

CAPÍTULO 4

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.542122503064>

Data de aceite: 02/07/2025

Débora Cristhine Leite Lacerda

RESUMO: Partindo do pressuposto de que o trabalho com a Língua Estrangeira em sala de aula não deve se deter apenas aos aspectos linguísticos e comunicativos, entendemos que o ensino pautado na competência intercultural não pode ser negligenciado nos dias de hoje. Considerando essa realidade, o objetivo deste estudo é investigar o Livro Didático (LD) adotado para o ensino de Língua Espanhola no 2º ano do Ensino Médio. Especificamente, voltaremos nossa atenção para o tratamento dado à competência intercultural, com base nos aspectos educacionais propostos pelas OCEM (BRASIL, 2006), que prevê o ensino de línguas estrangeiras a partir de uma postura crítica e (trans)formadora, e com base no conceito de interculturalidade de Serrani (2005) e Krmasch (2009). Nossa estudo possui abordagem qualitativa e, por tratarmos o LD de língua espanhola como principal documento de análise, caracteriza-se como pesquisa documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Ao trazermos um pouco da realidade observada em sala

de aula, apresentamos também uma visão descritiva interpretativista dos fatos. Nossos resultados mostraram que uma atividade proposta pelo LD conseguiu trazer para a sala de aula uma aprendizagem voltada para a competência intercultural, estabelecendo um diálogo entre a língua de origem e a língua-alvo. Percebemos, também, que houve o desenvolvimento do letramento crítico com os alunos, a partir das indagações feitas pela professora, que exploraram de maneira crítica e reflexiva seus posicionamentos, contribuindo para a construção de sentidos sobre aspectos culturais a partir do livro didático.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Espanhola. Interculturalidade. Letramento Crítico.

PONTOS DE PARTIDA

“Quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Ao entramos em contato com uma segunda língua conhecemos também a sua realidade sócio-cultural que, geralmente nos causa um estranhamento, para só então, formarmos (pré)conceitos sobre determinados aspectos relacionados à cultura e à história de um povo. Embora a pós-modernidade nos tenha proporcionado melhores formas de lidar com o ensino de línguas, todas as transformações provocadas pelo avanço das tecnologias, pela diminuição das fronteiras entre os povos, ainda representam um desafio tanto para o professor quanto para o aluno.

O fenômeno da globalização fez com que tais fronteiras fossem diminuindo gradativamente, (re)aproximando povos e indivíduos permitindo, assim, que trocas culturais acontecessem naturalmente entre eles. Para Kumaravadivelu (2006, p. 135), o mundo globalizado trouxe “maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural”.

Partindo do pressuposto de que o trabalho com a língua espanhola em sala de aula não deve se deter apenas aos aspectos linguísticos e comunicativos, entendemos que o ensino pautado no componente intercultural não pode ser negligenciado nos dias de hoje. O espaço de sala, ainda se configura como o melhor local para conhecer e minimizar possíveis (pré)conceitos sobre a cultura do outro, a partir da sua própria. Como salienta Mendes (2011, p. 141), é “nesse espaço de troca, de tensão e também de diálogo que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural”.

Algumas pesquisas como a de Lima (2010), Bulzacchelli (2015), Ruiz (2017) estudaram e mostraram a importância do componente cultural em língua espanhola, esclarecendo que a perspectiva intercultural é uma forma de compreender as relações entre as diversas culturas. Almejando assim, um projeto de formação de cidadãos críticos, atuantes e evitando generalizações, choques culturais e posturas etnocêntricas. Considerando essa realidade, e não só respondendo a uma necessidade pessoal como professora, o objetivo deste estudo é investigar o Livro Didático (LD) adotado para o ensino de LE no 2º ano do Ensino Médio. Especificamente, voltaremos nossa atenção para o tratamento dado à competência intercultural, com base nos aspectos educacionais propostos pelas OCEM (BRASIL, 2006), que prevê o ensino de línguas estrangeiras a partir de uma postura crítica e (trans)formadora, no conceito de interculturalidade de Serrani (2005) e no conceito de competência de Freitas (2005). A pergunta que norteia esse estudo é a seguinte: de que maneira o LD e a mediação de uma professora que o utiliza contribuem para o trabalho com interculturalidade em sala de aula?

RELENDOS ASPECTOS TEÓRICOS

A articulação entre língua e cultura é recente na área educacional em Língua Estrangeira (LE), porém, muitos estudos já apontam para a importância dessa não dissociação no ensino de LE, uma vez que “[...] não se pode desvincular a língua dos aspectos sociais que subjazem o seu uso visto que, usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela”. (SANTOS, 2004, p. 101). Da mesma forma que os paradigmas foram sendo reconstruídos, ao longo dos tempos, “as concepções de língua e cultura foram se transformando até serem entendidas como intimamente vinculadas”. (RUIZ, 2017, p. 29).

Durante muito tempo e ainda na atualidade, o trabalho com a cultura na sala de aula fora entendido apenas como algo secundário, com intuito de acumular saberes, sem confronto sem despertar a consciência crítica do aluno. Esse componente curricular, geralmente é usado no ensino como forma de mostrar a produção artística de determinado povo, suas obras de arte, sua literatura, suas instituições sociais. Para Kramsch (2009, p. 117), essa significação de cultura remete a “um conjunto de atitudes e de crenças, as visões de mundo, os comportamentos, as lembranças comuns aos membros dessa comunidade”.

O ensino pautado na interculturalidade prioriza o despertar da consciência crítica do aluno, levando-o a pensar sobre o lugar do outro ou de um grupo em diversas situações. Concordamos com Serrani (2005, p. 18), quando fala da importância de se conceber o professor como um 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 sociocultural”. Na visão da autora, o professor interculturalista poderá mediar conteúdos culturais de forma a estabelecer uma relação entre a língua-alvo e a língua estudada, mostrando aos alunos as diferenças sem negligenciar aspectos importantes para uma aprendizagem intercultural.

Ainda de acordo com a autora, é preciso que se estabeleça nos currículos um estudo sobre a cultura partindo sempre da cultura de origem para a cultura-alvo. Assim, para que o trabalho com a cultura em sala de aula seja significativo, os materiais de apoio podem estar tanto na língua-alvo, como na língua de origem, importante é que nessa proposta política linguístico-cultural se considere:

Estabelecer pontes culturais com outras sociedades e cultura; propiciar a educação a diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismo e exotismo; dar ao componente cultural, um peso significativo no planejamento do curso de línguas. (SERRANI, 2005, p. 22).

Na pós-modernidade, não é suficiente trabalhar a cultura pela cultura, investigar apenas as semelhanças e as diferenças entre as diversidades culturais, é necessário o conhecimento primeiramente sobre o que significa cultura e qual a importância de sua abordagem no ensino de línguas. Considerando que cada cultura traz valores e parâmetros específicos nos mais variados âmbitos, a definição do termo cultura pode variar em detrimento da área de conhecimento, devido à quantidade de conceitos que subjazem esse termo, desde sua origem à contemporaneidade.

Lobato (1999, p. 9) afirma que “a cultura se manifesta na linguagem, no pensamento e na maneira que os seres humanos devem se comportar em situações sociais concretas”. Para o autor, adentrar a língua do outro requer certas competências, nesse caso é necessário que se estabeleça a competência intercultural. Considerar esse tipo de competência é importante no sentido de mobilizar conhecimentos para que o sujeito-aluno saiba agir na complexidade, resolver problemas, tomar decisões.

Como preconiza Freitas (2004), não basta apenas ser conhecedor é preciso conhecer para agir na urgência. Ou, seja, é preciso aprender a (ter competência para) identificar o momento em que a manifestação do “diferente” pode gerar aprendizado, ao se mostrar que culturas diversas se organizam e funcionam de modo também diversos. O professor como mediador necessita ter em mente que trabalhar com a interculturalidade requer o conhecimento do outro, a convivência com o diferente e a aceitação das diversidades linguístico-cultural de cada povo. Serrano (2002) apud Freitas (2004, p. 3), nos alerta sobre essa importância, para ele, a escola “[...] tem a incumbência, no que diz respeito à formação da personalidade, de fixar marcos de referência a partir dos quais cada pessoa possa construir sua/s (múltiplas) identidade/s”.

A construção da identidade cultural é entendida como uma questão de “tornar-se” ou de “ser”, tendo em vista que ela é fragmentada e constantemente se transforma (HALL, 2007, p. 108). Para Serrano (2005, p. 32), não basta preparar o aluno para “funcionar na língua ou na cultura”, mostrando conteúdos culturais, apontando soluções, aplicando provas, é necessário uma mobilização de saberes para que a construção de conhecimentos aconteça de forma proveitosa e não de forma acessória, ou por mera curiosidade.

Segundo Kramsch (2009, p. 128), “é exatamente a tomada de consciência do conflito intercultural e da incompatibilidade dos valores que nos obriga a refletir e a expressar, literalmente, nos termos de nosso interlocutor”, ou seja, somente quando o aluno reflete sobre as diferenças existentes entre o seu contexto cultural e o contexto cultural do outro, ele sai de uma “cultura de ilustração” para aprender “a estar socialmente”. (MENDES, 2011, p. 143). Cumpre-se, pois, um dos requisitos apontados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), “Levar o estudante a ver-se e constituir-se a partir do contato e da exposição à diferença e ao reconhecimento da diversidade”. (BRASIL, 2006, p. 133).

De acordo com as OCEM, “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2006, p. 131). A competência intercultural também é prevista no documento uma vez que conhecer sobre si e sobre o outro também é importante para a aprendizagem e a formação do cidadão.

Na era das tecnologias do ciberespaço é possível realizar esse confronto de saberes no intuito de (trans)formar cidadãos críticos e conscientes para que saibam reconhecer seu lugar e o do outro no mundo e qual posição ocupam na sociedade (BRASIL, 2006). Essa nova concepção de cidadania faz surgir, diante dos novos contextos, uma emergência

de, “trabalhar entre culturas [...] transformando as nossas salas de aula em um território para o encontro, o intercâmbio, o contraste e a negociação”. (CASAL, 2003, p. 23), como forma de enxergar a si e o outro e contribuir para a reflexão sobre a língua e a cultura. O trabalho com o letramento crítico proposto nas OCEM (BRASIL, 2006) é importante, nesse contexto, para que ocorra a sensibilização no que diz respeito à variação cultural, fazendo com que os alunos se (re)descubram a partir da interação intercultural.

Diante de tais postulados teóricos, desenvolvemos nossa análise baseando-nos em pressupostos de que o ensino pautado na interculturalidade contribui para a (trans)formação do aluno enquanto cidadão crítico e consciente de seu lugar na sociedade.

METODOLOGIA

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, por tratarmos aqui de levantar hipótese, responder questionamentos buscando um pouco mais de compreensão no que diz respeito ao ensino pautado na interculturalidade. Nosso procedimento para a análise e coleta de dados é a pesquisa documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008), pois trataremos o LD de língua espanhola como principal documento de análise. Ao trazermos um pouco da realidade observada em sala de aula, apresentamos também uma visão descritiva interpretativista dos fatos.

A escolha do livro, *Cercanía Joven*, se deu tendo em vista as observações que estamos realizando no 2º ano do Ensino Médio, em uma escola da rede pública em Campina Grande¹. Especificamente para esse estudo, apresentaremos uma análise de uma atividade trabalhada pela professora em sala de aula, pautando-nos em pressupostos teóricos que apresentaremos aqui. O LD foi aprovado pelo PNLD para ser utilizado nas escolas públicas de 2015 a 2017, possui 03 unidades temáticas e um total de 06 capítulos.

A atividade que fará parte do nosso *corpus* de análise pertence à seção *Cultura en diálogo: nuestra cercanía* da 2ª unidade. Segundo o LD, essa seção, que é proposta a cada unidade, é específica para o trabalho com a cultura. Nossos instrumentos de análise para esse estudo são formados pelo LD (manual do professor) e as notas de campo da aula observada.

ANÁLISE DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A atividade trabalhada pela professora pertence à seção específica do LD para o trabalho com aspectos culturais. A seção se intitula: *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*. O tema principal dessa unidade é trabalhar aspectos relacionados à moda, fazendo uma contextualização entre Brasil e Peru. A proposta elaborada pelo manual do professor para essa atividade é de trabalhar especificamente a cultura do país da língua-alvo fazendo com que os alunos identifiquem também elementos na sua própria cultura, inclusive local (da sua região, do seu meio social).

1. Este trabalho está relacionado a uma pesquisa de mestrado. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em 30 de maio de 2017. CAAE: 67619817.8.0000.5182

No exemplo 1, mostraremos dois questionamentos trabalhados pela professora e como ela explorou a criticidade dos alunos. O exemplo traz uma propaganda com produtos do Brasil e do Peru.

Exemplo 1:



Figura 1: Cultura en diálogos

Fonte: Cercanía Joven. Volume 2. Unidad 2, p. 94

O comando da questão 1(b) *¿Qué elementos indentitarios de Perú y de Brasil aparecen en estas propagandas?* e 1(c) *¿Qué prendas de vestir los anuncios reaccionan a la identidade de cada país?* sugere que o aluno observe os textos verbo-visuais (Fig.1) para identificar elementos que pertencem à sua cultura e à cultura-alvo. Nessa questão, o esperado é que os alunos apenas identifiquem esses elementos, mas a professora faz alguns questionamentos contribuindo para desenvolvimento da atividade:

O que vocês acham desses elementos que aparecem nas imagens relacionados a esses países? Esses elementos do Peru, também tem no nosso país? Porque vocês acham que colocaram a imagem de Ronaldinho junto com a propaganda do guaraná? na imagem que fala sobre o Inca cola, essa palavra "Inca" faz vocês lembrarem alguma coisa sobre o espanhol, das nossas aulas ou nas aulas de história também? (Notas de campo realizadas em 08-06-2017).

Os questionamentos levantados pela professora permitiram que os alunos refletissem sobre os aspectos característicos de cada país que aparecem nas imagens, relembrando também aspectos históricos e percebendo elementos identitários da cultura-alvo para contextualizar com a cultura de seu país.

Os alunos fizeram comentários sobre a copa, sobre algumas bebidas que associavam aos costumes da língua-alvo e sobre a criatividade do anúncio, sendo necessário que a professora esclarecesse algumas noções equivocadas (o Peru é um país só de índios, no Peru eles não sabem o que é cerveja, Coca-Cola só existe no Brasil) que eles possuíam

sobre o Brasil e Peru. A professora frisou sobre a questão do Inca cola, já que os alunos não conseguiram associar o nome da bebida à história cultural do Peru. Foi explicado que era uma bebida muito importante como guaraná no Brasil, que era a mais vendida no Peru, se tratava de um emblema cultural no país.

O trabalho com o letramento crítico proposto pelas OCEM (BRASIL, 2006) pôde ser visto nesse momento mediado pela professora, já que ela teve a preocupação de não só ficar com as questões propostas pelo LD. Mas, despertou a criticidade dos alunos de forma que eles não só identificassem elementos que aparecem nas imagens, mas, sobretudo que compreendessem esses aspectos pertencentes à cultura do outro e da sua, através da uma construção de sentidos.

Acreditamos que esse tema está relacionado ao dia a dia dos alunos e desperta o interesse em compreender a cultura do outro através da sua, promovendo, na visão de Ruiz (2017, p. 54), “[...] uma aprendizagem culturalmente sensível a favor da construção desse diálogo entre culturas [...].” Permitindo, no entanto, que o aluno amplie suas possibilidades de agir em situações cotidianas, com postura questionadora, não preconceituosa, reflexiva e autônoma (SERRANI, 2005).

No exemplo 2, apresentaremos questionamentos relacionados especificamente à moda, os quais permitem que aluno estabeleça uma contextualização sobre o seu país e sobre o país da língua-alvo.

Exemplo 2:



Figura 3: Cultura en diálogos

Fonte: Cercanía Joven. Volume 2. Unidad 2, p. 95



Figura 2: Cultura en diálogos

Fonte: Cercanía Joven. Volume 2. Unidad 2, p. 95

Outra questão trabalhada foi a 2(c) *¿Hay eventos de moda en tu ciudad? ¿Has asistido alguna vez, como son?* e 2(e) *Mira la siguiente figura (Fig. 3) y reflexiona: ¿qué son trajes típicos en un país? ¿Cuándo los usa la gente? ¿Hay trajes típicos de tu ciudad o región del país?* A questão 2(c), Figura 1, apresenta um anúncio de um evento de moda no Peru. A questão 2(e) mostra uma fotografia de pessoas vestidas com roupas de uma região específica do país. Os alunos observaram aspectos relacionados à moda nesse país e puderam compará-los com o que sabem do seu país, mais especificamente, da cidade em que eles vivem. A professora também explorou um pouco da cultura local dos alunos com algumas perguntas. Vejamos:

Vocês acham que a moda daqui de Campina Grande é muito diferente do país mostrado nessa imagem? As meninas usariam esse tipo de chapéu aqui no Brasil? Porque vocês acham que elas usam lá? E esse tipo de tecido, vocês tem alguma roupa com esse tecido? (Notas de campo realizadas em 08-06-2017).

As questões acima trabalhadas tem o intuito de aproximar o aprendiz da língua-alvo, fazendo-os identificar e compartilhar o que sabem sobre elementos da sua cultura. Com os questionamentos da professora, é possível que os alunos saiam um pouco da mera identificação ou localização de conteúdos culturais e reflitam mais sobre aspectos que caracterizam sua cultura e a cultura-alvo. Entendendo, por exemplo, a identidade cultural de cada povo através de um aspecto particular que é a moda, os gostos particulares de cada região; conceito de moda nos dias de hoje na sua cultura e na cultura o outro; o que eles usariam e o que não usariam; o que mudou; o que permanece; o que pode vir a mudar futuramente.

Apartir das indagações feitas pela professora, percebemos a exploração do letramento crítico dos alunos, pois os mesmos são levados a refletirem a respeito das diferenças de determinados grupos sociais entendendo que a verdade “deve ser compreendida em um contexto localizado”. (BRASIL, 2006, p. 117).

No segundo momento das indagações, (exemplo 2), alguns alunos se mostraram preconceituosos em relação às vestimentas do Peru, fazendo comparações entre o tipo de vestimenta que aparece no anúncio e as da fotografia. Também fizeram comentários relacionados aos próprios colegas de sala, expondo seus ideais de moda, apontando colegas que, segundo seus conceitos, não entendiam de moda. Porém, a professora interveio, explicando-os que, em cada cultura, há maneiras diferentes de se vestir, de se comportar e que não são todas as pessoas que seguem os padrões de moda ditados pela sociedade.

A professora frisou também que a moda está relacionada a questões culturais e econômicas de cada região. Que os alunos não poderiam julgar uma pessoa apenas pela sua maneira de se vestir. Percebemos outra forma de trabalhar o letramento crítico, levando os alunos a perceberem que: “Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade [...]”; O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder [...]” (BRASIL, p. 117). Assim, mostrou aos alunos que a verdade é relativa, pois as pessoas são diferentes, dependendo de seus gostos e de suas experiências de vida, podem ter opiniões totalmente diferentes sobre uma mesma realidade.

Na perspectiva de Serrani (2005, p. 15), percebemos uma “mediação sócio-cultural” mediando “conflitos identitários e as contradições sociais, na linguagem em sala de aula”. Na visão da autora, momentos que fazem os alunos refletirem sobre seus conceitos, sua posição social, seu lugar permitem que se reconfigurem e saibam agir perante a sociedade de forma mais consciente e respeitosa. Esses momentos são importantes para que o aluno se reconheça enquanto cidadão pertencente a um povo, a uma cultura a uma sociedade heterogênea e fragmentada.

Percebemos especialmente nessa aula o que Mendes (2007, p. 119-120) coloca como “uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo”. Conhecer mais sobre uma língua estrangeira não implica apenas em conhecer os seus aspectos linguísticos e comunicativos, “mas também aquilo que é contextualmente apropriado e socialmente aceito”. (RUIZ, 2017, p. 12).

Consideramos que o trabalho da professora com essa atividade do LD, proporcionou aos alunos uma troca intercultural, ao considerarmos o que Serrani (2005) aborda como aprender um pouco da cultura-alvo partindo sempre da sua. Os momentos de reflexão oportunizaram ao aluno compreender a sua realidade e a do outro, observando como os fatos culturais constituem uma sociedade e como estes contribuem para a forma de viver, de agir e de pensar.

O tema abordado relacionado à moda faz parte de uma proposta curricular cultural, nesse sentido acreditamos que trabalhar aspectos simples da vida cotidiana dos alunos despertou um pouco mais a visão crítica da sua realidade entendendo o lugar cultural do outro, revendo possíveis (pré)conceitos. Segundo Serrani (2005, p. 32), “Os legados culturais e os domínios identitários, social e emocional do sujeito estão relacionados”. A construção de novos conceitos e a desconstrução de preconceitos podem se estabelecer em uma simples aula em qualquer língua, desde que ela seja planejada para que a mobilização de saberes aconteça.

A atividade proposta pelo LD e a mediação da professora permitiram o “desenvolvimento de uma consciência crítica” a partir do trabalho com a interculturalidade, sob a ótica do letramento crítico, pois proporcionou aos alunos o reconhecimento da cultura do estranho a partir da sua (OCEM, BRASIL, 2006, p. 117). Nesse caso, o trabalho com a interculturalidade é uma forma de minimizar alguns desses (pré)conceitos que os alunos possam ter a respeito do outro. A partir do momento que conhecem mais sobre aspectos culturais podem refletir sobre sua realidade e sua visão de mundo evitando a supervalorização da cultura do outro em detrimento da cultura do aluno.

O vocabulário e os elementos linguísticos também foram abordados pela professora. No entanto, nessa análise nos detivemos apenas aos momentos em que a professora interfere na proposta de atividade do LD, com intuito de trabalhar a interculturalidade no ensino de Língua Espanhola. Acreditamos que questões relacionadas ao gênero propaganda (meio de circulação, público-alvo, a exploração do modo visual) também poderiam ter sido trabalhadas dentro do contexto cultural, como forma de contribuir para a aprendizagem da língua espanhola.

(IN)CONCLUSÕES

Enxergamos a sala de aula como espaço de constantes transformações. Através desse espaço é possível que a sensibilização e a mobilização de saberes ocorram de maneira que os sujeitos se (re)descubram. Atendendo a nossa pergunta norteadora, acreditamos que a atividade proposta pelo LD e a mediação da professora conseguiram trazer para a sala de aula uma aprendizagem voltada para a interculturalidade estabelecendo um diálogo entre a língua de origem e a língua-alvo, saindo um pouco do “folclorismo” e, segundo Canen (2002, p. 182), deixando de lado “a valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos mais exóticos da cultura do estranho”.

Percebemos também que houve o desenvolvimento do letramento crítico com os alunos, a partir das indagações feitas pela professora, que exploraram de maneira crítica e reflexiva seus posicionamentos, contribuindo para a construção de sentidos sobre aspectos culturais. No entanto, para que o ensino com trocas interculturais aconteça de forma colaborativa e transformadora, seria necessário chamar mais atenção para um currículo que inclua “[...] o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para

conhecimentos novos [...]”, entendendo que em cada cultura existe uma variedade de grupos “[...] (regionais, sócio-econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças”. (OCEM, BRASIL, 2006, p. 102).

O ensino pautado em aspectos interculturais não é algo característico nas escolas. Documentos parametrizadores, como as OCEM (BRASIL, 2006), sinalizam a importância de uma prática educativa voltada para o aspecto sócio-cultural em sala de aula que desenvolva a consciência crítica dos aprendizes. Em consonância com tais documentos, acreditamos que o trabalho com a cultura deve ser concebido “como uma atividade inconclusa e aberta à contestação”. (GIROUX, 2001, p. 101).

Dito isto, o intuito desse estudo também é mostrar que o LD adotado pela escola apresenta conteúdos sócio-culturais que, se trabalhados na perspectiva do letramento crítico, podem promover um ensino intercultural que provoque no aluno o despertar de uma consciência crítica, entendendo aspectos da sua própria cultura e da cultura do outro. O importante é que esse trabalho sócio-cultural não seja relegado aos aspectos linguísticos, mas que seja contextualizado e permita ao aluno se colocar no lugar do outro e reconhecer que na era pós-moderna devemos estar abertos para receber toda e qualquer forma de manifestação cultural, com seus costumes, suas identidades, suas ideologias.

Acreditamos que esta pesquisa serviu primeiramente, para entendermos mais a realidade que norteia o ensino de língua espanhola e, sobretudo para refletirmos sobre possíveis contribuições no que diz respeito ao ensino que traga para a sala de aula o componente intercultural. Tendo em vista essa nova (re)configuração do ensino proporcionada pelas novas tecnologias, que engloba novos letramentos e multiltramentos, o professor não deve ficar condicionado apenas ao LD, aos conteúdos linguísticos, à homogeneidade, pois não é mais propício conceber “[...] a linguagem e a cultura como abstrações descontextualizadas”. (OCEM, BRASIL, 2006, p. 103).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BULZACCHELLI, J. F de S. **Conteúdos culturais em livro didático de espanhol como língua estrangeira: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática.** Goiânia, 2015. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE). Universidade Federal de Goiânia.

CANEN, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). **Curriculo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CASAL, I. **Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas.** Carabela, n.54. – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2003.

FREITAS, Maria Adelaide de. **Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes.** In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira.** Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004.

GIROUX, H. A. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação.** In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 3º ed., 2001.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade.** In: SILVA, T.T. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

KRAMSCH, C. **O componente cultural na linguística aplicada.** Contexturas, São José do Rio Preto, n.15, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** In: **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** MOITA LOPES, L. P. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006, p.129-147.

LIMA, P.R.A. **Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes.** Goiana, 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de PósGraduação em Letras e Linguística da Universidade). Universidade Federal de Goiás.

LOBATO, S.J. **Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica.** Carabela n.45 – Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 1999.

MENDES, E. **O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE.** In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”.** In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada: múltiplos olhares.** (Org.). Brasília: UnB/Finatec, Pontes, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

RUIZ, L.V. **A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE.** Goiânia, 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras). Universidade Federal de Goiânia.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

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