

ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: O FOMENTO À CIDADANIA MERCOSULINA EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

OSMAN et al. (2010)

Lucielena Mendonça de Lima
Paula Renata Almeida Lima

MERCOSUR – “Tan cerca y tan lejos”

“Nuestro norte es el sur”
Joaquín Torres García (1941)

1- Considerações iniciais

No âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, temos a oportunidade de observar com mais nitidez como língua(gem) e cultura se relacionam e podem, inclusive, reestruturar nossas subjetividades (WOODWARD, 2007). Mais especificamente no contexto de ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros, é interessante observar como nos relacionamos com outras culturas de países vizinhos e também latino-americanos, principalmente agora que fazemos parte de um bloco político e econômico comum – o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Diante disso, a discussão proposta ao longo deste artigo diz respeito à análise de um livro didático (LD) de espanhol para brasileiros – *Enlaces – para jóvenes brasileños* (OSMAN et al., 2010) -, bastante utilizado no ensino médio de instituições em todo o Brasil, uma vez que é um dos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de Línguas Estrangeiras Modernas (PNLDLEM) (MEC, 2011; 2012). O foco da análise está centrado basicamente na identificação de elementos que apresentem ou não o fomento à cidadania mercosulina em uma perspectiva intercultural.

Nesse sentido, organizamos este trabalho em três partes principais: na primeira, contextualizamos a pesquisa, apresentando seus objetivos e metodologia; na segunda, discutimos, à luz da teoria, os conceitos de língua(gem), cultura e interculturalidade no contexto da globalização; na terceira, passamos à análise do nosso objeto de estudo.

2- Contextualizando a pesquisa

Nos seus últimos discursos como presidente do Brasil no final de 2010, Lula divulgou o Estatuto da Cidadania Sul-americana (MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 64/2010.) ao afirmar: “[f]omentaremos o debate de ideias além de firmar uma identidade regional mercosulina no imaginário coletivo de nossa sociedade”. Porém, como nós, brasileiros, vamos desenvolver essa cidadania sul-americana se não nos sentimos latino-americanos? Se o que sabemos dos cidadãos dos países do MERCOSUL são representações mentais (estereótipos generalizantes e negativos)

construídas discursivamente pelas mídias? Se o ensino de espanhol no Brasil ainda segue um currículo tradicional baseado na concepção de língua(gem) como meio de comunicação e uma abordagem instrumental e utilitarista? Portanto, é relevante observar se os LDs para o ensino do espanhol a brasileiros contribuem com essa reflexão, posto que o papel dos professores e dos materiais didáticos pode contribuir para o fomento de uma postura intercultural e, mais especificamente, do sentimento de pertencimento necessário para o desenvolvimento da cidadania mercosulina.

A formação de cidadãos críticos e autônomos no contexto escolar vem sendo destacada como necessária pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, conhecimentos de língua espanhola, doravante OCEM-espanhol (MEC, 2006), inclusive, no que se refere ao papel que as línguas estrangeiras (LE) devem ocupar na educação dos brasileiros. Sobre isso, as OCEM-espanhol (2006, p.133) destacam o papel crucial que o conhecimento de uma nova língua proporciona ao “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença e ao reconhecimento da diversidade”.

Os princípios básicos que orientam o ensino de línguas presentes nos Guias de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de Línguas Estrangeiras Modernas (PNLDLEM, MEC, 2011; 2012) defendem a formação social do indivíduo, da construção da cidadania e do convívio social dos alunos e da promoção do respeito às diferenças. Portanto, para cumpri-los é preciso que o professor se apoie em uma perspectiva intercultural de educação e na interrelação entre língua(gem), cultura, e identidade, para que possa ser “[...] um articulador de muitas vozes”, de acordo com as OCEM-espanhol(MEC, 2006, p.136) quando trata da heterogeneidade da língua espanhola, representada pelas zonas e micro-zonas dialetológicas encontradas nos vinte e um países que a tem como língua materna (LM). Este cuidado é imprescindível ao considerarmos os contextos de ensino-aprendizagem no âmbito do MERCOSUL. Dessa forma, a discussão sobre os conceitos de cidadania e de identidade coloca em evidência a necessidade de reconhecimento das diferenças culturais e sociais de nossos povos, para que possamos querer nos aproximar e querer conviver com elas.

Nesse cenário atual em que se buscam, cada vez mais, novos recursos que favorecem a inclusão dos alunos em sociedades linguísticas e culturalmente distintas, o LD continua sendo uma ferramenta bastante presente no contexto das escolas públicas brasileiras. Consciente da importância das línguas estrangeiras na formação de alunos conscientes de seu papel na sociedade, o PNLDLEM (MEC, 2012) estabeleceu, em forma de guia, alguns critérios de avaliação para a seleção das coleções. De acordo com os Guias do PNLDLEM (MEC, 2011; 2012), a contribuição do LD de LE deve levar a um ensino capaz de colaborar para a formação de cidadãos críticos e reflexivos que, partindo da língua do outro, sejam capazes de respeitar a cultura do seu próprio país e a dos países da LE estudada. Portanto, é imprescindível que o professor reconheça as representações presentes no LD com o qual trabalha, sobre a heterogeneidade linguístico-cultural ao propor a apresentação e a exercitação destes conteúdos, posto que, mesmo inconscientemente, os autores os representam ao selecionar uns temas e não outros, ao apresentar uns países e não outros. Dessa forma, o nosso objetivo é analisar se e como a coleção do livro didático *Enlaces* (OSMAN et al., 2010) do PNLD 2011 e 2012 para o ensino de espanhol no ensino médio contribuem para o fomento à cidadania mercosulina

(MERCOSUR/CMC/DEC. N° 64/10), levando em consideração a perspectiva intercultural proposta pelas autoras.

Desse modo, nosso objetivo específico é analisar se os temas e atividades apresentados contribuem para o fomento da cidadania mercosulina a partir de uma perspectiva intercultural, indo além da competência sociocultural, que envolve regras de uso e discurso em diferentes contextos culturais de uma comunidade de fala (CANALE, 1995). Assim, a pergunta que norteia a pesquisa é: As temáticas e atividades propostas nesta coleção contribuem para o fomento da cidadania mercosulina e para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural dos alunos? Para tanto, esta pesquisa baseia-se em teorias sobre o ensino de elementos culturais e de representação (CORBETT, 2003; KRAMSCH, 2006) bem como nos conceitos de interculturalidade no âmbito do ensino de línguas e na era da globalização (BLOMMAERT, 2003; KRAMSCH, 1993; 2001; 2009; RISAGER, 2006; ORTIZ, 2008) entre outros.

Quanto à metodologia, esta pesquisa é qualitativa e interpretativista, aplicada a uma análise de documentos escritos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, nosso estudo engloba a descrição, a análise crítica e a interpretação a partir do *corpus* que se compõe dos três volumes dos LDs da coleção *Enlaces* (OSMAN et al., 2010), do PNLD 2011 e 2012 para o ensino de espanhol no ensino médio.

A seguir, discutimos os conceitos de língua(gem), cultura e interculturalidade do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem de LE no contexto da globalização.

3- À luz da teoria

O contexto da globalização evidenciou a necessidade de repensarmos nossos modos de lidar com outras culturas em âmbitos gerais e, sem dúvidas, na sala de aula de LE. As transformações geradas pelas novas tecnologias da informação ocorrem a todo instante e nos permitem interagir instantaneamente de qualquer parte em que estejamos, dispondo-nos cada vez com mais rapidez as informações, pondo-nos em contato direto com o outro e facilitando o diálogo. Os avanços tecnológicos nos permitiram tal acesso e derrubaram muitas "fronteiras" geográficas, ideológicas e culturais que nos separavam do resto do mundo antes da Segunda Guerra Mundial. Isso nos leva a perceber que, como afirma Ortiz (2008a), a cartografia linguística do mundo globalizado abandona a ideia bidimensional que relaciona o idioma ao espaço de cada país ou de cada cultura. Contudo, estabelecer relações interculturais, quer no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas quer em situações diversas de encontro entre culturas, não é uma tarefa tão simples, embora a globalização tenha contribuído para o estabelecimento dessas relações.

Ortiz (2008b) e Blommaert (2003) chamam a atenção para o fato de que globalização não pressupõe homogeneização. Segundo este autor, uma característica lamentável de muitos discursos sobre a globalização é que parecem apresentá-la como a criação de uniformidade em todo o mundo. Os processos são, muitas vezes, representados genericamente, como uma mudança universal da natureza, de sociedades ou identidades como um processo uno. Desse modo, termos como "fluxo global" sugerem um fluxo em todo o território do globo, a propagação generalizada de padrões socioculturais e econômicos, um novo universalismo, o qual sabemos que não existe.

Ainda dentro desse discurso da globalização, Risager (2006a) afirma que a sociedade pode ser entendida em um nível global. E, nesse sentido, a "sociedade linguística" tem a ver com o processo linguístico de globalização e de mudanças linguísticas no sistema mundial. Desse modo, segundo esta autora, quando as pessoas adquirem uma nova língua como LE ou segunda língua (L2), elas ganham acesso a outras redes linguísticas que podem combinar com aquelas das quais elas já participam, ganham acesso à produção escrita da língua, entre outras coisas.

Corroborando esta ideia, ao pensarmos em processos linguísticos, Bloomaert (2003) explica que quando as pessoas se movem através do espaço físico, bem como dos espaços sociais, suas práticas de linguagem passam por reavaliação a cada passo da trajetória e as funções de seu repertório são redefinidos. Sendo assim, a maneira mais adequada para enfrentar esta questão é olhar para o valor relativo e cambiável de práticas linguísticas como um componente de sua função.

Nessa perspectiva, Risager (2006a) chama a atenção para a importância de se refletir sobre como uma língua é usada e como é disseminada nas redes sociais¹, uma vez que as línguas se espalham pelo mundo, por diferentes contextos culturais e comunidades discursivas, graças aos avanços das modernas tecnologias da comunicação. Para esta estudiosa, língua é parte integrante da sociedade, da cultura e da psique humana. Nesse sentido, esses elementos são inseparáveis. Como, então, definir cultura?

Sabemos que a definição de cultura é muito complexa, pois constitui mais do que um produto, sendo, portanto, um processo. Ademais, reflete um universo mental compartilhado por uma comunidade e que poderá ser percebido através da expressão de crenças e opiniões (RODRÍGUEZ, 2005). Do ponto de vista da Etnografia, Spradley (1980, p.06) define o termo cultura como "o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos". É, assim, uma organização do significado dado pelas pessoas aos objetos, lugares e atividades.

Corbett (2003) sintetiza como diferentes áreas do conhecimento - antropologia, etnografia e estudos culturais - concebem a cultura como objeto de estudo, corroborando outros conceitos que apresentaremos adiante. Segundo este autor, a primeira trata de investigar as regras de comportamento de um determinado grupo social; a segunda explora e descreve como os sistemas de fala e comportamentos de um determinado grupo estão relacionados às suas estruturas sociais e às suas crenças; e a última busca compreender e interpretar as representações de um grupo por meio de seus artefatos culturais.

Esse mesmo autor também discute de forma mais abrangente o conceito de cultura. De acordo com ele, tal conceito não está necessariamente relacionado a uma nacionalidade, mas a comunidades caracterizadas por uma gama de fatores como idade, gênero, classe social, etnia e até mesmo atividades de lazer (CORBETT, 2003). Desse modo, a cultura de um grupo pode ser considerada a relação entre suas crenças e valores e os padrões de comportamento, arte e comunicação que o grupo produz, levando-se em consideração que essas crenças e valores estão constantemente sendo negociados dentro do próprio grupo.

Pautamo-nos, principalmente, neste conceito de cultura por considerarmos a sala de aula de LE mais que um espaço de reprodução de conhecimentos.

Percebemos este espaço, pois, como lugar de trocas de experiências sociais e culturais. Entram em jogo, então, as culturas do professor, dos alunos e da LE que se estuda bem como das abordagens feitas nos materiais didáticos utilizados, possibilitando o desenvolvimento não somente linguístico, mas também cultural, que, trabalhado de forma mais apurada, pode levar à competência intercultural, sobre a qual tratamos neste artigo.

Em relação ao ensino de LE, López (2005) comenta como o conceito de cultura sofreu transformações consideráveis nos materiais pensados para a sala de aula de LE, principalmente nos LDs. A princípio, era concebida como acessório, reiterando uma função de mera ilustração ou curiosidade. Isso levava a uma visão superficial e estereotipada de cultura, apresentando-se de forma descontextualizada e desintegrada nas aulas de LE. Posteriormente, um novo significado é dado à cultura por meio da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Ela passa a ser vista como parte da competência comunicativa, conceito proposto pelo etnógrafo Hymes (1991), isto é, como componente necessário para a atuação e adequação linguística e, portanto, para a efetivação da comunicação. Sendo assim, está estreitamente ligada à língua.

Kramersch (2009, p.27) critica o fato de que, em muitas pesquisas relacionadas ao ensino de línguas, “a linguagem é vista como um conjunto de etiquetas aplicadas a uma realidade bem conhecida”. De acordo com esta estudiosa, falantes não-nativos são orientados para aprender obedientemente novos rótulos para as coisas do mundo real e para combinar formas e sons para se referir a eventos do mundo real e devem, finalmente, tornar-se falantes nativos, que veem através da linguagem.

Essa visão nos leva a um problema recorrente relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas, como nos esclarece Corbett (2003). Este estudioso afirma que a prática pedagógica de professores de língua tem sido influenciada por várias abordagens. Mesmo assim, o foco maior do ensino tem sido a proficiência na língua. Isso nos revela uma concepção sistêmica da prática instaurada nas salas de aula de LE – a língua é vista basicamente em seu caráter informativo ou de mero instrumento de comunicação (KRAMSCH, 2009).

Diante dessa realidade, Corbett (2003) afirma que é preciso implementar nessa prática uma abordagem intercultural que pressupõe o trabalho com tópicos culturais a partir de uma perspectiva reflexiva e conscientizadora. Assim, o ensino de línguas deve promover consciência crítica, fazendo uma abordagem que vai além da informação sobre a cultura a fim de promover reflexão crítica sobre a cultura-alvo e sobre nossa própria cultura. Desse modo, podemos mobilizar os conhecimentos que já temos e reconfigurar novos significados com o que aprendemos.

Nessa mesma perspectiva, Kramersch (2009), ao abordar esta temática no campo das representações, explica que, ao entrarmos em contato com uma LE, as palavras não só têm consequências para a forma como nós as conhecemos e nos definimos e como agimos sobre pessoas e acontecimentos, elas também trazem significados que não existiam antes para a vida. Além de comunicar a informação, provocam emoções e sentimentos de forma que excedem o seu valor informativo. Ao fazê-lo, elas moldam o significado que damos a nós mesmos, como fabricantes e usuários de sinais.

Assim, Risager (2006b) nos explica que o processo de aquisição de uma língua é uma realidade linguística e cultural altamente complexa no sentido de que há

sempre mais de uma língua envolvida, e um número considerável de perspectivas culturais que se relacionam com as diferenças na história social, étnica e nacional. Podemos dizer, então, que tal complexidade e perspectivas abrem espaço para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Afinal, é preciso saber lidar com as diferenças e, inclusive, reconhecer as semelhanças existentes entre a língua materna e a nova língua a ser aprendida. É preciso transitar entre as duas. Os conflitos existem e se estabelecem naturalmente, dadas as diferenças culturais de cada indivíduo. Nesse sentido, desenvolver a competência intercultural torna-se um desafio em situações de contato com os diferentes contextos culturais que podem ocorrer, também, durante o processo de aprendizagem de uma LE.

Entretanto, como podemos conceituar o termo interculturalidade? Essa poderia ser uma tarefa tão complexa como conceituar cultura. Para Kramsch (1993), o termo interculturalidade pode significar o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, entretanto participam de diferentes grupos culturais.

Podemos dizer, também, que pode significar o processo de comunicação entre pessoas de línguas distintas e que não compartilham o mesmo território, mas se veem diante de situações que as levam a terem ou quererem participar dos mesmos grupos. Nessa perspectiva, para lidar interculturalmente, o sujeito deve passar por um processo de aculturação, como nos explica Corbett (2003), isto é, processo pelo qual é encorajado a absorver a cultura do outro sem perder sua própria identidade. Essa seria, portanto, a capacidade de se desenvolver interculturalmente.

Contudo, podemos ir um pouco além na discussão sobre interculturalidade e seu significado no contexto latino-americano, uma vez que nosso foco neste estudo é o modo como o fomento à cidadania mercosulina, em uma perspectiva intercultural, é tratado no LD de espanhol para brasileiros, escolhido como objeto deste estudo. Passamos, então, a pensar nas relações de poder (ORTIZ, 2008b) que permeiam as questões relacionadas a uma língua.

Nesse sentido, podemos abordar a interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2012). Segundo esta estudiosa, a interculturalidade, durante muito tempo, não passou de um modismo, levando, limitadamente, a uma consciência e reconhecimento da diversidade cultural e desprezando seu sentido crítico, político, construtivo e transformador. Para Walsh (2012), tomar o conceito de interculturalidade de modo simplista é um erro e denota mais uma forma de dominação decorrente do mundo globalizado e das práticas neoliberais. Ainda que a busca pela tolerância, respeito e aceitação às diferenças bem como a tentativa de integração entre as diferentes culturas sejam importantes, a interculturalidade crítica parte da observância de assuntos relacionados ao poder, retomando, inclusive, aspectos históricos que explicam os motivos de subalternização de muitos países e grupos no contexto latino-americano.

Essa discussão corrobora as propostas de Bloomaert (2011) e Risager (2006) sobre o contexto da globalização. Neste estudo, procuramos apreender, de fato, o conceito de interculturalidade voltado para as práticas de ensino-aprendizagem de línguas, âmbito em que as questões que envolvem interculturalidade também não podem ser vistas de modo simplista como critica Walsh (2012). Não podemos negar que o ponto principal dessa integração relaciona-se a questões político-econômicas que envolvem o referido bloco – o MERCOSUL. Então, como reconhecer uma identidade latino-americana ou, mais especificamente, mercosulina? Como

estabelecer e desenvolver uma postura intercultural nos alunos e como os materiais didáticos apresentam esta temática? As questões culturais estão imbricadas, também, nesse processo de integração proposta pelo MERCOSUL. Um exemplo disso é o fato de os países integrantes desse bloco concordarem em aprender/ensinar suas línguas oficiais – português e espanhol. Assim, estamos, também, diante de um gesto de política linguística, conforme as OCEM- espanhol (2006), o que nos leva a uma reflexão acerca do lugar que as línguas devem ocupar no processo educativo. Voltamos, então, à premissa de que língua e cultura não se dissociam. Assim, aprender uma língua implica também aprender a cultura da língua-alvo a fim de que se possa estabelecer a comunicação em diferentes contextos.

Kramsch (2001), em outro estudo em que aborda a importância de se promover a interculturalidade na sala de aula, discute a importância de se formar falantes interculturais, aqueles capazes de lidar com situações diversas e reconhecer as diferenças. Por isso, questiona o mito do falante nativo, desconstruindo a autoridade que lhe é outorgada pelo fato de haver nascido, haver sido educado e pertencer a uma comunidade de falantes nativos. Essa autora defende a importância da perspectiva intercultural. Assim, advoga por um falante intercultural como sinônimo daquele que tem a capacidade de selecionar as formas apropriadas exigidas por certo contexto social de uso da língua, afirmando, ainda, que “o privilégio do falante intercultural é, de fato, um privilégio eminentemente verbal” (KRAMSCH, 2001, p. 37).

Nesse sentido, em um contexto que integra diferentes países - Brasil, Argentina, Paraguai², Uruguai e Venezuela – é preciso promover também a integração cultural como propõe o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) (2011), não restringindo as práticas desse acordo a fatores estritamente políticos e/ou econômicos.

Vejamos a seguir como o livro didático em análise aborda a questão da cidadania mercosulina e se/como trabalha esta temática em uma perspectiva intercultural.

4- Análise do livro

A coleção do livro didático *Enlaces* (OSMAN et al., 2010), aprovada pelo PNLDEM (2012) e em uso em diversas instituições do ensino médio, é composta por 3 volumes, referentes aos 1º, 2º e 3º anos. Neste estudo, como já havíamos mencionado, tratamos de analisar toda a coleção a fim de buscar reconhecer ou não nesse material o trabalho que proporcione o fomento à cidadania mercosulina em uma perspectiva intercultural. Nesse sentido, trabalhamos com os manuais do professor, uma vez que trazem informações mais apuradas sobre os objetivos de cada capítulo e sobre as abordagens e escolhas feitas para lidar com cada temática e conteúdo gramatical. Assim, também, pudemos comparar as propostas feitas pelas autoras com o que realmente apresentam em seus textos e atividades.

Cada volume está organizado em 8 unidades, as quais, a partir de um tema, se subdividem em seções que abordam: competências e habilidades, funções comunicativas, conteúdos linguísticos e gêneros discursivos. Ao final de cada

unidade, há, ainda, uma seção intitulada *Así me veo*, através da qual o aluno pode se autoavaliar, fazendo um exame do que pôde aprender em relação à função comunicativa estudada, aos conhecimentos linguísticos, ao gênero discursivo e ao conhecimento intercultural, podendo, então, fazer uma reflexão crítica sobre o que estudou na unidade, conforme propõem as autoras. No final de cada volume, há atividades variadas para reforçar e repassar os conteúdos estudados em cada unidade.

No manual do professor, as autoras propõem, entre outras premissas, o trabalho com a perspectiva intercultural. De acordo com Osman et al. (2010), toda atividade comunicativa transmite crenças, valores culturais e ideologias. Assim, ao conhecer outras culturas, os alunos têm a possibilidade de aumentar sua percepção como ser humano e como cidadão. Isso lhes permite ampliar sua capacidade de analisar seu contexto social, de comparar sua forma de ser, atuar, pensar e sentir com a de outros povos e, por fim, de aprender a sair do centro, a considerar e coordenar as perspectivas dos outros em suas próprias decisões.

Nesse sentido, as autoras explicam que trabalham, ao longo do material didático em questão, de modo a ampliar a visão do aluno sobre si mesmo e sobre o mundo, afirmando que

[n]o caso do espanhol, é importante chamar a atenção sobre a riqueza cultural relacionada com os países hispanofalantes e insistir na ideia de que não existe uma cultura única ou melhor, mas que todas coexistem (OSMAN et al., 2010, p. 07).

Notamos, na postura das autoras, conhecimento e preocupação em se trabalhar em uma perspectiva intercultural. Em várias unidades dos volumes analisados, podem-se encontrar aspectos culturais de países hispanofalantes e a tentativa de comparar temas históricos e do cotidiano à realidade brasileira, estabelecendo um diálogo acerca de conhecimentos e costumes de diferentes países, ainda que de forma superficial. No que diz respeito à seleção dos textos apresentados, apesar de certa heterogeneidade cultural e linguística das comunidades falantes de língua espanhola, evidenciou-se a escolha por textos característicos da variedade peninsular, ou seja, da Espanha, conforme o que observamos e a resenha avaliativa publicada no Guia de Livros Didáticos PNLD (2012).

O que dizer, então, do fomento à cidadania mercosulina em uma perspectiva intercultural a partir desse material didático?

Ao observarmos os três volumes de *Enlaces* (OSMAN et al., 2010), constatamos abordagem a essa temática somente na última unidade do volume 3, a qual foi dedicada especialmente às questões relacionadas ao MERCOSUL. Trata-se da Unidade 8, intitulada *Tan cerca y tan lejos*. A primeira página apresenta a imagem do continente americano ao fundo e as bandeiras dos países membros do MERCOSUL.

Posteriormente, para introduzir o assunto, as autoras expuseram a imagem da escultura *Mão*, do brasileiro Oscar Niemeyer, que está localizada no Memorial da América Latina, em São Paulo. Trata-se de uma mão, com punho, que derrama sangue. Há, ainda, um fragmento de Oscar Niemeyer explicando o significado de sua escultura. Nas palavras do artista/arquiteto "Suor, sangue e pobreza marcaram a história desta América Latina tão desarticulada e oprimida. Agora urge reajustá-la,

uni-la, transformá-la num monobloco intocável, capaz de fazê-la independente e feliz”. A partir dessa temática, as autoras propõem perguntas que levam os alunos a refletirem sobre essa noção de América Latina. Perguntam se a análise feita por eles se aproxima do que foi proposto por Niemeyer e se o aluno está de acordo com a ideia apresentada. As autoras não sugerem respostas para estas perguntas no manual do professor.

Na página seguinte, propõe-se uma atividade auditiva que informa sobre aspectos gerais e objetivos do MERCOSUL. Assim, os alunos podem passar a conhecer melhor a formação e um pouco dos interesses comuns compartilhados pelos países membros desse bloco econômico. Contudo, essas informações estão mais relacionadas a aspectos econômicos, com mínima ênfase a fatores sociais e culturais.

Na outra seção, as autoras retomam aspectos históricos relacionados à América Latina. Mencionam Simón Bolívar³ e seu sonho de unificação latina. Trata-se de um exercício bastante estrutural, para completar lacunas com palavras que se adequam ao texto. Por outro lado, mais adiante, os alunos devem responder se acreditam que haja, atualmente, uma integração entre os países latino-americanos e por quê. Notamos a tentativa de se levar à reflexão crítica acerca do assunto, mobilizando os conhecimentos que os alunos já têm.

Na sequência, são apresentados dois emblemas oficiais do bloco – um verde, escrito em espanhol e outro azul, escrito em português. Os alunos devem responder a uma pergunta sobre o significado das estrelas e da linha que aparecem nas imagens. Obviamente, as estrelas representam os cinco países membros do bloco e a linha representa o horizonte, a dimensão do MERCOSUL. As autoras ainda exploram mais os emblemas, ressaltando as línguas oficiais do bloco – nitidamente percebe-se que o português e o espanhol são as línguas oficiais, contudo o exercício de preencher lacunas chama a atenção para o fato de o guarani também ser considerado uma língua oficial, já que é uma das línguas oficiais do Paraguai.

Em seguida, propõem-se duas atividades de interpretação de texto – a primeira voltada para as questões relacionadas às políticas de integração educativa, apresentando um fragmento do protocolo do MERCOSUL; a segunda mantém a mesma temática de modo mais detalhado e com um fragmento maior do mesmo protocolo, tratando mais de seus objetivos e justificando sua importância no contexto do MERCOSUL. Este documento ressalta a tentativa de se integrar os países membros. Os esforços para além do livre comércio e da livre circulação de pessoas dentro do bloco são muitos – busca-se também a integração cultural, conforme o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), criado em 1991 pelos Ministros da Educação dos países membros, o qual reconhece a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do MERCOSUL.

Nas seções seguintes, as autoras dão ênfase ao conteúdo gramatical contemplado nesta unidade – pretérito perfeito do subjuntivo, emprego de conectores no discurso bem como emprego de expressões interjetivas. Tenta-se, em alguns exercícios, utilizar-se de frases relacionadas ao tema principal abordado na Unidade 8. Contudo, muitas aparecem descontextualizadas, como pretexto para se ensinar pontos gramaticais. Outras constituem frases meramente aleatórias, sem relação com o tema abordado, como, por exemplo, na atividade 2 de *Práctica*, em

que se explora o uso de conectivos, os alunos devem relacionar as colunas, assim, temos: “a) Esta mañana la playa amaneció llena de peces muertos – (a) Tal vez haya habido un derramamiento de aceite en el mar”.

Por outro lado, na sequência, no exercício 4, pede-se que o aluno relacione as colunas, utilizando os conectores dados e todas as frases estão relacionadas ao MERCOSUL ou ao contexto latino, como por exemplo na letra a) “Los países latinos tienen muchas cosas en común con Brasil *sin embargo* no se conocen culturalmente”. Uma tentativa de relacionar gramática e tema.

Posteriormente, propõe-se uma atividade em que o aluno pode expressar sua opinião em questões relacionadas ao MERCOSUL e deve, inclusive, fazer uso dos conectores aprendidos ao longo da unidade estudada. Assim, devem discutir assertivas como: a) O MERCOSUL deveria ser ampliado a todos os países da América do Sul; b) Um passaporte comum deveria ser adotado na América Latina; c) É necessário fomentar o intercâmbio cultural através de produções de cinema e televisão entre o Brasil e os países hispanos.

Outros exercícios de marcar a opção correta foram propostos – estes também estavam relacionados ao uso adequado de conectores. As frases eram descontextualizadas, não se referiam ao tema da Unidade.

Passa-se, então, à outra seção intitulada *Em otras palabras*. As autoras propõem um teste temático: *¿Cuánto sabes de las relaciones entre los países de América Latina?* Neste teste, as autoras abordam diferentes assuntos: Guerra do Paraguai, Copa Libertadores da América, nacionalidades de cantores famosos, formação étnica da América Latina, religião, literatura e cinema. Os alunos devem assinalar a opção correta, e depois, em grupos, devem elaborar testes temáticos sobre países da América Latina, não só do MERCOSUL.

Propõe-se, ainda, em outra atividade a realização de debates entre grupos que devem argumentar contra ou favoravelmente os seguintes temas: a) A criação de uma moeda comum aos países do MERCOSUL; b) A oferta de ensino de português em escolas da América do Sul; c) A ampliação do MERCOSUL a outros países da América Latina; d) A eliminação de documentos e restrições de emprego entre os países da América Latina. Atividades como essa só poderão funcionar efetivamente se o aluno tiver condições de pesquisar, cabe, então, ao professor dar subsídios e orientações para que o aluno alcance esse objetivo.

As autoras apresentam uma canção que se relaciona bem ao tema – *Canción con todos* – de César Isella e Armando Tejada Gómez, muito conhecida na voz da argentina Mercedes Sosa. A letra da canção menciona diferentes países da América do Sul e suas peculiaridades, evocando todos a cantarem em uma só voz. Cada sujeito, de cada país mencionado – direta ou indiretamente – é considerado um “irmão americano”. Assim, todos devem se unir em um gesto de esperança e luta. A letra é explorada, principalmente, por seus aspectos metafóricos e as autoras aproveitam para trazer mais informações sobre atividades e características próprias de alguns países, por exemplo: agricultura - Paraguai, café – Colômbia, carne bovina – argentina, entre outros. Os alunos devem, também, discutir que características o Brasil tem em comum com os países mencionados na canção.

Para finalizar a Unidade, as autoras propõem uma atividade autoavaliativa na seção *Así me veo*. Além do aspecto gramatical abordado na unidade, os alunos devem avaliar seu conhecimento intercultural. Assim, devem avaliar em que medida podem: compreender algumas posturas e acordos que tentam unir os países latino-

americanos ao longo da história e reconhecer alguns aspectos históricos e sociais que favorecem a presença de aspectos culturais que unem os países da América Latina.

Os alunos são convidados, também, a uma reflexão crítica, avaliando se podem: reconhecer a importância do diálogo e de ações conjuntas entre os países latino-americanos e refletir sobre a importância do respeito a outras culturas.

O que pudemos perceber ao longo dessa descrição do tratamento que as autoras da coleção do LD em questão deram ao fomento à cidadania mercosulina a partir de uma perspectiva intercultural é que há a tentativa e a consciência das autoras da importância de se trabalhar esta temática. Notadamente, isso fica claro no manual do professor, como apresentamos no início desta seção, bem como em algumas das atividades propostas na Unidade 8.

Observamos que existe a preocupação em informar o aluno sobre o que significa o MERCOSUL e quais seus interesses. Entretanto, às vezes, as abordagens feitas foram muito mais gerais em relação à América Latina do que específicas e voltadas ao âmbito do MERCOSUL. Isso não seria exatamente ruim, afinal abranger a discussão pode ser considerado uma tentativa notória e que pode enriquecer o conhecimento do aluno, instigando-o a aprender mais.

Entretanto, a temática do MERCOSUL poderia ser abordada também nos volumes 1 e 2, gradativamente. A estratégia das autoras, embora bem intencionada, mostrou-se cansativa e com excesso de informações que nem sempre contribuíram com o fomento à cidadania mercosulina por parte do aluno brasileiro. É inegável que, em alguns momentos, buscou-se comparar as realidades entre o Brasil e os outros países membros do bloco. Não obstante, permaneceu a impressão de que o Brasil está à parte no processo de integração. Sendo assim, nem sempre o aluno tem condições de associar sua identidade a essa realidade mercosulina.

Outra crítica que podemos apontar é o modo estrutural como o vocabulário e o conteúdo gramatical foram abordados, com exercícios de preencher lacunas e frases aleatórias. Talvez, nesse sentido, a temática poderia ser mais explorada.

Além disso, se o tema da Unidade é o MERCOSUL, cada país membro do bloco poderia ser melhor descrito, mostrando-se o potencial de cada um de modo mais específico. O âmbito do MERCOSUL nesse contexto da globalização não é homogêneo.

Por outro lado, a seção de autoavaliação é bem interessante e, se o professor souber conduzi-la bem, outros aspectos não mencionados no LD podem ser trabalhados a fim de se fomentar a cidadania mercosulina, abrindo caminhos para uma perspectiva cada vez mais integradora e reflexiva.

O modo como as autoras trabalharam a temática MERCOSUL na Unidade 8 do volume 3 de *Enlaces* (OSMAN et al., 2010) é boa, mas pode ser reestruturada de forma mais coesa, menos fragmentada. Falta, ainda, que sejam sugeridos projetos interdisciplinares e pesquisas para aprofundar o tema. A abordagem feita foi muito conteudística, carecendo de uma postura mais crítica e reflexiva. Ademais, o Brasil pode ganhar mais destaque ao longo da Unidade, assim o aluno poderá se reconhecer melhor como parte dessa realidade, conforme as próprias autoras propõem no manual do professor. Afinal, de acordo com Corbett (2003), é preciso desenvolver-se a capacidade de lidar interculturalmente, passando-se pelo processo em que se é encorajado a absorver a cultura do outro sem perder sua própria identidade.

Ainda é preciso dar mais dinamicidade ao estudo da LE, indo além do seu caráter informativo sobre a temática abordada e fomentando, de fato, a cidadania mercosulina a partir de uma visão intercultural crítica, que como afirma Walsh (2012), parte da observância de assuntos relacionados ao poder e à história para entendermos os contextos em que operamos. Os países membros do MERCOSUL devem ser apresentados de acordo com o papel que desempenham e, inclusive o Brasil deve ser apresentado como líder do bloco.

5- Considerações finais

Como discutimos ao longo deste estudo, o fenômeno da globalização nos colocou diante de inúmeras transformações que nos permitem, hoje, acesso dinâmico e facilitado às informações disponíveis em todo o mundo. Frente a essa realidade, a língua(gem), como uma manifestação cultural, se torna um componente fundamental para a disseminação de tantas informações e conhecimentos, levando consigo, inevitavelmente, muitas características que se revelam como elementos culturais. Vivemos, então, em mundo de encontros culturais, no qual seria bastante conveniente aprendermos a transitar entre as diferenças e semelhanças.

O trabalho do professor de LE exige um esforço contínuo se o que queremos é irmos além da tradição escolar. Nesse sentido, os materiais didáticos que utilizamos também exercem papel importante. Entretanto, poderíamos nos arriscar a afirmar que não existe um LD completo e perfeito. Este que analisamos acerta em muitos pontos, ao tentar informar e mostrar ao aluno brasileiro que também somos parte do "Sul", embora muitas vezes isso passe de maneira superficial. Ainda é preciso ir além da abordagem sociocultural, da simples introdução de elementos culturais como conteúdo. Talvez maior ênfase possa ser dada à temática do MERCOSUL e os outros volumes da coleção *Enlaces* (Osman et al., 2010) também abordem o assunto, desenvolvendo melhor a sensibilidade intercultural do aluno.

As atividades propostas mostram-se como um passo inicial. Uma vez que o professor adote esse material, cabe a ele complementá-lo e orientar seu uso de modo a suscitar outras discussões e aproveitar o fenômeno da globalização, a era da informação para que o desenvolvimento dessa cidadania mercosulina e intercultural realmente se concretize.

6- Notas

¹ Entendam-se redes sociais como representação dos graus de contato entre indivíduos que se relacionam cotidianamente de acordo com duas propriedades: a densidade e a multiplexidade. A primeira diz respeito à estrutura da rede e a segunda, ao conteúdo da rede (MILROY, 1987).

² Lembramos que, desde junho de 2013, o Paraguai já não faz mais parte do MERCOSUL por não concordar com a entrada da Venezuela no bloco.

³ Simón Bolívar foi político e militar venezuelano que atuou de forma decisiva no processo de independência da América Espanhola. Foi de grande importância para a independência da Colômbia, Panamá, Peru, Equador, Bolívia e Venezuela. É uma das figuras históricas mais importantes da América Latina, considerado um herói revolucionário em grande parte da América Latina. Em função de sua atuação militar e política na emancipação de vários países latino-americanos, ficou conhecido como "O Libertador".

Atuou também como presidente de quase todos os países que ajudou a liberar do domínio espanhol.

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/quemfoi/simon_bolivar.htm>

Acesso em 02 jan 2014.

7. Referências

BLOMMAERT, J. (2003). Commentary: a sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics*, v. 7, n.4, p. 607-623.

CANALE, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. p. 63-81.

CORBETT, J. (2003). An Intercultural Approach to Second Language Education. In: CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. p.1-30.

HYMES, D. H. (1991). On communicative competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Org). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press. p. 3-26.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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

_____. (2009). The signifying self. In: KRAMSCH, C. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press. p. 26-52.

LÓPEZ, L. M. (2005). La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I.S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. p. 511-532.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU. p. 25-44.

MEC. SEB. (2010). *Guia do livro didático*: PNLD2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/MERCOSUL-educacional/o-que-e.html>>

_____. (2011). *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de línguas estrangeiras modernas 2012 Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

MEC. SEB. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC/SEB. p. 27-164.

MERCOSUR/CMC/DEC. N° 64/2010. *Estatuto de la Ciudadanía del Mercosur. Plan de Acción*.

MILROY, L. (1987). *Language and Social Networks*. 2.ed. Massachusetts: Blackwell.

ORTIZ, R. (2008). Do internacional ao mundial. In: ORTIZ, R. *A diversidade dos sotaques: o inglês e as Ciências Sociais*. São Paulo: Brasiliense. p. 55-85.

_____. (2008). Do flagelo da diversidade ao pesadelo monolinguista. In: ORTIZ, R. *A diversidade dos sotaques: o inglês e as Ciências Sociais*. São Paulo: Brasiliense. p. 1-54.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. (2010). *Enlaces - Español para jóvenes brasileños*. Vol. 1, 2, 3. Madrid: SGEL.

RISAGER, K. (2006). Linguistic flow and linguistic complexity. In: RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. p. 88-109.

_____. (2006). Language and culture in a global perspective. In: RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. p. 1-18.

RODRÍGUEZ, M. F. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros.

SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant Observation*. Fort Worth: HARCOUT Brace College Publishers.

WALSH, C. (2002). Interculturalidad y (de)colonialidad Perspectivas críticas y políticas. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>>

WOODWARD, K. (2007). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes. p.7-72.

Resumen: Este trabajo tiene el objetivo de analizar cómo un libro didáctico de español presenta el MERCOSUR y si llevaría a desarrollar la ciudadanía mercosureña. Se discute la enseñanza de elementos culturales y de representación (CORBETT, 2003; KRAMSCH, 2006), interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas y en la era de la globalización (BLOMMAERT, 2003; KRAMSCH, 1993; 2001; 2009; RISAGER, 2006; ORTIZ, 2008).

Palabras-clave: interculturalidad, ciudadanía mercosureña, libro didáctico.

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar como um livro didático de espanhol apresenta o MERCOSUL e se levaria a desenvolver a cidadania mercosulina. Discute-se o ensino de elementos culturais e de representação (CORBETT, 2003; KRAMSCH, 2006), interculturalidade no âmbito do ensino de línguas e na era da globalização (BLOMMAERT, 2003; KRAMSCH, 1993; 2001; 2009; RISAGER, 2006; ORTIZ, 2008).

Palavras-chave: interculturalidade, cidadania mercosulina, livro didático.

Biodata: **Lucielena Mendonça de Lima** é professora de espanhol na Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui doutorado em Filologia Hispânica pela Universidade de Oviedo, Espanha, e pós-doutorado em Linguística aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) sobre o ensino de português como língua estrangeira. Dedicar-se a pesquisas sobre o ensino de espanhol e formação de professores de espanhol e de português a estrangeiros em uma perspectiva intercultural. É coordenadora do programa de parcerias universitárias de graduação de línguas espanhola e portuguesa do MERCOSUL na UFG. Email: <lucielenalima@gmail.com>

Biodata: Paula Renata Almeida Lima é professora substituta da área de espanhola da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. É mestre em Linguística e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Email: <paula1lima@hotmail.com>