



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS - ESPANHOL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS/ESPANHOL

JESSICA LETICIA SANTOS DA SILVA

**LAS CALLES HABLAN: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE
DIDÁTICA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA.**

João Pessoa

2023

JESSICA LETICIA SANTOS DA SILVA

**LAS CALLES HABLAN: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE
DIDÁTICA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para obtenção do grau de licenciada em Letras/Espanhol.

Orientadora: Profª Drª Andrea Silva Ponte

João Pessoa

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S5861 Silva, Jessica Leticia Santos.

Las calles hablan: uma proposta de atividade intercultural no ensino de língua espanhola / Jessica Leticia Santos Silva. - João Pessoa, 2023.

54 f. : il.

Orientador: Andrea Silva Ponte.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2023.

1. Interculturalidade. 2. Língua espanhola. 3. Arte de rua. I. Ponte, Andrea Silva. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.134.2

JESSICA LETICIA SANTOS DA SILVA

LAS CALLES HABLAN: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA
INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para obtenção do grau de licenciada em Letras/Espanhol.

Orientadora: Profª Drª Andrea Silva Ponte

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Andrea Silva Ponte (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Profª. Drª. Carolina Gomes da Silva (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba

Profª. Drª. Maria Hortensia Blanco Garcia Murga (Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba

Profª. Drª. Ana Berenice Peres Martorelli (Examinadora Suplente)
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus ou aos deuses que regem as forças desse universo no qual eu acredito, e que me fizeram resistir e persistir a todo esse processo e seguir firme.

Ao meu amigo Pedro Rodrigo, que foi meu primeiro amigo dentro da UFPB, e que me fez enxergar a minha capacidade e potência como professora.

A minha professora Maria Luiza Batista, que no meu retorno para o curso, me deu um grande apoio e contribuiu bastante, para que eu pudesse superar meus obstáculos dentro do curso.

Ao meu amigo Ruben Cardoso, por ter me ajudado por dois longos e maravilhosos anos, onde ele me ajudou tanto financeiramente como psicologicamente me dando suporte em minhas crises de ansiedade sem a ajuda dele eu teria desistido há muito tempo.

A minha amiga Gisele Cavalcante, por ter estado ao meu lado desde o início dessa jornada.

Ao meu amigo Adriano Rufino, que nesses últimos semestres foi um dos meus maiores ouvintes, quando eu quis desistir e sempre dando uma palavra de conforto.

A minha amiga Livia Branco, que teve uma grande contribuição no desenvolvimento do meu projeto, me dando ideias, trabalhando pensamentos juntamente comigo.

A minha madrinha Ana Maria Falcone, por ter me dando todo o suporte emocional e financeiro nesses últimos anos da minha jornada.

A minha professora e coordenadora Hortensia Blanco, por ter sido uma grande professora na minha formação acadêmica, aprendi muito com ela, tenho uma imensa gratidão á professora Hortensia.

A minha orientadora Andrea Ponte, por ter aceitado ser minha orientadora e ter sanado todas as minhas dúvidas quando preciso, me orientando em minha pesquisa e me dando todo o suporte possível.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central a reflexão e o debate acerca do papel da cultura como mediadora no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Com base, nas inquietações que surgiram ao longo da graduação, buscamos refletir sobre o conceito de cultura e destacar sua relevância no aprendizado de língua estrangeira. Dentro da reflexão desenvolvemos uma intervenção didática que se concentra na promoção da interculturalidade por meio da arte do grafite, considerando o grafite como um gênero discursivo. Nosso alicerce teórico discute perspectivas da língua estrangeira, interculturalidade, cultura, gênero discursivo e arte urbana, com base nos autores como Motta-Roth (2006), Galeano (2010), Bakhtin (1992), Paraquett (2006) entre outros. Concluimos que as discussões interculturais desempenham um papel importante em um processo de ensino humanizado e crítico.

Palavras chave: Interculturalidade. Língua espanhola. Arte de rua.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo central la reflexión y el debate acerca del papel de la cultura como mediadora en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. Con base en las inquietudes que surgieron a lo largo de la carrera, buscamos reflexionar sobre el concepto de cultura y destacar su relevancia en el aprendizaje de la lengua extranjera. Dentro de la reflexión desarrollamos una intervención didáctica que se concentra en la promoción de la interculturalidad por medio del arte del graffiti como un género discursivo. Nuestra base teórica discute perspectivas de la lengua extranjera, interculturalidad, cultura, género discursivo y arte urbana, en base a autores como Motta Roch (2006), Galeano (2010), Bakhtin (1992) y Paraquett (2006), entre otros. Concluimos que las discusiones interculturales desempeñan un papel importante en un proceso de enseñanza humanizado y crítico.

Palabras clave: Interculturalidad. Lengua española. Arte callejera.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 Cultura.....	11
1.2 Conceito e trajetória da interculturalidade.....	16
1.3 A importância da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras	21
1.4 A interculturalidade no ensino de língua espanhola.....	25
1.5 Gêneros textuais e discursivos no ensino de língua estrangeira: conceito e reflexão.....	29
2 METODOLOGIA.....	33
3 ANÁLISE DE DADOS	34
3.1 Arte urbana: Origem e análise	35
3.2 A arte urbana como proposta pedagógica	37
3.3 Proposta de atividade didática intercultural com grafite	38
3.4 Plano de sequência	40
3.5 - Relato da experiência da sequência didática realizada com os estudantes do curso de Letras Espanhol da UFPB.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

—El mundo es eso —reveló—. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.”

(Eduardo Galeano - El mundo)

INTRODUÇÃO

Este estudo se dedica a examinar o contexto do ensino de língua espanhola sob a perspectiva da interculturalidade, visando não apenas ao desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, mas também à promoção de reflexões sobre seus contextos sociais e culturais.

Dessa forma, o objetivo geral da nossa pesquisa é refletir e analisar como a interculturalidade pode favorecer o desempenho linguístico e crítico do aluno no aprendizado de língua espanhola, e para realizar esse análise propomos uma sequência de atividade didática na qual utilizamos o grafite como material pedagógico e mediador do debate intercultural.

Iniciaremos nossa análise com uma experiência empírica compartilhada na nossa atuação como professora de língua espanhola: a carência de materiais didáticos que fomentem a relação intercultural, em algumas ocasiões, a limitação de conteúdo de forma geral. Este cenário, que pode restringir o diálogo em sala de aula, levanta questões pertinentes tanto para os pesquisadores como para alunos e professores.

As dúvidas cruciais que emergem deste contexto incluem:

1. Quais são as abordagens de ensino que estão sendo utilizadas na língua espanhola, e se essas abordagens estão trabalhando a perspectiva da cultura?

2. Que metodologias de ensino podem ser eficazes na sala de aula?

3. Como posso, na qualidade de educadora, despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado da língua espanhola?

4. Como o estudo da cultura dentro do ensino de uma língua estrangeira pode contribuir para o estímulo do aprendizado do aluno?

Essas indagações refletem as inquietações comuns enfrentadas por muitos educadores ao planejar suas estratégias pedagógicas. Neste contexto, a pesquisa busca responder a essas perguntas e fornecer informações que possam enriquecer práticas de ensino mais envolventes e eficazes.

Pensando nesses desafios buscamos propor uma sequência de atividade na qual pudesse contribuir para o suporte desses desafios e a partir dessa sequência pudesse surgir outros diálogos com perspectivas interculturais e que essas perspectivas possam colaborar para o incentivo e desenvolvimento do aluno.

Para a construção desta sequência didática buscamos o uso de linguagens contextuais que permeiam a vida fora da sala de aula, porque consideramos que esses contextos podem estimular reflexões significativas. Nesse sentido, o professor assume o papel de facilitador do aprendizado da língua-alvo, aproveitando as experiências dos alunos e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades no idioma. Nossa pesquisa visa, portanto, estabelecer reflexões e o desenvolvimento linguístico que a interculturalidade pode proporcionar ao aluno de língua estrangeira.

Esse enfoque como os outros por exemplo, gramática- tradução, audiolingual, sociointeracionista, entre outros, concebe o professor como mediador, dentro da interculturalidade o professor é o mediador entre os mundos culturais da língua materna e da língua-alvo, possibilitando a criação de um ambiente propício ao diálogo e incentivando os alunos a desenvolver seu senso crítico.

Neste contexto, destacamos a concepção de que a língua representa um instrumento poderoso para a promoção do diálogo entre diferentes culturas. Como Mendes (2004, p. 137) enfatiza, "[...] professores e profissionais de linguagem podem adaptar suas práticas para incorporar a língua como uma dimensão complexa da experiência humana."

Para alcançar esse propósito, apresentaremos e discutiremos os conceitos fundamentais da interculturalidade e como ela pode contribuir para o ensino de línguas. Além disso, abordaremos o gênero textual discursivo.

Nossa ferramenta pedagógica é a arte de rua/popular, com destaque para o grafite, um meio rico e influente que se manifesta nas expressões culturais contemporâneas. Entendemos o grafite como uma linguagem capaz de transmitir informações sobre povos, lugares, culturas, críticas sociais e muito mais. Rodrigues (2013).

Examinaremos os aspectos positivos e negativos de incorporar a arte de rua e a interculturalidade ao ensino de línguas. Dentro dessa abordagem pedagógica, pretendemos atingir a promoção da integração social por meio da arte, que desempenha um papel transformador na sociedade. Como Cortez (2019) argumenta, a arte é uma manifestação inseparável da vida e representa uma linguagem essencial, seja verbal, visual ou corporal. Reconhecemos esses recursos como fundamentais para o aprendizado de línguas e a interpretação de contextos culturais.

Em última análise, esta pesquisa tem o propósito de desafiar e inspirar professores de língua espanhola a refletir sobre seus métodos de ensino e a considerar como seus alunos estão se envolvendo com o idioma e como o ensino de línguas pode ser relevante para a formação de um pensamento crítico.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Cultura

Ao abordar a definição de cultura, observamos que as respostas podem variar consideravelmente entre indivíduos, dada a natureza multifacetada deste conceito. Em termos gerais, cultura pode ser definida como um conjunto abrangente de valores, crenças, práticas, normas, tradições, expressões artísticas, linguagem e comportamentos que caracterizam um grupo ou sociedade. Motta-Roth (2006)

A cultura desempenha um papel fundamental na formação da identidade de um grupo, influenciando seu comportamento, pensamento e interações sociais.

No entanto, é importante reconhecer que a compreensão e definição da cultura podem ser interpretadas de maneiras distintas, refletindo a complexidade do conceito. Diversos campos de estudo e disciplinas oferecem abordagens variadas para entender a cultura, resultando em perspectivas diversas.

Para investigar essa variabilidade de percepções em relação à cultura, realizamos uma pergunta a um grupo de pessoas de dez pessoas, caracterizadas por uma diversidade social e local como, idade, estados, cidades, poder aquisitivo, que são definidos basicamente por pessoas que variaram entre 23 a 50 anos, das cidades de São Paulo, Goiana e João Pessoa. A pergunta foi realizada por uma conversa informal, em que foi informado a essas pessoas qual era objetivo de obter as respostas e que essas respostas seriam condicionadas a um embasamento de uma pesquisa, portanto foi consentida por todos que responderam à pergunta. E ao analisar as respostas foi possível obter uma compreensão de que as diversas percepções sobre o conceito de cultura fazem parte da construção dos contextos sociais em que as pessoas estão inseridas.

No Quadro 1, apresentamos as respostas fornecidas pelas dez pessoas que participaram do convite para descrever suas visões sobre o tema cultura e

exibiram uma variedade de interpretações, refletindo a natureza multifacetada e complexa do conceito de cultura. Embora as respostas tenham sido diversas, é possível identificar uma tendência geral, na qual os participantes ofereceram definições que variaram em termos de objetividade e subjetividade, como previamente sugerido.

Quadro 1: O que é cultura?

Cultura é tudo que envolve os costumes e tradições, os modos de ser e a arte de determinado povo/comunidade/grupo social.	Cultura e história pra mim se conectam, é a expressão de um povo, pode ser culinária, dança, registros artísticos, música, forma de vestir. Expressar o que é cultura é algo bem complexo	Poder ser o jeito de um viver, pode ser o que eu posso aprender sobre a minha terra, cultura está em quase tudo, pode ser como as pessoas celebram o são João no Nordeste por ex: faz parte da cultura do nordestino fazer fogueiras.
É tudo aquilo que é exclusivo de um só povo ou um só lugar.	Um conjunto de costumes que varia de acordo com a região.	É comunicação acessível.
Algo passado de geração para geração, o sentimento de pertencimento a um lugar e ao seu povo	Algo que é inerente a uma comunidade, que é cultivado ao longo do tempo juntamente com as tradições.	Tudo o que a gente vive e respira.
É a forma de agir de um grupo de pessoas		

Fonte: criação própria

Diante da diversidade de definições apresentadas, inicia-se nossa reflexão sobre o conceito de cultura. A cultura é um conceito que se presta a debates sob diferentes perspectivas, demandando constantes discussões a respeito tanto da compreensão da própria cultura quanto do entendimento das culturas alheias.

Cultura é uma construção coletiva que evolui e se modifica ao longo do tempo, em contraposição a uma concepção individualizada. Nesse sentido, as definições obtidas ressoam com a definição antropológica de cultura, conforme apresentada por Motta-Roth (2006), que a descreve como a capacidade humana

de adquirir e transmitir hábitos, formas de agir, comunicação, valores e experiências em contextos sociais, perpetuando-se de geração em geração.

É importante notar que, a partir das respostas dos participantes, pode-se deduzir que a cultura é uma construção social que transcende o âmbito do indivíduo, corroborando com a visão antropológica. A cultura é, portanto, um elemento que molda e influencia a vida das pessoas, afetando suas ações, pensamentos e interações sociais.

No entanto, também é essencial reconhecer que existem diferenças no valor atribuído a diferentes culturas, levando à formação de hierarquias culturais. Conforme Costa (2013) essas hierarquias são frequentemente construídas com base em preconceitos históricos e sociais, como o eurocentrismo, um conceito que estabeleceu o domínio do poder e do conhecimento nas nações europeias, centralizando a epistemologia cultural nesse continente.

O conceito de cultura hierárquica, como definido por (Risager, 2006 *apud* Costa, 2013), explora a ideia de que as culturas podem ser percebidas de maneira seletiva por diferentes grupos culturais. Isso implica que existem comunidades que valorizam profundamente suas raízes culturais e se orgulham de manter e preservar sua língua e cultura. Essa perspectiva enfatiza as diferenças na maneira como grupos culturais veem e valorizam sua própria cultura, criando hierarquias culturais com base em prioridades, identidade e pertencimento cultural.

A representação da cultura hierárquica frequentemente se concentrou na cultura europeia, que durante muitos anos foi considerada uma referência, tanto nas artes quanto na língua. A cultura eurocêntrica, que fazia das variantes peninsulares o padrão, é um exemplo dessa perspectiva. Isso é evidenciado em obras relacionadas ao ensino de língua espanhola, como a coleção "*Aula Internacional*," da editora Martins Fontes, que apresenta referências linguísticas e culturais espanholas.

Entretanto, o campo das discussões culturais e linguísticas progrediu consideravelmente, indo além das perspectivas eurocêntricas. A antropologia, como disciplina científica que se dedica ao estudo do ser humano e suas origens, desempenhou um papel importante nesse avanço. Conforme Siqueira (2007) descreve em seu livro *Antropologia: Uma Introdução*, a antropologia lida com o estudo do homem e suas diferenças culturais, abordando a complexidade do conceito antropológico.

Nesse contexto antropológico, surgiram discussões relevantes sobre a diversidade cultural e as várias formas de formação cultural. Contudo, mesmo nos dias atuais, observa-se que não houve uma ruptura completa com as perspectivas etnocêntricas, que se baseiam na concepção de superioridade de sua própria cultura, hábitos e comportamentos em relação a outras culturas. Essa visão etnocêntrica continua profundamente enraizada em nossa sociedade, desafiando a promoção de uma compreensão e aceitação genuína das diversas culturas existentes.

A persistência da concepção eurocêntrica em nossa sociedade é notável, mesmo em um contexto de acesso amplo à informação e de desconstrução de preconceitos e concepções equivocadas. Essa valorização da cultura eurocêntrica manifesta-se de várias maneiras, desde as interpretações mais simplistas até as mais complexas. Mesmo no campo acadêmico, onde se pressupõe uma abordagem crítica, encontramos referências eurocêntricas em muitos debates.

Quando estabelecemos diálogos com a população em geral, ainda é possível ouvir definições eurocêntricas de cultura. Por exemplo, muitas pessoas associam cultura a manifestações clássicas como a música de Beethoven ou obras de Picasso. Há também a tendência de associar certos estilos culturais, como o forró, exclusivamente a uma região, como o Nordeste. No entanto, é raro ver alguém referir-se ao funk, à dança do coco ou à arte do grafite como elementos culturais. Observa-se, portanto, uma preferência pelas chamadas "artes canônicas" e "eruditas." Essa tendência, no entanto, tem evoluído gradualmente, e embora haja progressos, ainda existe um longo caminho a percorrer, pois persistem críticas em relação às culturas de comunidades minoritárias.

No contexto da identidade latino-americana, podemos identificar desafios semelhantes. Bethell (2009 *apud* Ramos, 2013 p.293) aponta que, “embora alguns escritores e intelectuais reconheçam a herança ibérica e católica compartilhada entre o Brasil e a América espanhola, diferenças históricas e culturais muitas vezes os separaram”. Questões geográficas, a luta de Portugal pela independência da Espanha e relações econômicas distintas com potências como Grã-Bretanha e França contribuíram para essas diferenças. Essa separação é evidenciada pelo fato de que o Brasil não foi inicialmente

considerado parte da "América Latina" e não se identificava com os projetos de união regional.

No entanto, essa perspectiva de distanciamento em relação à identidade cultural latina está enraizada em questões históricas e deve ser superada, não desvalorizada por noções de superioridade ou ameaça. Galeano (2010) destaca a tendência de ver a cultura de fora sem entender sua riqueza e diversidade. Para ele, é impossível sentir-se parte da cultura latino-americana sem incluir a si mesmo nessa cultura.

Nesse sentido, conforme Bethell (2009 *apud* Ramos, 2013) argumenta, é crucial abordar a história da formação cultural da América Latina e trabalhar o tema da cultura na sociedade, especialmente em contextos educacionais. Isso é essencial por duas razões: primeiro, para compreendermos nossa própria história e nossa contribuição para ela como indivíduos; segundo, para fomentar o sentimento de pertencimento e orgulho em relação à nossa identidade cultural. O conhecimento de nossa história e da história de outros povos ajuda a superar o medo e a sensação de inferioridade, promovendo a aceitação e o entendimento mútuo em nossas jornadas culturais.

O sentimento de pertencimento cultural é evidenciado nas palavras de Ferraz (2011, p. 65), que também ressalta a importância de reconhecer a diversidade e as diferentes perspectivas culturais como parte integrante de nossa identidade e de nossa casa cultural.

Falar de língua, que é historicamente construída, é falar do povo que a utiliza, sua nação, seu território, enfim, falar de cultura. Essa ideia vai de encontro à concepção de língua como algo abstrato, independente de contexto, como é estudada tanto no âmbito de língua materna quanto no de língua estrangeira. (FERRAZ 2011, p.65)

Se pensarmos no ensino-aprendizado de língua estrangeira, como ferramenta para o despertar desse sentimento de pertencimento, podemos obter a visão de que não podemos dissociar língua de cultura. Como mencionado anteriormente cultura é tudo o que vivemos, ou seja, a forma com que nos comunicamos, compreendemos, pensamos, nos portamos, enxergamos o mundo e toda essa conjuntura que pode ser alcançada com ferramentas pedagógicas.

Nesse contexto, consideramos que o trabalho pedagógico desempenha um papel essencial na promoção da compreensão e identificação cultural. No qual envolve a criação, disseminação e transformação de narrativas que

conectam o passado ao presente. Essa tarefa de construção narrativa é multifacetada e requer a participação de um coletivo, uma vez que nenhum indivíduo isoladamente é capaz de realizá-la e transmiti-la a outros (GALEANO, 2010).

O autor ainda enfatiza que a cultura é a soma de tudo o que é construído em uma comunidade. Em uma pátria marcada pela diversidade humana, negar essa diversidade é negar a própria história, raízes e, em última instância, o lar. Sob uma perspectiva mais ampla, podemos considerar nossa cultura como nossa verdadeira casa.

Logo, acreditamos que para construir essa identidade esse pertencimento cultural necessitamos conversar com a cultura do outro, e esse diálogo pode ser realizado a partir da interação da interculturalidade, ou seja, se ver no outro a partir de uma ótica inerente e construtiva, não de uma percepção hierárquica ou desvalorizada.

1.2. Conceito e trajetória da interculturalidade

A interculturalidade é definida como um processo dinâmico de intercâmbio entre culturas distintas, que promove discussões e compreensões das diversidades culturais. Essas trocas buscam não apenas o reconhecimento, mas também a interação com essas diversidades, podendo manifestar-se de diversas maneiras.

Os debates sobre o tema da interculturalidade são relativamente recentes, tendo sua origem nas décadas de 1960 e 1970, impulsionados pelos movimentos indígenas na América Latina. Essas discussões tornaram-se fundamentais devido à crescente importância dada aos aspectos socio-históricos e políticos.

É relevante distinguir os conceitos de interculturalidade, multiculturalidade e pluriculturalidade para uma melhor compreensão. A multiculturalidade refere-se à coexistência de diversas culturas em um mesmo ambiente, sem necessariamente estabelecerem interações significativas entre si.

Conforme apontado por Walsh (2001 *apud* Oliveira, 2010), a multiculturalidade pode, por vezes, implicar segregação cultural, uma vez que culturas distintas podem coexistir no mesmo espaço, mas permanecerem separadas umas das outras. Por exemplo, na região da Grande São Paulo,

bairros podem ser considerados "oclusos" onde as pessoas que vivem nesses locais pertencem a uma cultura específica e, em certa medida, vivem isoladas de outras comunidades e culturas.

Esses isolamentos culturais são particularmente evidentes ao comparar bairros "elitizados" com bairros "humildes" na mesma região. Os bairros "elitizados" costumam abrigar pessoas de classes sociais mais altas, com acesso a recursos financeiros e educacionais superiores, o que influencia suas culturas e estilos de vida. Por outro lado, os bairros "humildes" acomodam comunidades com menos recursos econômicos e educacionais, o que também molda suas culturas e modos de vida.

Essas disparidades podem criar a impressão de que esses bairros são como "mundos à parte", com diferenças significativas em termos de oportunidades, serviços e qualidade de vida. A coexistência desses bairros destaca a complexidade da multiplicidade cultural e as desigualdades presentes na sociedade. Torna-se crucial refletir sobre como as políticas e ações podem promover uma maior interação e compreensão entre essas diferentes comunidades, visando reduzir as disparidades culturais e sociais.

Além disso, é importante mencionar que conflitos relacionados aos imigrantes também podem surgir, decorrentes tanto de políticas governamentais quanto de dinâmicas da própria comunidade. Contudo, cabe ressaltar que esses conflitos não são uniformes e variam entre grupos específicos de imigrantes. É relevante enfatizar que esta visão do contexto social e político tem raízes no multiculturalismo.

A compreensão da pluriculturalidade por sua vez é a pluralidade existente dentro das próprias culturas do mesmo espaço; e a distinção da pluriculturalidade e multiculturalidade seria basicamente, a existência e a organização das culturas no mesmo espaço, isso é classificado multiculturalidade, já a pluriculturalidade como mencionado seria a pluralidade que existe dentro das próprias culturas sem que haja uma interação entre elas.

Dessa maneira, é evidente que a distinção entre os conceitos de multiculturalidade e pluriculturalidade está relacionada à dinâmica da interação, em que a interculturalidade refere-se às relações que se desenvolvem entre grupos sociais. Como salientado por Walsh (2001 *apud* Oliveira, 2010), a formação da interculturalidade baseia-se nas interações entre pessoas e grupos

culturais diversos e não deve estar pautada em noções de superioridade ou inferioridade, mas sim em relações mútuas e equitativas.

Retomando o contexto da interculturalidade, sua ênfase nas discussões educacionais ocorreu nos anos 70, notadamente com a implementação da educação bilíngue nas escolas voltadas para os povos indígenas. Troquez (2014) menciona que a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) introduziu modificações nas propostas educacionais para os povos indígenas, defendendo que o ensino deveria ser ministrado na língua nativa de cada grupo, resultando no que ficou conhecido como educação bilíngue no Brasil.

A educação escolar bilíngue para povos indígenas teve origens muito anteriores, por volta de 1757, com o propósito de "civilizar" essas comunidades, visando a conversão dos indígenas em trabalhadores sob uma cultura dominante. Essa imposição cultural era uma realidade, como apontado por Troquez (2014).

Apesar de abordar a diversidade cultural, a implementação da educação bilíngue frequentemente seguia as agendas de interesses estatais. Conforme Troquez (2014), tais escolas não abrangiam todas as áreas indígenas, e aquelas que funcionavam eram regidas por currículos educacionais estaduais.

Contudo, é relevante observar que, em conjunto com a educação bilíngue para povos indígenas, surgiu o conceito de biculturalismo, destacado por Moya, (2007 *apud* Troquez, 2014). O biculturalismo antecede a interculturalidade e, segundo Meagle e Antonieta (2009 *apud* Troquez, 2014), refere-se à coexistência ou combinação de culturas distintas. Assim, ser bilíngue não implica necessariamente ser bicultural, uma vez que uma pessoa pode falar apenas uma língua e conviver com duas ou mais culturas distintas.

Segundo a autora Moya, (2007 *apud* Troquez, 2014), o objetivo do biculturalismo na educação bilíngue para as escolas indígenas era promover a assimilação e transação das culturas não indígenas. Isso implicava na tentativa de adaptar a diversidade cultural de acordo com os interesses políticos.

A partir disso, surgiram movimentos de maior relevância e impacto. Os movimentos dos povos indígenas começaram a adotar o conceito de interculturalidade para pleitear seus direitos e melhorias, abrangendo questões relacionadas à saúde, segurança, alimentação, entre outras.

De acordo com Troquez (2014), o interesse da América Latina na educação por meio da interculturalidade se tornou mais evidente, principalmente

devido aos danos causados pelo biculturalismo. Nesse contexto, o biculturalismo promovia, de maneira camuflada, a imersão em uma única cultura, língua e religião. Essa abordagem, em essência, buscava apagar a história das demais culturas que não eram consideradas "civilizadas" ou que não se alinhavam com os interesses socioeconômicos das autoridades governamentais.

Conforme ressaltado por Troquez (2014), a década de 1980 marcou o início de novos debates sobre a interculturalidade. Embora essas discussões estivessem relacionadas a políticas públicas direcionadas aos povos indígenas, ainda havia vestígios dos preceitos das escolas indígenas bilíngues. Essas escolas tinham como conceito fundamental a gestão de dois sistemas culturais, com sobreposição de um sobre o outro.

Além disso, conforme mencionado por Nascimento (2015), é relevante refletir sobre uma realidade que persiste nos dias de hoje. Isso não diz respeito somente às culturas dos povos indígenas, mas também a todas as culturas que, de alguma forma, são marginalizadas na sociedade. O sistema político e educacional, ciente das diversas culturas em nossos continentes, ainda tende a cultivar uma visão muitas vezes superficial ou até mesmo equivocada sobre determinados grupos sociais, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Quando abordamos os "olhares folclóricos", estamos nos referindo a perspectivas carregadas de narrativas que frequentemente se consolidam no senso comum da sociedade. Essas narrativas são transmitidas de geração em geração, contribuindo para o sentimento de desvalorização e inferioridade de uma cultura, de um grupo social e, em alguns casos, de uma nação.

Retomando a ideia de que a adoção de novos conceitos de interculturalidade ganhou força na América Latina em torno de 1983, durante um encontro promovido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), cujo objetivo principal era debater questões etno-raciais dos povos indígenas, os quais sofreram a supressão de sua cultura desde a colonização. Esse encontro deu origem a discussões sobre a coexistência entre o biculturalismo e a interculturalidade, resultando no reconhecimento de que o conceito de interculturalidade era mais coerente devido à sua representação na sociedade. Essa abordagem buscava compreender a cultura de cada grupo e conscientizar que podemos adquirir conhecimentos e

habilidades que nos permitam atuar em diversos cenários culturais de forma complementar.

Assim, a trajetória da educação intercultural, conforme apontado por Troquez (2014), foi debatida no meio acadêmico, abrangendo campos como a Educação, a Linguística e a Antropologia. O cerne dessas discussões era a valorização dos conhecimentos étnicos e o estímulo ao diálogo com outras culturas, reforçando a ideia de que não existe uma cultura superior ou inferior.

Nesse contexto, surge o enfoque culturalista, como mencionado por Troquez (2014), no qual a escola é vista como um espaço para o fortalecimento étnico e o desenvolvimento de práticas e aprendizados interculturais. Com base nessa compreensão, a prática da interculturalidade envolve a inclusão nos currículos escolares de atividades que abordam o conhecimento relacionado às realidades socioculturais e linguísticas, visando a abranger conhecimentos universais.

Em resumo, é inegável a importância de reconhecer a relevância de trabalhar a diversidade étnica em todos os setores educacionais, por diversos motivos, sendo a promoção de relações sociais saudáveis um dos principais deles. A maneira como enxergamos o outro e nos relacionamos com ele é reflexo direto de nossas próprias crenças e desejos de construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Moya, (2007 *apud* Troquez, 2014, P. 247), nos traz esse conceito nitidamente quando ela afirma que a interculturalidade:

Nos remete à diversidade étnica, aos particularismos culturais e às formas em que essas relações atuam na convivência social. Todavia, as práticas sociais que se fundamentam nesta noção devem ter uma orientação teleológica, destinada à consecução de uma maior equidade entre os povos que coexistem num mesmo cenário. (MOYA, 2007 *apud* TROQUEZ, 2014, p. 247)

No entanto, é crucial destacar, por meio de uma perspectiva crítica, que a sociedade contemporânea está imersa em um cenário marcado pela presença de estruturas de poder associadas ao sistema capitalista. Essas relações de poder e dominação podem resultar em intervenções do Estado nos currículos escolares, ou seja, a definição do que é considerado importante no que diz respeito às culturas é, em grande parte, moldada e inserida no contexto educacional por um determinado grupo ou classe dominante.

Nesse contexto, consideramos que muitas vezes é incumbência do professor possuir discernimento sobre as questões socioculturais e desfrutar de autonomia para desenvolver um senso crítico em suas práticas pedagógicas

(TROQUEZ, 2014). Em resumo, podemos compreender que a interculturalidade é uma área que ainda carece de um aprofundamento mais abrangente, e essa falta de exploração pode desencadear conflitos dentro de culturas que, até o momento, possam se considerar hierárquicas.

É justamente devido a essas possíveis tensões e desentendimentos que devemos enfatizar a importância do estudo e da discussão desse tema nos contextos linguísticos e educacionais. Podemos inferir que essa é uma das vertentes essenciais que precisamos abordar e expandir. Ao empregar a interculturalidade como uma ferramenta, abrimos caminhos para explorar as complexas questões sócio-políticas presentes nesse domínio.

1.3. A importância da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras

Como observado anteriormente, a interculturalidade surgiu como resultado de um processo de ensino de línguas voltado para os povos indígenas, que foi incorporado aos currículos educacionais sob a égide do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1998, o MEC divulgou um referencial com o propósito de estabelecer diretrizes para as escolas indígenas e a formação de professores indígenas, visando uma integração com a cultura indígena (Troquez, 2014).

Portanto, a formação intercultural não está apenas relacionada à educação, mas também ao ensino de línguas, o que é tema de debate entre acadêmicos linguísticos. Nesse contexto, discute-se a importância de introduzir elementos culturais no processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Isso não se limita apenas a proporcionar aos aprendizes de línguas um sentimento de pertencimento à cultura do "outro", mas também à sua própria cultura. Portanto, emerge a pertinência de um enfoque intercultural no ensino-aprendizagem de idiomas.

Quando se trata das competências de aprendizado de uma língua estrangeira, o foco está na comunicação e na compreensão da língua. A aprendizagem de um idioma vai além das estruturas formais da língua, pois exige um entendimento sociocultural para compreender, por exemplo, expressões coloquiais ou o tom de uma palavra em um contexto específico, o que se refere à pragmática da língua, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor aborde os conteúdos sob a ótica dos aspectos culturais da língua-alvo, a fim de permitir que seus alunos compreendam contextos do cotidiano, como interações nas ruas, em estabelecimentos comerciais, nas redes sociais e assim por diante. Isso possibilita a interpretação de situações e conteúdos que vão além dos materiais didáticos convencionais, que atualmente estão incluindo aspectos culturais, embora acreditamos que o papel do professor ainda seja explorar esses aspectos para além do conhecimento erudito.

Dessa forma, o enfoque linguístico que aborda o fenômeno intercultural oferece aos alunos a oportunidade de compreender analiticamente uma língua, inclusive o desenvolvimento de linguagem informal com base em seus contextos sociais. Esse enfoque também permite ao aluno compreender a origem e a herança de alguns aspectos linguísticos, ao mesmo tempo em que desenvolve uma visão crítica de como um determinado grupo social percebe a sociedade. Isso fica evidente quando Figueiredo (2010, p.16) afirma que:

a comunicação intercultural está, portanto, relacionada à ideia de identidade e interação. O falante intercultural é, portanto, alguém que, por estar consciente de sua própria identidade e cultura, é capaz de estabelecer relações entre culturas e mediar através de diferenças culturais, as explicando, as entendendo e as valorizando. (FIGUEIREDO 2010, p.16)

Como enfatizado por Gómez (2007), quando ocorre a exploração dessas intersecções de descobertas culturais em relação ao "outro", os indivíduos passam a se enxergar como parte desse "outro". Isso implica que os alunos não apenas veem o "outro" como estrangeiro, mas também se veem na posição de estrangeiros, promovendo uma compreensão linguística e cultural que possibilita a análise das narrativas que os distanciam e os aproximam, permitindo uma compreensão dos fenômenos linguísticos e culturais subjacentes (Gómez, 2007).

Além disso, Paraquett (2010) observa que os professores que adotam a abordagem intercultural conseguem ir além dos estereótipos culturais e folclóricos que muitas vezes permeiam as representações simplificadas das culturas. Para ela, a perspectiva intercultural destaca os benefícios das políticas públicas que impactam a educação, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Ela também levanta questionamentos importantes para professores de línguas estrangeiras: por que somos professores e por que aprendemos uma língua

estrangeira se não for para proporcionar aos nossos alunos a oportunidade de entrar em contato com outras culturas e perspectivas de vida?

Paraquett (2010) argumenta que aprender uma língua estrangeira está intrinsicamente ligado ao acesso a outras culturas e à compreensão do "outro", enfatizando que essa compreensão deve ser recíproca. Portanto, a autora destaca a aprendizagem de línguas como uma forma de inclusão social e enfatiza a importância da sala de aula como um espaço propício para debater as diferenças e diversidades culturais. Isso pode ser abordado nas quatro habilidades do aprendizado de línguas estrangeiras - leitura, audição, fala e escrita - bem como nos gêneros textuais, que, como Bakhtin (1997) e outros acadêmicos enfatizam, desempenham um papel fundamental no processo de aprendizado de uma língua.

É fundamental reconhecer que os gêneros textuais são estruturas comunicativas que fazem parte do cotidiano de uma sociedade, incorporando elementos culturais como lendas, músicas, danças, pinturas, entre outros. Sem compreender os gêneros textuais, a comunicação e a interpretação podem se tornar desafiadoras. De acordo com Marchuschi (2002), esses gêneros podem ser constituídos por categorias culturais e processos cognitivos, e, como ressaltado por Neves (2014), eles desempenham um papel fundamental na identificação cultural e reconhecimento social dos indivíduos.

Esses fatores destacados são de grande importância para o aprendizado de gêneros textuais, tanto no contexto social quanto nas escolas regulares e de idiomas. Isso ocorre porque esses gêneros textuais incorporam as linguagens culturais do cotidiano, abrangendo textos orais e escritos. Ao trazer esses conceitos para o âmbito da abordagem intercultural, fica evidente a importância de trabalhar com gêneros textuais que evidenciam a interculturalidade na sala de aula.

Esses gêneros podem ser utilizados como propostas de interação que enfatizam a diversidade e os valores compartilhados em um ambiente de aprendizado, como a própria sala de aula. Isso pode servir como um ponto de partida para romper com os conflitos e desafios sociais que os alunos enfrentam, como a crença de que aprender uma língua estrangeira está fora de sua realidade ou que não tem relevância em suas vidas.

Em conformidade com o exposto, destacamos uma perspectiva fundamentada na pedagogia freiriana "a cultura é também aquisição crítica e

criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e ou na memória e não 'incorporadas' no ser total e na vida plena do homem" (Freire, 1980, *apud* Melo, 2008- p. 38) Com base nesse pensamento, instigamos a compreensão de que a aprendizagem de um idioma transcende a visão superficial que, as vezes, permeia uma sala de aula, onde se acredita que se resume a um conjunto de regras gramaticais que talvez nunca sejam aplicadas.

Em vez disso, enfatizamos que aprender um idioma envolve diálogos não apenas com a própria cultura, mas também com a cultura do "outro", promovendo uma troca de conhecimentos que pode desafiar e dismantelar as percepções equivocadas que podem ter sido formadas sobre as vivências socioculturais.

De acordo com Janowska (2020), o ensino de línguas estrangeiras passou a incorporar o conhecimento cultural e seus valores, inicialmente no contexto do enfoque comunicativo. Essa inclusão visava evitar mal-entendidos no processo de comunicação. No entanto, as discussões avançaram para níveis fundamentais do processo de aprendizagem, abrangendo tanto a escrita informal quanto a oralidade. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, além de usar a língua em seu contexto cultural, o aluno passaria a enxergar a cultura do "outro" não como uma ameaça ou algo inferior, mas como uma oportunidade de enriquecimento cultural.

Nesse contexto, cabe ao professor analisar e reavaliar seus materiais didáticos para incorporar, de acordo com os parâmetros educacionais, os conhecimentos culturais. Isso reforça a ideia de que o aprendizado sobre a cultura do "outro" é intrínseco ao processo de aprendizagem da língua, como destacado por Janowska (2020, p. 48):

O aprendizado de uma língua estrangeira é a aquisição de uma nova cultura, de modos de vida e de pensar, de atitudes, de lógicas, é adentrar a um novo mundo, é compreender comportamentos de pessoas de uma herança cultural diferente, é expandir o conhecimento além dos próprios padrões de raciocínio. (JANOWSKA 2020, p. 48)

Com isso, podemos entender que a língua materializa a caracterização que o indivíduo tem sobre o mundo e esses valores que são associados à sua cultura, então, quando o aluno tem acesso a essa abordagem sua visão de mundo e da sua própria língua passam a modificadas, pois é nesse momento em que eles passam a compreender o funcionamento e estruturas da língua alvo.

1.4. A interculturalidade no ensino de língua espanhola

Esta unidade é dividida em duas seções. Inicialmente, será apresentada uma breve exposição sobre a evolução da língua espanhola no Brasil como língua estrangeira e a sua incorporação nos currículos educacionais até os dias atuais. Posteriormente, será abordada a questão da abordagem intercultural no ensino da língua espanhola.

Seguindo uma análise cronológica, a língua espanhola foi introduzida como disciplina opcional em 1919 no Colégio Pedro II, localizado no estado do Rio de Janeiro. Permaneceu nessa condição até 1925. Em seguida, em 1941, foi estabelecido o curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, um marco significativo na história do ensino da língua espanhola no Brasil, pois, a partir desse momento, passou a ser reconhecida como língua estrangeira e foram iniciadas as formações de professores (PARAQUETT, 2006).

No entanto, foi somente em 1971, que ocorreu a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que deixou a cargo da comunidade escolar a decisão de quais línguas estrangeiras deveriam ser oferecidas no currículo escolar. Paraquett (2006) afirma que essas leis nunca mencionaram diretamente ou indiretamente que o espanhol fosse uma das línguas a ser incluída.

Ao seguir essa linha do tempo, observamos que o espanhol passou por várias etapas de implementação e modificações governamentais até se tornar obrigatório em 2005, conforme estabelecido pela Lei 11.161. Como declarado por Paraquett (2006), essa legislação gerou repercussões na mídia brasileira e espanhola, muitas vezes desprovidas de conhecimento sobre o percurso já realizado. Diante desses eventos, com base no pensamento da autora, surge a pertinente questão de saber se ainda existe uma falta de informações adequadas sobre os textos e imagens relacionados à língua espanhola como língua

estrangeira no Brasil, porque após a lei é possível identificar que as resistências e lutas no ensino da língua espanhola como língua estrangeira permanecem.

A análise desta construção de imagem pode ser abordada a partir de duas perspectivas distintas. Primeiramente, observa-se a influência de interesses mercantis, conforme destacado por Paraquett (2006). Esses interesses propagam imagens dos países e culturas envolvidos, muitas vezes de acordo com os interesses capitalistas. Em segundo lugar, há a influência do senso comum, que também pode direcionar percepções em direção aos mesmos interesses capitalistas.

É importante ressaltar que, quando se trata dos países que são considerados centrais na economia global ou que possuem alta qualidade de vida, há uma maior motivação para aprender o idioma oficial desses países. Por outro lado, em relação aos países sobre os quais circulam desinformações ou estereótipos, a procura pelo aprendizado do idioma tende a ser menor. Essa falta de interesse impacta a sociedade como um todo e está intimamente ligada à falta de diálogo e compreensão intercultural.

Diante dessas questões, é possível identificar um desinteresse velado, muitas vezes decorrente da desinformação que cerca a língua espanhola e, por vezes, os países da América Latina. Esse desinteresse surge devido à falta de conhecimento sobre a cultura do "outro" e reflete a visão de que a cultura do outro pode ser percebida como uma ameaça ou que a própria cultura seja superior à do "outro".

Assim, enfatiza-se a importância de incorporar a interculturalidade à didática do ensino de E/LE (Espanhol como língua estrangeira). Como já comentando, a interculturalidade representa uma ferramenta capaz de mitigar conflitos e preconceitos culturais resultantes da falta de conhecimento, que por sua vez conduzem à falta de empatia.

Os professores de E/LE que introduzem aspectos interculturais em suas aulas enfrentam um desafio significativo, mas também têm a oportunidade de superar barreiras cognitivas e emocionais de seus alunos.

A didática da interculturalidade surgiu com a abordagem comunicativa e evoluiu para abranger outras competências. Atualmente, é considerada um aspecto inquestionável e intrínseco ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (JANOWSKA, 2020).

A interculturalidade, entendida como a troca entre culturas distintas, sempre esteve presente de maneira objetiva. A sociedade é naturalmente heterogênea, e as interações e trocas culturais surgem historicamente por meio de atividades comerciais e colonização. Diante dessa perspectiva, é relevante recordar nossas próprias trocas e histórias como latino-americanos e considerar como transmitir esses conhecimentos em nossas aulas.

É enfatizada a riqueza que reside em trabalhar essas trocas e diálogos culturais entre nossos países, especialmente porque isso possibilita que os alunos adquiram conhecimento além dos limites da sala de aula tradicional. À medida que essa construção cultural se desenrola, os alunos têm a oportunidade de estabelecer conexões entre as culturas. A principal dinâmica da didática intercultural, conforme Janowska (2020), é promover a aceitação e compreensão das identidades.

Nesse contexto, é fundamental abordar um ponto relevante destacado por Matos (2018): a interculturalidade muitas vezes é marginalizada nas pesquisas de línguas estrangeiras. Portanto, é essencial trabalhar e pesquisar cada vez mais essa dimensão cultural, que não se restringe ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, mas aborda a ruptura de diversas perspectivas.

Conseqüentemente, a formação intercultural dos professores deve ser defendida, pois eles são mediadores essenciais das inter-relações culturais. Isso se relaciona com abordagens socioculturais e construtivistas, nas quais o professor não detém todo o conhecimento, e o aluno participa ativamente na construção do saber, ocorrendo uma troca entre ambos. É importante destacar que essa abordagem também permite que o professor incentive a importância do aprendizado de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, o desejo de conhecer outras culturas e valores, possibilitando a troca de conhecimento cultural (JANOWSKA, 2020).

No que concerne a essa apreensão da importância de aprender um idioma, é evidente que os alunos tendem a se sentir mais motivados quando adquirem conhecimento cultural relacionado à língua que estão estudando.

Essa observação se fundamenta em experiências derivadas tanto de estágios de ensino quanto de vivências como estudantes de língua espanhola. Durante o processo de ensino, percebemos que o envolvimento dos alunos aumenta significativamente quando as aulas incorporam aspectos culturais. É crucial salientar que esses momentos são oportunidades para desenvolver a

alteridade, entendida como o reconhecimento da singularidade do "outro" como uma unidade individual e parte de um coletivo, promovendo uma atitude de respeito e empatia. Conforme destacado por Gómez (2007, p. 55), "a sala de aula é um espaço organizado e naturalizado que configura a alteridade".

De maneira geral, promovemos o uso da dinâmica da interculturalidade em nossas aulas de língua espanhola. Nossa abordagem não se concentra apenas no ensino e aprendizado da língua em si, mas visa principalmente a sensibilização, compreensão e valorização da cultura e do idioma. Dentro dessa perspectiva, a "língua se torna a ponte mediadora entre essas dimensões culturais distintas" (MATOS, 2018, p, 169).

Mendes (2004, p.13) nos traz essa ideia muito bem definida quando diz que:

Para que o processo de ensino/aprendizagem de uma LE/L2, dessa forma, possa permitir aos seus participantes vivenciarem experiências autênticas na/com a nova língua-cultural, é muito importante a interação e o contexto no qual a interação tem lugar. No entanto, é necessário que essas experiências aconteçam em mão dupla, em situação de verdadeiro diálogo de culturas, de modo a transformar o ambiente da sala de aula, ou o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade (MENDES 2004, p.13)

Diante desta assertiva, vale ressaltar que dispomos de fontes inesgotáveis de materiais que podem ser produzidos tanto pelo aluno quanto pelo professor, utilizando elementos do nosso cotidiano que possibilitam um diálogo genuíno. Dentre essas ferramentas, destacam-se os gêneros textuais, que viabilizam a exploração da nossa história, língua e cultura por meio de interações significativas.

Entretanto, é incumbência do professor incentivar tais diálogos e perspectivas críticas, considerando a abordagem intercultural, que tem como meta a aplicação da língua-alvo em contextos reais, superando sua mera abordagem teórica e imaginária. Conforme mencionado, as oportunidades de aprendizado de línguas, com o suporte da interculturalidade, estão abundantemente presentes em nossos contextos diários, e os gêneros textuais desempenham um papel central nesse processo, uma vez que constituem elementos de nossa vivência cotidiana. Nesse contexto, os gêneros textuais se configuram como um dos pilares a serem enfocados neste estudo.

1.5. Gêneros textuais e discursivos no ensino de língua estrangeira: conceito e reflexão

No contexto do ensino de línguas, é recorrente a utilização de textos, quer seja para a compreensão e produção oral ou escrita. Esses textos constituem os recursos mais frequentemente empregados pelos professores em sala de aula, sendo essenciais para a eficácia e resultados do processo educacional, conforme destacado por NEVES (2014). Através desses textos incorporados ao ambiente de ensino, os professores podem introduzir elementos de familiaridade e cultura no aprendizado de línguas estrangeiras.

Nos textos, sejam eles usados no contexto escolar ou fora dele, é possível identificar as estruturas dos gêneros textuais. Para compreender o conceito de gêneros textuais, é necessário ter em mente a relevância da comunicação no seio de uma comunidade, a qual varia conforme sua finalidade e interesses. Contudo, as definições dos gêneros textuais não podem ser consideradas como absolutas.

Inicialmente, conforme apontado por Bakhtin (1997, p.282), "o propósito comunicativo do texto é um fator primordial do gênero". Isso significa que, à medida que alteramos nosso propósito dentro de um texto e sua configuração estrutural, o gênero também se modifica. Como a comunicação é um sistema social em constante evolução, os gêneros textuais também acompanham essas mudanças. Portanto, é irrefutável relacionar os gêneros textuais a um campo de estudo em constante evolução e redefinição.

Continuando com a linha de raciocínio de Bakhtin (1997, p.281), "poderíamos ser tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tão vasta que não há e não pode haver um terreno comum para seu estudo". Isso nos leva a compreender a complexidade na conceituação dos gêneros textuais, uma vez que a cada geração surgem novas formas de comunicação, resultando em diferentes perspectivas e estudos sobre o tema.

Toda a complexidade inerente às definições que caracterizam as formas linguísticas se deve, entre outros motivos, à proliferação de formas permitidas pelos eventos de funcionamento dos gêneros, de acordo com as necessidades da comunidade, conforme explicado por Marcuschi (2007, apud Costa, 2013, p.19):

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI 2007, apud COSTA, 2013. p.19).

Assim, entende-se que os gêneros textuais não se definem por aspectos formais, mas sim por seus aspectos funcionais e sociais, dentro dessas complexidades de definições encontramos os tipos textuais, que também nos é importante ressaltar suas classificações dentro das formas linguísticas, partindo do parecer de Marcuschi (2007, apud Costa, 2013) é utilizando a expressão tipo textuais para denominar uma sequência teórica definida pela natureza linguística de sua composição, com isso, entendemos que há uma delimitação nas formas textuais que os tipos textuais abarcam, que seria basicamente: narração, exposição, injunção, argumentação e descrição.

No entanto, é importante destacar que os gêneros textuais são manifestados predominantemente por meio da escrita, embora também tenham uma dimensão oral. Considerando essas distinções, podemos ressaltar a sua importância no ensino de línguas estrangeiras, especialmente à luz das atuais abordagens, que enfatizam a comunicação real.

Nesse sentido, torna-se evidente que os professores devem incorporar o ensino dos gêneros textuais em suas aulas, uma vez que é por meio desses gêneros que eles podem contextualizar situações da vida real, logo entende-se que dentro contextualização real está atrelada às perspectivas culturais. Portanto, a utilização de gêneros textuais que refletem o uso da língua em contextos autênticos pode aumentar o engajamento dos alunos, à medida que eles percebem que uma parte fundamental do aprendizado de um idioma estrangeiro é integrá-lo em seu cotidiano e usá-lo de forma significativa. Marcuschi (2007, apud Costa, 2013. p. 35) nos brinda dizendo que:

Como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos". É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que, por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora. (MARCUSCHI 2007, apud COSTA, 2013. p.19)

Isso ressalta a importância da aprendizagem contextualizada em situações reais, por mais simples que possam parecer, pois permite que o aluno reconheça a aplicação prática da língua que está estudando. Nesse sentido, a abordagem intercultural oferece aos professores a oportunidade de desenvolver um trabalho que promova o desenvolvimento conjunto dessas habilidades por meio dos gêneros textuais discursivos.

Pinto (2002) argumenta que estimular ambas habilidades é fundamental para que os alunos possam expressar suas ideias, dúvidas, problemas, questionamentos, sentimentos e inquietações. Tanto a fala quanto a escrita no processamento da linguagem revelam muitos fatores em comum. Durante essa construção linguística, o aluno perceberá que a estrutura textual deve ser moldada de acordo com seus interesses, necessidades e contextos culturais.

Resumindo os aspectos discutidos até aqui, é de suma importância que, nas aulas de línguas, sejam elas estrangeiras ou não, os gêneros textuais sejam explorados. No entanto, essa exploração não deve se limitar a uma análise puramente gramatical, focada nas estruturas do texto, na coesão e coerência. É fundamental que os gêneros textuais sejam abordados de maneira mais ampla, incorporando os aspectos socioculturais, culturais e históricos que estão relacionados às atividades humanas.

A fim de promover discussões e reflexões sobre os gêneros discursivos, é fundamental adotar a perspectiva de Bakhtin. De acordo com o pensamento bakhtiniano, os gêneros podem ser classificados em primários e secundários. De forma concisa, os gêneros primários envolvem a comunicação imediata, relacionada aos diálogos cotidianos, enquanto os gêneros secundários estão inseridos em esferas de comunicação mais elaboradas, como as esferas política, filosófica, pedagógica, artística, científica, entre outras (FARIAS, 2013).

Com base nos princípios bakhtinianos, direcionamos nossa reflexão para os gêneros discursivos secundários. Parafraseando o pensamento de Bakhtin, o autor ressalta que o enunciado representa a unidade fundamental da comunicação discursiva, é onde direcionamos o gênero discursivo que iremos analisar, que é o grafite. Essa unidade transcende o aspecto puramente linguístico, incorporando elementos extralinguísticos, que essencialmente correspondem à dimensão social na qual estão inseridos (BAKHTIN, 1997).

Conforme destacado por Farias (2013), Bakhtin enfatiza que a dimensão social subjacente está ligada a enunciados anteriores já proferidos e

pressupostos. Isso significa que os enunciados carregam consigo uma dimensão social que transcende os limites do próprio discurso. Essa dimensão social informa as leituras que fazemos dos enunciados, que normalmente extrapolam o próprio texto, permitindo aos alunos expressar seu conhecimento extralinguístico.

Partindo desses conceitos, compreendemos que essas relações dialógicas não se limitam apenas aos recursos lexicais e gramaticais, mas estabelecem conexões linguísticas com a vida social, como enfatizado por Bakhtin (1997). A sala de aula representa um ambiente propício para a discussão dessas relações linguísticas, pois é o cenário no qual refletimos sobre a língua que estamos utilizando e aprendendo.

Nessa perspectiva, relacionando-a ao contexto desta pesquisa, podemos analisar os enunciados que encontramos em nosso cotidiano, sejam eles mensagens escritas ou visuais nas ruas, produzidos por artistas de arte urbana. Esses enunciados levantam diversas reflexões sobre nossa própria identidade e contexto social, corroborando a visão bakhtiniana de que a linguagem penetra em nossas vidas por meio de enunciados concretos, ao passo que a vida se insere na linguagem.

É fundamental destacar a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a competência da educação em afirmar valores e promover a transformação da sociedade em direção a uma maior justiça social. Nesse sentido, os professores desempenham um papel fundamental na formação cidadã de seus alunos, indo além dos aspectos puramente científicos.

Diante desse contexto, é relevante considerar uma linguagem que dialoga com os diversos campos sociais e culturais, independente de classes sociais. Refletindo sobre as considerações feitas até o momento, compartilhamos a visão de Cortez (2019), que destaca o potencial enriquecedor da construção do aprendizado na compreensão de si mesmo e dos outros. É nossa responsabilidade introduzir gêneros textuais em nossas aulas que estimulem o pensamento crítico de nossos alunos.

A constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2013, p. 165).

A citação de Rodrigues (2013) salienta a estreita relação entre os gêneros textuais e as situações de interação social. Essas interações sociais incorporam uma dimensão que visa alcançar um propósito discursivo, concebido pelo autor e direcionado ao destinatário. Essa finalidade discursiva desempenha o papel de elo que conecta o texto ao destinatário, incorporando elementos de conhecimento cultural e intercultural.

Quando examinamos o tópico da arte urbana, especificamente o grafite, essa concepção adquire uma importância fundamental. O artista, na qualidade de autor, opera dentro de sua esfera social, que abrange todos os indivíduos em seu contexto, quer se trate de um âmbito local ou global. Nesse contexto, o artista traz consigo uma finalidade discursiva que não apenas fomenta um diálogo interno no enunciado direcionado ao destinatário, mas também transcende para outras esferas, disseminando diferentes discursos e perspectivas. Esse destaque evidencia a capacidade do grafite como uma forma de expressão que vai além da dimensão visual, possibilitando uma comunicação rica em significados e interações culturais.

2. METODOLOGIA

O método adotado para conduzir esta pesquisa consiste em uma abordagem descritiva e bibliográfica. A estrutura literária se apoia em uma gama de teoria de diversos autores incluindo Motta-Roth (2006), Bakhtin (1997), Paraquett (2006), Cortez (2019), Janowska, (2020), Rodrigues (2013) entre outros. Ao longo do processo foi realizada uma análise profunda de vários artigos, dedicado um esforço a cada um deles para que fosse realizado a base inicial da discussão.

A partir de nossas análises textuais e investigações, surgiu um questionamento fundamental em relação a essa pesquisa, e para que pudéssemos contestar esse questionamento levantamos uma enquete com algumas pessoas de contextos sociais e localidades diversas, apenas com intuito de obter uma base inicial para nossa pesquisa. As respostas que foram geradas forneceram um ponto de partida sólido para as discussões, e ficaram claro que o conceito de cultura é altamente abrangente, sujeito a uma variedade de perspectiva e abordagens.

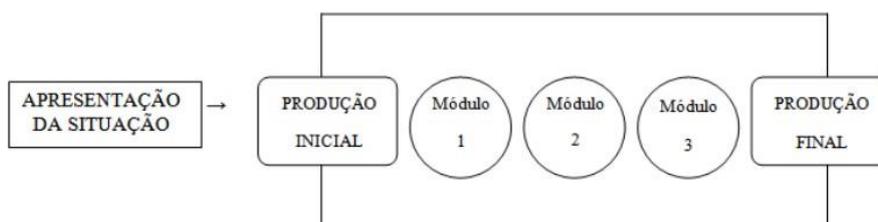
Na etapa subsequente, desenvolvemos uma sequência didática na qual buscamos informações concisas sobre a arte do grafite em que exploramos ele como um gênero textual discursivo, no qual o desenvolvimento de um gênero textual é caracterizado como um dos principais pilares para a construção de uma sequência de atividade didática. Araújo (2013)

Com base nesse conhecimento teórico, elaboramos uma explicação destinada aos alunos. Além disso, planejamos abordar as quatro habilidades essenciais para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras dentro dessa atividade.

Para um maior entendimento, uma sequência didática é caracterizada por sequência de um trabalho sistemático no qual o professor organiza atividades com um núcleo temático, em torno de um gênero textual seja ele oral ou escrito, com base no pensamento de Araújo (2013) a SD tem objetivo de “didatizar” um gênero textual por meio de uma produção elaborada.

A autora também afirma que a SD não é somente um método de organizar uma aula, mas também é condicionada a um processo de como conduzimos uma metodologia com base em várias fundamentações teóricas.

Segundo Araújo (2013 *apud* Dolz, 2004) uma sequência didática é estruturada por uma seção de abertura, em que apresentada a atividade de forma detalhada, pois essa apresentação segundo a autora deve ser feito um levantamento inicial para que o professor possa analisar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajusta as atividades de acordo com as habilidades e dificuldades da turma.



Para isso, propusemos um debate inicial com os alunos do curso de Letras Espanhol da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) do segundo período do semestre 2023.1, com o intuito de obter embasamento concreto em nossa sequência didática, esse debate inicial teve como objetivo que eles pudessem praticar a expressão oral e para que nós pudemos sondar a princípio quais eram seus conhecimentos sobre o tema proposto que foi arte de rua.

Para emergir esse debate apresentamos questionamentos nos quais os alunos tiveram que responder o que eles entendiam e opinavam sobre o tema arte de rua, após este debate explicamos de forma teórica o que seria arte rua e o grafite, seguimos com ilustrações de alguns grafites, e levantando questionamento para os alunos sobre suas interpretações visuais e linguísticas de cada grafite. Finalizamos esse primeiro momento reproduzindo vídeos de documentários com grafiteiros em ambos os idiomas, visando aprimorar as habilidades de compreensão auditiva dos alunos e realizando percepções interculturais das narrativas dos grafiteiros. Por fim, concebemos uma atividade final que englobou tanto a escrita quanto a análise crítica. Nosso principal objetivo foi transmitir perspectivas críticas em todas as fases dessas atividades.

Os resultados obtidos na primeira fase foram de modo geral positivos, com os alunos demonstrando um alto nível de participação. No entanto, é importante observar que as expectativas iniciais em relação à atividade eram mais elevadas do que os resultados finais sugeriram, esperávamos obter um resultado maior com os debates levantados, nos quais pudemos enfatizar o marco importante no desenvolvimento social e linguísticos dos alunos, no entanto não foi possível pelo curto prazo de análise dos alunos, consideramos que é necessário um acompanhamento de um antes e um pós sequência didática com uma abordagem intercultural.

Mesmo assim, com base nos autores que foram lidos seguimos acreditando que abordagem intercultural é uma abordagem que merece destaques nas metodologias de ensino, por várias vertentes, no entanto com destaque ao crescimento cultural do aprendiz e um olhar de respeito e humanização para com as outras culturas existentes. Isso demonstra a importância de explorar a interculturalidade como uma ferramenta valiosa na educação e no ensino de idiomas.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Arte urbana: Origem e análise

A expressão "arte urbana" engloba todas as manifestações artísticas realizadas em espaços públicos, mas nosso enfoque se concentra nas artes

plásticas, especificamente o grafite. O grafite tem raízes históricas que remontam ao Império Romano no século XIII, quando inscrições nas paredes eram usadas para registrar eventos históricos e profecias. No entanto, somente nos anos 60 essa forma de expressão foi nomeada como "grafite", derivada do termo italiano "graffito" (ANTONELLO, 2019).

O grafite é frequentemente associado ao movimento Hip Hop em Nova Iorque, mas também recebeu influências significativas da Europa. Após se desvincular do movimento original, ganhou força entre grupos de jovens que utilizavam essa forma de expressão para transmitir mensagens impactantes e muitas vezes desconfortáveis a sociedade. O grafite é conhecido por suas críticas sociais, que frequentemente desafiam as normas e expectativas do público, tornando-o um tema polêmico em vários contextos sociais.

Esses equívocos sobre a arte urbana ocorrem devido a preconceitos enraizados na sociedade, bem como à associação incorreta entre o grafite e a pichação, embora ambas se originem do mesmo cenário, seus conceitos e abordagens são distintos. A principal diferença reside no fato de que a pichação é um ato de confronto direto com a sociedade, muitas vezes destinado a provocar as autoridades e instituições, sem necessariamente envolver um componente artístico ou reflexivo. Enquanto o grafite, embora frequentemente realizado em espaços públicos sem permissão, não possui o mesmo teor de desafio ao sistema, abordando uma ampla variedade de temas, de protestos a narrativas culturais e históricas (ANTONELLO, 2019).

É importante considerar o quão enriquecedora uma cidade repleta de grafites pode ser. Essas manifestações artísticas proporcionam acesso à arte de forma gratuita, desafiando a ideia de que a arte está restrita a museus. O grafite nos lembra que a arte está presente em nosso cotidiano. Além disso, como aponta Cortez (2019), a arte urbana dá voz às comunidades marginalizadas, dando vida às ruas e aos muros da cidade. Os artistas urbanos não apenas constroem pontes entre suas obras e as experiências das pessoas marginalizadas, mas também oferecem a todos os cidadãos o privilégio de acessar a arte em seus espaços cotidianos.

Também é fundamental notar que o grafite ganhou destaque na era contemporânea devido à internet, que proporciona acesso a uma ampla variedade de obras urbanas, tanto locais quanto globais, sem que as pessoas

precisem sair de suas casas. Isso ampliou a visibilidade e o alcance dessa forma de expressão artística.

Essa estratégia, além de possibilitar que a arte se perpetue, provocou uma (re) significação do graffiti, pois agora pode-se acompanhar o trabalho de um artista sem que haja a necessidade de se transitar pela cidade. Basta acompanhar páginas e redes sociais na Internet para interagir com o graffiti e com os grafiteiros. Intenciona-se neste trabalho, refletir sobre esses novos processos de interações e acesso a essa “nova escola” do graffiti. (BORGES, 2011 *apud* ANTONELLO, 2019, p. 2).

Com isso, visamos que a utilização do grafite como material para estudos e reflexões que podem ser propostos e expandidos em outros campos esféricos, de forma que nos facilite ao acesso de informações não somente regionais, mas que também possamos compreender e refletir com outros artistas e outras obras.

3.2. A arte urbana como proposta pedagógica

Considerando a arte urbana como uma forma de expressão linguística que incita uma análise crítica das dinâmicas sociais, percebemos a relevância dessa manifestação artística em um contexto educacional. Ela permite que os alunos expressem suas interpretações, sentimentos, opiniões e inquietações por meio de uma linguagem visual.

A arte urbana é um tema transversal que pode ser integrado a diversas disciplinas pedagógicas, em especial aquelas relacionadas à interculturalidade. Nosso objetivo é introduzir discussões na sala de aula que permitam que a arte urbana, por meio de ferramentas linguísticas, contribua para a construção da identidade e conscientização dos alunos. Cortez (2019) ressalta que esse processo envolve uma reflexão sobre as perspectivas que unem falantes nativos da língua portuguesa e aprendizes de língua espanhola.

Nesse sentido, buscamos compreender os cenários artísticos e linguísticos, considerando que essas manifestações transcenderam as interpretações de ilustrações ou composições textuais. Segundo Cortez (2019), a arte é uma linguagem universal e desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo intercultural e da cidadania. Isso envolve a superação de visões estereotipadas sobre a realidade da arte urbana, abrindo caminho para a compreensão de outras culturas e experiências, inclusive no que se refere à compreensão das variações linguísticas.

Assim, acreditamos que o compartilhamento dessas culturas na sala de aula é tão importante quanto o estudo direto das regras gramaticais. Os contextos socioculturais nos quais os alunos vivem e aplicarão essas regras são intrínsecos ao processo de aprendizado da língua estrangeira. De acordo com Cortez (2019), a língua deve ser compreendida como um instrumento que dialoga com diferentes culturas e mundos por meio de gêneros discursivos, ou seja, a língua em uso.

É fundamental que a arte seja considerada uma prática pedagógica que envolve a interpretação de expressões enriquecedoras, não apenas como ilustrações. Segundo Cortez (2019), é preciso perceber a arte no contexto educacional não como uma manifestação cultural elitizada, mas como uma linguagem que estimula a reflexão sobre nós mesmos e sobre os outros.

Dessa forma, a expressão artística representa linguagens sociais que se materializam em nossos contextos sociais e dialogam não apenas de maneira visual e linguística, mas, sobretudo, com as facetas culturais. Concluímos que a arte visual, inserida no âmbito linguístico, se encaixa nos textos não verbais, e a compreensão dessas manifestações pelos alunos estimula uma leitura crítica que contribui para a construção da imagem cultural (CORTEZ, 2019).

3.3. Proposta de atividade didática intercultural com grafite

Com base nos conceitos previamente abordados, propomos uma atividade didática intercultural que utiliza o grafite como ferramenta pedagógica. Nosso objetivo central é estabelecer um diálogo intercultural entre as culturas latino-americanas dos países de língua espanhola e o Brasil.

A proposta fundamenta-se na interpretação linguística dos grafites, visando a promoção de diálogos culturais. Desejamos abordar uma forma de arte frequentemente considerada marginal, visto que esta expressão artística é muitas vezes situada à margem da sociedade e enfrenta estigmatização social. De fato, parte da sociedade enxerga o grafite como um ato de vandalismo.

Cortez (2019) observa que a arte do grafite tem conquistado espaço em debates culturais e, conseqüentemente, tem adquirido certa legitimidade. No entanto, persiste sob críticas de segmentos da sociedade. As críticas negativas ao grafite podem ser atribuídas à sua abordagem crítica das opressões estatais. Em um contexto em que o ensino estadual promove um sistema de ensino

legitimado, a autora argumenta que o grafite, apesar de sua natureza artística, ainda sofre distorções de interpretação que o associam ao vandalismo.

Diante dessas críticas negativas e da estigmatização, é compreensível que o grafite não esteja amplamente presente nos ambientes escolares. No entanto, a escola deve ser um espaço aberto à diversidade de linguagens e discussões sobre diversas realidades. Compartilhamos a visão de Cortez (2019) de que a arte urbana é um meio de manifestação que dá voz aos silenciados pela opressão social. Além disso, a arte é um veículo para a expressão de sentimentos de angústia e conflito, possibilitando, por meio de uma linguagem transversal, a exposição do que há de melhor em nós. Para que seja melhor compreendido esse pensamento a autora ressalta um pensamento do argentino Bombini (2009 *apud* Cortez 2019. p 112-113),

[...] seria necessário que os grafites estivessem nas salas de aula hoje, não por pura curiosidade do professor, nem pelo gesto complacente com o aluno e as culturas juvenis, nem pelo mero afã descritivo do semiólogo, nem como objeto analítico dos estudiosos da cultura. O grafite é um texto potente e que parece dar conta de um alto grau de conflitivo, que parece dar lugar a vozes que se referem a um mal-estar, que nos fala de uma forma dos sujeitos se posicionarem, organizarem-se e constituírem-se como identidades em um mundo que parece "desouvir" o que acontece (BOMBINI 2009, *apud* CORTEZ 2019. p 112-113)

Fundamentado no pensamento de Bombini (2009), podemos compreender a relevância do cenário da arte urbana, especialmente o grafite. Conforme mencionado anteriormente, essa forma de expressão artística abriga uma riqueza de fontes em várias dimensões, alinhando-se com nosso objetivo principal de focar a perspectiva intercultural, explorando análises linguísticas, visuais, históricas, filosóficas e outras. Além disso, o grafite promove debates essenciais por meio de suas mensagens conflitantes que dão voz a uma variedade de experiências e sentimentos que frequentemente passam despercebidos em nosso cotidiano.

Com base nesse entendimento, nossa proposta de atividade não se limita apenas a estabelecer um diálogo com o "outro" cultural, mas também busca fomentar uma conversa interna, abordando nossos princípios, emoções e linguagem. Com isso, objetivamos que os alunos realizem reflexões sobre a natureza da arte, sua finalidade, contexto e outros aspectos relevantes.

Nesse processo de reflexão e de aproximação entre língua e cultura do "outro", nosso plano de aula visa desenvolver competências de leitura, escrita, análise crítica e expressão oral. O foco recai na análise crítica e linguística, bem

como na promoção da conscientização acerca da importância da assimilação da cultura da língua alvo no processo de aprendizado. A seguir, detalharemos o plano de aula e as atividades propostas para a efetivação dessa proposta.

3.4. Plano da Sequência Didática

	Nível de Ensino:	Básico
	Ano/Semestre de Estudo	2023/ segundo semestre do ano letivo
	Componente Curricular:	Língua Espanhola
	Tema: Título:	El arte callejero/ Las calles hablan (O grafite) A interculturalidade dentro da arte do grafite.
	Quantidade de Aulas:	3 aulas de 45h cada
	Modalidade de Ensino:	Alunos de espanhol - nível inicial

OBJETIVOS	
<p>Objetivo Geral (linguístico): Ensinar como se expressar e dar opinião em espanhol.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir o conceito de arte de rua a partir da imagem de um grafite. • Conscientizar os alunos do que é um grafite e qual é seu objetivo na sociedade. • Praticar a compreensão auditiva • Aprender a fazer comentários com os termos linguísticos que expressam opiniões. • Compreender o conceito de interculturalidade. 	
PRÉ-REQUISITOS DOS ALUNOS	

<ul style="list-style-type: none"> ● Saber o conceito de um grafite de forma simples. ● Saber identificar características culturais do Brasil. ● Conhecer as cores em espanhol. ● Conhecer verbos em espanhol na forma do presente simples. ● Conseguir realizar interpretações e leituras em espanhol em um contexto geral. ● Reconhecer características culturais dos povos indígenas do Brasil e dos países de fala hispânica. 	
RECURSOS/MATERIAIS DE APOIO	
<ul style="list-style-type: none"> ● Imagens de grafites em slide. ● Uma lista de perguntas sobre o cenário da arte de rua e os grafites. ● Vídeo no youtube com alguns grafiteiros como Ramasteko, os gêmeos e etc ● Texto com opiniões sobre o tema grafite (retirado de um blog) 	
<p>1º Aula - Apresentação</p> <p>Aquecimento (callentamiento)</p>	

- Abrir um debate sobre arte de rua/ callejero. (Dentro desse debate procurar entender os conhecimentos prévios dos alunos)
- Contextualizar o tema apresentado o conceito de arte callejero/ grafite
- Apresentar uma sequência de grafites da América-latina e debater sobre as interpretações dos alunos.
- Apresentar dois vídeos de 5 minutos cada, um com depoimento de um grafiteiro mexicano outro brasileiro.
- Dialogar sobre as narrativas apresentadas no vídeo (trabalhando a interculturalidade)
- Pedir que tragam imagens de grafite da cidade.
- Solicitar que escrevam um texto do gênero argumentativo/opinativo sobre grafites que irão trazer no mínimo 7 linhas. (Em Espanhol)

2ª Aula – Reflexão (Debate)

- Dialogar sobre os textos apresentados.
- Dialogar sobre as imagens apresentadas pelos alunos. E o cenário da arte de rua em nossa cidade
- Apresentar um texto de gênero argumentativo/opinativo em espanhol (textos extraídos do blog culturaurbana
- Analisar a interpretação dos textos lidos e conversar sobre as expressões de opinião presentes no texto.

3º Aula – Produção final/Debate

- Apresentar dois grafites, um de São Paulo e outro de Bogotá/ países hispanohablantes.
- Descrever características em comum e diferentes presentes nesses grafites (em espanhol utilizando algumas palavras na língua alvo)
- Escrever texto argumentativo/interpretativo dos grafites apresentados (em espanhol com suporte do texto que foi apresentado na aula anterior)

Realizar debate final sobre a mensagem que foi passada pelos grafites, abrindo para o tema de conscientização de forma simples para identificar em que os grafites convergem e no que se diferem entre ambas culturas (interculturalidade)

1° MOMENTO DA SD¹: ¹Em nossa primeira etapa, será conduzido um debate sobre a compreensão dos alunos acerca do conceito de arte. Este debate seguirá um formato estruturado com cinco perguntas, as quais os alunos tentarão responder em grupos separados e, posteriormente, compartilharão com a turma. O objetivo é que as respostas sejam dadas em espanhol, com base no conhecimento que os alunos já possuem sobre o idioma. O tempo estipulado para esse exercício é de 10 minutos. As questões debatidas serão as seguintes:
Perguntas para o debate:

- 1 - ¿Qué es arte para ti?
- 2 - ¿Imagináis lo que es el arte callejero?
- 3 - ¿Conocéis a alguien que trabaje con arte callejero?
- 4 - ¿Qué opinas acerca del arte urbano/callejero?
- 5 - ¿Ya pensaste en hacer algún tipo de arte? ¿Cuál y por qué?

Após a realização deste debate e compartilhamento com a turma, o professor ministrará uma exposição teórica sobre o conceito de arte de rua, em particular, o grafite, como apresentado nos slides preparados. Após a explanação dos conceitos, serão exibidos dois vídeos previamente editados. O primeiro vídeo é um trecho de uma matéria do jornal "EL PAIS", apresentada em língua espanhola e com duração de 5 minutos. Neste vídeo, há diversos relatos de grafiteiros sobre suas inspirações e experiências no mundo do grafite. O segundo vídeo é um documentário intitulado "Cidade Cinza," com duração de 5 minutos. Este documentário apresenta relatos de grafiteiros brasileiros que compartilham suas vivências no cenário da arte urbana e suas percepções sobre como a sociedade encara suas criações.

O objetivo desta primeira parte do programa é promover uma reflexão com base nos conhecimentos prévios dos alunos, oferecendo-lhes uma oportunidade de se aproximar da língua, cultura e da arte de rua por meio dos vídeos, nos quais os grafiteiros compartilham suas experiências. Isso permite que os alunos

¹ SD: sequência didática

desenvolvam uma perspectiva analítica sobre as impressões que têm em relação ao grafite.

A segunda parte consiste em uma discussão adicional, orientada por perguntas, na qual os alunos refletirão sobre o conteúdo dos dois vídeos. Neste estágio, estabeleceremos o primeiro diálogo intercultural, permitindo que os alunos comparem as semelhanças e diferenças entre as obras de arte e experiências dos artistas.

Essa comparação possibilitará uma conversa entre os alunos e o professor. As seguintes perguntas servirão como guias para o professor conduzir essa discussão. O tempo estimado para essa discussão é de 10 minutos. Perguntas para a condução (norteadoras) do 2º debate:

- ¿Qué te ha llamado más la atención en los dos vídeos?
- ¿Crees que el arte urbano es marginalizado? ¿Y por qué?
- ¿Qué mensaje os imagináis que los artistas querían dejarnos con estos grafitis?
- ¿El arte callejero puede ejercer un papel de inclusión social? ¿Por qué?
- ¿Qué representa la calle para los artistas?
- ¿Qué representa el grafiti para el artista Ramasteko?
- ¿Ya habías oído o conocías las artes de los gemelos? ¿Qué te pareció?
- ¿Cuáles son las similitudes o diferencias entre las narrativas de los artistas brasileños y los hispanohablantes?

O objetivo da segunda parte é aprimorar a compreensão auditiva dos alunos e fomentar uma perspectiva de diálogo intercultural. Buscamos destacar a importância da existência dessas formas de arte por meio da visão dos próprios artistas.

Para concluir a primeira etapa da atividade, após a discussão, serão apresentadas imagens de grafites por meio de slides. Os alunos observarão esses grafites e listarão características que chamem sua atenção, tais como expressões faciais, cores, formas de corpos, rostos, objetos, cenários, entre outros elementos. Em seguida, os alunos compartilharão suas percepções sobre o que podem extrair desses grafites. Nesse processo, as impressões dos grafites serão relacionadas às características intertextuais e interculturais. O professor orientará os alunos, enfatizando que essas imagens são intervenções artísticas. O tempo estimado para esta etapa é de 20 minutos.

A seguir, serão apresentados os grafites os quais serão observados:



Obra de Paulo Ito –Rua de São Paulo



Obra de Tody – Zona leste de São Paulo



Obra de Ramasteko- cidade de México



Obra dos Gêmeos – Lisboa Portugal
“Crono – parceria dos gêmeos com Blu”



Obra de rua- Santiago em Bellavista



Obra de Paulo Ito – “na rua voluntários da pátria” Santana- São Paulo

O aluno terá como atividade para a próxima aula, trazer uma imagem de algum grafite que lhe chame atenção em sua cidade, podendo ser retirado da internet ou de algum aparelho eletrônico, para ser apresentado na aula seguinte, juntamente com um texto em que eles terão que produzir em espanhol, o mesmo processo que foi feito em sala de aula, descrevendo características do grafite, e o que eles conseguiram compreender desse grafite.

2º MOMENTO DA SD: Na segunda etapa da atividade, começaremos com as apresentações dos grafites que os alunos trouxeram. Inicialmente, os alunos compartilharão textos nos quais descreverão suas impressões sobre os grafites, incluindo características físicas, se aplicável. Após as apresentações dos textos,

seguirão as apresentações das imagens desses grafites. O professor então iniciará uma conversa estimulando os alunos a expressar suas opiniões sobre os grafites apresentados. Para fomentar a discussão, o professor utilizará perguntas orientadoras que visam despertar o senso crítico dos alunos. O tempo estimado para as apresentações e discussões é de 20 minutos. Aqui estão as perguntas que podem guiar a discussão:

1. ¿Ya conocías estos grafitis?
2. ¿Qué mensaje estos grafitis quieren dejarnos?
3. ¿Hay alguna similitud con los grafitis que hemos visto anteriormente?
4. ¿Qué opináis acerca de estos grafitis?
5. ¿Si pudierais quitarlos o cambiarlos, lo harías? ¿Y por qué?

A conclusão desta primeira parte da atividade visa trazer a arte do grafite para o cotidiano dos alunos, incentivando a reflexão sobre as representações artísticas que circulam em sua cidade. Dentro dessas reflexões, busca-se realizar uma leitura intertextual e intercultural dos grafites apresentados, junto com aqueles vistos na aula anterior.

Após a discussão, a segunda parte da atividade será aplicada. Essa etapa consistirá na leitura de um pequeno artigo de opinião retirado de um blog, juntamente com alguns comentários de internautas sobre o artigo. O texto será em língua espanhola. Os alunos farão a leitura dos comentários tanto em espanhol quanto em português. Os comentários em português foram escritos por internautas brasileiros no blog da Escola Estadual de Ensino Médio Willy Carlos Fröhlich, que compartilhou alguns trabalhos realizados com o tema do grafite. O texto e os comentários seguirão.

Texto para leitura e análise

“EL ARTE CALLEJERO

JUEVES, 22 DE OCTUBRE DE 2015

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Los medios de comunicación han afectado enormemente los desarrollos históricos del graffiti y del arte urbano. Desde la prensa generalista, históricamente decisiva en determinados momentos para la generalización de estos fenómenos, hasta internet, que ha transformado por completo el graffiti, y ha constituido el motor y el escenario de la actual escena del arte urbano.

Como ocurrió con el graffiti, las reseñas en la prensa generalista han significado grandes impulsos en el crecimiento del arte urbano. Estas corrientes llaman la atención de los medios sobre todo en sus primeras fases de desarrollo, cuando son nuevas y su presencia en el espacio público sorprende.

Las apariciones en medios generalistas son para el artista urbano una

bienvenida señal de que la obra ha calado en la sociedad, y suelen animar a la acción.

La libertad en cuanto a los contenidos es una de las grandes ventajas del arte urbano. Se habla a menudo de él como de una manifestación real de la libertad de expresión,

El arte urbano ha ido adquiriendo tanto valor y reconocimiento que inclusive el Museo Internacional de arte moderno y contemporáneo Tate Modern de Londres ha realizado varias exposiciones de arte urbano y actualmente tiene a la venta el libro *Street Art The Graffiti Revolution* que es uno de los mejores análisis sobre esta tendencia, donde se analiza en profundidad el fenómeno del arte urbano con los artistas más importantes del arte de la calle.

En mi opinión, el arte urbano tomado en serio y trabajado de manera respetuosa es una forma de expresión artística increíble, ya que es sumamente inclusiva en el sentido de que todos podemos apreciar dicho arte y además, se convierte en parte de nuestra vida. Me parece apasionante ir caminando por la calle y ver obras que te dicen algo y te mueven por dentro. Asimismo, creo que así como la vida se tiene que recrear constantemente, los espacios públicos también.”

Disponível em: <http://culturaurbana24.blogspot.com/2015/10/articulo-de-opinion.html>. Acesso em 07 de julho de 2023

Comentários:

Anónimo 27 de octubre de 2015, 20:48

El arte callejero, es una forma de representación artística cuyo fin es manifestar lo que el autor siente, muchas personas la asocian con vandalismo, pero no es así, son personas que no tienen los medios suficientes para expresar su arte y lo hacen de una u otra manera que no es bien vista por la sociedad , se necesita de más apoyo a esta forma de arte por parte de los gobiernos nacionales .

Unknown: 27 de octubre de 2015, 21:03

El arte urbano es significa más allá de los muchos conceptos que tenemos ,mucho le dicen vandalismo ,pero en realidad representan un sentimiento lo que siente ,uno interpreta a través de un grafiti lo que siente o una verdad , esté artes es muy bueno a mi parecer y muy hermoso , y aplaudo a todos ellos que tengan este don u/o habilidad , la sociedad debería apoyarlos pero ojo , ay grafitis q difunden verdad , pasión , amor ,paz , pero otro solo difunden palabras soeces lo cual es un problema porque daña nuestra cultura solo a esas personas que hacen ese tipo de agravio deberían radicarlas ... esa es mi opinión ante este tema muy debatido a mi parecer. gracias :-)

Anónimo: 28 de octubre de 2015, 18:30

Tema muy bueno, que a todos nos debe de un interesar ya que lo vemos a diario en las calles de la ciudad, y debemos valorar el talento de dichos artistas

Responder

Anónimo: 13 de marzo de 2022, 17:06

No a todos nos debe de interesar, puede que a algunas personas no les guste el arte callejero, todas las personas tienen un gusto diferente, así que por favor no digas eso

Comentários do blog da escola (língua portuguesa):

Polivalente é arte 14 de abril de 2010 às 05:43

Grafite e pichação

Confesso que nunca me interessei em grafite, mas admito que é uma arte muito bem-feita. Mas no meu ponto de vista existe muita diferença entre pichação e grafite, a pichação é uma atividade que ao meu ver não é arte, é feita em lugares sem permissão, já o grafite tem a permissão e até é feito como trabalho, cobrando-se um preço para fazer em muros de pessoas interessadas e acredito que é bem mais bonito. (Bruno Leonardo Zanette)

Polivalente é arte 14 de abril de 2010 às 06:16

Confesso que não conhecia a arte do grafite até fazer um trabalho em sala de aula e depois grafitei o muro da minha escola, mas quando vi meu desenho descobri que era uma pichação, esse é o maior erro das pessoas confundir grafite com pichação ou vice-versa. Indubitavelmente o grafite é arte é lindo com suas cores e formas prendem a atenção de muito. Acredito que a pichação serve para mostrar o desleixo com a cidade já o grafite embeleza a cidade, faz pensar e além de expressar sentimentos é uma manifestação artística. (Cristielle .R)

MeanG. 21 de abril de 2010 às 18:29

Grafite

A meu ver, grafite também pode ser considerado uma arte, mas, de fato, nem todas as pessoas pensam assim. Dependendo do que está escrito ou desenhado nas paredes dos prédios, nos muros, e em tantos outros lugares das cidades, acho que pode ser considerado arte, mas se for algo de desrespeito e injustiça, na minha opinião não é arte. Tendo em vista um desenho bem feito e no intuito de fazer as pessoas pensarem, acho que o grafite é uma arte que pode até fazer os jovens a se ocuparem e terem uma atividade educativa e prazerosa. (Thaiza.)

Na sequência da atividade, após a leitura do texto e dos comentários em ambas as línguas, serão realizadas duas atividades com base nesses comentários. No primeiro momento, o professor orientará os alunos a preencher os espaços em branco nos comentários com expressões de opinião, visando um enfoque mais gramatical.

No segundo momento, o professor abrirá um diálogo com os alunos para que eles expressem suas opiniões sobre os comentários. Durante esse debate, será realizada uma análise intercultural, em que os alunos observarão se há semelhanças nas opiniões das pessoas de ambos idiomas, e quais são as diferenças dessas narrativas, para proporcionar aos alunos uma compreensão resumida das perspectivas da sociedade brasileira e dos falantes de espanhol.

Essa discussão será breve, uma vez que o foco da atividade é a análise gramatical. O tempo estimado para essa atividade é de 25 minutos. Aqui estão algumas perguntas orientadoras para o diálogo:

1. ¿Les pareció que las personas poseen opiniones semejantes? ¿Por qué?

2. En tu opinión, ¿a nuestra sociedad brasileña le gusta el arte callejero de modo general? ¿Por qué?

3. ¿Creéis que el tema de los grafitis debería ser más debatido? ¿Por qué?

3º MOMENTO DA SD (produção final): A última fase da Sequência Didática consiste na produção de um texto argumentativo/opinativo pelos alunos, referente a dois grafites específicos. O primeiro grafite é do artista brasileiro conhecido como Tito Ferrara, um artista plástico nascido e residente na cidade de São Paulo, cujas obras são reconhecidas em vários países. O segundo artista é o colombiano Carlos Trilleiras, outro artista plástico que nasceu no departamento de Tolima e reside em Bogotá, com suas obras espalhadas principalmente pela América Latina.

Os alunos deverão criar um texto com base em suas interpretações individuais dos dois grafites, utilizando as habilidades analíticas que foram desenvolvidas ao longo da atividade. A intenção é extrair dos alunos uma visão intercultural das obras e capacitar a discussão individual das imagens.

O professor pode fornecer um glossário com descrições físicas para auxiliar os alunos na escrita, bem como algumas perguntas norteadoras, tais como:

- Qual mensagem ou sentimento vocês acreditam que o artista quis transmitir em sua obra?

- Quais características as obras têm em comum e no que diferem?

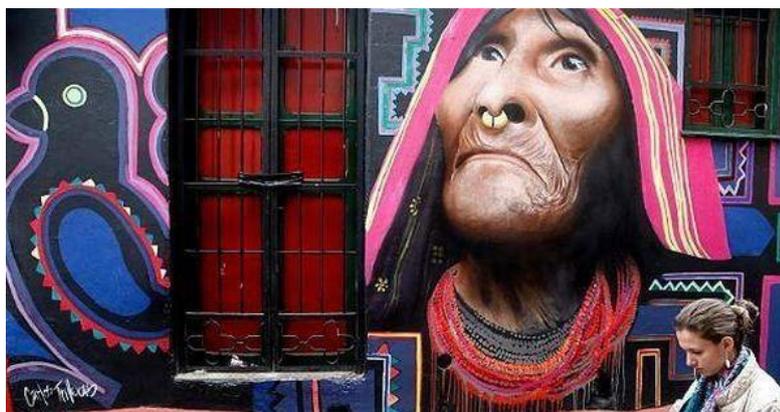
- Qual dessas características chamou mais a atenção de vocês?

- Que expressões faciais e sociais podem ser identificadas nas imagens?

Os alunos devem entregar a atividade ao professor, e o tempo estimado para essa etapa é de 45 minutos. Segue a imagem dos grafites que serão analisados pelos alunos:



Obra de Tito Ferreira, pareceria com a ONU- Rua da constelação- São Paulo



Obra de Carlos Trilleras – Bogotá, Colombia

A conclusão dessa terceira etapa é promover aos alunos autonomia para realizar uma análise crítica e intercultural sobre esses grafites, utilizando dos conhecimentos que foram adquiridos ao longo dessa sequência didática. Pode ser promovido também um diálogo final com os alunos, no qual seja exposto para eles o que é interculturalidade e que foi realizado esse diálogo nessa sequência de atividades. Também abrir espaço para que eles possam comentar o que eles conseguiram aprender com as atividades tanto no aspecto linguístico como no cultural.

3.5. Relato da experiência da sequência didática realizada com os estudantes do curso de letras espanhol da UFPB

A proposta apresentada nesta pesquisa foi implementada com os estudantes do curso de Letras Espanhol da UFPB, no segundo período de 2023.1. O objetivo era obter uma análise concreta de nossa abordagem. Antes da atividade, os alunos foram informados e concordaram com a realização da

pesquisa, com o apoio da professora Andrea Ponte, que é a professora de línguas dos estudantes e orientadora deste estudo.

A primeira etapa da atividade consistiu em um debate orientado pela pesquisadora. Os alunos foram convidados a expressar suas opiniões sobre arte de forma geral, bem como sobre arte de rua, especificamente grafite. Os alunos foram divididos em grupos de três para discutirem e responderem a perguntas. Posteriormente, compartilharam suas discussões com o restante da turma. Durante esta etapa, houve uma participação positiva e interação significativa em toda a turma, embora alguns grupos tenham se destacado mais que outros. No geral, a participação dos alunos foi produtiva tanto em relação ao tema do grafite quanto ao uso da língua espanhola.

Na segunda e última etapa da atividade, os alunos demonstraram um pouco de restrição, particularmente no debate sobre os vídeos e as imagens finais. Houve dificuldades e falta de interesse em expressar suas opiniões oralmente, o que não permitiu identificar de maneira conclusiva as causas dessa restrição. No entanto, eles conseguiram se expressar por escrito.

Do ponto de vista da análise cultural, podemos observar que os alunos conseguiram compartilhar seus conhecimentos e julgamentos sobre o grafite de maneira coerente. Suas expressões revelaram que eles tinham um conhecimento limitado sobre o grafite, com base apenas em observações nas ruas. Antes da atividade, não haviam explorado o tema por curiosidade ou sob outras perspectivas. No entanto, a atividade permitiu a exploração desse conhecimento e, embora limitada, suas percepções sobre as imagens apresentadas foram bem recebidas.

A participação dos alunos nos comentários, discussões em grupo e descrições de texto foi ativa e refletiu o objetivo da análise crítica. No aspecto linguístico, os resultados variaram. A turma apresentou maior desenvolvimento e participação na escrita, demonstrando pensamentos críticos em relação ao movimento do grafite e à arte analisada. Consideramos que essa maior desenvoltura na escrita ocorreu devido ao nível inicial da turma, que ainda demonstra resistência na parte da oralidade. Essa resistência é compreensível, pois os alunos podem sentir receio de cometer erros, especialmente em um ambiente de língua estrangeira no nível básico.

No entanto, compreendemos essa resistência e enfatizamos a compreensão e participação no aspecto cultural, que é o foco principal da

proposta. Isso permitiu que os alunos dialogassem com culturas por meio do uso da língua espanhola e alcançassem resultados positivos em suas descrições.

Em resumo, os principais pontos negativos foram as limitações encontradas durante os debates propostos. Esperávamos que os alunos trouxessem argumentos mais aprofundados com base em suas vivências, como não atingimos essa vertente, consideramos que os estudos sobre as interações interculturais por meio dos grafites ou outras linguagens mais subjetivas seguem sendo um campo de pesquisa que necessita de mais estudos e análises para obter respostas mais concisas. No entanto, os resultados gerais foram equilibrados e podemos descrever que cumpriu seu papel em partes em trazer a reflexão da perspectiva intercultural tanto para os alunos como para nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, conseguimos analisar que a construção de um ensino-aprendizagem com uma abordagem intercultural é importante ser estudado não somente no aspecto linguístico, mas também na formação do pensamento crítico e humanizado como um cidadão pertencente as diversidades culturais. Com isso, essa pesquisa buscou trazer a reflexão e o questionamento do ensino de língua espanhola nos dias atuais e como os professores podem atuar nesse ensino.

O objetivo geral desta pesquisa, conforme destacado anteriormente, foi refletir e verificar como o ensino de língua espanhola por meio da interculturalidade pode contribuir para o desenvolvimento crítico e linguístico do aprendiz.

Bem como, essa reflexão pode promover diálogos que vão para além das salas de aulas, diálogos que estão inseridos nos conhecimentos extralinguísticos dos alunos.

É possível afirmar que a pesquisa atingiu seu objetivo em partes, no aspecto linguístico foi possível observar que os alunos conseguiram desenvolver as habilidades do aprendizado de uma língua estrangeira de forma esperada, que foi a percepção auditiva, desenvolvimento da oralidade e da escrita, entretanto, não foi possível comprovar que esse desenvolvimento foi devido a abordagem intercultural como apontamos houve boas participações nos aspectos orais e da escrita, também podemos mencionar que em relação aos aspectos linguísticos na parte da oralidade os erros cometidos foram baixos e da escrita não foi detectado nenhum.

Já na interação e reflexão social, não foi possível atingir o esperado pela nossa perspectiva, pois os ângulos apresentados pelos alunos foram limitados, assim não sendo possível detectar a razão para esse acontecimento.

No entanto relatamos que talvez não conseguimos obter os resultados esperados por não ter sido possível realizar a sequência de forma completa ou também pela falta de interação e contato que os alunos tinham com a pesquisadora.

Do ponto de vista acadêmico, a contribuição desta pesquisa está atrelada a reflexão e prática dos docentes e discentes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio da interculturalidade, reflexões de como podemos realizar esse trabalho, qual a didática que adotamos ao ensinar uma língua estrangeira, e de que forma essa didática está contribuindo no

aprendizado do aluno. Tendo em mente que nossa metodologia deve contribuir para a formação de um ser pensante e crítico, e que temos meios de realizar essa construção no ensino de línguas estrangeiras, meios que podem ser associados aos aspectos culturais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 2015.

ANTONELLO, José et al. A ORIGEM DO GRAFITE. **Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica**, 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. — 2' cd. —São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BUENO, Giuliana; MELO, Patrícia Siqueira; NETO, Luiz Bezerra. **Ensaio sobre a relação entre cultura popular e educação popular no olhar de Paulo Freire**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994)**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFMS, 1995.

CORTEZ, Mariana; MARTINY, Franciele **Vozes nas ruas: análise teórica e propostas didáticas para o ensino de português como língua estrangeira**. Revlet, Jataí, v. 11, p. 112-130, 2019.

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da et al. **Os gêneros textuais na aula de Língua Espanhola: intervenção realizada com alunos do Ensino Médio**. Apresentação de Trabalho/Comunicação, 2013.

DE ASSIS, Joziane Ferraz. **Interculturalidade e ensino de espanhol**. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 13, n. 1, 2011.

FARIAS, S. A. L.. **O conceito de gênero textual e gênero discursivo**. FARIAS, SALS Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio, v. 167, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de **.Language learning in an immersion context: The points of view of the participants in the CAPES/FIPSE Program**. In: CAMPOS, M. C. P.;

_____ Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education. Viçosa, M. G.: Arka, 2010. p. 13-34

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 46. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GÓMEZ, Maria Soledad. **O mito do nativo no ensino de língua estrangeira**. Universidade do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre, 2007.

JANOWSKA, Iwona. **Interculturalidade no ensino de línguas: contextos polono-brasileiros**. **Revista X**, v. 15, n. 6, 2020.

JESUS, Elica Lima de; JÚNIOR, Hélio da Silva Neves; BINDA, Anádia. **gêneros textuais no ensino da língua inglesa na 2.ª fase do ensino fundamental**. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**. Bahia, 2018.

MENDES, E. M. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). **Uma proposta para ensinar e aprender língua no di-álogo entre culturas**. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) – UNI-CAMP, Campinas, 2004.

MOTTA-ROTH, D. **Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira**. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (Org.). Linguagem, cultura e sociedade. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006. p. 191-201

NASCIMENTO, André Marques do. **Contextualizando o ensino de português: lições de um professor indígena**. Currículo sem Fronteiras, Portugal, v. 15, n. 2, p. 465-491, maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

PARAQUETT, Marcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156.

_____. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações**. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). Espaços Linguísticos. Resistências e expansões. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

_____. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil**. 2009.

_____. **As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações**. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). Espaços Linguísticos. Resistências e expansões. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PINTO, Abuêndia Padilha Peixoto. **Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento**. Revista do Gelne, Fortaleza (CE), v. 4, n. 1/2, 2002.

RAMOS, N. (2013). **Interculturalidade (s) e mobilidade (s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas**. Grandes Problemáticas do Espaço Europeu: Estratégias de (Re) ordenamento Territorial num Quadro de Inovação, Sustentabilidade e Mudança. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2013. ISBN 978-989-8648-13-6. p. 343-360. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7707/4/2013%20interculturalidades%20e%20mobilidades.pdf>> Acesso em: 22 de setembro de 2023.

RODRIGUES, B. G. **Interculturalidade, formação de professores e ensino/aprendizagem de língua inglesa no Piauí**. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 179-191.

RISAGER, K. **Languaculture as a key concept in language and culture teaching**. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJAERBECK, S.; RISAGER, K. (Ed.). The consequences of mobility. Roskilde: Roskilde University, 2006. p. 185- 196.

SIGNOR, Rita. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306. Revista Gatilho, v. 7, 2008

SIQUEIRA, Euler David. **Antropologia: uma introdução**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Departamento de Políticas em Educação a Distância–DPEAD. Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2007.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socio-culturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2006.

_____. **Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas**. Horizontes-Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 49-68, 2014.