

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol

Laudiceia Rita da Silva Toledo

**SOB A LUZ DA IDENTIDADE:
mosaico das diferenças no ensino de línguas**

Rio de Janeiro

2022



Laudiceia Rita da Silva Toledo

SOB A LUZ DA IDENTIDADE:
mosaico das diferenças no ensino de línguas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Orientadora Professora Dra. Luziana de Magalhães Catta Preta.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

T649 Toledo, Laudiceia Rita da Silva

Sob a luz da identidade: mosaico das diferenças no ensino de línguas / Laudiceia Rita da Silva Toledo. - Rio de Janeiro, 2022.

48 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Luziana de Magalhães Catta Preta.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Identidade cultural. 4. Atividades didáticas. I. Preta, Luziana de Magalhães Catta. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

LAUDICEIA RITA DA SILVA TOLEDO

SOB A LUZ DA IDENTIDADE:
mosaico das diferenças no ensino de línguas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Dra. Luziana de Magalhães Catta Preta (Orientadora)
Colégio Pedro II

Ma. Fabrícia Dorneles Ramos
Colégio Pedro II

Ma. Maria Cecília do Nascimento Bevilaqua
Colégio Pedro II

Dedico este estudo aos meus pais, meus filhos e a todos os professores que lutam por uma educação transformadora em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde, perseverança e permitir mais uma realização em minha trajetória acadêmica.

À minha família pelo apoio constante e compreensão para que eu pudesse realizar meu sonho!

À minha orientadora, Luziana de Magalhães Catta Preta, pela escuta e por todos os seus incentivos para que este estudo fosse realizado.

Às professoras do curso de pós-graduação, que contribuíram com a minha formação acadêmica no ensino de espanhol.

Às professoras Fabrícia Dorneles Ramos e Maria Cecília do Nascimento Bevilaqua por aceitarem contribuir com o aprimoramento deste estudo, como membros de minha banca.

E, também, aos meus alunos que me motivam na árdua jornada do magistério atual e todas as pessoas que acreditam na força da educação como meio de compreensão e transformação social.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

TOLEDO, Laudiceia Rita da Silva. **Sob a luz da identidade:** mosaico das diferenças no ensino de línguas. 2020. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Espanhol – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho tem como objetivo propiciar referenciais teóricos e práticos para contribuir com o trabalho docente na realização de atividades que abordem a questão da identidade cultural nas aulas de Espanhol no Ensino Médio da Educação Básica. Baseia-se, sobretudo, em Hall (2003, 2005) e Bauman (2005), para discorrer sobre a temática da identidade, da cultura e da identidade cultural. Aborda o tema letramento, conforme visto por Kleiman (2005a/b), Street (2014) e Rojo (2009, 2010) e analisa sua aplicabilidade no contexto da identidade cultural no ensino de espanhol. Busca, assim, perceber o ensino de língua espanhola como forma de aproximação das questões sociais da América Latina de modo a levar os alunos a refletir sobre sua própria identidade cultural. Para tanto, elabora uma proposta didática a partir de um vídeo que mostra o tango como manifestação cultural. Espera-se que a atividade realizada possa contribuir com os professores em sua prática docente a fim de que possam conduzir os alunos a tais questionamentos.

Palavras-chave: identidade cultural; letramento; ensino de espanhol; atividade didática.

RESUMEN

TOLEDO, Laudiceia Rita da Silva. **Sob a luz da identidade:** mosaico das diferenças no ensino de línguas. 2020. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Espanhol – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabajo tiene como objetivo propiciar referenciales teóricos y prácticos para contribuir con el trabajo docente en la realización de actividades que promuevan la temática de la identidad cultural en las clases de español de la Educación Básica en la Enseñanza Media. Basado, principalmente, en Hall (2003, 2005) y Bauman (2005), discute sobre identidad, cultura e identidad cultural. Aborda la temática literacidad, conforme Kleiman (2005a, 2005b), Street (2014) y Rojo (2009, 2010) y analiza su aplicabilidad en el contexto de la identidad cultural en la enseñanza de español. Así, busca entender la enseñanza del español como forma de acercarse a los cuestiones sociales de América Latina, haciendo que los alumnos reflexionen sobre su propia identidad cultural. Para ello, desarrolla una propuesta didáctica basada en un video que muestra el tango como manifestación cultural. Se espera que la actividad realizada pueda contribuir con los profesores en su práctica docente a fin de que puedan conducir a los alumnos a tales cuestionamientos.

Palabras-clave: identidad cultural; literacidad; enseñanza de español; actividad didáctica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	OBJETIVOS.....	11
2.1	Objetivo Geral.....	11
2.2	Objetivos Específicos	11
3	JUSTIFICATIVA.....	12
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
5	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	28
6	APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E DISCUSSÃO DOS DADOS	31
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS.....	42
	ANEXO A – Actividad didáctica.....	45

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, nos deparamos com diversos desafios que constituem a natureza humana no âmbito educacional. Um destes desafios é o processo da globalização, que implica o encontro de diferentes estruturas sociais, a partir do qual nos é permitido conviver com inúmeras culturas, constituindo a multiplicidade identitária do indivíduo. O ensino de línguas favorece a percepção dessa alteridade e possibilita ao aluno a compreensão do outro, assim como propicia o reconhecimento das singularidades sociais e culturais de cada povo.

A globalização oportuniza que o indivíduo reconheça a existência de outras formas identitárias, corroborando a ideia de que não existe uma identidade única e estável. Dessa forma, busca-se, nesta pesquisa, pensar a cultura como um processo inseparável da identidade, uma vez que ela é inerente ao indivíduo e ao meio ao qual se está inserido. Considerando o exposto, buscamos analisar de que forma a identidade cultural pode contribuir para uma educação crítica relativa ao ensino de espanhol na Educação Básica.

Na tentativa de levar para a sala de aula tais questionamentos, elaboramos uma atividade didática, na qual buscamos levar o aluno a refletir sobre a temática da identidade cultural e suas implicações no mundo global. A proposta desenvolvida envolve um diálogo que visa à percepção da integração social, da visibilidade de si e do outro, dentro das questões sociais. Para alcançar o objetivo proposto, selecionamos o vídeo *La historia del Tango* com a finalidade de oportunizar a percepção audiovisual do aluno, explorar o estético e, mais especificamente, despertar o interesse de aproximação pelas alteridades que constituem povos e culturas.

A pesquisa encontra-se organizada da seguinte maneira. Neste momento inicial, contextualizamos e apresentamos a proposta de trabalho a ser desenvolvida. Em seguida, propomos os objetivos e justificamos sua relevância. No capítulo seguinte, definimos o aporte teórico, tomando como ponto de partida a temática da identidade de acordo com os pressupostos de Hall (2003, 2005) e Bauman (2005); buscamos perceber a cultura por meio da ótica da identidade do próprio indivíduo onde vive e/ou transita, trazendo autores como Giddens (1998), Laraia (2002) e Chauí (2000); trazemos à tona a identidade cultural e suas implicações no contexto social, utilizando ainda os conceitos de Hall (2003, 2005) e abordamos, além disso, a temática do letramento de acordo

Kleiman (1995, 2005a, 2005b), Street (2014) e Rojo (2009, 2010), na tentativa de refletir sobre a leitura que o indivíduo faz diante das diferentes questões sociais e da relevância da visibilidade de si e do outro em seus diferentes contextos culturais.

No capítulo seguinte, *Pressupostos metodológicos*, delineamos como a proposta didática está pensada para o público discente do segundo ano do Ensino Médio com o objetivo de levá-los a pensar sobre a temática da identidade cultural. No capítulo *Apresentação do corpus e discussão dos dados*, exibimos a atividade didática, produto da presente pesquisa, e discorremos sobre as formas de se abordar a identidade cultural por meio do vídeo escolhido. Por fim, apresentamos as *Considerações finais* deste trabalho. Em *Anexo*, inserimos a atividade completa com o link do vídeo utilizado para a elaboração da proposta didática.

Almejamos, com isso, que o tema apresentado possa contribuir, ainda que de forma breve, para propostas que estimulem futuros projetos que levem ao entendimento dos indivíduos e das diferentes culturas, dentro dos múltiplos contextos sociais nos quais se insere o ensino de línguas.

2 OBJETIVOS

Nesta seção, especificamos os objetivos - geral e específicos - deste trabalho, considerando sua aplicabilidade em um contexto específico do Ensino Básico, quer seja, o ensino de língua espanhola no Ensino Médio.

2.1 Objetivo Geral

Analisar de que forma a identidade cultural pode contribuir para uma educação crítica nas aulas de espanhol do Ensino Médio.

2.2 Objetivos Específicos

- Discorrer sobre os conceitos de identidade, cultura e identidade cultural a partir do conceito de sujeito pós-moderno introduzido por Hall (2005) e Bauman (2005).
- Refletir sobre as questões culturais e a leitura de mundo a partir do conceito de letramento, conforme Kleiman (2005a, 2005b), Street (2014) e Rojo (2009), contribuindo para a criticidade nas aulas de espanhol no Ensino Médio.
- Produzir uma atividade didática sob a perspectiva do conceito de leitura abordado por Solé (1998), de modo a levar os alunos a refletir sobre sua própria identidade cultural.
- Promover reflexões sobre o ensino de língua espanhola como forma de aproximação dos temas sociais da América Latina.

3 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa resulta das experiências que obtive em minha trajetória pessoal e profissional na área do ensino de língua espanhola na Educação Básica, atuando como professora da rede privada de ensino.

Inicialmente, as escolas nas quais atuei não adotavam nenhum material didático para que eu pudesse ministrar as aulas. Todo material era elaborado por mim e passava pelo crivo da coordenação pedagógica. Este fato gerava desgaste e desmotivação, uma vez que boa parte do conteúdo que envolvia produção textual e o uso de diferentes gêneros eram eliminados e a prioridade se voltava para a gramática e o léxico.

Esse tolhimento pedagógico me levou a perda do encanto em atuar no ensino de espanhol, somado às constantes falas dos meus alunos, como, por exemplo: *“Não sabemos nem o português, espanhol então, piorou”*, *“Professora, pra que tanto verbo, não sabemos conjugar nem em português”*, *“Professora, você é legal mas espanhol é muito chato, igual ao português”*.

A princípio me vi impotente, contudo estas mesmas falas me despertaram o desejo de mostrar que o ensino da língua espanhola vai além do aprendizado exclusivamente gramatical. Na verdade, ao estudar uma língua tem-se a oportunidade de conhecer outras culturas e (re)pensar a sua própria cultura. Aos poucos, consegui mais flexibilidade na composição dos conteúdos e, desse modo, pude agregar a cultura hispano-americana por meio do trabalho com diferentes gêneros.

Desde então, comecei a ter como objetivo estimular a percepção dos alunos sobre a importância da identidade cultural, uma vez que não há como dissociar a língua da cultura e do social, sobretudo conforme aborda Hall (2003, 2005). Realizar o ensino de língua espanhola como um veículo que propicia este fim é um desafio enriquecedor. Interessa-me buscar em meus alunos o resgate histórico e cultural, levando-os a refletir sobre as questões econômicas, políticas e sociais de seu entorno, assim como de países hispano-falantes.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, explanamos (em 4.1) o pensamento dos autores Hall (2003, 2005) e Bauman (2005) sobre o conceito de identidade. Após, analisamos (em 4.1.1) brevemente os termos identidade e diferença, de acordo com Silva (2000) e Moita Lopes (2013). Em seguida, apresentamos a definição de cultura (em 4.2), conforme vista por autores como Giddens (1998), Laraia (2002) e Chauí (2000). Abordamos, igualmente, o conceito de identidade cultural (em 4.3), também conforme Hall (2003, 2005). Por último, refletimos (em 4.4) sobre letramento, segundo Kleiman (2005a, 2005b), Street (2014) e Rojo (2009, 2010) e seu papel no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Estas escolhas corroboram as teorias com as quais nos identificamos e auxiliaram na construção da proposta didática, produto desta pesquisa.

4.1 Identidade

Defender o ensino de línguas alicerçado no tripé de língua, identidade e cultura é estimular o aluno a interagir e passar a olhar o “outro” sem estranhamento, desmistificando estereótipos e aproximando-o às diferentes questões sociais de forma crítica. Dentro dessa perspectiva, nos é possível perceber que a identidade possui uma concepção mais complexa e se origina nas relações interpessoais e culturais.

Discorrer sobre identidade, sob esta ótica, é discutir sobre a trajetória do indivíduo ao longo da sociedade humana aliada às construções históricas e culturais, que contemplam a formação sócio-histórica do homem. As transformações sociais e culturais refletem o identitário de um povo. Nos estudos sobre identidade e cultura defendidos por Hall (2005), o autor identifica uma crise de identidade no sujeito moderno. Desse modo, podemos entender que as estruturas culturais nas quais o indivíduo está inserido acabam contribuindo para sua formação e transformação. Hall (2005) concebe três tipos de diferentes abordagens identitárias: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Segundo o referido autor, a identidade no sujeito do iluminismo se baseia no individualismo, é centralizado e unificado, prevalecendo a razão. Assim, o cerne do **eu** era a identidade de uma pessoa em uma concepção **individualista** do sujeito e de sua identidade (2005, p. 11, grifo do autor). O sujeito sociológico, apresenta uma identidade

coletiva, sendo constituído das relações interpessoais e da interação com a sociedade, assim ele é individual e social.

A identidade, na concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público. A identidade [...] costura [...] o sujeito à estrutura, sendo formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Ela [a identidade] estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2005, p.11-12, grifos do autor).

Hall (2005, p. 12), no entanto, defende que essa concepção de sujeito como tendo uma única identidade e vista como plenamente unificada é algo que faz parte do nosso imaginário. Longe de ser estática, a identidade do sujeito pós-moderno está em constante transformação, é fragmentada e sofre a influência das diferentes vertentes culturais as quais o sujeito se insere. Para o autor:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2005, p. 38, grifos do autor).

Ao refletir sobre o sujeito pós-moderno, observamos ainda que, por outro lado, a globalização pode ocasionar o rompimento das fronteiras de modo a favorecer a homogeneização das estruturas sociais, passando a intervir na identidade cultural de cada nação. Esse processo tem ao mesmo tempo intensificado a busca pela manutenção das próprias identidades, como sendo uma forma de resistência e de reafirmação do indivíduo (HALL, 2005). Segundo o autor, até mesmo a concepção de identidade tem se modificado no decorrer dos tempos e, para compreender a situação atual, é importante saber como se deu essa passagem:

parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto seu efeito geral permanece contraditório. (HALL, 2005, p. 87)

Nessa construção, é válido perceber que uma das formas de expressar a identidade é também, por meio da cultura como perpetuação do indivíduo. As novas concepções sobre a identidade favorecem que a cultura seja dinâmica como constatamos na Declaração sobre a Diversidade Cultural, em seu Artigo 2º:

Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas (2002, p. 3).

Neste sentido, Bauman (2005) salienta que identidade e pertencimento são interdependentes e flexíveis, pois enquanto a pessoa se vê pertencente ao seu habitat natural, não percebe a sua identidade. De acordo com Hall (2003), na estrutura social a identidade só ocorre quando o seu pertencimento é abalado, uma vez que nenhum outro lugar no mundo propiciará ao indivíduo a mesma sensação de pertencimento como antes.

Com isso, pode-se considerar a identidade como um processo de construção, algo dinâmico e, portanto, inacabado.

A identidade que buscamos defender neste trabalho vai ao encontro da concepção defendida por Hall no que diz respeito ao sujeito pós-moderno, que não possui uma “identidade fixa, essencial ou permanente” (2005, p. 12, grifos do autor). Assim,

[a] identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005, p.13).

Em conformidade com o pensamento de Hall (2005), cabe-nos refletir que pensar o ensino de línguas, nessa perspectiva, propicia, por meio de diferentes leituras, a proximidade com culturas diversas e dinâmicas e isto envolve a identidade flexível de um povo em seus diversos contextos. O diálogo vai além da fala ou de uma estrutura lexical. O ensino de línguas promove, desse modo, o debruçar sobre origens, construções e transformações de uma determinada sociedade e os reflexos destes componentes no indivíduo. Abordar a identidade é, de certa forma, perceber o espaço da

pessoa no mundo, a formação da sua história, a construção das relações-interpessoais e de si.

Conforme as reflexões de Bauman (2005) e Hall (2003, 2005), partimos, de igual maneira, do pressuposto de que a identidade é mutável. Desse modo, é interessante convidar o aluno a ter esta dimensão sobre identidade e cultura no espaço social mediante os diferentes contextos nos quais ele se encontra inserido. Sendo a identidade mutável, faz-se importante abordar brevemente alguns questionamentos sobre os conceitos de identidade e diferença.

4.1.1 Identidade e diferença

Silva (2000), em seu livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, destaca que as duas – identidade e diferença – coexistem por meio de sistemas de representação, visto que esta é um sistema linguístico-cultural arbitrário, indeterminado e ligado ao poder. O autor nos estimula a refletir sobre quem tem o poder de representar e definir a identidade, possibilitando contextualizar ambas no cenário da globalização.

Para Silva (2000) e Hall (2005), a relação entre identidade e diferença é estreita, pois uma depende da outra e, portanto, são inseparáveis. A identidade se constitui na diferença e é produzida no contexto das relações socioculturais, tornando-se produto da linguagem. De tal modo, evidencia-se a relação social e cultural da identidade, ligando-a a estruturas discursivas e narrativas, bem como a sistemas de representação e de poder. Desse modo, podemos articular que:

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA. 2002, p. 81)

Afirmar uma identidade ou marcar uma diferença tem a ver com atos de incluir e excluir, delimitar fronteiras, diferenciar entre quem está dentro e quem está fora, propiciando e reiterando as relações de poder. O referido autor salienta ainda que com a demarcação de fronteiras ocorre a divisão social, que implica na questão classificatória. As classes são mais do que agrupamentos simétricos, uma vez que ao dividir e classificar, passamos a instituir uma hierarquização. A mais importante forma de

classificação é a que se estrutura em torno de oposições binárias, ou seja, em torno das classes polarizadas. Silva (2000) aclara que é no jogo de operações binárias que se estabelece a identidade hegemônica, com isso a identidade torna-se natural, servindo como parâmetro para as outras identidades que irão se constituir. Portanto:

As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA. 2000, p.83).

Moita Lopes (2013) em seu artigo *Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares* discorre sobre esses conceitos e afirma que a identidade e a diferença estão relacionadas com a atribuição de sentidos do mundo social, tendo a ver com luta e disputa. Moita Lopes (2013) complementa que o processo de naturalização das identidades hegemônicas é ocasionado pelo fato de serem biologicamente normalizadas.

Silva (2000) concebe a ideia de que a identidade é produção, é efeito, é inexistente, é inacabada, é um processo de construção, é ato performativo, é representação, é diferença, é linguagem e é fragmentada. Portanto, tanto a diferença como a identidade estão associadas a uma estrutura discursiva e a uma narrativa dentro das estruturas de poder. O autor avalia a importância de um currículo centrado nessas questões e que problematize, de fato, a diversidade.

É preciso que o professor reflita na sala de aula sobre a identidade e a diferença como questões políticas por meio da linguagem, da representatividade, da relação de poder, bem como do processo sociocultural. Considerando o exposto, é relevante para o ensino de línguas a percepção de que diferença e identidade são construções culturais e sociais e, como tal, devem ser passíveis à problematização e ao questionamento.

No próximo item, discutimos o conceito de cultura e suas implicações na abordagem do sujeito pós-moderno.

4.2 Cultura

Giddens (1996) observa a cultura como um vasto campo que abrange tanto as ideias abstratas que traduzem a vida no campo da imaginação e do pensamento, com suas linguagens próprias, quanto os arranjos sociais e os instrumentos que permitem e favorecem a cooperação entre as pessoas nas formas das organizações sociais. O universo da cultura é permeado, segundo o autor, por elementos da vida cotidiana na qual a “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem e os bens materiais que criam.” (GIDDENS, 1996, p. 58).

Segundo Laraia (2002), o termo “cultura” foi definido pela primeira vez no final do século XVIII, por meio do termo germânico “Kultur”, que se relacionava aos aspectos espirituais de uma comunidade, seguido da palavra francesa “Civilization”, que compreendia as realizações materiais de um povo, originando assim a palavra: “Culture”. Dentro dessa perspectiva, a cultura “inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2002, p.25). Na proposta de Leontiev (2004), a cultura consiste no mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento enquanto gênero humano. Já para Guareschi e Bruschi (2003), a cultura é compreendida como uma prática discursiva, uma prática que institui significações.

Partindo da concepção de que os discursos não representam realidades pré-existentes, mas justamente forjam os objetos dos quais falam, desenvolve-se a compreensão de que os múltiplos discursos que atravessam o tecido social constituem redes de significações que são tomadas pelos sujeitos para sua própria interpretação e, desse modo, acabam por reproduzi-los. Nesse sentido, ‘podemos dizer que a cultura é inacabada e dinâmica.

Na percepção da cultura como algo dinâmico, mutável e recriada de acordo com as configurações sociais, Marconi e Presotto (2005) concordam que:

[a] cultura muda continuamente, possui suas variações, pois integra novos elementos – crescimento da cultura – e se desassocia de outros. O crescimento da cultura, todavia, não é uniforme; pode haver época de grande desenvolvimento, de paradas e até de retrocessos. A alteração pode ser realizada por substituição ou por acumulação, tomando de empréstimo elementos de outra cultura, conservando-os ou adaptando-os (MARCONI; PRESOTTO, 2005, p. 40).

Chauí (2000) traz à tona diferentes concepções de cultura. Na primeira concepção, natureza e cultura se complementam, visto que o ser humano faz parte da natureza. Sob esse aspecto, a autora discorre sobre cultura como:

aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo isto é, como formação das crianças não só pela alfabetização, mas também pela iniciação à vida da coletividade por meio do aprendizado da música, dança, ginástica, gramática, poesia, retórica, história, Filosofia etc. (CHAUI, 2000, p. 372).

Na segunda concepção, a referida autora aponta que a cultura “passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a Natureza, relações que se transformam e variam.” (CHAUI, 2000, p.373). Cabe-nos ressaltar que, para a autora, a cultura está relacionada a um sentido amplo, ou seja, ao conhecimento, à língua, às artes e à alfabetização e, portanto, é um equívoco restringi-la apenas a um conjunto de saberes e práticas, visto que ela está presente nos inúmeros grupos sociais das diferentes sociedades, onde “os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (Chauí 2000, p. 376).

Quanto ao ensino de língua espanhola, acreditamos que o trabalho com a aproximação e o (re)conhecimento de diferentes povos, por meio da identidade e da cultura, pode propiciar ao aluno a compreensão dos diferentes costumes e, a partir disso, traçar paralelos e distinções em relação ao reconhecimento de demais espaços. Mediante ao exposto, o professor de línguas pode apresentar aos alunos singularidades entre diferentes culturas e as implicações que as diferenças entre elas podem ocasionar nas relações interpessoais das diversas comunidades de fala, promovendo, a um só tempo, o ampliamiento de seu repertório linguístico-cultural e de sua consciência crítico-social.

Nesse percurso, vale dizer que as trocas culturais não implicam perda da identidade. Assim, a identidade cultural pode ser vista como forma de contribuição para a compreensão do indivíduo plural, com seus marcadores sociais dentro da sociedade.

4.3. Identidade cultural

O ensino de línguas exerce, atualmente, uma função social e busca mostrar as transformações sociais e refletir sobre elas no espaço educacional. Temos, então, a

possibilidade de transitar pelos contextos linguísticos que refletem o sujeito pós-moderno. De igual maneira, o indivíduo tem a oportunidade de [re]conhecer e conviver com diferentes culturas.

Em vista disso, conforme Hall (2003) e Bauman (2005), percebemos que a construção do conceito de identidade cultural passou por várias definições: povos, nações, até chegar à representatividade de grupos, onde se apregoa reconhecimento, representação, garantia de direitos e igualdade. Abordar identidade cultural implica discutir cultura e identidade, para que a definição de uma determinada identidade cultural seja referenciada e justificada a partir de elementos próprios que podem trazer concordâncias ou questionamentos.

Ao compreender que o conceito de cultura e identidade possui várias abordagens, rompe-se a perspectiva isolada de pensamento único. Ter uma leitura a partir de tais percepções teóricas propicia o entendimento de que o processo de identificação cultural passa por uma essência inicial. Gusmão (1999) discorre que a raiz da cultura pode ser perpetuada pelo indivíduo ou não. Este fato auxilia na expansão de novos olhares de mundo e ressignificação da cultura do sujeito pós-moderno nos processos identitários.

De igual maneira, Hall prossegue afirmando que:

paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de transformação cultural. A cultura não é uma questão de antologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 49)

Outra questão é perceber que a identidade cultural esteve ligada a aspectos da migração. Hall (2003) apresenta esse processo de identificação através da diáspora do povo caribenho, o que nos permite vislumbrar as inferências sobre as complexidades vividas pelos indivíduos, além da construção de um novo espaço.

O processo identitário possibilita tornar as identidades múltiplas, intermediadas por elos que as unem a uma origem específica. Para o autor, os indivíduos que passam pelo processo migratório sentem dificuldade em retornar as suas sociedades de origem, denominando que o seu território se tornou irreconhecível, pela não existência de alguns aspectos vividos no passado. Esta perspectiva reafirma que a identidade cultural não está alinhada ao passado imutável, e sim, ligada ao reconhecimento do local.

O referido autor reflete ainda sobre o meio mercantilizado da cultura, a cultura de massa e como as pluralidades começam a se construir, mostrando que, dentro destes processos, encontrarmos várias representatividades estereotipadas e experiências que podem ser autorreconhecimentos fantasmas de algumas nações. Essa narrativa é compreensível devido a algumas interações por conta do colonialismo:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, impressa através do parentesco, ou da linhagem dos genes, seja constitutiva do nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão ‘mundano’, secular e superficial, quanto uma mudança temporária do nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império por toda parte – podem forçar a pessoa a migrar, o que causa espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor. (HALL, 2003, p.28)

Conforme sinalizado pelo autor, os sujeitos têm várias culturas “originais” (HALL, 2003, p. 48, grifos do autor), e, nesse processo, o indivíduo é parte e já nasce com reprodução de culturas. Assim sendo, o ensino de línguas precisa ponderar sobre o que nos constitui enquanto pessoas a fim de nos percebermos como sujeitos plurais. Nesta perspectiva, Hall (2003) traz a distinção de “multicultural” e “multiculturalismo”. O autor compreende multicultural como a sociedade que tem vários sujeitos com culturas originais diferentes e em constante mescla no território. Já o “multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidade gerados pelas sociedades múltiplas” (HALL, 2003, p. 52). Para o autor, o multiculturalismo se define pela forma como os sujeitos vão interagir no território. Desse modo, cabe-nos pensar como as estruturas de poder vão se utilizar do multiculturalismo para solucionar as problemáticas inerentes à sociedade. Para tal, o referido autor traz as concepções de Maclaren (1997) a respeito do multiculturalismo liberal e do multiculturalismo pluralista, cujas definições, permitem refletir, de certo modo, na transformação da diversidade em mercadoria e na coexistência de várias culturas nos diferentes espaços sociais, promovendo o movimento da cultura no território:

O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avalia diferenças grupais em termos culturais e

concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. (MACLAREN, 1997 apud HALL, 2003, p. 53)

É possível observar que o multiculturalismo liberal trabalha com a ‘tolerância’, enquanto o multiculturalismo pluralista ‘confere direitos’, apresentando concepções distintas do que se entende por multiculturalismo. Entendemos, em conformidade com o pensamento de Hall (2003), que a cultura rompe com as divisões geográficas, propiciando a possibilidade da compreensão de proximidade de diferentes culturas. Partindo dessa premissa, não é possível afirmar que a identidade cultural é única, mas que somos compostos por uma identificação passível de mudança e de transformação. Assim, é preciso refletir aquilo que nos une enquanto pessoa e apreender a percepção de que cada indivíduo é um sujeito plural.

Sob esse aspecto, Chauí (2008) sinaliza que, nas sociedades onde há a divisão de classes, embora a cultura mantenha seu sentido amplo e seja a mesma para todos os indivíduos, ela não ocorrerá do mesmo modo, não terá os mesmos sentidos e as mesmas finalidades. Tais aspectos levarão à distinção entre cultura popular e cultura erudita, uma vez que a cultura popular é a cultura originada pelas classes populares e a cultura erudita se origina pelos artistas da classe média.

A referida autora afirma que essa distinção promove falsos entendimentos sobre cultura, por trazer a concepção de que a cultura popular é atrasada, e, porque não dizer, folclórica; já a cultura erudita seria vista como melhor e atual.

A autora reitera ainda que essa distinção gera um fenômeno que pode ser compreendido como a apropriação de alguns aspectos da cultura popular e aspectos da cultura erudita para produzir a cultura massa, ou seja, uma cultura terá a mistura dos elementos populares e eruditos, entretanto de modo que eles sejam simplificados, fragmentados e diluídos com o objetivo de venda e consumo.

Chauí (2008) discorre ainda sobre a cultura de massa, explanando que é vista como a cultura que tem como cunho a diversão, o entretenimento. Vista sob esse prisma, ela perde seu sentido amplo e deixa de ser um conhecimento, muda sua maneira de existir e de se relacionar com o mundo, passando a ser mercadoria.

Desse modo, prossegue a autora:

Não que a cultura não tenha um lado lúdico e de lazer que lhe é essencial e constitutivo, mas uma coisa é perceber o lúdico e o lazer

no interior da cultura, e outra é instrumentalizá-la para que se reduza a isso, supérflua, uma sobremesa, um luxo num país onde os direitos básicos não estão atendidos. (CHAUÍ, 2008, p.64)

Mediante o exposto, cabe-nos refletir sobre o letramento como veículo para alicerçar a contribuição na compreensão das identidades e das diversidades nas diferentes sociedades e nas inúmeras formas de representação da cultura, visando despertar a capacidade de conhecer, interpretar e construir com respaldo de conhecimentos críticos.

4.4 Letramento

Nesse trabalho, tomamos como acepção o significado de letramento compreendido não só como o resultado da ação de ler e escrever, mas também aquele que vê a linguagem como uma prática social (cf. KLEIMAN, 2005a, 2005b). Em vista disso, os sujeitos se valem da leitura e da escrita de forma crítica, com a finalidade de interagirem e atuarem nos diversos contextos sociais. Ao tomar também como alicerce o letramento social (KLEIMAN, 2005a 2005b, 2009); STREET (2004), buscamos nos dirigir aos alunos de modo a pensar de que forma as questões ligadas à identidade cultural - abordadas nas seções anteriores - podem refletir em seu cotidiano escolar e assim levá-los a revisitar valores, crenças e as temáticas culturais que os/nos envolvem.

Com relação a essa temática, Kleiman (2005a) menciona que:

[u]m evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. (KLEIMAN, 2005a, p.23)

De acordo com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o ensino de línguas tem como objetivo contribuir para a experiência singular do indivíduo na construção de significado pelo domínio de uma base discursiva. Schlatter (2009) defende também que por meio de atividades de leitura e escrita sejam promovidas o envolvimento do indivíduo nas diferentes práticas sociais e sua formação como cidadão.

Coadunando-se as perspectivas apresentadas por Hall (2003), na abordagem do sujeito plural, cabe-nos a perceber a importância do letramento para os aspectos

cognitivo, social, cultural e linguístico, o que vai além da alfabetização e insere o conceito nos diferentes significados e sentidos de leitura apresentados em diversos contextos sociais.

Reiteramos que ler, nesse sentido, envolve fazer a leitura de imagens, símbolos, documentários, vídeos etc. e, dentro dessa perspectiva, também nos é possível perceber a função social da leitura. O letramento se configura, desse modo, no processo educacional com o uso concreto da língua e do cotidiano do aluno. No entanto, embora tenhamos mudado o tipo de abordagem em sala de aula, o ensino de línguas ainda se encontra, muitas das vezes, atrelado à estrutura gramatical da língua, sendo assim:

[é] importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem (BRASIL, 1998, p. 19 - 20)

O termo letramento foi, inicialmente, associado ao conceito de alfabetização. Porém, como afirma Kleiman (1995), a alfabetização é uma das práticas letradas que pertence ao ambiente escolar, a qual desenvolve algumas habilidades no indivíduo. O letramento vai além do processo de alfabetizar, pois implica que o sujeito faça uma leitura do mundo e não apenas decodifique palavras. Assim, é possível refletir que o processo de alfabetização não compõe os diferentes contextos linguísticos e sociais do indivíduo. Dentro dessa perspectiva, a referida autora define letramento como:

uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união de interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15)

Mediante tais aspectos, é possível considerar a complexidade e a pluralidade em que consiste o letramento. Kleiman (2005) aponta que o letramento é complexo por sua variação de conceitos onde os conjuntos das práticas sociais leva o indivíduo a obter criticidade, uma vez que a visão de mundo está relacionada ao pensamento concreto e abstrato. A leitura de mundo vai além do processo decodificação. O letramento, visto sob essa óptica, torna-se amplo devido à valorização das características sociais no processo da oralidade e da escrita.

Corroborando o exposto, Brahim (2007) aponta que a leitura deve ser desenvolvida com o objetivo de levar o indivíduo a perceber as propostas ideológicas do texto. Para tal, sugere que a leitura permita a expansão da percepção de significados e transpasse a compreensão de informações textuais, o que possibilitaria leitores mais críticos e atuantes no cotidiano. Tal construção soma-se a de Freire (1987), que articula que a prática de ensino assim vista é desafiadora por propiciar o desenvolvimento do senso crítico, onde o indivíduo passa por processos de mudança e se torna um ser transformador da sociedade na qual está inserido.

Favorecendo tais colocações, Street (2004) aponta a importância da abordagem ideológica no letramento, considerando que:

É evidente que o letramento não pode ser estudado como uma tecnologia neutra, como no modelo reducionista autônomo. Mas como uma prática social e ideológica, que inclui aspectos fundamentais da epistemologia, do poder e da política: a aquisição do letramento implica questionamentos sobre discursos dominantes, alterações na agenda da alfabetização, lutas por poder e posições sociais. Neste sentido, as práticas letradas estão saturadas de ideologia (STREET, 2004, p. 90).

Em face disso, acreditamos ser relevante a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita no ensino de línguas, observando sua relação intrínseca com diferentes contextos sociais, de forma a possibilitar a aproximação dos alunos às sociedades plurais que compõem o mundo. Acrescentamos que essa relação não se dá somente por meio de textos verbais, mas também a partir de textos não-verbais.

Com as mudanças sociais e as novas demandas sobre os estudos de leitura e escrita, o termo letramento passou por ressignificações. Rojo (2009) e Street (2014), ao fazerem uso da terminologia *Letramentos*, argumentam que o termo, usado no plural, abarca melhor esse momento atual.

Rojo (2009, p. 107) ressalta os *Letramentos múltiplos* e articula que não podemos “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar)”. Já Street destaca o termo *Letramentos sociais* enfatizando o foco dessas novas abordagens, “primeiro, na natureza social do letramento e, em seguida, do caráter prático das práticas letradas” (STREET, 2014, p. 18)

A estudiosa aborda ainda a prática dos *Letramentos multissemióticos*, uma vez que são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para

o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (ROJO, 2007, p.107).

O conceito de letramentos múltiplos envolve, assim, além da questão da *multissemiose* ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deram origem, dois enfoques: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Ainda em conformidade, Rojo (2012) defende que o ato de ler compreende articular diferentes modalidades de linguagem que vão além da escrita, como a imagem [estática e em movimento], a fala e a música. Dentro dessa perspectiva, conjecturando as transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, como também de lê-los e produzi-los. A autora prossegue afirmando que o desenvolvimento de linguagens híbridas abarca, dessa forma, provocações para os leitores e para aqueles que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.

Desse modo, defendemos o trabalho com o audiovisual a partir do conceito de letramento, uma vez que permite a interatividade e proximidade com o assunto abordado de forma dinâmica. Nesse sentido, Morán (1995) enfatiza a utilização do vídeo como meio de aprendizagem que aproxima significativamente o exercício educacional à realidade do aluno, propiciando o diálogo com a sociedade global. Souza (2014, p. 156), estabelece que: O audiovisual é a linguagem do principal meio de comunicação social e tem presença marcante na produção cultural contemporânea, o que pode ser observado desde a propaganda até a sofisticada produção cinematográfica contemporânea.

O recurso audiovisual tem apelo visual e auditivo, explora cores e símbolos necessários para uma comunicação dinâmica e rápida. Podemos dizer que se tornou um importante recurso semiótico para o contexto escolar. Os letramentos multissemióticos colaboram com “a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.” (ROJO, 2010, p. 437). Ao compreender a multiplicidade de possíveis linguagens, ressaltamos a necessidade do domínio de leitura de textos que detêm diferentes linguagens para que seja possível significar o que foi lido/visto.

Contudo, a autora aponta que, mesmo com tais características, os letramentos semióticos, muitas vezes, ainda não são contemplados. Por isso, é interessante

pensarmos no papel do audiovisual nas práticas educacionais e sua relevância, uma vez que:

[o] avanço tecnológico no campo das comunicações torna indispensável e urgente que a escola integre esta nova linguagem audiovisual – que é a linguagem dos alunos – sob pena de perder o contato com as novas gerações (BELLONI, 2005, p. 69).

Outro ponto importante que também nos possibilita a reflexão sobre a produção e leitura de textos é o exercício do letramento digital como forma de expansão do ato de ler e escrever. Buzato (2009) discorre que o letramento digital pode representar um veículo de inclusão, visto que auxilia no domínio das tecnologias colaborando tanto para as questões individuais do sujeito como para as questões da sociedade ao qual a pessoa está inserida.

A partir dessa concepção, com relação ao letramento digital, no documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), tem-se como uma das competências gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 11)

Essas reflexões propiciam a percepção de que o universo digital não deve ser visto ou pensado como uma ruptura com o universo dos textos impressos, e sim, como um complemento, uma vez que os diversos letramentos precisam estar inseridos no contexto digital, possibilitando a ampliação de diferentes perspectivas de leitura e realidades.

Considerando a contribuição do conceito de *Letramentos* para a concretização da atividade didática, produto da presente pesquisa, delineamos, no próximo capítulo, a metodologia a ser realizada.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve como objetivo principal discutir a questão da identidade cultural por meio da elaboração de uma atividade didática utilizando um recurso audiovisual, com a duração de nove minutos e quarenta segundos, contendo uma narrativa em espanhol. A atividade envolve um diálogo que visa à percepção da integração social, da visibilidade de si e do outro, dentro das questões sociais. Para tal, será voltada para o público do segundo ano do Ensino Médio, na faixa etária 15/16 anos, na disciplina espanhol, que possui uma carga horária de dois tempos semanais.

Minayo (2007) discorre que metodologia e método devem “ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (MINAYO, 2007, p. 44). Em consonância a esta perspectiva, o presente trabalho se caracteriza como um estudo bibliográfico de abordagem metodológica. A escolha por esta metodologia se justifica na necessidade de contribuir com os estudos sobre identidade no ensino de língua espanhola.

Para compor a atividade, selecionamos o vídeo *La historia del Tango*, que tem como objetivos: oportunizar percepção visual do aluno; explorar o estético; despertar o interesse de aproximação pelas alteridades; pensar na questão da música no Brasil sob a ótica da diferença de classes sociais, além de trazer reflexões sobre elitização e marginalização de cultura, com o objetivo de estimular o senso crítico do aluno. Optamos por não definir o tempo e a duração da atividade, pois acreditamos que o passo a passo pode e deve ser realizado, de acordo com a realidade de cada escola. Assim, pode ser concretizada como uma atividade realizada em sala de aula de forma discutida e questionada. No entanto, julgamos importante oferecer a possibilidade de uma culminação em um projeto maior por meio de apresentações de debates acerca das diversas e múltiplas identidades existentes na América Latina. Nessa culminância, entendemos que o ensino de língua espanhola pode ser visto também como uma forma de aproximação dos temas sociais da América Latina.

Para esta parte do trabalho, a construção da atividade propriamente dita, seguimos como linha condutora as etapas de leitura, ressaltadas por Solé em seu livro *Estratégias de leitura* (1998). A autora divide a atividade leitora em três etapas, sendo a primeira denominada: *Para compreender...antes da leitura*. Nesta etapa inicial, a autora explica as ideias gerais e estabelece a importância da motivação para a leitura, bem como nos mostra os diferentes objetivos que podem delinear nossa leitura.

Solé (1998) segue e define como segunda etapa: *Construindo a compreensão... Durante a leitura*. Nesta etapa, a autora chama a atenção para o que acontece quando lemos e nos mostra como advém o processo de leitura. Ressalta as lacunas advindas da compreensão e propõe algumas soluções. Sabemos das dificuldades que surgem em sala de aula na hora de realizar uma atividade, ainda mais porque propusemos a leitura de um vídeo. Nesse caso, os alunos vão se deparar com uma dificuldade de compreensão maior, pois o vídeo está todo em língua espanhola e sem legenda. No entanto, entendemos que a leitura se faz de forma global e as imagens também os ajudarão nesse momento e, igualmente, fazem parte do processo de leitura. Corroboramos o que articula a autora quando menciona que:

[p]ara apreender as estratégias adequadas para resolver erros ou lacunas, assim como quando se trata de ensinar estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve poder integrá-las a uma atividade de leitura significativa, deve assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com dificuldades de leitura, deve poder trabalhar em situações de leitura compartilhada e deve ter a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu em sua leitura individual. Quando lemos, prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever etc., e por isso não se trata tanto de pensar em situações muito específicas, cada uma para trabalhar um aspecto como de saber que a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas as estratégias de leitura quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa (SOLÉ, 1998, p. 131).

Como terceira etapa, designada *Depois da leitura: Continuar Compreendendo e Aprendendo*, a autora chama a atenção para a ideia central e a elaboração de resumos. A autora enfatiza que “qualquer uma das estratégias se constrói durante a leitura, embora continue sendo construída em sua concretização, como resultado da leitura” (1998, p. 161).

Acrescentamos, ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998) já seguiam a recomendação para o trabalho com as etapas de leitura, divididas em pré-leitura, leitura e pós-leitura ao se trabalhar essa destreza em sala de aula. Além disso, os livros didáticos elaborados a partir do PNLD (BRASIL, 2011) também apresentam muitas de suas unidades permeadas pelas etapas de leitura. Tais considerações vão ao encontro do que pensamos para a elaboração de uma atividade didática. De igual maneira, justificamos a escolha a temática identidade cultural como viés para a elaboração desta atividade, uma vez que nos parece fundamental

[d]esenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 67)

Por fim, selecionamos um vídeo para desenvolver a atividade por refletir, conforme Rojo, que:

Os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na tv], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por ela exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. [...] Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (tv, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação (ROJO, 2009, p. 119).

Dito isso e tendo justificado as conjecturas metodológicas, passamos, no próximo capítulo, à apresentação da atividade didática – produto da presente investigação – e trazemos à baila a discussão dos dados a partir do que esperamos alcançar com esta atividade.

6 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a proposta de atividade didática, na qual se busca refletir com os alunos sobre a temática da identidade cultural. A atividade, como já mencionado anteriormente, está voltada aos alunos do segundo ano do Ensino Médio da Educação Básica.

A escolha do segundo ano do Ensino Médio se deve ao fato de que, nesta etapa escolar, os alunos estão propícios a percepções críticas com mais autonomia e estão mais familiarizados com a língua espanhola. O objetivo da atividade é oportunizar a reflexão dos alunos sobre a temática identidade cultural por meio do recurso audiovisual, de modo a promover o exercício crítico-social, despertar o interesse de aproximação pelas alteridades, que constituem os diversos povos.

Ressaltamos que o vídeo apresentado não possui legenda; no entanto, apostamos que a compreensão e a leitura do vídeo se estabelecem de forma concomitante com as imagens gravadas, o que pode viabilizar o entendimento da língua espanhola. Nesse sentido, confirmamos o mencionado na fundamentação teórica de que o recurso audiovisual tem apelo visual e auditivo, explora cores e símbolos necessários para uma comunicação dinâmica e rápida, tornando-se aliado para o contexto escolar, conforme já mencionado em Rojo (2007). De igual maneira, fazemos uso do conceito de letramentos no campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita para levar aos alunos a refletir sobre a temática proposta.

Outro ponto importante e que gera questionamentos se dá em torno da escolha da língua na qual devem ser dadas as respostas. Defendemos que há diferentes turmas e alunos. Assim, preferimos deixar que esta opção seja decidida pelo docente que conhece de fato sua turma e, desse modo, saberá identificar, no momento da aplicação da atividade, em que idioma os alunos deverão responder ao que foi solicitado. Também defendemos uma interação ao responder as questões solicitadas, que estimule o debate e a propagação de ideias a fim de que se percebam os questionamentos sobre a identidade cultural na atividade inserida.

Nesta primeira etapa, a fim de introduzir o tema, entendemos ser importante estabelecer relações, iniciar um diálogo para despertar o conhecimento do aluno sobre a temática por meio de perguntas a partir da observação das imagens a seguir.

Actividad didáctica: Pensando la identidad cultural a partir de la Música y de la Danza

1. ¡A calentar!

✓ *¿Te gusta bailar?*

✓ *¿Qué ritmos musicales te gustan más?*

✓ *¿Crees que un ritmo musical puede caracterizar a un determinado público?*

Explícalo.

Observa las imágenes a continuación, contesta a las preguntas en (portugués/español) y oralmente.

Imagen 1 - Tango 1



Imagen 2 - Tango 2



Fuentes:

<https://sonsdasesferas.blogspot.com/2012/11/historia-do-tango-as-origens.html>.

<https://www.amautaspanish.com/portuguese/destinos/aprender-espanhol-na-argentina/argentina-visao/atividades-culturais/tango-232.html> Accedidos el 21 mayo 2022.

1. *¿Qué ves en las imágenes? Descríbelas.*

Posibilidades: Figuras de hombres y mujeres bailando. Entorno de un campo, entorno urbano. Vestimenta antigua y ropa más lujosa (comparadas).

Possibilidades: Figuras de homens e mulheres dançando. Ambiente de campo, ambiente. Vestimenta antiga e roupa mais fina (comparadas).

2. *¿Qué elementos estéticos podemos observar en ellas? Compara las dos.*

Posibilidades: La calidad de las fotografías. La ausencia de colores. La nitidez de la segunda imagen. La primera imagen está compuesta solo de hombres y ellos están en un patio bailando entre ellos, sin mujeres y las ropas dan una idea del

pasado. Ya la segunda imagen muestra a hombres y mujeres bailando juntos y la ropa indica tiempos más modernos.

Possibilidades: A qualidade das fotografias. A ausência de cores. A nitidez da segunda imagem. A primeira imagem está composta somente de homens e eles estão em um pátio dançando entre eles, sem mulheres e as roupas dão uma ideia do passado. Já a segunda imagem mostra homens e mulheres dançando juntos e a roupa indica tempos mais modernos, além de serem mais sofisticadas.

3. Que temática(s) puede(n) surgir a partir de la observación de las imágenes?

Possibilidades: Danza, música, discriminación, alteridad...

Possibilidades: Dança, música, discriminação, alteridade...

As respostas são pessoais. No entanto, buscamos, nesse primeiro momento, fazer uma reflexão inicial sobre a temática a ser estudada. Embora alguns alunos possam não conhecer o tango como estilo musical, o professor pode levá-los a perceber as diferenças existentes entre as imagens e indagar sobre o possível motivo para a mudança ocorrida. É importante que apreendam a própria composição da imagem, observando que a primeira muito provavelmente foi feita em um tempo anterior, corroborada por meio da imagem mais desgastada.

Este fato é fundamental, pois os levará a perceber como o tango era realizado inicialmente: o espaço bem informal (ao ar livre) onde as pessoas dançavam e o fato de ser inicialmente dançado entre os homens. Já na segunda imagem, o ambiente parece ser mais requintado, há a presença de mulheres e a própria vestimenta parece ser mais alinhada.

Além disso, ao explorar a razão pela qual os alunos gostam ou não de ouvir música e dançar, podemos levá-los a refletir sobre as mudanças ocorridas em determinados ritmos musicais em nossa própria sociedade: questionar por que não são/eram aceitos e entender se há/houve mudanças. Muito provavelmente eles pontuarão sobre os diversos ritmos existentes na atualidade, como, por exemplo, o funk nacional e suas vertentes, o sertanejo e suas vertentes, entre outros.

Por fim, espera-se que os alunos reflitam sobre os conceitos prévios que possuem em relação à música e à dança. Este momento é fundamental para que se estabeleçam hipóteses para a leitura e consigam entender melhor o vídeo apresentado a

seguir. O professor estará, de certo modo, já ponderando sobre as questões inerentes à identidade cultural. Passemos a analisar a segunda etapa da atividade.

2. *¿A entablar nuestra lectura!*

Sigue reflexionando, contesta a las preguntas 4 y 5, oralmente, en _____ (portugués/español).

4. Cuando hablamos de 'tango', ¿qué país o país/es te viene/n a la mente?

Possibilidades: Argentina, Uruguay...

Possibilidades: Argentina, Uruguai...

5. ¿Alguna vez has escuchado este ritmo musical o has visto a parejas bailando el tango? Caso la respuesta sea afirmativa, ¿qué te llamó la atención?

Possibilidades: El tipo de vestimenta, el baile, el compromiso de los bailarines con el baile, la sensualidad de la danza, entre otros...

Possibilidades: O tipo de vestimenta, o baile, o compromisso dos dançarinos com o baile, a sensualidade da dança, entre outros...

Ahora, vamos a ver un video titulado *La historia del Tango*. Pon atención a las imágenes y todo lo que ocurre a lo largo del video. En seguida, contesta a las preguntas a continuación, en _____ (portugués/español).



Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Gprf88MgTHg>

Accedido el 21 de mayo 2022.

6. El video habla del tango. ¿De qué forma lo hace?

Possibilidades: Por medio de la narración y de las imágenes.

Possibilidades: Por meio da narração e das imagens.

7. En el video, ¿qué elementos visuales sugieren una condición de pasaje del tiempo?

Possibilidades: Las imágenes en blanco y negro inicialmente y, en seguida, llenas de color y su velocidad.

Possibilidades: As imagens em branco e preto inicialmente e, em seguida, coloridas e sua velocidade.

8. Según la narrativa, ¿en qué ciudades se originó el tango?

Se espera que el alumno diga Buenos Aires y Montevideo.

Se espera que o aluno diga Buenos Aires e Montevideo.

9. ¿Quiénes convivían en esas capitales en el momento que empieza a surgir el tango?

¿Qué viabilizó esa convivencia?

Possibilidad de respuesta: Gauchos típico habitante de la pampa, negros descendientes de esclavos, inmigrantes europeos, sobre todo italianos y españoles, pero también turcos, rusos y polacos. Este universo de razas tan heterogéneas implicaba una amalgama de usos y costumbres tan variada que marcó no solo la vida de los habitantes del Plata, su manera de pensar y de sentir, marcó también una forma de hablar original con la aparición del lunfardo y por supuesto las músicas y las danzas que aportaron negros, gauchos e inmigrantes terminarían confluyendo en la aparición de un nuevo estilo (fragmento extraído del video).

Possibilidade de resposta: Gaúchos da cidade da pampa, imigrantes europeus (italianos e espanhóis), negros, turcos, russos e polacos. Este universo de raças tão heterogêneas implicava uma amalgama de usos e costumes tão variada que marcou não somente a vida dos habitantes do Plata, sua maneira de pensar e de sentir, marcou também uma forma de falar original com a aparição do lunfardo e por suposto as músicas e as danças que aportaram negros, gaúchos e imigrantes terminariam confluindo na aparição de um novo estilo (fragmento extraído do vídeo).

10. En el video, se menciona el surgimiento del lunfardo. Investiga y di de qué se trata.

Possibilidades: Es una forma de lenguaje originario de los grupos de personas representados por las personas mencionadas en la respuesta anterior.

Possibilidades: É uma forma de linguagem originária dos grupos de pessoas representadas pelas mencionadas na resposta anterior.

11. ¿El tango era marginado inicialmente? ¿Qué elementos en el video lo comprueban? Y actualmente, ¿cómo es visto? ¿Qué elemento lo comprueba? Justifica.

La respuesta esperada es sí. Las primeras imágenes representan los espacios y la vestimenta sencilla de las personas. Actualmente el tango también es elitista, y es posible percibirlo a través de los espacios que se presentan y de las personas que lo frecuentan, como en el Teatro Solís de Montevideo.

A resposta esperada é sim. As primeiras imagens representam os espaços e a vestimenta simples das pessoas. Atualmente, o tango também é elitista, é possível percebê-lo por meio dos espaços onde se apresentam e das pessoas que o frequentam, como no Teatro Solís de Montevideo.

12. ¿Hay algún ritmo musical que pasó/pasa por una aceptación en Brasil? ¿Cuál?

Se espera que el estudiante haga una correlación con la cultura brasileña, respondiendo afirmativamente y ejemplificando con un ritmo musical. Entre ellos, samba, forró, funk y otros...

Se espera que o estudante faça uma correlação com a cultura brasileira, respondendo afirmativamente e exemplificando com um ritmo musical. Entre eles, samba, forró, funk e outros...

13. Si has contestado sí a la respuesta anterior, ¿ese género musical presenta algún vocabulario específico? ¿Sabes decir alguno? Explícalas en portugués.

Como exemplo cercano, tenemos el funk. Algunas expresiones: Abalar geral: causar boa impressão; apavorar as novinhas: impressionar as meninas; balada patrão: curtir a balada como quem tem dinheiro; beijinho no ombro: ação para afastar as injejosas, entre outras.

14. ¿Es posible percibir el tango como uno de los medios de visibilidad de América Latina? ¿Por qué?

Posibilidades: El tango le da visibilidad a América Latina porque proviene de un país latino y es conocido en la mayor parte del mundo, además fue considerado Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Possibilidades: O tango dá visibilidade a América Latina porque provém de um país latino e é conhecido na maior parte do mundo, além de ser considerado Patrimônio Cultural da Humanidade.

O mote das perguntas leva o aluno a refletir diferentes olhares e possibilidades de conhecer outras culturas e suas identidades. Como visto, as perguntas 4 e 5, embora ainda de cunho pessoal, já direcionam o aluno para o vocábulo ‘tango’. Nesse momento, o objetivo já é pontuá-los sobre o vídeo que irão assistir. Busca-se identificar o que já viram e/ou sabem sobre este estilo. Sugerimos que, dentro das possibilidades, o vídeo seja assistido duas vezes pelos alunos. É fundamental que deem atenção não só ao conteúdo auditivo, mas a todas as imagens do vídeo.

As demais perguntas conduzem o aluno a diferentes análises da cultura, da diferença e da identidade cultural por meio do cenário do tango. É possível entrever os questionamentos teóricos abordados e relacioná-los às atividades. Pode-se perceber a identidade cultural e estabelecer um diálogo com os alunos a partir do conceito de letramento por meio da narração do vídeo, bem como das imagens, ao fazer sua leitura. As transformações sofridas pelo tango enquanto expressão cultural de uma sociedade também podem ser refletidas nos conceitos e análises do processo identitário de um indivíduo e de um povo, de acordo com Hall (2003) e Bauman (2005).

Embora tenhamos colocado as sugestões de respostas, esperamos que o trabalho não seja visto apenas como um conjunto de colocações a serem respondidas de maneira restrita pelos alunos, mas que sirva como um fio condutor para uma discussão mais ampla em sala de aula. Levá-los a perceber como as identidades são formadas, que são mutáveis, móveis e passíveis de serem transformadas. Assim, é fundamental a participação dos alunos e que eles possam ouvir/serem ouvidos e questionar/serem questionados sobre os diversos processos pelos quais passam ao pensar sobre suas/nossas identidades.

Ressaltamos, além disso, o aspecto da ascensão e da fusão dança-música do tango, a partir do século XX, como sendo relevante para a reflexão e discussão da identidade. Vale observar a consolidação do tango com característica fatalista, introspectiva, segundo a narrativa do vídeo e como forma de representação de uma identidade cultural. A narrativa histórica implica a reflexão sobre a marginalização e a ascensão do tango nas diferentes classes sociais. Esta reflexão propicia questionamentos sobre o poder e a opressão no contexto latino, corroborando a proximidade do aluno às sociedades plurais do mundo e da sua própria, ou seja, admite que exerçam uma leitura crítica do mundo, de acordo com os pressupostos de Street (2014).

Passemos, agora, a analisar a última etapa da atividade.

¿Te gustaría aprender a bailar el tango u otra danza latina? ¿Cuál? Entonces, vamos a la próxima etapa de nuestro trabajo...

3. ¡A comprender un poco más!

Se sugiere que el trabajo sea realizado en grupos y que los grupos sigan los siguientes pasos:

- Elegir un país latinoamericano.
- Investigar noticias, historia sobre el ritmo/música del país elegido.
- Seleccionar las fuentes y hacer un estudio por escrito de los principales aspectos: origen, momento histórico, público-objetivo (inicial), función social (importancia) aceptación social, qué eventos sociales que brindan el ritmo/música, el estilo musical más difundido y discutir posibles formas de expansión.
- Elegir un alumno-orador para presentar la producción escrita del grupo visando el acceso a todos sobre la elección del ritmo/música.
- Ejercitar el ciudadano actuante y transformador, a partir de la propuesta de una ‘Feria Cultural’: “Batalla de los Ritmos Musicales” involucrando a la comunidad escolar. Los alumnos podrán explorar presentaciones y danzas. Se hace importante que investiguen el origen y el proceso por el cual ha pasado el ritmo elegido. Esto llevará a la interacción de los alumnos a partir de diferentes danzas y músicas (nacional/internacional) posibilitando la lectura de su papel social.

Ao solicitar que os grupos façam a escolha (e não que façamos por eles) do país latino-americano, viabilizamos a realização da primeira parte da pesquisa sobre a identidade latina, que é conhecer os países que formam parte de tal região e porque ela é assim denominada – latina.

Esta etapa se aprofunda ao darem continuidade à pesquisa e passarem a conhecer os aspectos inerentes a essa cultura. Faz-se importante destacar que não se pretende meramente uma apresentação de danças, mas que percebam de que forma ela se originou, por quais etapas percorreu até que se chegasse ao momento atual. Naturalmente, culturas diversas transitaram por essa história e passaram a constituir suas identidades.

Com a *Batalha de los Ritmos*, esperamos que os alunos tenham como resultado a aceitação da coexistência de sociedades plurais, bem como uma forma mais consistente de olhar o preconceito, a discriminação, a xenofobia, entre outros. Nesse processo, a escolha da música implica a compreensão da letra que terá como expressão o ato da dança, por meio da coreografia, enquanto a escolha do figurino é a caracterização de uma identidade cultural e não pode ser vista de forma estereotipada.

Nesse percurso, é interessante que o aluno se reconheça e consiga construir diálogos que o leve a relacionar sua realidade com outras realidades sociais, para que possa trazer significado e sentido no estudo da identidade cultural e do conceito de letramento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de certas inquietações pessoais e determinadas observações que seguiram ao longo de meu exercício na docência em diálogo com as contribuições da vida acadêmica, este trabalho partiu do pressuposto de que o ensino de espanhol na escola, muitas vezes, ainda se encontra atrelado ao conhecimento de regras gramaticais e à memorização de vocabulários.

Sob esse aspecto, os alunos tendem a pensar que o espanhol como disciplina escolar não tem importância em sua formação e, portanto, é visto apenas como mais um obstáculo a ser superado para que alcancem a conclusão de seu ano letivo. Em vista disso, ressaltamos a relevância de promover a correlação entre a aprendizagem escolar, o conhecimento nato do aluno-indivíduo e suas experiências pessoais e de mundo em correlação com outras.

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo apresentar uma proposta didática que se valesse de uma ferramenta audiovisual, com o objetivo de proporcionar aos alunos o reconhecimento de outra abordagem para o estudo da língua espanhola e de colaborar para sua consciência crítica e formação cidadã, considerando especificamente questões relativas à identidade cultural dos povos latinos. A atividade teve como base o reconhecimento do ritmo *tango* como dança latina e foi elaborada como proposta de trabalho para alunos do segundo ano do Ensino Médio da Educação Básica. Para a realização dessa proposta, foram levados em consideração o tema de estudo e a faixa etária da turma.

Para tanto, pensamos a elaboração da atividade a partir dos preceitos teóricos da identidade cultural, conforme o entendimento de Hall (2003, 2005) e Bauman (2005) e Silva (2000), cujos estudos permitem entender que a *diferença* e a *identidade* compõem o ser humano e, por essa razão, podem ser exploradas no contexto educacional, inclusive no ensino de línguas. Os autores argumentam que diferença e identidade são oriundas das formações culturais e sociais, e, portanto, permitem a problematização e o questionamento da construção do aluno enquanto sujeito. Além disso, tomamos o aporte oriundo dos letramentos sociais, de acordo com Kleiman (2005a/b), Street (2004) e Rojo (2009, 2010).

Somado a isso, pode-se dizer que a compreensão da relação da identidade e das diferenças tratadas no ensino de línguas requer especial importância no mundo globalizado, visto que as relações de interação com o mundo têm se modificado e a

identidade está sendo afetada, corroborando a dificuldade da percepção sobre si e sobre o outro. Contudo, acreditamos na necessidade de mais abordagens voltadas para o contexto do ensino de línguas.

Discutir e analisar identidade e diferença sob essas perspectivas é buscar nas tessituras do ensino e na aprendizagem da língua espanhola a diluição do estranhamento do outro, bem como o enriquecimento do saber por meio do pluralismo cultural.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRAHIM, Adriana Cristina. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica**. Revista X [s.l.], 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/i....> Acesso em: 20 de jun. 2021

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BUZATO, M. K. **Letramento e inclusão**: do estado-nação à era das TIC. DELTA, São Paulo, v.25, n.1, p.1-38, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A Cultura. In: CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática. S.A., 2000.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. En: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO, Año 1, n. 1, 2008, p. 53-76.

Entrevista Roxane Rojo - Parte I: a linguista apresenta sua visão de **letramento**, alfabetização, leitura de mundo e multiletramentos. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html> Acesso em: 20 de maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

GUARESCHI, N.M.F; BUSCHI, M.E. **Psicologia Social nos Estudos Culturais**: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, p. 46-78, julho de 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva et. al. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIMAN, Angela. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Angela B. Kleiman (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever!** Brasília: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf> Acesso em: 06 março 2021.

KLEIMAN, Angela. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005b.

LA HISTORIA DEL TANGO. Produção de Fernando Veras. ASTERISTICOS. Vídeo (9m41s), som, cor, legenda.

LARAIA, Roque. Ideia sobre a origem da cultura, in: **Cultura - Um Conceito Antropológico**, Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LEONTIEV, Alexis. N. O homem e a cultura. In: **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007

MARCONI, Marina; PRESOTTO, Zélia. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MORÁN, José. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação e Educação**. v 2, jan./abr. São Paulo, 1995.

RAMALHO, A. DICIONÁRIO DO FUNK. **Kboing**. 2014. Disponível em: <https://www.kboing.com.br/noticias/Dicionario-do-FUNK+14060310310478.html> Acesso em: 24 maio de 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, p.433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. e MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópico, 7(1), p. 11-23, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, F. M. O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial. 284f. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

STREET, Brian. Los nuevos estudios de literacidad. Em V. Zavala (Org.). In: **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (81-108). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, 2004.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 28. nov. 2020.

ANEXO A – Actividad Didáctica

Pensando la identidad cultural a partir de la Música y de la Danza

1. ¡A calentar!

✓ *¿Te gusta bailar?*

✓ *¿Qué ritmos musicales te gustan más?*

✓ *¿Crees que un ritmo musical puede caracterizar a un determinado público?*

Explica.

Observa las imágenes a continuación, contesta a las preguntas en (portugués/español) y oralmente.

Imagen 1 - Tango 1



Imagen 2 - Tango 2



Fuentes:

<https://sonsdasesferas.blogspot.com/2012/11/historia-do-tango-as-origens.html>.

<https://www.amautaspanish.com/portuguese/destinos/aprender-espanhol-na-argentina/argentina-visao/atividades-culturais/tango-232.html> Accedidos el 21 mayo 2022.

- ✓ *¿Qué ves en las imágenes? Descríbelas.*
- ✓ *¿Qué elementos estéticos podemos observar en ellas? Compara las dos.*
- ✓ *Que temática(s) puede(n) surgir a partir de la observación de las imágenes?*

2. ¡A entablar nuestra lectura!

Sigue reflexionando y contestando oralmente y en _____ (español, portugués) sobre las preguntas a continuación.

1. Cuando hablamos de 'tango', ¿qué país o país/es te viene/n a la mente?
2. ¿Alguna vez has escuchado este ritmo musical o has visto a parejas bailando el tango? Caso la respuesta sea afirmativa, ¿qué te llamó la atención?

Ahora, vamos a ver un video titulado La historia del Tango. Pon atención a las imágenes y todo lo que ocurre a lo largo del video. En seguida, contesta a las preguntas a continuación, en portugués.



Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Gprf88MgTHg>

Accedido el 21 de mayo 2022.

3. El video habla del tango. ¿De qué forma lo hace?

4. En el video, ¿qué elementos visuales sugieren una condición de pasaje del tiempo?

5. Según la narrativa, ¿en qué ciudades se originó el tango?

6. ¿Quiénes convivían en esas capitales en el momento que empieza a surgir el tango?
¿Qué viabilizó esa convivencia?

7. En el video, se menciona el apareamiento del lunfardo. ¿De qué se trata?

8. ¿El tango era marginado inicialmente? ¿Qué elementos en el video lo comprueban? Y actualmente, ¿cómo es visto? ¿Qué elemento lo comprueba? Justifica.

9. ¿Hay algún ritmo musical que pasó/pasa por esta aceptación en Brasil? ¿Cuál?

10. Si has contestado sí a la respuesta anterior, ese género musical presenta algún vocabulario específico? ¿Sabes decir alguno?

11. ¿Es posible percibir el tango como uno de los medios de visibilidad de América Latina? ¿Por qué?

¿Te gustaría aprender a bailar el tango u otra danza latina? ¿Cuál? Entonces, vamos a la próxima etapa de nuestro trabajo...

3. ¿A comprender un poco más!

Se sugiere que el trabajo sea realizado en grupos y que los grupos sigan los siguientes pasos:

- Elegir un país latinoamericano.
- Investigar noticias, historia sobre el ritmo/música del país elegido.
- Seleccionar una de las fuentes y hacer un estudio por escrito de los principales aspectos: origen, momento histórico, público-objetivo (inicial), función social (importancia) aceptación social, qué eventos sociales que brindan el ritmo/música, el estilo musical más difundido y discutir posibles formas de expansión.
- Elegir un alumno-orador para presentar la producción escrita del grupo visando el acceso a todos sobre la elección del ritmo/música.
- Ejercitar el ciudadano actuante y transformador, a partir de la propuesta de una ‘Feria Cultural’: “Batalla dos Ritmos Musicales” involucrando a la comunidad escolar. Los alumnos podrán explorar presentaciones y danzas. Se hace importante que investiguen el origen y el proceso por el cual ha pasado el ritmo elegido. Esto llevará a la interacción de los alumnos a partir de diferentes danzas y músicas (nacional/internacional) posibilitando la lectura de su papel social.