas y expresiones culturales, pude constatar que me encontraba en medio de un pueblo que no tenía parangón²³.

A lo largo y ancho²⁴ de esta tierra, me he deparado con el famoso "jeitinho brasileiro", bajo²⁵ el cual se esconde una forma muy particular de arreglárselas²⁶ y de salirse bien y con astucia en las más distintas situaciones.

Como forastero he escuchado siempre la expresión: "terminar en pizza". Al principio no lograba²⁷ ir más allá²⁸ de lo que la frase en sí expresaba: un encuentro o celebración festiva que culminaría con este plato de la culinaria italiana. Pero, poco a poco fui descubriendo que se trataba de una negociación que libraba a alguien de un castigo, tras haber faltado a la ética. Sin embargo, he podido descubrir que quizás las pizzas de acá, en particular las de São Paulo, sean las mejores del mundo.

Estos son sólo algunos rasgos de este territorio continental, gigante por su propia naturaleza, que he podido recorrer y que me ha recibido con los brazos abiertos: solidario, religioso, tolerante, informal, alegre, hospitalario²⁹ y un poco desigual...

Tengo que reconocer que, tras 17 años de vivencia en esta tierra, mi comprensión se ha ampliado y he llegado a concluir que lo que la hace hermosa es mucho más que lo que puede deshonrarla. Sin duda, la belleza de esas primeras impresiones conserva su validez y fascinación, tanto que ya no quiero salir de este país.

Glosario

1. **dicha:** felicidade, sorte, fortuna
2. **darle rienda suelta:** entregar-se sem limites a uma paixão
3. **trotamundos:** que adora viajar e percorrer países
4. **rincón:** canto, lugar
5. **rasgo:** traço, característica
6. **sequía:** seca
7. **percatarse:** perceber, dar-se conta
8. **sentirse a gusto:** ficar à vontade
9. **terruño:** terra natal
10. **pueblo:** (aqui) povoado, cidade pequena do interior
11. **carretera:** estrada
12. **alejar:** afastar, separar, alienar
13. **pertenecer:** pertencer
14. **de hecho:** de fato
15. **por estos lares:** por aqui, neste lugar
16. **desdichada:** infeliz, triste
17. **de paso:** de passagem
18. **ello:** isso, isto
19. **aliño:** tempero, condimento
20. **derroche:** esbanjamento, desperdício
21. **juerguista:** que gosta de festa
22. **abanico:** leque, variedade
23. **parangón:** comparação, similar
24. **a lo largo y ancho:** em todo o território nacional
25. **bajo:** sob
26. **arreglárselas:** virar-se
27. **lograr:** conseguir, alcançar
28. **ir más allá:** ir além
29. **hospitalario:** hospitaleiro, acolhedor

(Fuente: Revista Habla, mayo 2008, pp.36-37)

Expresión Escrita

- a. ¿Qué regiones de nuestro país fueron visitadas por el autor del texto? ¿Conocés dichas regiones? ¿Has viajado mucho por Brasil? ¿Qué regiones te gustan o te parecen más bonitas?

b. Según el texto, ¿qué rasgos lo impresionaron en su viaje? ¿Compartís sus impresiones o creés que son típicas de los extranjeros que nos visitan?

Referencias

CLARÍN. *Caminos y sabores. La cocina, el mate y el folklore fueron las estrellas de una jornada masiva*. Buenos Aires, 08 de julio de 2012.

REVISTA HABLA. *Primeras impresiones*. São Paulo, Editora Peixes, Año I, número 03, mayo de 2008, pp. 36-37.

Ampliá tus conocimientos

Si querés aprender más español y ampliar tus conocimientos te recomendamos estas páginas:

www.caminodelgaucho.com.ar

www.clarin.com

www.lanacion.com

Apuntes

UNIDAD 2 – Conociéndonos mejor

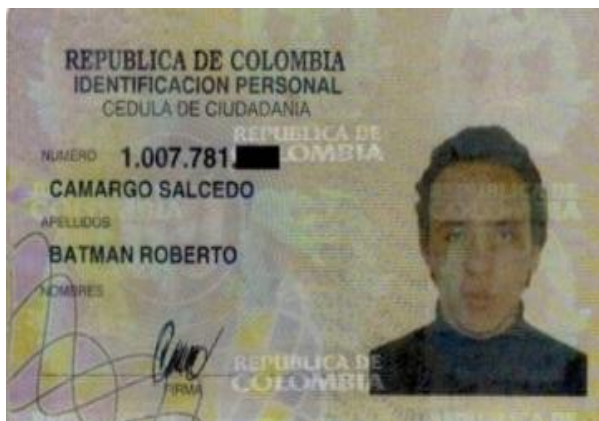
Comprensión Lectora

1. Fijate en estos documentos e identificá las informaciones que se te piden.

a)



b)



- a.
Nombre:
Apellidos:
Nacionalidad:
Fecha de nacimiento:
- b.
Nombre:
Apellidos:
Nacionalidad:
Fecha de nacimiento:

Comprensión Lectora y Expresión Escrita
--

2. Leé las informaciones que siguen sobre el futbolista *Diego Forlán* y sacá los datos que se solicitan abajo.

Diego Forlán Corazzo (Montevideo/ Uruguay, 19 de mayo de 1979), es un futbolista uruguayo que jugó como delantero en el Internacional de la Serie A de Brasil. Llegó a ser considerado uno de los mejores jugadores (y atacantes) de fútbol del mundo. Obtuvo dos *Botas de Oro*, en las temporadas 2004/ 05 y 2008/ 09, además del *Balón de Oro* al mejor jugador de la *Copa Mundial de Fútbol* de 2010. Es también el jugador con más partidos disputados en la historia de la selección uruguaya, además de poseer el récord de goles convertidos en partidos oficiales con 33 anotaciones. Actualmente vive en Montevideo y actúa en el Club Atlético Peñarol de esa ciudad.



(Adaptado de http://es.wikipedia.org/wiki/Diego_Forlán Acceso el 05 de octubre de 2015)

Nombre: _____

Apellidos: _____

Profesión: _____

Nacido el: _____

Lugar de nacimiento: _____

Dirección: _____

3. Ahora hacé lo mismo con tus datos. ¿Te animás a escribir un pequeño texto sobre tu vida?

Expresión Escrita y Oral y Comprensión Lectora

4. Todos recibimos nuestros nombres al nacer cuando todavía somos seres indefensos. A muchos no les gusta su propio nombre y en algunos casos la justicia permite el cambio. Y a vos, ¿te gusta tu nombre?

Sí, me gusta () No, no me gusta () Más o menos ()

5. Preguntáale al compañero o a la compañera que tenés al lado si le gusta su nombre y si sabe por qué lo recibió al nacer.

6. Si pudieras elegir otro nombre, ¿qué nombre elegirías? ¿Por qué?

Yo elegiría llamarme

7. Leé con atención el artículo, publicado en *El País Digital* de Montevideo, y luego hacé lo que se te pide.

POPULARIDAD

Los nombres más comunes en Uruguay y el mundo

Un mapa permite identificar la tendencia de los nombres en diferentes regiones y países. Santiago, Juan, Agustín, Luis y Miguel son los más utilizados en Sudamérica.

FOTO



Mapa de nombres. Foto: [The Vox](#)

lun abr 28 2014 20:56

“Los nombres son una extensión de la cultura”, de esta manera comienza el artículo realizado por [The Vox](#) que contiene un mapa con los nombres más populares en decenas de países y regiones del mundo.

Al observar el mapa también se puede ver las diferencias culturales, tendencias y similitudes en los continentes.

El artículo se desprende de una [publicación de Wikipedia](#). El mapa de The Vox toma en cuenta los primeros nombres más populares de los varones en países, estados y provincias. Sin embargo, acota que no tienen datos globales completos.

Existe una tendencia amplia. Los Mohammed dominan en todo el mundo musulmán, sobre todo en Oriente Medio y el Norte de África. Está escrito de manera diferente porque hay diversas maneras de traducir el árabe original. La tendencia siguió hacia

Europa, Mohammed se convirtió en el nombre de los varones más populares en Bruselas y Londres durante 2008.

En América Latina, Santiago es el nombre más popular, “también es el nombre de la capital de Chile”, según The Vox. Por otro lado, “Santiago significa Gran Juan” y tiene origen hebreo.

Según el artículo, en Uruguay el nombre más común es Agustín y según profundiza la fuente que luego tomó The Vox, le siguen en popularidad: Matías, Santiago, Nicolás, Martín, Bruno, Francisco, Rodrigo, Mateo, Joaquín.

En cuanto a los nombres de las mujeres uruguayas, encabeza la lista Florencia. Luego le siguen: Lucía, Agustina, Valentina, Camila, Julia / Julieta, Sofía, Abril, Ana Paula, Micaela.

Fuente: Disponible em: <<http://www.elpais.com.uy/vida-actual/nombres-mas-comunes-uruguay-mundo.html>>. Acceso el: 17 jul. 2015

a. ¿Alguno de los nombres más usados en Uruguay es común acá en Brasil?

¿Cuál (es)?

b. ¿Cuáles son los nombres más comunes en nuestro país?

Comprensión Lectora y Expresión Oral

8. **Para reflexionar:** Todos poseemos alguna identidad y toda identidad está, de algún modo, relacionada a una frontera, a un límite. El conocido sociólogo polaco Zigmunt Bauman ha contribuido bastante para el debate en torno al tema con su libro *Identidade* (2005). Leé el fragmento abajo:

Identidade

Segundo o antigo costume da Universidade Charles, de Praga, o hino nacional do país da pessoa que está recebendo o título de doutor honoris causa é tocado durante a cerimônia de outorga. Quando chegou a minha vez de receber essa honraria, pediram-me que escolhesse entre os hinos da Grã-Bretanha e da Polônia... Bem, não me foi fácil encontrar a resposta.

A Grã-Bretanha foi o país que escolhi e pelo qual fui escolhido por meio de uma oferta para lecionar, já que eu não poderia permanecer na Polônia, país em que nasci, pois tinham me tirado o direito de ensinar, mas lá, na Grã-Bretanha, eu era um estrangeiro, um recém-chegado – não fazia muito tempo, um refugiado de outro país, um estranho. Depois disso naturalizei-me britânico, mas, uma vez recém-chegado, será possível abandonar essa condição algum dia? Eu não tinha a intenção de que me confundissem com um inglês, e meus alunos e colegas jamais tiveram dúvida de que eu era um estrangeiro, mais exatamente um polonês. Esse tácito “acordo de cavalheiros” impediu que a nossa relação viesse a se exacerbar – pelo contrário, fez com que fosse uma relação honesta, tranquila e, no geral, transparente e amigável. Então, talvez devessem tocar o hino polonês? Mas isso também significaria um ato de fingimento: trinta e tantos anos antes da cerimônia de Praga eu tinha sido privado de minha cidadania polonesa. Minha exclusão foi oficial, promovida e confirmada pelo poder habilitado a separar quem está “dentro” de quem está “fora”, quem faz parte de quem não faz – e assim eu não tinha mais direito ao hino nacional polonês...

(BAUMAN, 2005, p. 15-16)

a. Muchos son los factores que pesan para la conformación de las identidades. Volvé a leer el fragmento de Bauman, ¿qué sentimientos fueron determinantes en la situación narrada?

b. ¿Te imaginás viviendo una situación similar? ¿Cómo actuarías?

c. Una forma tradicional de sostener y reforzar las identidades es a través de los rituales, como el que narra Bauman sobre el episodio del himno. ¿Qué rituales identificás como característicos de tu cultura? ¿Creés que son característicos de la identidad grupal, como la regional o nacional?

d. ¿Creés que se puede hablar de una identidad fronteriza? ¿Qué elementos la compondrían?

Referencias

BAUMAN, Z. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, 2005, p. 15-16.

Ampliá tus conocimientos

Si querés aprender más español y ampliar tus conocimientos te recomendamos esta página:

www.elpais.com.uy

Apuntes

UNIDAD 3 – Al sur del sur

Comprensión Auditiva y Expresión Oral y Escrita

1. La canción que vas a escuchar se llama *Frontera* y está en el disco del mismo nombre del cantautor uruguayo *Jorge Drexler*. Escuchala y escribí las palabras que entiendas. ¡No te preocupés en apuntar todas! Anotá lo que puedas y luego comparalas con las de tus compañeros.



(Portada del Cd *Frontera*. Jorge Drexler, 1999)

2. Volvé a escuchar la canción y completá la letra.

Frontera (Uruguay, 1999)

_____ no sé de dónde _____
 Mi casa está en la _____
 Y las fronteras se mueven
 Como las _____
 Mi _____ es un rinconcito
 El _____ de una cigarra
 Los _____ primeros acordes
 Que _____ supe en la _____
 Soy _____ de un forastero
 Y de una estrella del alba

Y si hay _____, me dijeron
 Y si hay _____, me dijeron
 Toda distancia se salva
 No tengo muchas _____
 Prefiero no dar consejos
 Cada cual por su _____
 Que igual va a aprender de viejo
 El _____ está como está
 Por causa de las certezas
 La _____ y la vanidad
 Comen en la misma _____
 Soy _____ de un desterrado
 Y de una _____ de la tierra
 Y de chico me enseñaron
 Las pocas _____ que sé
 Del amor y de la _____

3. ¿Sos capaz de imaginar el lugar que describe Drexler? Saca del texto las palabras que, en tu opinión, se relacionan con una ciudad.

4. Nuestro país y muchas de nuestras ciudades también han sido cantados en diferentes ritmos y géneros. ¿Sabés a qué ciudades brasileñas se refieren estos temas? Buscálas en internet, si no las conocés.

- a) *Aquele abraço*, Gilberto Gil _____
- b) *Deu para ti*, Kleiton e Kledir _____
- c) *Satolep*, Vitor Ramil _____
- d) *Sampa*, Caetano Veloso _____
- e) *Prefixo de verão*, Banda Mel _____

Comprensión audiovisual

5. Después del visionado del video (*En mi barrio, Papitus*: Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RBbPffA3Y1A>), hacé una lista con:

a. Diez cosas que hay en el barrio:

b. Cinco cosas que no hay en el barrio:

Comprensión Lectora y Expresión Escrita
--

6. Muchas son las palabras que podemos usar para describir una ciudad, un barrio, un país. Fijate los textos de la *Guía ABRASEL/RS* que siguen e identificá las palabras que mejor describen los barrios a que se refieren.

<p>“Elegante y acogedora son las palabras que más explican el estado de espíritu del barrio <i>Moinhos de Vento</i>. Tomar un café, cenar, bailar, bailar, comprar, hospedarse o simplemente caminar bajo sus jacarandás es siempre una buena idea. Además de moradores y visitantes, el barrio abriga la población que particularmente yo llamo de “residentes”, a la cual yo pertenezco. Son los que escogen el barrio como local de trabajo por amar ese equilibrio perfecto entre discreta efervescencia y espíritu de vecindad. En la mezcla de edificios y casas en estilo eclético, cada rincón reserva una sorpresa para la mirada. Productos y servicios artesanales conviven en armonía con tiendas y restaurantes sofisticados, volviendo la región única por su espontaneidad. ¡Patrimonio de la ciudad que se viene perpetuando gracias al cuidado de emprendedores y moradores, esas simpáticas manzanas sólo no las aprecian aquellos que todavía no las conocen!” (GUÍA ABRASEL RS, 2011-12, p. 14. <i>Ruza Amon</i> es periodista y empresaria)</p>	<p>“¡Aquí en <i>Bom Fim</i> fue mi primera parada, tomé un café al mirar al Araújo Viana y empecé a soñar! Y qué bueno que muchos de esos sueños se realizaron. Cómo no recordar los Bares y sus historias, Zé Carioca y sus canciones románticas. Pero era de noche que el <i>Bom Fim</i> se transformaba, yo vivía allí en la calle João Telles enfrente a los shows polémicos y maravillosos. Nuevas casas surgieron aquí por el barrio, local de encuentros con gente bonita y cerveza fría. Es maravilloso pensar que empecé a escribir mi historia y a plantear mi futuro en esos lugares que hasta hoy son referencias de bares y restaurantes de <i>Porto Alegre</i>. ¡Vida larga y gracias a esos bares y restaurantes!” (GUÍA ABRASEL RS, 2011-12, p. 52. <i>Neto Fagundes</i> es cantante y presentador del programa <i>Galpão Crioulo</i>)</p>
--	--

7. Volvé a leer los dos textos e identificá qué cosas se pueden hacer en los barrios *portoalegenses* *Moinhos de Vento* y *Bom Fim*.

En Bom Fim se puede...	Em Moinhos de Vento se puede...

8. ¿Cómo es el barrio donde vivís?

9. ¿Qué cosas se pueden hacer en tu barrio?

Referencias

DREXLER, J. *Frontera*. Montevideo: Virgin, 1999.

Ampliá tus conocimientos

Si querés aprender más español y ampliar tus conocimientos te recomendamos estas páginas:

UNIDAD 4 – Moviéndonos en la ciudad

Comprensión Lectora y Expresión Escrita

1. Observá las informaciones que siguen y contestá a las preguntas:



TRANSPORTE EXTERIOR

Direcciones de empresas, teléfonos y páginas web para encontrar tarifas y horarios

Teléfonos, direcciones y páginas web, para que ustedes se informen si quieren viajar al exterior.

BUSES DE Y HACIA EL EXTERIOR

Salen todos de Tres Cruces

Salen todos de Terminal Tres Cruces. Datos sólo para las salidas desde Montevideo.

TERMINAL TRES CRUCES. Bulevar Artigas y Avda. Italia. Informes: 2401 8998 (7 a 23 hs.). Web: www.trescruces.com.uy.

BUQUEBUS/BELT

Locales B28 y B29. Tel. 130. Destino: Buenos Aires.

BUQUEBUS TURISMO

Locales B1 y 1A. Tel. 130. Destino: Buenos Aires.

BUS DE LA CARRERA

Locales B25 y 26. Tel. 2402 1313. Destino: Buenos Aires.

CACCIOLA

Local B32. Tel. 2401 9350. Destino: Isla Martín García, Buenos Aires (Tigre).

CAUVI

Local B31. Tel. 2401 9196. Destino: Bs. As.

COLONIA EXPRESS

Local B31-A. Tel. 2401 6666. Destino: Bs. As.

EGA

Local 30. Tel. 2402 5164 al 65. Destinos: 1. Argentina (Rosario, Mendoza). 2. Brasil (Pelotas, Porto Alegre, Florianópolis, Camboriú, Curitiba, Joinville, San Pablo). 3. Chile (Santiago de Chile). 4. Paraguay (Asunción).

EL CÓNDOR

Local B25 y B26. Tel. 2401 4764. Destino: Buenos Aires.

EL RÁPIDO

Local B27. Tel. 2401 4764. Destinos: Rosario – Mendoza.

ENCON - GRAL BELGRANO

Local 27, Tel. 2402 8445. Destinos: Córdoba, Paraná, Santa Fe, Rosario.

FERRYLINEAS BQB

Local B28 y B29. Tel. 2409 8198. Destino: Bs. As.

PLUS ULTRA

Local B24. Tel. 2402 5129. Destinos: Córdoba y Norte Argentino.

TTL

Local 27. Tel. 2401 1410. Destinos: Pelotas, Porto Alegre, Florianópolis, Camboriú, Curitiba, Joinville, San Pablo.

FLUVIALES DE Y HACIA ARGENTINA

Servicios para el charco

BUQUEBUS

TERMINAL MARÍTIMA: Edificio Santos, Rambla 25 de Agosto y Yacaré (Puerto de Montevideo): Tel. 130. **TERMINAL TRES CRUCES** (Bulevar Artigas y Avda. Italia, Local B29): Tel. 130. Local Miranda (Héctor Miranda 2443 casi Ellauri): Tel. 130. **HOTEL RADISSON** (Colonia 751 esquina Florida): Tel. 130. Web: www.buquebus.com. **Recorridos:** Montevideo-Baires-Montevideo, Colonia-Baires-Colonia, Punta del Este-Baires-Punta.

MVDEO-BAIRES-MVDEO

1. Viaje de 5 horas y media (bus MvdeoColonia (2:30) + buque Eladia Isabel, 3 hrs.). 2. Viaje 3 horas y media (bus + buque rápido de 1 hora). 3. Viaje de 3 horas (barco directo de puerto a puerto).

COLONIA-BAIRES-COLONIA:

1. Viaje de 3 horas (en el Eladia Isabel). 2. Viaje de 1 hora (buque rápido).

LA PALOMA-BAIRES

Viaje de 8 horas (Bus, 5 hs. + Buque Eladia Isabel, 3 hs.).

PUNTA DEL ESTE - BAIRES

1. Viaje de 5 horas por Montevideo (Bus, 2 hrs. + barco, 3 hrs.). 2. Viaje de 5 horas por Colonia (Bus, 4 hrs. + Buque rápido, 1 hr.). 3. Viaje de 7 horas (Bus, 4 hrs. + Buque Eladia Isabel, 3 hrs.).

CACCIOLA

Terminal Tres Cruces, Br. Artigas y Avda. Italia, Local 32. Tels. 2409 6190. info@transuruguay.com.

MVDEO-BAIRES-MVDEO

Recorrido: Montevideo, Terminal de Tres Cruces – Carmelo (en el depto. de Colonia) – Terminal Fluvial Tigre – Bus hasta el Centro de Buenos Aires. Viaje de 7 hrs aprox.

MVDEO-ISLA MARTÍN GARCÍA-MVDEO

Recorrido: Mvdeo Carmelo Isla de Martín García. El precio incluye: traslados, visita guiada a la isla, comidas. Excursión de 15 hrs. aprox. Salidas: Sábados y domingos, 7:00 hrs.

COLONIA EXPRESS

Wilson Ferreira Aldunate 1341. Tels. 2901 9597. Terminal Tres Cruces (Bulevar Artigas y Avda. Italia). Tel. 2400 3939. comercial@coloniaexpress.com. Mvdeo-Baires (Bus MvdeoColonia + barco). Colonia-Baires.MVDEO-Bairfís (Bus MvdeoColonia +

COMPAÑÍAS AÉREAS

Aunque te envidien... aprovechalas si podés

AEROPUERTO INTERNACIONAL DE CARRASCO

WEB: aerpuertodecarrasco.com.uy. **Atención al cliente:** 2604 0272. Central Telefónica: 2604 0329 interno 1637. Dirección de Aduanas: 2604 0263. Dirección de Migraciones: 2604 0322. **TAXIS, REMISES, TRANSFERS:** Tel: 2604 0323, hall del aeropuerto, info@taxisaeropuerto.com. **ÓMNIBUS:** COPSA: Tel: 1975, www.copsa.com.uy. COT: Tel. 2409 4949 (Terminal Tres Cruces, Montevideo), info@cot.com.uy. CUTCSA: Tel: 2204 0000, cac@cutcsa.com.uy. **ESTACIONAMIENTO:** se aceptan pesos uruguayos o dólares.

AEROLÍNEAS ARGENTINAS - AUSTRAL

Web: www.aerolineas.com.ar En Montevideo: Plaza Independencia 749 bis. Tel: 2902 3691. En Aeropuerto: 2604 0347. Call Center: 000 4054 86527. **Destinos:** América (vuelos directos a Baires), Europa.

AEROMÁS

Web: www.aeromas.com. Avda. de las Américas 5120. Tel: 2604 0013. **Destinos:** Solo taxi aéreo y ambulancia.

AIRCLASS

www.airclass.com.uy. Tel. 2604 0329 interno 1208. Aeropuerto: 2604 0315. Taxi aéreo y ambulancia. **Destinos:** Mvd-Baires (vuelo directo, dos veces por semana).

AIR FRANCE

www.airfrance.com.uy. Río Negro 1324, Piso 1, tel. 2902 5023. En Aeropuerto: 2604. 0296. **Destinos:** Europa.

AMERICAN AIRLINES

www.aa.com/espanol. Sarandí 699 bis. Tel. 2916 3929 (reservas). **Destinos:** América.

BQB

www.flybqb.com. Radisson, Colonia 751. Tel. 2902 0526. Aeropuerto: Tel. 2604 6711. Call Center: 130. **Destinos:** Región. 130. **Destinos:** Región.

COPA AIRLINES

www.copaair.com Montevideo: Luis A. de Herrera 1248, local 20 (WorldTradeCenter). Tels: 2707 2672, 2623 4903. Aeropuerto: 2604 6551. **Destinos:** Sur, Centro y Norteamérica.

GOL

www.voegol.com. Aeropuerto Carrasco: 2606 0901 al 03, contactenos@golnaweb.com.br. **Destinos:** directo a San Pablo y Porto Alegre,

IBERIA

www.lan.com Oficina Central: José Ellauri 343. Tel. 2712 5555. Aeropuerto: 2604 0184/0268. Vuelo directo a Madrid y de ahí conexión a resto de Europa y Norte de África. Directo a Santiago de Chile y de ahí conexión a todo el mundo.

LAN

www.lan.com Oficina Central: José Ellauri 343. Tel. 2712 5555. Aeropuerto: 2604 0184/0268. Vuelo directo a Madrid y de ahí conexión a resto de Europa y Norte de África. Directo a Santiago de Chile y de ahí conexión a todo el mundo.

LUFTHANSA

Plaza Independencia 831, Of. 409. Tel. 2901 3370. Aeropuerto: 2604 0333. **Destinos:**

SOL

www.sol.com.ar Call center: 000 4052 10053. Aeropuerto: 2601 2072. **Destinos:** Buenos Aires, Mar del Plata, Mendoza, Rosario, Neuquén.

TACA

www.taca.com En Montevideo: Plaza Independencia 831 oficina 807. Call center: 000 405 1004. Aeropuerto: 2601 2671. **Destinos:** América.

TAM

www.tamairlines.com En Montevideo: Plaza Cagancha 1335 oficina 804. Tel: 2901 8451. Call center: 000 401 9023. Aeropuerto: 2604 0398. **Destinos:** Vuelo directo a San Pablo y de ahí conexiones resto de Brasil, América Latina, Europa y EE.UU.

(Fuente: *Guía Guambia de Turismo*. Uruguay, 2013)

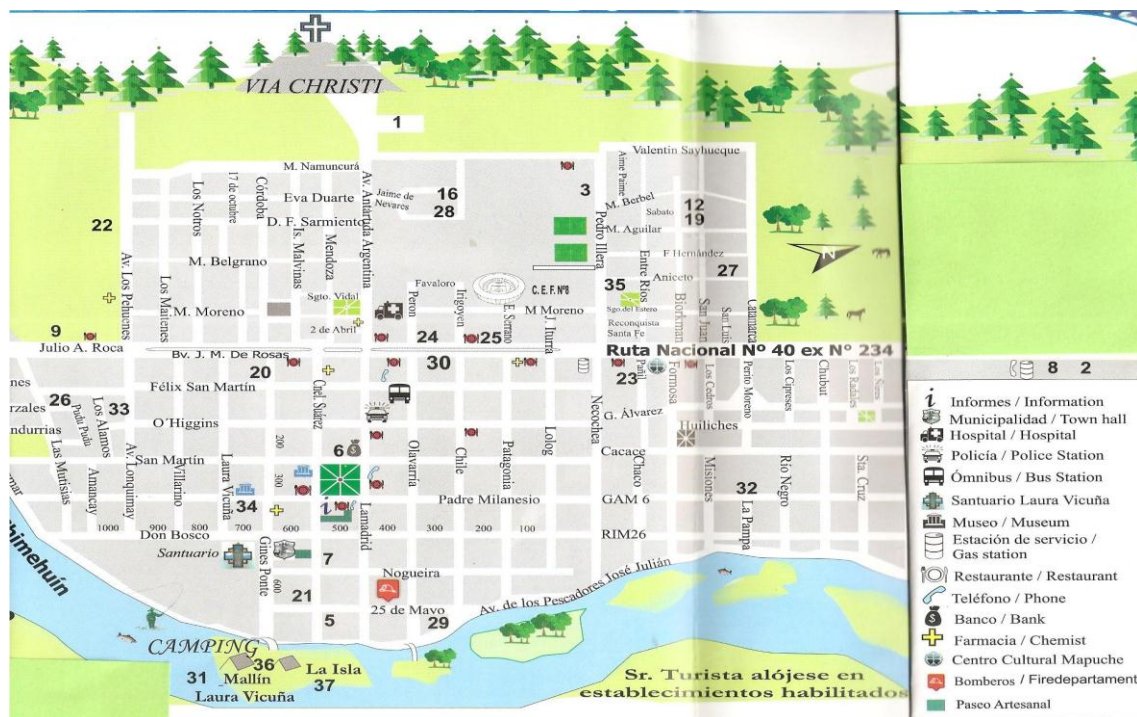
a. ¿Qué medios de transporte se pueden utilizar?

b. Según el texto, ¿cuáles son las opciones más rápidas para ir de Montevideo a Buenos Aires? ¿Cuánto tardan?

c. ¿Qué opciones de transporte hay para venir a Brasil desde Montevideo?

d. Si pudieras o tuvieras que viajar desde Jaguarão a Montevideo, ¿qué medio de transporte elegirías? ¿Por qué?

2. El mapa que sigue pertenece a la localidad de *Junín de los Andes*, en la Patagonia Argentina. Léelo con mucha atención e identificá:



(Folleto turístico de Junín de los Andes, Provincia de Neuquén/ Argentina)

a. opciones de transporte público:

b. cantidad de restaurantes:

c. opciones de alojamiento:

d. orientación dirigida al turista:

Expresión Escrita y Expresión Oral

3. Saber manejarse en una ciudad no siempre es fácil. Las situaciones que te presentamos abajo representan una muestra de lo que se puede vivir a cotidiano; habla con tu compañero/ a y solucionalas.

Situación	Pregunta	Solución
1. Preguntar dónde hay una farmacia.		
2. Preguntar el precio del helado		
3. Preguntar el precio de un sello para enviar una postal a un amigo		
4. Preguntar cuánto cuesta enviar un paquete a otra ciudad.		
5. Pedir una información en la calle.		

6. Preguntar el horario de los bancos.		
7. Pedir información sobre los diarios que se publican en la ciudad.		
8. Pedir información sobre el recorrido del ómnibus y los horarios		
9. Preguntar dónde hay una casa de cambio.		
10. Preguntar dónde hay una parada de ómnibus.		

Comprensión audiovisual

4. ¿Dónde se puede comprar? Hoy día, principalmente en las grandes ciudades, es muy común comprar periódico en el supermercado, pescado en la carnicería, perfume en la farmacia, etc. Pero, tradicionalmente, ¿dónde se puede comprar...? Después de asistir el video contestá a las preguntas.

(A comprar, Papius: Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=zgF563b7DaE>)

- a. ¿Qué productos tiene que comprar?
- b. ¿A qué tiendas tiene que ir para realizar las compras?
- c. ¿Cuál es su tienda preferida?
- d. ¿Adónde debe ir para hacer fotocopias?
- e. ¿Adónde tiene que ir para hacer llamadas telefónicas?
- f. ¿Qué cuesta llamar a Marruecos? ¿Y a Brasil?
- g. ¿Para qué necesita el detergente?

Comprensión Lectora y Expresión Escrita

6. El texto que sigue fue extraído del Suplemento Viajes, del diario *Clarín*, de Buenos Aires y relata la odisea de viajar “dentro” de una gran ciudad. Léelo con atención y luego hacé lo que se te pide.

zona franca
 Por Cristian Sirouyan
 csirouyan@clarin.com


Una de sabihondos

Buenos Aires es un horno que bulle todo el día, aunque estalla de ruido y movimientos en la hora pico de la mañana, replicada al atardecer. En medio del multitudinario éxodo hacia el centro o, en sentido inverso, rumbo a los márgenes, un viaje a pie o en vehículo por la ciudad puede deparar una aventura, a veces grata, otras al borde de lo insoportable, siempre impredecible. En algún momento de la madrugada, por fin la ciudad de las sorpresas se digna a alcanzar un esbozo de serenidad. Pero hay gente que no llega a bajar un cambio, sigue acelerada por la inercia diurna en la recta final antes de volver a casa.

La comodidad de un taxi último modelo puede resultar un espejismo si es piloteado por uno de esos seres que presumen de saberlo absolutamente todo. Son capaces de hacer del viaje una pequeña odisea, más allá de los desafíos que plantean el tránsito y los pavimentos gastados. Es que algunos taxistas se empiecen en marcar la agenda de sus pasajeros, desde el momento en que bajan la bandera hasta entregar el vuelto al final del trayecto. “Esto no da para más”, “este país no tiene solución”, “está todo mal”, son las contraseñas que sueltan sin prolegómenos para forzar un diálogo que muy rápido se torna monólogo, un relato tan cargado de frustraciones y escepticismo que invita a tirarse de cabeza por la ventanilla frente al primer semáforo rojo.

Pese a que soy afecto a los inquietantes desplazamientos en colectivo y en subte, una noche helada preferí apurarme para volver a casa en el primer auto bicolor que apareciera sin pasajeros. No fue la mejor decisión. A las cinco cuadras de iniciar el periplo, el chofer ya me estaba taladrando la paciencia con la detestable idea de que “con los militares estábamos mejor”. El tipo acababa de enrostrarme su declaración de principios y no dejaba de mirarme fijo por el espejo, en demanda de opinión. Como me quedaba poca lucidez y nada de voluntad para contradecirlo, encontré la salida por el lado del fútbol. No me fue mejor: esta vez, el verdugo descargó sin filtro su particular análisis del juego de Messi, Riquelme y la “Brujita” Verón: “No sienten la camiseta de Argentina, no cantan el Himno, sólo les interesa la gaita”.

Al borde de la depresión, bajé del auto a las corridas buscando refugio en casa. Pero me frenó el grito seco del taxista: “Amigo, no corra que se olvidó la cartera”. Al menos, el tipo no había perdido la nobleza, que hoy no es poca cosa.



(Fuente: *Clarín*, Buenos Aires, 8 de julio de 2012)

a. Identificá las sensaciones experimentadas por el autor en su viaje en taxi.

() felicidad () enojo () impaciencia () alegría () aburrimiento () desagrado ()
 insatisfacción () comodidad () emoción () arrepentimiento

b. ¿Solés sentir alguna de estas sensaciones en un paseo por tu ciudad?
¿Cuál (es)? ¿A qué se debe (n)?

c. Identificá los medios de transporte citados en el texto.

d. ¿Cuál te parece más eficiente? ¿Por qué?

e. ¿Cuáles son, en tu opinión, los problemas más graves en lo que a transporte público se refiere en tu ciudad o región?

Referencias

CLARÍN. *Una de sabihondos*. Buenos Aires, 08 de julio de 2012.

UNIDAD 5 – Acá nos quedamos

Comprensión Lectora y Expresión Escrita

1. Observá con atención las informaciones que se ofrecen y luego hacé lo que se te pide.

HOSTEL LA CASA DE LAS BOYAS
PUNTA DEL DIABLO ROCHA . URUGUAY

FRENTE AL MAR
EXCELENTE VISTA DESDE TODOS LOS PUNTOS DE LA CASA
HABITACIONES COMPARTIDAS Y PRIVADAS
INTERNET 24 HS WIFI EN TODA LA CASA
TERRAZAS, AMPLIO Y CALIDO LIVING CON TV, DIRECT TV Y VIDEOTECA
TRIPS DE SURF, ALQUILER DE TABLAS Y TRAJES
EXPEDICIONES DE PESCA, ARQUEOLÓGICAS, PALEONTOLÓGICAS, PASEOS A CABALLO Y MUCHO MAS
EXQUISITA PARRILLA RESTOBAR, HORNO DE BARRO, Y MUY BUENA ONDA.

EL ESPAÑOL Hostel Colonia URUGUAY

SERVICIOS / SERVICES

Habitaciones doble matrimonial
Doble rooms
Dormitorios / dorms
Sábanas y toallas incluidas
Sheets & towels included
Cocina totalmente equipada
Fully equipped kitchen
Lavandería / Laundry
Servicio de Limpieza
Room maid service
Internet Wi Fi
Cobertura Médica
Medical Cover
TV, Cable, DVD y Films
TV, DVD and films
Lockers
Bicicletas
Bikes
Ventilación y calefacción
Heating and ventilation in...

Tel. +59852 30759 URUGUAY

El Hostel Cultural
LA ROCCA

Nuestro hostel no es solo un lugar para hospedarte...
Queremos acercarte a la movida cultural de Buenos Aires.
Ubicada en la tradicional zona del Abasto, nuestra casa te ofrece las mejores instalaciones, con amplios y cálidos lugares comunes, aire acondicionado en cada habitación, lockers, wi-fi, desayuno y terraza con parrilla y solarium. Además contamos con eventos culturales de todo tipo: ciclos de cine, teatro y danza, música en vivo, exposiciones de pintura y fotografía, clases de tango y cursos de castellano.

Av. Corrientes 3594
Tel: (54-11) 4862 4540 - 4861 0542
elhostelcultural@gmail.com
www.elhostelcultural.com.ar

hostel COLONIAL
Colonia del Sacramento Uruguay

TARIFA ALOJAMIENTO

Dormitorio \$ 170 (pesos uruguayos) por persona
Habitación doble \$ 200 (pesos uruguayos) p/persona
Desayuno opcional
Socios Hostelling International 10 % de descuento

ROOM PRICES

Dorms \$ 170 (uruguayan pesos) per person
Double rooms \$ 200 (uruguayan pesos) per person
Option breakfast
Member of Hostelling International 10 % discount

Internet gratis/free

Barbacoa
Música
Internet
Bicicletas
Cocina
Bar
Espacio Abierto
Lavandería
TV y DVD
Teléfono
Recepción 24 hs.
Info Turística
Terraza
Cobertura Médica

Mapa de la zona con calles: Avda. Gral. FLORES, Avda. A. MENDEZ, AVAILEDA, ITUZANGCO, Muralla, Puerto de Puente, Muralla Vieja, RUTA 1, TERMINAL DE OMNIBUS, PUERTO.

Limites Border History Quarter

telefax (598) 52 30347
hostelling_colonial@hotmail.com

Barrabó Tel. 05642714

(Folletos turísticos de Uruguay y Argentina)

a. ¿Qué tipos de alojamientos se anuncian?

b. ¿Cuál de ellos te parece más original? ¿Por qué?

a. ¿Hay palabras o expresiones que se repitan en los folletos? ¿Cuál (es)?

2. Volvé a leer los folletos y marcá las características que poseen las diferentes opciones de alojamiento.

Totalmente climatizado Familiar De primera clase/ opción económica

Admite perros Miniclub para niños Pequeño

Cerca de la playa Casino Piscina/ climatizada

Televisión/ cable/ internet Tradicional Totalmente reformado

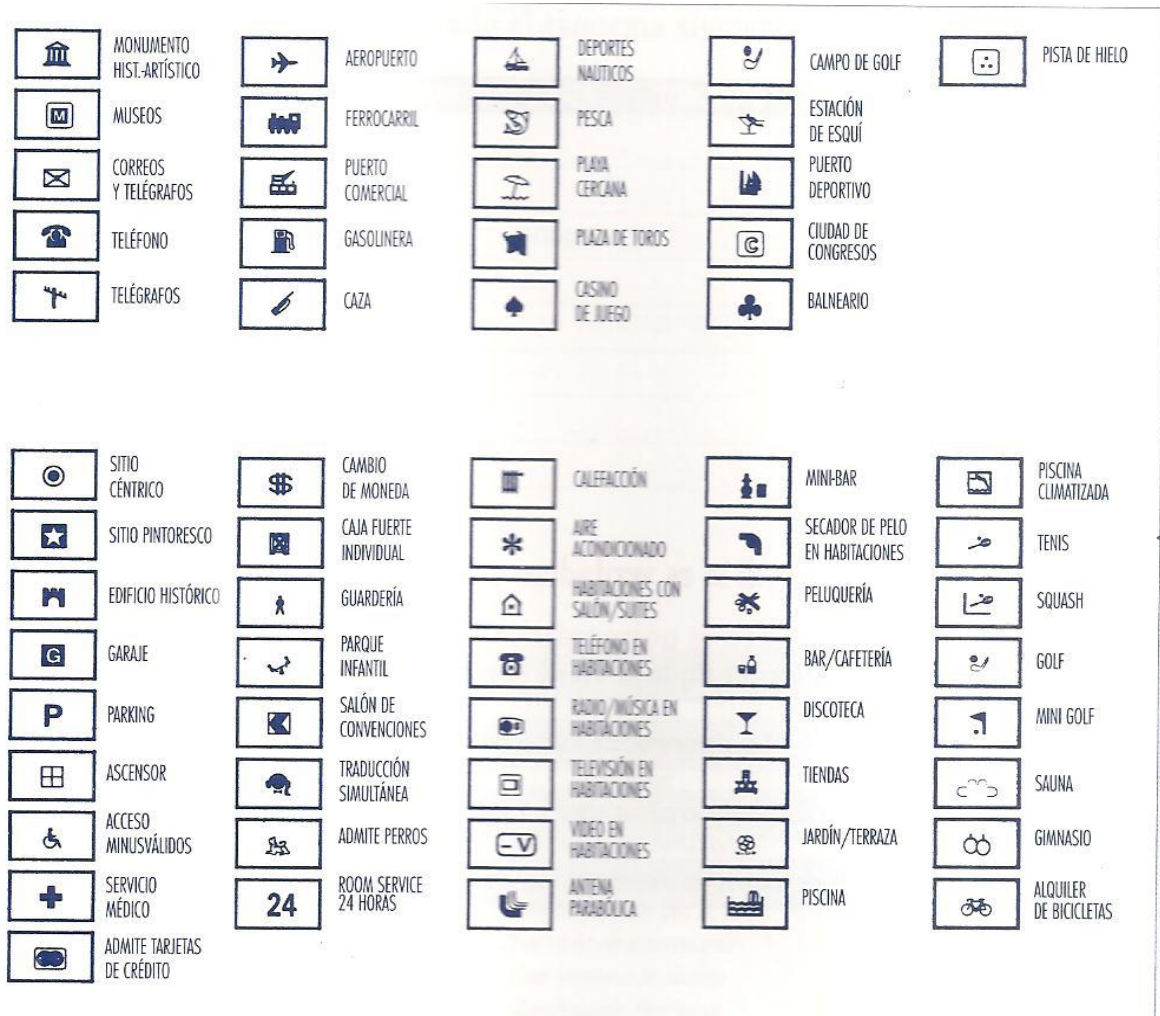
Con vista al mar/ a la sierra Muy caro Sala de fiestas

Sauna/ jacuzzi Sala para congresos Buenos servicios

Restaurante/ Piano bar Aire acondicionado/ estufa a leña

Habitación individual/ doble

3. Los símbolos de servicios de hoteles que siguen son internacionales. ¿Cuáles te parecen más y menos importantes a la hora de elegir alojamiento?



(Fuente: MORENO; TUTS, 2006, p. 40)

a. Para mí lo más importante a la hora de elegir alojamiento es

b. Considero secundario que un hotel ofrezca

Comprensión Lectora y Expresión Oral

4. ¿En qué época del año preferís viajar? Fijate en este folleto sobre Bariloche/ Argentina y pensalo: ¿qué atractivos o inconvenientes tienen para vos cada una de las estaciones?



(Folleto turístico de la Provincia de Río Negro/ Argentina)

Otoño	Invierno	Primavera	Verano

5. Disfrutar unas vacaciones tranquilas supone mucha organización, ¿no te parece? ¿Sos un/ a viajero/ a organizado/ a? Hablá con tu compañero/a y apuntá qué pasos previos a un viaje hay que dar para poder disfrutarlo con tranquilidad y sin sorpresas.

6. El proceso de entrada de un cliente en un hotel también sigue una serie de pasos. Las opciones abajo se refieren a este proceso, pero están desordenadas y a vos te toca ordenarlas.

- a. () Rellenar formularios
- b. () Pedir la cuenta
- c. () Tomar el sol
- d. () Presentarse
- e. () Esperar

7. Los comentarios que siguen fueron escritos sobre un hotel muy céntrico de la ciudad de Buenos Aires. Leelos con atención⁶⁸.

Allende, Jorge Quillota,	Yo elegí este hotel entre otras cosas porque tiene spa pero resulta que cuando llegue allá me enteré que no funciona ni
-----------------------------	---

⁶⁸ Los originales presentan incorrecciones gramaticales. Para efectos de este trabajo, optamos por mantener la presentación original sin realizar las correcciones debidas.

Chile	los domingos ni los feriados, y yo reserve sin que me lo advirtieran. Así que ojo con eso porque yo perdí tres días de poder usarlo. Aparte de eso te cobran por las toallas, batas, etc, y uno está pagando por un hotel no muy barato
Daniela Lorena, Vargas Rio Grande, Argentina	Te cobran por todo los servicios extras desde <i>wifi</i> , copias de <i>vouchers</i> , desayuno muy pobre
Amado, Hugo Salta, Argentina	El desayuno es malísimo, las habitaciones chicas y por ser un hotel 4 estrellas sus comodidades dejan mucho que desear.
Seva, Liliana San Juan, Argentina	El personal es bastante apático, no hay secador de cabello en habitaciones hay que bajar personalmente a solicitarlo. Siempre hay un ascensor que no funciona, hay que esperar bastante. Las habitaciones son demasiado pequeñas. la página indicaba desayuno incluido y nos fue cobrado como adicional

8. Ahora identificá:

a. críticas positivas y negativas: _____

b. características de las habitaciones: _____

c. características del desayuno: _____

d. atención del personal de servicio: _____

Comprensión Lectora y Expresión Oral

9. Leé la publicación de la página web de la *Prefeitura Municipal de Jaguarão* y a continuación hacé lo que se te pide.

PERFIL DA CIDADE

Ir a Jaguarão não é fácil; mas compensa.



Antes, quando eu era um guri, ir a Jaguarão era voltar para casa: de trem, carro-motor, avião ou barco a vapor. Chegava-se (do Brasil ou do Uruguai) com o coração apertado pela magia do reencontro e o medo do desencontro, ao adivinhar os velhos telhados despontando entre campo e arvoredo; e logo logo, ao divisar o casario estendido igual dos dois lados do rio – a Ponte no meio -, com a esperança de que aqui e ali ainda estivessem bem resguardados todos os afetos recuperáveis a cada regresso.

Hoje não se vai nem se vem mais a Jaguarão num monomotor Focker, da Varig. O vapor “*Cruzeiro*” já não apita na curva do rio, trazendo-nos de Porto Alegre ou levando-nos a Pelotas. Os trilhos, aqui ou sobre três quilômetros de ponte, Uruguai adentro, enferrujam inúteis na falta dos trens *Ganz-mávag* que chegavam de Montevidéu duas vezes por dia; e na ausência do inesquecível carro-motor, que saía *tlaquetlaqueando* pelos campos planos, nos injustificáveis meandros de seu caminho de aço, rumo a Rio Grande.

Ir a Jaguarão tornou-se difícil? – perguntará o leitor.

Não! - respondo eu. Mas, como viagem, perdeu definitivamente o encanto. Vai-se e vem-se sem sobrevôo e sem aterrissagem, sem atracação e sem apitos, sem fiambres e sem vagão-restaurante, sem *tlaquetlaques* e sem bolos de coalhada. Por isso, chega-se a Jaguarão sem nada, na forma a que uma equivocada política de transportes nos condenou: apenas por via rodoviária, o que implica geralmente em viajar de automóvel ou ônibus (são trezentos e tantos quilômetros de Porto Alegre; outros mesmos trezentos e tantos desde Montevidéu), por prolongados espaços despovoados, com algum gado aqui um pouco ali menos lá adiante; alguma granja de arroz; alguma soja; e quem sabe até inesperadas melancias e improváveis avestruzes. Enfim: chega-se a Jaguarão, no perder-de-vista da amplitude circular dos sempre distantes e inatingíveis horizontes do pampa; *mas como vale a pena!*

Jaguarão está ali, a meio caminho de Montevidéu e de Porto Alegre, entre dois pequenos cerros – o da Enfermaria e o do Cemitério – e o rio que lhe dá nome e que separa e une a cidade a Ríó Branco, do outro, no Uruguai. Divide (ou soma) com Ríó Branco a magia particular das luminosas e surpreendentes cidades da fronteira uruguaio-brasileira, de acentuada marca fronteira no traçado quadricular de suas ruas, na preservada unidade de sua arquitetura e na comunhão de costumes de seus habitantes. Distingue-se das outras, contudo, por causa do sortilégio paradoxal de sua ponte superlativa, que ao mesmo tempo liga e separa dois mundos iguais; e que desafia o visitante, ante sua espetacular monumentalidade de meia légua, a esgotar qualquer repertório de adjetivos.

Ir a Jaguarão e Ríó Branco é ir ao exterior *sem sair do interior*, é ir ao estrangeiro sem ser forasteiro, é sentir-se cosmopolita dentro de casa. De certa maneira, é descobrir o resto do mundo no próprio espelho, ante a conformidade das margens opostas e a repartição dos arcos da Ponte.

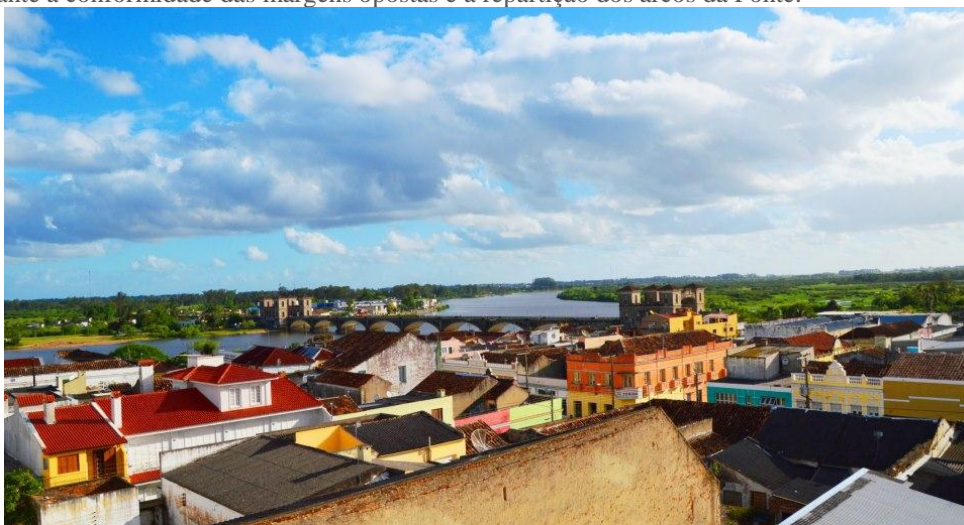


Foto: Lino Marques Cardoso

Sobre o cimento da belíssima Ponte Internacional Mauá, bem no meio do rio, havia um *risco vermelho*, separando Brasil e Uruguai: botava-se um pé aqui, outro lá, além do risco e estava-se ao mesmo tempo nos dois países. Hoje, o risco foi apagado e substituído por uma placa; mas a cada ida e a cada volta, a cada troca de lado, a cada mágica travessia, opõem-se e complementam-se sobre a ponte o perto e o distante, o nosso e o deles, assumindo-se ante cada um de nós, em nós mesmos, o outro.

Ao entardecer, o sol aparecido no Brasil começa a desaparecer no Uruguai: do lado de cá, o leitor descerá até o cais de Jaguarão e poderá se deslumbrar com o espetáculo de cores e luzes de um inigualável pôr-do-sol varado sobre o rio, entre oito escurecentes e majestosos arcos da Ponte; do lado de lá, o leitor estará num banco da calle costaneira de Ríó Branco, e verá a Ponte toda dourando-se de sol e incendiando-se esplendorosa e repetida no espelho das águas.

O leitor terá chegado de manhã. Terá visto logo, nos arrabaldes, modestas casas com fachadas altas e telhados inclinados para trás, numa meia-água muito comum dos dois lados do rio a que chamam “*cachorro sentado*”. Terá chegado até à Praça, ao largo da Matriz, quem sabe ao Hotel; e terá se admirado da beleza dos casarões de altas portas e tantas e tantas sacadas que constituem ali o mais admirável e bem conservado conjunto de arquitetura eclética do Rio Grande do Sul.

O leitor contará dez sacadas na fachada do Clube Harmonia; doze, na do Jaguareense. Mas precisará encontrar um guia, quem sabe no Instituto Histórico e Geográfico, quem sabe na Casa de Cultura, para poder visitar a cidade, chegar ao museu Carlos Barbosa, à Igreja da Minervina (e saber coisas, que todos

sabemos, os jaguarenses; e que contamos gostosamente, mas não escrevemos). O leitor conhecerá o Teatro, as ruínas da Enfermaria, portas e portas de descomunal escultura; e admirará quantas fachadas se lhe apresentarem.

Depois o leitor irá a Río Branco. Atravessará a Ponte obrigatoriamente a pé, para melhor apreciar o rio, para melhor sentir o sortilégio da ponte, e para logo a passo, no mais deparar-se com o outro lado e, logo logo, ver tudo de lá para cá.

Em Río Branco o leitor chegará por uma rampa da Ponte e irá a uma quesería e comprará queijos das mais variadas procedências e qualidades; comprará morrones dulces em conserva e os inigualáveis dulces de leite com chuno ou sin chuno. Mas deverá dar um jeito de conseguir carona ou tomar um velho ônibus para ir até a La Cuchilla, que é a parte mais alta da cidade, lá na continuação da Ponte. Em La Cuchilla, não se pode deixar de conhecer a Estação Ferroviária, dar uma volta na Praça, comprar jornais no Kiosko e provar masitas, uma torta pastaflores e uma pascualina, na Confeitaria; e o leitor saberá chegar à calle Virrey Arredondo para desfrutar dessas delícias.

Se o dia estiver bonito, valerá a pena dar um jeito de ir ao balneário Lago Merín, a 20 quilômetros de Río Branco: uma praia uruguaia banhada pela Lagoa Mirim patrimônio da humanidade e terá a possibilidade de comer, dependendo da época, um pintado à jaguarenses ou uma traíra recém pescada.



À noite, haverá tempo para voltar a La Cuchilla e degustar, nada mais do que um *petit-entrecot* que sobressairá do prato e, a cada bocado, justificará o fascínio dos modestos restaurantes, havendo de impor definitivas certezas sobre a excepcional qualidade da carne e da parrilla uruguaias. O acompanhamento se fará com pão graseoso, cerveja Patricia e, dependendo da sorte, com as coplas de algum guitarrero desgarrado.

De regresso a Jaguarão, é obrigatório voltar-se pelo trecho da Ponte que liga as duas partes de Río Branco, para ter o privilégio de flagrar a cidade brasileira descobrindo-se na sua própria iluminação, do outro lado do rio e crescendo contra o céu escuro.

Depois, basta dormir e sonhar; na certeza de que ter ido a Jaguarão (e Río Branco) é não ter passado em vão pela vida.

Adaptado do texto de Aldyr Garcia Schlee

(Disponible en http://www.jaguarao.rs.gov.br/?page_id=1031 Acceso el 10 de septiembre de 2015)

a. ¿Estás de acuerdo con el encanto a que se refiere Schlee al describir el viaje a Jaguarão?

b. ¿Compartís el aprecio del autor por alguna de las actividades mencionadas en su paseo por las ciudades de Jaguarão y Río Branco? ¿Agregarías algo?

c. El fragmento que sigue no parece referirse al ingreso en otro país: “Depois o leitor irá a Río Branco. Atravessará a Ponte obrigatoriamente a pé, para melhor apreciar o rio, para melhor sentir o sortilégio da ponte, e para logo a passo, no mais deparar-se com o outro lado e, logo logo, ver tudo de lá para cá.” ¿Compartís esa sensación? ¿Cómo describís, desde tu experiencia personal, ese cruce?

d. **Cacería fotográfica:** en parejas organizarán un paseo por las ciudades de Jaguarão y Río Branco y un registro fotográfico de los lugares mencionados por Schlee en el texto.

Referencias

MORENO, C.; TUTS, M. *El español en el hotel*. España: SGEL, 2006

Ampliá tus conocimientos

Si querés aprender más español y ampliar tus conocimientos te recomendamos estas páginas:

www.viajeabrasil.com

<http://www.argentina.gob.ar/directorio/66-ministerio-de-turismo.php>

<http://www.turismo.gov.ar/>

<http://www.jaguarao.net/index.php#>

Apuntes

|

UNIDAD 6 – Los vecinos de enfrente

Comprensión Lectora y Expresión Escrita

1. La *Guía Guambia* es una publicación sobre turismo en Uruguay. En el año 2013, al festejar su 25 aniversario, trae la siguiente información sobre el país:

GOSAS DE URUGUAY

Gentilicios: “*uruguayos*” (el gentilicio más formal), “*orientales*”, “*yoruguas*” (usado especialmente por los argentinos), “*ches*” (compartido con los porteños, lo usan en algunos países de América del Sur). Los uruguayos hablan de su país como “*el paísito*” y en muchos sitios web “*rou*” o “*la rou*”.

Bebida Nacional: el mate (especie de té de yerba mate, *ilex paraguariensis*) tomado en calabacita con “bombilla” (tubo de metal, en un extremo tiene un colador pequeño para filtrar la yerba molida, por el extremo opuesto se succiona el líquido caliente). El mate se toma en toda la región. En Argentina lo toman básicamente dulce, la yerba es diferente, y no usan el “termo” (botella térmica). En Paraguay lo toman frío. En el sur de Brasil lo toman en calabacines más grandes.

Expresiones idiomáticas: El uso del “*tá*” (apócope de “*está*”), repetido continuamente en la conversación informal como asentimiento o aprobación. Compartimos con parte de Argentina el uso del “*che*” como saludo. Llamamos “*cuadras*” a la distancia que hay entre una calle y otra (un lado de una manzana), ómnibus es la palabra más frecuente para autobús. cada vez más el turismo rural. Todo el año la capital, Montevideo, ofrece una agenda cultural intensa y buena gastronomía, donde la estrella para quienes nos visitan sigue siendo la parrillada con sus carnes asadas. En todo el territorio es fácil encontrar salas de juego y casinos, cotos de caza, rodeos, actividades ecuestres, turismo cultural y turismo ecológico. En 2011 se festejó el bicentenario de la nación. En febrero de 1811 unas cien personas declararon terminada la dominación de España y se apoderaron de dos ciudades del litoral: así empezó el proceso de independencia. Como en un primer momento se reunieron a orillas del Arroyo Asencio, ése hecho se conoce como “El grito de Asencio”. Después hubo acontecimientos varios hasta llegar a la declaración de nuestra independencia en 1825.

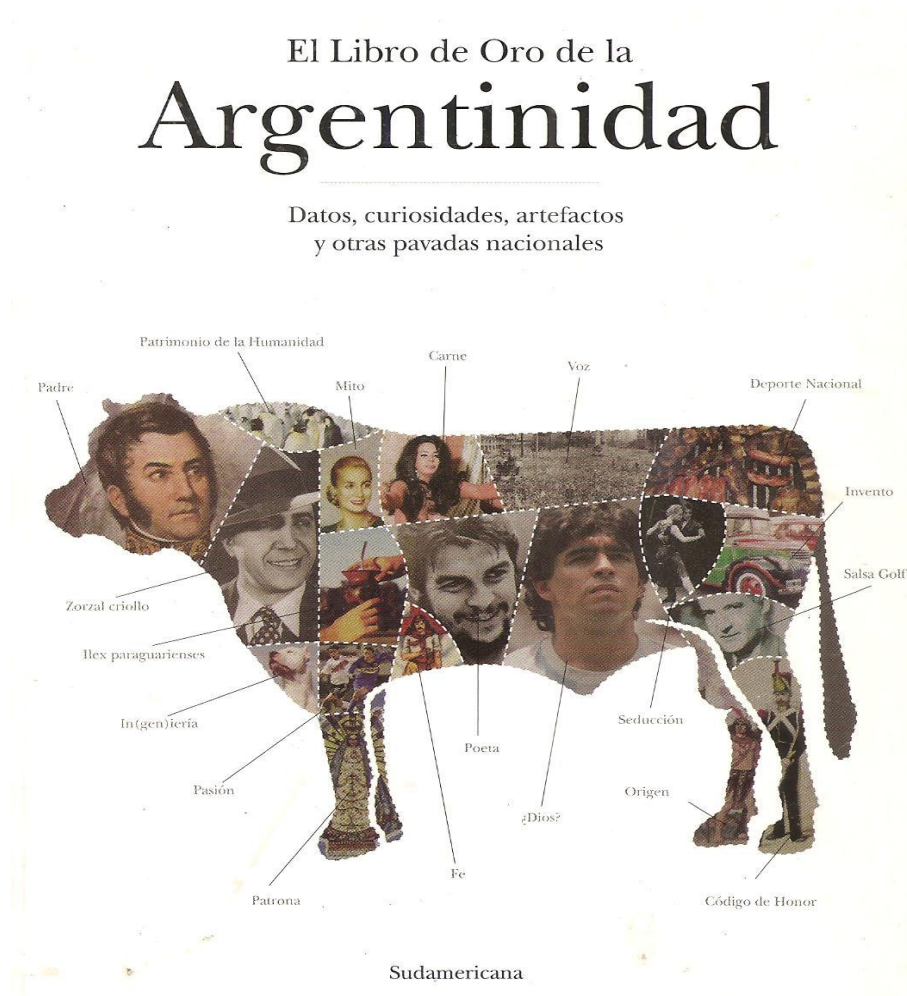
(*Guía Guambia de Turismo*, Montevideo, Uruguay, 2013, p.11)

a. ¿Conocías algún(os) de los datos presentados? ¿Cuál(es)?

b. ¿Te sorprende(n)? ¿Por qué?

c. ¿Tenés amigos, familiares o conocidos uruguayos? ¿Corresponden a lo presentado en la Guía?

2. En el año 2008 la Editorial Sudamericana sacó a la luz “*El libro de oro de la Argentinidad. Datos, curiosidades, artefactos y otras pavadas nacionales*”. Escrito por Federico José Scagliotti, el libro reúne datos preciados por los argentinos con una buena dosis de humor. Mirá la portada y la contraportada del libro y enterate vos también:



a) ¿Identificás algo o alguien en la imagen?

¿De qué esencia hablamos cuando se menciona la argentinidad? ¿Qué mezcla rara de tango y mate dulce invocamos cuando nos deja una mina o se nos pianta (de soslayo) un lagrimón? ¿De dónde proviene la buena salud de nuestro repertorio de refranes y epitafios? La Argentina parece por momentos el país más inverosímil del mundo. En el saber popular encontramos datos que pasan de boca en boca y que forman la trama de nuestro ser nacional. *El Libro de Oro de la Argentinidad* reúne los más importantes, destacados y al mismo tiempo los más disparatados e inútiles. Un libro que enseña, divierte e informa.

¿Quién inventó el revuelto gramajo? ¿Y la milanesa a la napolitana? ¿Quiénes fueron el Gauchito Gil y la Difunta Correa? ¿Cuál es la capital nacional del pullover? ¿Y del salame? ¿Qué opinaban Einstein y Darwin de la Argentina? ¿Cuál fue la primera marca nacional? ¿Cuáles son las frases memorables de nuestra decorosa política? ¿Y de nuestro cine? Tampoco faltan la versión anarquista del himno nacional, los cortes de carne vacuna, las señas del truco, las máximas que San Martín le dejó a su hija y las que Juan Manuel de Rosas escribió para los estancieros, los consejos de Sarmiento para cuidar los libros. Los trabalenguas contra los que hemos luchado toda la vida, las canciones que cantamos en nuestra infancia, los pasos básicos del tango. Nuestros galardones, feriados, inventos, santos y demonios.



b) Interesante, ¿no? Ahora te toca a vos: juntate con tu compañero/ a y elaborá nuestro *libro de oro*. Elegí lo que te parezca más cómodo. En épocas de globalización, hibridización, interculturalidad, modernidad y amores líquidos es difícil hablar de una identidad rígida, centrada y única. Pero pensando en los elementos que forjan lo que coincidimos llamar la identidad brasileña, la identidad gaucha o jaguareense, ¿qué elementos compondrían un libro de oro que las representara?

El libro de oro de _____

Comprensión Auditiva y Expresión Escrita

3. Los argentinos de la *Bersuit Vergarabat*, una banda de rock porteña, también han pensado sobre la argentinidad. Escuchá lo que dicen y completá los espacios de la letra de este tema.

La argentinidad al palo (*La argentinidad al palo*, Bersuit Vergarabat, Argentina, 2004)

La calle más _____,

El río más ancho,

Las minas más _____ del mundo...

El dulce de leche,

El gran _____,

Alpargatas, soda y alfajores...

Las huellas digitales,

Los _____ animados,

Las jeringas descartables,

La birome...

La _____ sanguínea,

El seis a cero a _____,

Y muchas otras cosas más...

La argentinidad al palo...

La argentinidad al palo...

Gigantes como el obelisco,

Campeones de _____,

Boxeo y hockey.

Locatti, Barreda,

Monzón y cordera

También, matan por amor.

Tanos, _____, judíos,

Criollos, polacos, indios, negros,

Cabecitas... pero con pedigree francés

Somos de un lugar

Santo y _____ a la vez,

Mixtura de alta combustión

La argentinidad al palo...

La argentinidad al palo...

Diseminados, y en franca expansión,

Hoy nos espera el mundo entero,

No es para menos la coronación,

Brotó el encanto del suelo _____.

¡vamo'...! ¡vamo'...!

¡y no me vengan con cuentos chinos!

Que el Che, Gardel y Maradona

Son los *number one*,

Como también lo soy yo,

Y _____

¡gracias a dios!

(estribillo)

Diarieros:

También Videla y el mundial 78

Spadone y la leche adulterada

Manzano se hizo la cirugía del orto

Descuartizan _____ en el norte.

Y siguen los nariguetazos en el congreso

Galtieri y "los estamos esperando".

Más desnutridos

En el "granero del mundo".

Cayó la fundación padre bufarra.

Alfonsín con "la casa está en orden"

"el que apuesta al dólar pierde",

Dijo el ministro.

También Menem y su primer inmundo

Cavallo y sus lágrimas de cocodrillo.

Cinco presidentes en una semana.

Encontraron al _____ de yabrán

Con un tiro en la cabeza.

De la Rúa con su tímida boludez...

Pero... ¿qué me vienen a coger

A mí con la pija muerta?

¡yo la tengo mucho más grande que vos!

A los boludos como vos me los cojo

De parado.

Cuando _____ fuiste,

Yo ya fui y vine... ¡cuarenta veces!

¿Cómo no querés que los cague,

Si son unos boludos de mierda?

¡son todos una manga de garcas!
¡este país está lleno de ladrones!

¿yo?... ¡argentino!

Como el tiro en el corazón
De Favaloro.

Del éxtasis a la agonía
Oscila nuestro historial.
Podemos ser lo mejor, o también lo peor,
Con la misma facilidad.

(estribillo)

¡al palo! ¡al palo! ¡al palo!

(Fuentes: https://es.wikipedia.org/wiki/La_argentinidad_al_palo y
<http://www.musica.com/letras.asp?letra=59327>)

d. La letra de esta canción trae muchos personajes importantes para la historia reciente del país. ¿Sos capaz de identificar alguno?

e. ¿Qué sentimientos relacionados al país expresan los autores? ¿Cómo los caracterizás (positivos, negativos, conflictivos, de conformidad, etc)?

f. ¿Hay alguna canción en portugués que exprese tus sentimientos sobre tu país o ciudad? ¿Cuál(es)?

Comprensión lectora y expresión escrita
--

4. El “ser jaguareense” también ha sido expresado en verso y canción. En el año 1999, la Intendencia de Jaguarão instituyó el “Canto Jaguareense”, de Eduardo Álvares de Souza Soares y Régis Bardini, como himno oficial de la ciudad. Lee la letra y hacé lo que se te pide:

Canto Jaguareense

Quem navega nestas águas	Traz a esperança, na proa	Volta a tardinha pra ver
Segue a Mirim, na canoa,	Traz Jaguarão na Bandeira,	O sol cair no horizonte
E vem singrando a lagoa	Traz a esperança, na proa	E o colar de luz da ponte
E o rio, rumo à fronteira:	Quem ao pé da Enfermaria	Conta a conta se acender.
Traz Jaguarão na Bandeira,	Contempla o dia nascer,	Cada um tem seu afago...
Traz a esperança, na proa	Volta a tardinha pra ver	Quem à mão semeia a terra
Traz Jaguarão na Bandeira,	O sol cair no horizonte	A terra, a mão, abençoa,
Traz a esperança, na proa	E o colar de luz da ponte	Recebe mais do que doa,
Quem ao pé da Enfermaria	Conta a conta se acender.	Faz igual a passarinho:
Contempla o dia nascer,	Cada um tem seu afago...	Se em Jaguarão tem o ninho,
Volta a tardinha pra ver	Quem à mão semeia a terra	Volta sempre de onde voa.
O sol cair no horizonte	A terra, a mão, abençoa,	Se em Jaguarão tem o ninho,
E o colar de luz da ponte	Recebe mais do que doa,	Volta sempre de onde voa.
Conta a conta se acender.	Faz igual a passarinho:	Quem, da Matriz do Divino,
Cada um tem seu afago...	Se em Jaguarão tem o ninho,	Desce a avenida pro cais,
Quem à mão semeia a terra	Volta sempre de onde voa.	Ouve o canto dos pardais
A terra, a mão, abençoa,	Se em Jaguarão tem o ninho,	Nas figueiras do mercado,
Recebe mais do que doa,	Volta sempre de onde voa.	Roga a Deus, ajoelhado,
Faz igual a passarinho:	Quem, da Matriz do Divino,	Pra daqui não ir jamais.
Se em Jaguarão tem o ninho,	Desce a avenida pro cais,	Cada um tem seu afago,

Volta sempre de onde voa.	Ouve o canto dos pardais	Cada terra sua essência.
Se em Jaguarão tem o ninho	Nas figueiras do mercado,	Agora eu canto meu pago,
	Roga a Deus, ajoelhado,	Jaguarão, minha querência
	Pra daqui não ir jamais.	

Fuente: Disponível em: <http://www.jaguarao.rs.gov.br/?page_id=1172>

a. La letra nos permite realizar un paseo por la ciudad. Identificá cuatro puntos de la ciudad mencionados en la letra.

b. ¿Qué otros puntos agregarías a la letra, considerando la relación de identificación de los habitantes del lugar.

Comprensión lectora, Expresión escrita y Expresión oral
--

5. La brasilidad también ha sido muy debatida en nuestro país. Roberto DaMatta, profesor de la *Universidade Católica do Rio de Janeiro*, escribió en los años 80 un libro titulado **O que faz o brasil, Brasil?** Así lo presenta la Editorial Rocco:

Este livro, escrito por um dos mais importantes antropólogos brasileiros, não pretende trazer uma definição exaustiva ou uma versão definitiva do que é o Brasil. Mas nos proporciona a surpresa do verdadeiro encontro: *O que faz o brasil, Brasil?* é justamente aquilo que faz com que nos reconheçamos como brasileiros nos mínimos e mais variados gestos. Múltiplo e rico, o Brasil é o país do Carnaval e do feijão com arroz: da mistura e da fantasia. Mas também do jeitinho que dribla a lei e da hierarquia velada pela cordialidade. Somos brasileiros na devoção e no sincretismo, no culto à ordem e na malandragem, no trabalho duro e na preguiça. O Brasil maiúsculo que Roberto DaMatta apresenta não é um conjunto de instituições ou de fatos históricos, e sim o fundamento de nossa identidade. Nossa brasilidade é um estilo, uma maneira particular de construir e perceber a realidade.



a. ¿Qué elementos, en tu opinión, forman parte de la reflexión del autor?

b. Abajo te presentamos en un cuadro los títulos de los ocho capítulos que constituyen la obra **O que faz o brasil, Brasil?** Discutí con tu compañero/a sobre los posibles tópicos culturales presentes en cada capítulo.

Cap. 1 <i>O que faz o brasil, Brasil? A questão da identidade</i>	
Cap. 2 <i>A casa, a rua e o trabalho</i>	

Cap. 3 <i>A ilusão das relações raciais</i>	
Cap. 4 <i>Sobre comidas e mulheres</i>	
Cap. 5 <i>O carnaval, ou o mundo como teatro e prazer</i>	
Cap. 6 <i>As festas da ordem</i>	
Cap. 7 <i>O modo de navegação social: a malandragem e o “jeitinho”</i>	
Cap. 8 <i>Os caminhos para Deus</i>	

Referencias

DaMATTA. R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

Guía Guambia de Turismo, Montevideo, Uruguay, 2013.

SCAGLIOTTI, F. J. *El libro de oro de la Argentinidad. Datos, curiosidades, artefactos y otras pavadas nacionales*. Buenos Aires: Sudamericana, 2008.

Ampliá tus conocimientos

Si querés aprender más español y ampliar tus conocimientos te recomendamos estas páginas:

<http://www.jaguarao.rs.gov.br/>

<http://ellibrodeorodelaargentinidad.wordpress.com/page/2/>

<http://www.rock.com.ar/>

<http://www.bersuit.com/>

Apuntes

UNIDAD 7 – Al otro lado del río

Comprensión lectora y Expresión escrita
--

1. *Adriana Cabrera Esteve* es uruguaya de Montevideo. Leé lo que nos cuenta de su vida:

Nací el 19 de junio de 1955 en Montevideo. En 1974 debí trasladarme a Buenos Aires por razones políticas. Luego del Golpe de Estado en Argentina es secuestrado mi padre quien permanece desaparecido, y también quien era entonces mi pareja. En octubre de 1976 viajo en calidad de refugiada a Suecia donde resido hasta 1983. Viví en Managua entre el 83 y el 85, lugar en que comienzo a escribir como periodista. Luego de la apertura democrática regreso al país. Me recibo de Licenciada en Enfermería en 1993 y me desempeño como tal hasta 2003 momento en que retomo la escritura, esta vez en el género narrativa.

(Fuente:

http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/20592/39/innova.front/cabrera_esteve_adriana?carpeta=19844)

En el año 2009 *Adriana Cabrera Esteve* escribió la obra *Crimen en el Puente Mauá*.

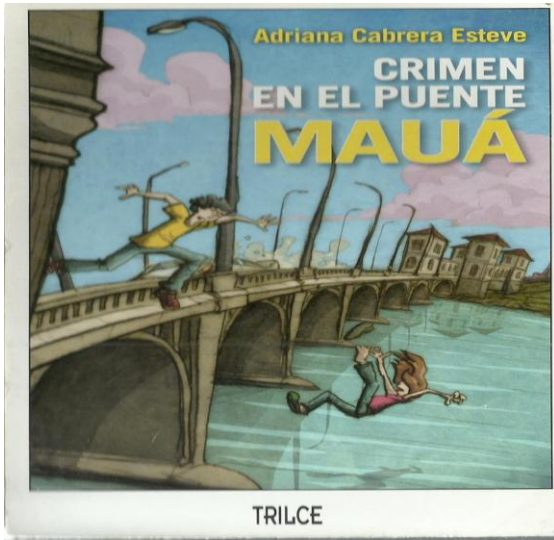
a. Fijate en el título, ¿cuál creés que es el tema principal de la novela?

b. ¿En qué lugar transcurre la historia?

c. ¿Quién la cuenta?

d. ¿Quién la escribe?

e. Mirá con atención la cubierta del libro que te presentamos abajo. ¿Cómo describirías la escena que ilustra la portada de la obra?



f. El escenario de la imagen te es conocido. Seguramente conocés muchas anécdotas que tienen ese espacio como contexto. ¿Podés compartirlas con tus compañeros?

g. Utilizá las palabras que te ofrecemos abajo para elaborar un breve resumen de presentación del libro.

Frontera – crimen – adolescente – fantástico – anciana – intriga – sueños – periodista – misterios



g. ¿A qué género literario creés que pertenece *Crimen en el Puente Mauá*?

() a. Novela rosa: relato en el que se explica la historia de amor de dos personas.

() b. Novela negra: relato en el que se cuenta un enigma, generalmente sobre un crimen.

() c. Novela histórica: relato en el que se explica un hecho histórico real, pero en el que pueden participar personajes reales o ficticios.

h. Y vos, ¿cuál género literario preferís? ¿Por qué?

2. *Aldyr Garcia Schlee* también es escritor, ¿lo conocés? Intentá completar la biodata del autor utilizando las palabras del cuadro abajo.

Español – mundial - chaqueta - pobre - literatura - norte - importantes –
alcance – sur – rico – poesía – camiseta

Aldyr Garcia Schlee es uno de los escritores más _____ de Rio Grande do Sul y de Brasil. Novelista y cuentista de gran _____ y muy premiado, escribe en portugués y en _____. Vive en el _____ del país, muy cerca de la frontera con Uruguay (Capão do Leão/ Río Grande del Sur) y transformó su entorno en _____ contenido para su _____. Es el creador de la mítica _____ de la selección brasileña de fútbol del _____ de 50.

Comprensión audiovisual y Expresión oral

3. Pese las distancias, los trabajos de *Cabrera Esteve* y *Schlee* presentan alguna relación: ambos han plasmado en sus obras el espacio fronterizo Brasil-Uruguay. La autora uruguaya lo hace desde la capital de su país y a través de la narrativa; el autor jaguarenses ha hecho de la frontera el telón de fondo de sus obras, lo que le ha convertido en el referente literario de la región alimentando el imaginario sobre el “ser fronterizo”.

Una de las fronteras más conocidas y debatidas del mundo, la de México y Estados Unidos, sirvió de escenario para la película **Por mis pistolas** (1968), protagonizada por el reconocido actor mexicano Cantinflas. A continuación verás un fragmento de dicha película disponible en Youtube con el nombre de “Cantinflas cruzando el muro en la frontera”. Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=B7mMueuIAZE>>.



Fuente: Disponível em:
<http://vimg.tu.tv/imagenes/videos/t/e/te-acuerdas-de-esto-cantinflas-cruza-la_imagenGrande1.jpg>

a. Las preguntas realizadas por el policía denotan algunas construcciones sobre el migrante mexicano. Identificá al menos 3.

b. ¿Cuál(es) de las muchas preguntas te llamó más la atención? ¿Por qué?

c. ¿Identificás alguna similitud en la situación presentada en la película con la cotidianeidad de cruzar el puente Mauá, práctica diaria de brasileños y uruguayos? ¿Cuál(es)? ¿A qué se debe(n)?

4. Leé la definición de frontera incluida en el diccionario de la Real Academia Española.

frontero, ra (De *fronte* y *-ero*).1. adj. Puesto y colocado enfrente.2. m. **fretero**.3. m. Caudillo o jefe militar que mandaba la frontera.4. f. Confín de un Estado.5. f. **límite**. U. m. en pl. “Su codicia no tiene fronteras”.6. f. **frontis** (l fachada).7. f. Cada una de las fajas o fuerzas que se ponen en el serón por la parte de abajo para su mayor firmeza.8. f. Arq. Tablero fortificado con barrotes que sirve para sostener los tapiales que forman el molde de la tapia cuando se llega con ella a las esquinas o vanos.

(Fuente: <http://lema.rae.es/drae/?val=frontera> Acceso el 10 julio 2014)

a. ¿Estás de acuerdo con la definición presentada por el diccionario? ¿Creés que los habitantes de la frontera Jaguarão-Río Branco comparten esa definición?

b. ¿Cómo la definirías? Elaborá tu propia definición.

5. Observá la imagen abajo, ¿cómo la describís? ¿A qué se puede referir “A linha imaginária” presente en ella?



Fuente: Disponible em: <<https://www.facebook.com/MoviolaFilmes>> Acceso el: 5 jul. 2015.

6. Visionado del documental brasileño “**A linha imaginária**” (26:27).

a. Anotá tus impresiones sobre el documental (ideas/ sentimientos compartidos, etc)

b. Volvé a leer tu definición de frontera reflexionando sobre la definición de la RAE, comparándolas con lo expresado en el documental. ¿Seguís pensando de la misma manera? ¿Agregarías algo después del visionado del documental?

Comprensión lectora y Expresión oral

7. Reflexioná sobre la siguiente cita de *Schlee*. El autor ha pensado en otras fronteras, además de las políticas separadas por un puente, una avenida, etc.

“Siempre trabajé en mis libros ante dos perspectivas: la de mi mundo intelectual y la de mi mundo mítico (este, el de mis personajes, temas y lugares siempre tan uruguayos). Ahora, a la par de los dos sistemas lingüísticos que corresponden a esas perspectivas – estructuradas en dos escalas de valores diferentes, especialmente en el campo semántico y sintáctico – me siento dividido además entre el portugués y el español, porque comprendo que ya no basta querer y saber que el lenguaje empleado sea más o menos fiel al habla de los fronterizos, sino que sea representativo de todo un mundo literario cuya creación es, antes de todo, una cuestión de uso del idioma más adecuado y auténtico”. (Cita de Aldyr Garcia Schlee en el prólogo de su libro **Cuentos de fútbol**, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1995, p. 9)

a. ¿Qué pensás sobre la experiencia de vivir en la frontera del lenguaje?

Referencias

A LINHA IMAGINÁRIA. Produção/ Direção Cíntia Lange e Rafael Andreazza. Moviola Filmes, Pelotas, RS, 2014.

SCHLEE, A.G. *Cuentos de fútbol*. Tradução I. Ariel Villa, Haber Raviolo, Pablo Rocca. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1995.

Ampliá tus conocimientos

Si querés aprender más español y ampliar tus conocimientos te recomendamos estas páginas:

<http://www.elobservador.com.uy/>

<http://www.montevideo.com.uy/index.html>

www.moviolafiles.com

www.rae.es

<http://www.radios.com.uy/>

Apuntes

Unidad 8 – Culturas híbridas y globalización

Comprensión Lectora y Expresión Escrita

1. Leé el texto que te presentamos abajo y luego hacé lo que se te pide.

Un aporte importante que se realiza desde los Estudios Culturales en Latinoamérica es el concepto de CULTURAS HÍBRIDAS y cómo las nuevas tecnologías de la comunicación han modificado las culturas. Hoy escuchamos que estamos inmersos en una aldea global y Néstor García Canclini, autor argentino naturalizado mexicano, piensa el concepto de cultura híbrida como un proceso sociocultural en el que las estructuras o prácticas que estaban separadas se combinan para generar prácticas nuevas. La hibridación surge de la creatividad individual y colectiva, arte y vida cotidiana y desarrollo tecnológico; los flujos migratorios y el turismo, los intercambios económicos y la hegemonía de las industrias culturales suelen ser los elementos que más contribuyen a este proceso. Siendo así, se produce una mezcla o fusión de culturas o distintos elementos culturales que dan origen a nuevas y complejas formas culturales, es decir, una nueva cultura híbrida. Sirve como ejemplo la fiesta de Halloween, práctica extranjera que se festeja en muchos países, incluso en Brasil.

Contestá basado/ a en tus propias experiencias:

a. ¿De qué manera el concepto de hibridación cultural puede ser encontrado en nuestro país?

b. La ciudad de Jaguarão, por su posición geográfica y el flujo continuo con la ciudad de Río Branco representa un rico panorama para la reflexión sobre **CULTURAS HÍBRIDAS**. ¿Qué estructuras, elementos, situaciones u otras manifestaciones lo comprueban?

c. Considerando tu respuesta a la pregunta anterior, ¿de qué manera la enseñanza de idiomas (portugués y español) puede contribuir para la formación de una conciencia ciudadana capaz de enfrentar los cambios producidos por la hibridación de las culturas en la región?

Comprensión Lectora y Expresión Oral

2. Recientemente, y a la par de un movimiento sobre la defensa del portugués que se está llevando a cabo en la frontera Santana do Livramento-Rivera, la intendencia de Jaguarão ha publicado el siguiente mensaje:

**TCHÊ,
SABIA'S?**

O PORTUNHOL PODERÁ SER
CONSIDERADO PATRIMÔNIO CULTURAL
IMATERIAL DA UNESCO.
CONHEÇA UM POUCO DO NOSSO
DICIONÁRIO FRONTEIRIÇO:

**FRONTEIRA
BRASIL - URUGUAY**

TERMO – GARRAFA TÉRMICA
BORRACHO – BÊBADO
ENTREVERO – MISTURADO
CHISME – FOFOCA



Prefeitura de Jaguarão
jaguarao.rs.gov.br

Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/PrefeituraDeJaguaraoDigital>>.

a. ¿Has escuchado o leído algo al respecto?

b. ¿Qué opinás sobre el tema? ¿Cómo lo ves?

c. Pensá en tu experiencia escolar/ académica, ¿te acordás de haberlo discutido en algún ámbito? ¿A qué se debe haberlo o no haberlo discutido/ debatido?

Comprensión Lectora y Expresión Escrita
--

3. Volvé a leer el *post* de la intendencia.

a. ¿Conocés los términos del *dicionário fronteiriço*?

b. La publicación utiliza la expresión “nosso dicionário fronteiriço” como algo propio de los jaguarenses. ¿Te identificás con dichos términos? ¿Por qué?

c. ¿Podrías agregar otras expresiones al diccionario?

Comprensión Lectora

4. Leé la noticia publicada en el diario El País de Montevideo:

PROCURAN INCLUIR AL DIALECTO EN LA LISTA DEL “PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL”

Rivera pedirá a la Unesco protección para el "portuñol"

A partir del viernes 17 de julio, y hasta noviembre, los cinco Centros MEC de Rivera realizarán un ciclo que tiene como objetivo lograr que la Unesco incorpore el "portuñol" como patrimonio cultural inmaterial.

FOTO



Los riverenses pedirán ayuda a la ONU para salvaguardar su lenguaje. Foto: D. Borrelli.

RIVERAFREDDY FERNÁNDEZ 15 jul 2015

Los panelistas del ciclo son todos profesionales terciarios de Rivera, Tacuarembó y Artigas, pero también de Montevideo y Brasil —donde no se habla portuñol.

Entre los panelistas hay historiadores, poetas e intérpretes como Chito de Mello, riverense, cantor y anarquista, una de cuyas canciones se titula Dejá pa mí que soy cañoto.

Aunque el dialecto está muy expandido en la frontera de Rivera, hay otros países sudamericanos que limitan con Brasil —desde Venezuela a Paraguay, pasando por Bolivia, Perú y Colombia— cuyas poblaciones limítrofes tienen un argot parecido al portuñol.

La apuesta de buscar la protección de la Unesco se basa en que, según el organismo internacional, "el patrimonio cultural no se limita a monumentos y

colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de antepasados y transmitidas a descendientes, como tradiciones orales", entre otros aspectos.

Enrique da Rosa, coordinador de los Centros MEC de Rivera y uno de los propulsores de la iniciativa, explicó a El País que este proceso de promoción del portuñol como signo de identidad ya tiene unos años. En 2013, recordó, hubo un ciclo llamado Sarao du Dialeto donde el Chito y el poeta Yoni de Mello recorrieron Rivera, Artigas y Cerro Largo cantando y leyendo poesía en portuñol.

Identidad.

Para Da Rosa "resulta imperioso que la cultura fronteriza sea mejor cotizada en el ámbito nacional y sobre todo el portuñol como señal de identidad regional". Se calcula que aproximadamente 450.000 uruguayos tienen al portuñol como su lengua madre o como segunda lengua. El dato se desprende del almanaque del BPS de 2015.

La Unesco, recordó Da Rosa, ya fue consultada a propósito del tema en el año 2012, y en la respuesta que envió a la Dirección de Centros MEC no se mostró muy inclinada a ofrecer su protección al dialecto riverense. "No se trata de una lengua en situación de riesgo y que necesite ser salvaguardada", fue la contestación.

Aun así, los cultores riverenses pretenden que el portuñol, lengua viva de la frontera, sea incluida en la lista del Patrimonio Cultural Inmaterial —como lo están hoy el tango y el candombe— para promover acciones que fortalezcan y respalden la creación artística y contribuyan a la identidad regional.

Existen centenares de investigaciones académicas sobre el portuñol realizadas por uruguayos, brasileros, argentinos, paraguayos, alemanes y estadounidenses; pero todos viéndolo como una expresión exterior pues ninguno vivió tanto tiempo ni en Artigas ni en Rivera como para reconocer la relación entre la cultura de frontera y el lenguaje.

Fuente: <http://www.elpais.com.uy/informacion/rivera-pedira-unesco-proteccion-portunol.html>

Acceso el 17 julio 2015)

a. ¿Sabés qué es la UNESCO?

b. ¿Sabés qué significa que algo sea declarado patrimonio cultural inmaterial?

¿Conocés otros casos?

c. La noticia dice que en Brasil no se habla portugués. ¿Estás de acuerdo? ¿Dónde creés que se habla el portugués?

d. ¿Qué opinás sobre la posible incorporación del portugués como patrimonio cultural inmaterial?

Comprensión Lectora y Comprensión Auditiva

5. Fabián Severo es un poeta y docente de literatura, natural de la ciudad Artigas, norte de Uruguay. Desde hace unos años Severo escribe en portugués, hecho que lo convirtió en referente en el asunto. En su página web podés encontrar algunos poemas recitados. Entrá a <http://www.fabiansevero.com/obras/poemas/> y elegí el que más te guste para discutir en clase con tus compañeros.

a. Título del poema _____

b. ¿Por qué lo elegiste? _____

c. ¿Te animarías a escribir algún poema sobre la temática fronteriza y el portugués? _____

Referencias

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. 5ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós, 2012.

Ampliá tus conocimientos

Si querés aprender más español y ampliar tus conocimientos te recomendamos estas páginas:

<http://www.fabiansevero.com/>

<http://www.jaguarao.rs.gov.br/>

<http://nestorgarciacanclini.net/>

Apuntes
