

# REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE PAÍSES HISPANO-FALANTES: UM OLHAR PARA RECURSOS VISUAIS NO CONTEXTO DA EAD

REPRESENTACIONES CULTURALES DE PAÍSES HISPANOHABLANTE: UNA MIRADA A  
LOS RECURSOS VISUALES EN EL CONTEXTO DE EAD

CULTURAL REPRESENTATIONS OF SPANISH SPEAKING COUNTRIES: A VIEW OF VISUAL  
RESOURCES IN THE CONTEXT OF DE

**Leandra Cristina de Oliveira\***

**Carlos Rodrigo de Oliveira\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Tendo em vista a relevância da discussão sobre cultura na Linguística Aplicada, tanto no âmbito do ensino de língua materna como de língua estrangeira, direcionamos o diálogo sobre o tema ao ensino de espanhol na Educação a distância (EaD). Com um olhar sobre o Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade EaD, temos por objetivo discutir as representações culturais dos países hispano-falantes nas imagens do Ambiente Virtual da disciplina de *Língua Espanhola I*. Consoante ao objetivo, levantamos a seguinte questão: em que medida as representações culturais nas imagens analisadas contribuem para a desconstrução de concepções reducionistas e estereotipadas sobre os países hispano-falantes? A resposta a essa questão decorre da análise das imagens introdutórias dos tópicos da disciplina em questão, assentada em bases teóricas de estudos culturais, com atenção especial aos conceitos de cultura, identidade e diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Representações culturais. Imagens. Ensino a distância. Espanhol Língua Estrangeira.

RESUMEN: Con vistas a la relevancia de la discusión sobre cultura en la Lingüística Aplicada, tanto en el ámbito de la enseñanza de lengua materna como de lengua extranjera, direccionamos el diálogo sobre el tema a la enseñanza de español en la Educación a Distancia (EaD). Observando el Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Santa Catarina, en la modalidad EaD, objetivamos discutir las representaciones culturales de los países hispanohablantes en las imágenes del Ambiente virtual de la

---

\* Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina; professora permanente do referido Programa e professora-adjunta do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br.

\*\* Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, com projeto de pesquisa sobre interculturalidade e ensino de Língua Espanhola LE, fomentado pelo CNPq. E-mail: carlosrd.oliveira@gmail.com.

asignatura Lengua Española I. Consonante al objetivo, asentamos la siguiente cuestión: ¿en qué medida las representaciones culturales en las imágenes analizadas contribuyen para la desconstrucción de concepciones reduccionistas y estereotipadas sobre los países hispanohablantes? La respuesta a esta cuestión procede del análisis de las imágenes introductorias de los tópicos de la asignatura citada, fundamentada en bases teóricas de estudios culturales, con especial atención a los conceptos de cultura, identidad y diferencia.

**PALABRAS-CLAVE:** Representaciones culturales. Imágenes. Enseñanza a distancia. Español Lengua Extranjera.

**ABSTRACT:** In view of the relevance of the discussion on culture in Applied Linguistics, both in the field of mother tongue education as well as in foreign language teaching, we address the dialogue on the subject to the teaching of Spanish in Distance Education (DE). With an eye on the Spanish Language Program of the Federal University of Santa Catarina, in the DE mode, we aim to discuss the cultural representations of the Spanish-speaking countries in the images of the virtual environment of the Spanish Language I course. In accordance with the objective, we establish the following question: to what extent do the cultural representations in the analyzed images contribute to the deconstruction of reductionist and stereotyped conceptions about Spanish-speaking countries? The answer to this question comes from the analysis of the introductory images of the topics of the aforementioned course, based on theoretical bases of cultural studies, with special attention to the concepts of culture, identity and difference.

**KEYWORDS:** Cultural representations. Images. Distance learning. Spanish Foreign Language.

## 1 INTRODUÇÃO

Diferentes questões a que se dedicam os estudos culturais – como identidade e diferença (HALL, 2014, 2005; WOODWARD, 2014; SILVA, 2014; BAUMAN, 2005), multiculturalismo e interculturalidade (REBOLLEDO, 2012; WALSH, 2012; DÍAZ; VILLARREAL, 2010) – vêm ganhando espaço em diversas áreas, para além do âmbito da Sociologia e da Antropologia. Sobre essa questão, mais especificamente sobre a produção social da identidade e da diferença, Silva (2014, p. 73) aduz que, nos últimos anos, questões do multiculturalismo e da diferença tornam-se centrais tanto na teoria educacional crítica como nas pedagogias oficiais.

Como exemplificação em contexto brasileiro, no âmbito da Pedagogia, citamos Canen (2002, 2014), que analisa os desafios do currículo em relação à xenofobia, colocando no centro de suas discussões diferentes perspectivas do multiculturalismo: a perspectiva liberal e folclórica, que enfatiza a diversidade cultural em detrimento da problematização das desigualdades e do racismo; e a perspectiva crítica, com atenção às formas pelas quais os estereótipos e o racismo foram historicamente construídos, mostrando seus efeitos devastadores nas identidades étnico-raciais. Também em contexto nacional, Fleuri (2014) argumenta sobre a importância da conceituação da interculturalidade e do multiculturalismo para a elaboração e a implementação de políticas educacionais, e seu papel na orientação do desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores. Em contexto internacional, Rebolledo (2012) analisa a implementação de alguns programas inovadores de educação na rede pública do México, baseados no enfoque da interculturalidade. Segundo o autor, nas escolas públicas analisadas, em que estão imbricadas questões de pobreza e etnia, a interculturalidade é percebida ainda como uma “nova prática pedagógica”. Nessa direção e argumentando não se tratar de uma questão meramente pedagógica, o antropólogo social discute que, naqueles ambientes, os estudantes indígenas vivenciam, em realidade, o dilema constante da assimilação cultural.

Embora não seja objetivo deste trabalho teorizar as perspectivas do multiculturalismo e da interculturalidade, essa leitura sem dúvida permeia nossas reflexões enquanto professores e pesquisadores da Língua Espanhola, especialmente no momento político atual, que nos obriga, mais do que nunca, desde uma perspectiva descolonial, trazer à luz pesquisas relacionadas às identidades latino-americanas e ao ensino de espanhol como idioma de diferentes culturas e nações, concebidos, por nós, como fatores também favorecedores à integração desse continente.

Nesse sentido, com nossas lentes voltadas à pedagogia do espanhol como língua estrangeira, cabe reconhecer a relevância de diferentes trabalhos que revisitam e problematizam conceitos amplamente discutidos no âmbito dos estudos culturais, como estereótipos, identidades e representações culturais, associando-os ao contexto que nos interessa neste trabalho.

Tendo tratado do multiculturalismo e da perspectiva intercultural no ensino de espanhol em estudos anteriores (OLIVEIRA et al. 2015a, OLIVEIRA et al. no prelo), consideramos neste trabalho o tratamento da multiplicidade cultural latino-americana na formação em Letras Espanhol. Para tanto, analisamos as imagens trazidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem na disciplina de *Língua Espanhola I* do Curso de Letras a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, segunda edição, ano 2011, com o objetivo de problematizar a questão que norteia nossa análise, a saber: em que medida as representações culturais nas imagens analisadas contribuem para a desconstrução de concepções reducionistas e estereotipadas sobre os países hispano-falantes? Reconhecendo a complexidade na resposta a essa questão, assentamos nossa análise (i) na teorização sobre cultura e identidade cultural, com base em Hall (2005), Woodward (2014), Silva (2014), entre outros; e (ii) no tratamento das representações culturais no ensino de língua estrangeira, fundamentados em Mendes (2015), Oliveira et al. (2015a) e Paraquett (2011) – questões a que nos dedicamos nas seções teóricas adiante.

## 2 CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL

Mendes (2015), com base no trabalho de Cuche (1999), *A noção de cultura nas ciências sociais*, o qual faz uma genealogia do termo cultura, nos mostra como a evolução do conceito é um tanto complexa e como algumas concepções reducionistas, adotadas em outras épocas, ainda refletem na metodologia de trabalho de alguns profissionais de línguas estrangeiras. Tendo em vista essa realidade mencionada por Mendes e a sua relação com os propósitos deste trabalho – o qual discute essa mesma questão, porém direcionando um olhar para a modalidade de Educação a Distância –, mostra-se necessário um percurso pelo tratamento do conceito de cultura, uma vez que, ao transcender gerações, este ganhou múltiplas facetas e continua sendo um conceito complexo em termos de definição semântica.

Com significado diferente do que a normalmente se relaciona em dias atuais, a palavra cultura, em seus primórdios, remetia à lavoura e ao cultivo – especialmente quando utilizada como *Kultur* pelos franceses, no século XIII –, passando por várias fases de interpretação até o final do século XVIII. Algumas dessas fases compreendem: a concepção enquanto faculdade a ser desenvolvida, como a “cultura do espírito”; o seu uso com complementos como “cultura das artes” e “cultura das ciências”; e o momento em que passou a ser considerada sinônimo de instrução, firmando-se na oposição entre natureza/cultura, influenciado pelos pensadores iluministas (MENDES, 2015).

Até aquele momento, o conceito de cultura era rejeitado no meio científico, e só veio a ganhar uma definição em 1871, com Edward Tylor, ao propor uma acepção que acabou sendo incisiva para o desenvolvimento dos primeiros estudos antropológicos sobre o assunto. Tylor, citado por Laraia (1999), conectou *Kultur* com a palavra alemã *Civilization*, e cunhou *Culture* no inglês, definindo esta última da seguinte maneira: “[t]omado em seu amplo sentido etnográfico é este o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”<sup>1</sup> (LARAIA, 1999, p. 25).

Com Tylor e outros teóricos subsequentes, a Antropologia se consolidou como um dos campos mais férteis no estudo da cultura. Nesse panorama, um conceito antropológico de cultura foi definido e amplamente difundido, guiando boa parte dos trabalhos na área. Conforme a tradição antropológica, segundo Mendes (2015, p. 207),

[a] cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social. Assim, a cultura de um grupo ou classe representa um estilo de vida especial e distinto deste grupo ou classe, o que inclui os significados, os valores e as ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material.

<sup>1</sup> A definição de Tylor é uma das mais lembradas por estudos antropológicos, porém, mesmo tendo servido como parâmetro e ponto de partida para estudos posteriores, foi muito criticada, principalmente porque Tylor era representante de teorias evolucionistas, que comparavam diferentes culturas e as colocavam em escalas evolutivas, como sendo primitivas ou avançadas (MENDES, 2015).

Segundo a autora, embora ainda presente em estudos científicos, essa concepção de cultura, pelo seu caráter unificador e totalizante, é, constantemente, alvo de críticas. Grimson (2000) resalta que, durante alguns anos, essa concepção guiou os estudos antropológicos, limitando-os à prática de descrever e compreender culturas a partir dos valores e costumes compartilhados, dando ênfase à homogeneidade e uniformização dos grupos a que pertencem. Ainda segundo o autor, somente ao longo do século XX, a relação entre esses grupos começa a ganhar atenção na Antropologia.

Contudo, Mendes (2015) lembra que esse entendimento restrito sobre o que é cultura se estende a diferentes áreas e à sociedade em geral. No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, é notável que muitos materiais didáticos também se baseiam numa visão fechada e monolítica de cultura, pois trazem a cultura como ilustração, como conteúdo a ser ensinado, priorizando elementos em destaque, por vezes elevados à condição de ‘culturalmente rico’. A língua, por sua vez, nesse contexto, “é vista apenas como um sistema que está a serviço da transmissão cultural, passada de geração a geração, de modo uniforme e estático” (MENDES, 2015, p. 208).

Além de todo o processo pelo qual a noção de cultura passou até chegar ao seu sentido atual, é necessário relevar que, longe de ser ingênuo, este conceito esteve durante muitos anos ligado explicitamente a propósitos não apenas de homogeneização, como também de ordem e subalternização. Propostas de ‘culturas nacionais’, como a de Locke e Herder na Alemanha, por exemplo, conforme recupera Souza (2010) a partir do trabalho de Bauman e Briggs, sustentavam-se em ideais de universalidade linguística e de busca do espírito da nação, respectivamente, que rechaçavam quaisquer tipos de diferenças que pudessem romper com a ordem ou com a constituição do ideal de nação. A visão de cultura, nesse prisma, era fechada e essencialista, entendendo que uma possível ‘multiplicidade cultural’ comprometeria a convivência em sociedade.

Esses posicionamentos nos mostram, em suma, que a noção de cultura acompanha relações históricas de poder. A edificação de uma ideia de ‘identidade cultural nacional’, que infiltrou muitas sociedades como ‘o mais importante dos sentimentos de pertencimento’, esteve apoiada principalmente em interesses de determinados grupos por sobre o de outros. Stuart Hall discute essa questão e afirma: “[n]ão importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2005, p. 59).

No entanto, o autor entende que não se trata tão somente do espírito de lealdade, de união ou uma identificação simbólica por parte desse grupo, pois “uma cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural” (p. 59), uma vez que sua construção depende de como a história dessa nação é contada, e a escolha sobre o que dessa história fará parte de sua representação nunca é uma escolha imparcial.

Ainda sobre essa questão, Hall (2005, p. 57) aduz que uma cultura nacional funciona como “uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação”, que, ao atribuir sentidos, constrói identidades. No entanto, essas identidades não são concebidas como essências. Para Woodward (2014, p. 12), na base dessas questões identitárias, encontra-se uma tensão entre duas perspectivas: essencialista e não essencialista. A diferença entre ambas é que “uma definição essencialista da identidade [...] sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos [...] partilham e que não se altera ao longo do tempo”. Por outro lado, “uma definição não essencialista focalizaria as diferenças, assim como as características comuns partilhadas, tanto entre os próprios [...] quanto entre [...] outros grupos étnicos.”

Coadunando com Hall (2005) e Woodward (2014), Silva (2014, p. 96) destaca que a identidade não é uma essência estável, coerente e unificada; é, senão, uma construção, um processo de produção, instável, fragmentada e contraditória. Sob a perspectiva pedagógica dos estudos culturais, convergimos com o Silva (2014) ao afirmar que os estudantes deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de transgressão das identidades, colocando as estabilidades em xeque. Sobre este ponto, o autor advoga por um currículo pautado na multiplicidade, antes que na diversidade, pois

[A] diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2014, p. 100-101)

Sob esse cenário, compreendendo as identidades como sentimentos de pertencimento – em outras palavras, concebendo-as a partir da forma como os sujeitos se veem e se representam em um dado momento ou contexto –, neste estudo, o conceito de cultura adotado está ligado a uma visão não essencialista de identidade, visto que uma visão pós-moderna de identidade tem argumentado a favor da ideia de que todos nós nos identificamos de maneiras diferentes em momentos e contextos históricos específicos, bem como no marco de nossas relações sociais, como sugerem Grimson (2000) e Bauman (2005). Assim, a cultura, neste trabalho voltado a questões de ensino de língua estrangeira, faz referência a significados compartilhados, que se manifestam nos comportamentos, personalidades, materialidades, crenças, valores, sentimentos, gestos e movimentos dos sujeitos envolvidos, bem como em sua maneira de organizar, interpretar e conduzir a realidade em sociedade. Trata-se, dessa maneira, de significados construídos na linguagem, e que estão sempre sujeitos à resignificação – concepção a partir das leituras de Mendes (2004; 2015) e Coppete et al. (2012).

Esse panorama inicial sobre a noção de cultura é relevante principalmente para elucidar o seu uso social, muitas vezes como um dispositivo generalista e discriminador. Esses posicionamentos discutidos costumam alcançar, de diferentes modos, a educação e o ensino de línguas na forma de visões reducionistas, as quais ecoam em discursos segregadores, estranhamentos, estereótipos, estigmas e preconceitos sobre o outro. Assim, compete-nos, como professores de línguas estrangeiras, considerar essas questões em sala de aula, uma vez que, quando trabalhamos com uma língua, estamos trabalhando diretamente com diversas culturas intrínsecas a ela, o que nos implica no papel social de preparar nossos alunos para diferentes encontros culturais.

### 3 DA MULTIPLICIDADE CULTURAL HISPANO-FALANTE ÀS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL

Como discutimos até aqui, o conceito de cultura continua sendo complexo e amplamente problematizado. No entanto, entendemos, assim como Mendes (2015, p. 203), haver pelo menos dois motivos pelos quais a discussão sobre cultura, em sua complexidade, ainda se mostra instigante: o primeiro é pela gama de definições e usos do termo ao longo do tempo; o segundo motivo está ligado à sua abordagem no contexto pedagógico, que, em consonância com a autora, parece-nos ainda carecer de cuidado com os estereótipos e com a escolha das culturas a serem estudadas, especialmente no que se refere aos planejamentos e produções de materiais e cursos para o ensino de LE.

Nesse sentido, embora presenciemos nas ciências em geral a retomada exaustiva do termo, levando a sua discussão muitas vezes a uma “certa banalização” (MENDES, 2015), vale a pena considerar que no âmbito dos recursos didáticos, trazidos à sala de aula, a noção de cultura costuma ser abordada, ainda, à luz de uma concepção que a reduz a um produto (OLIVEIRA et al., no prelo). Esse tratamento reduzido à apresentação de um pacote de conhecimentos culturais intactos, geralmente baseados em estereótipos, que podem resultar no julgamento do outro, costumam ser abordados como complemento ao estudo da língua, o que justifica a insistência no questionamento do conceito e a importância de uma abordagem na formação de professores de espanhol na EaD que dê conta de romper com reducionismos essencialistas.

Assumimos que as representações culturais com as quais os estudantes têm contato durante as aulas de espanhol como língua estrangeira por meio dos materiais didáticos têm um peso relevante na leitura que possam vir a construir sobre os países hispano-falantes. Desse modo, o tratamento estereotipado a certos aspectos e práticas culturais em sala de aula, o que inclui o ambiente virtual de aprendizagem no âmbito da EaD, pode construir identidades externas com as quais muitos dos hispanos não se identificam, gerando preconceitos e o apagamento de outras identidades internas a esses sujeitos.

Para entender essa questão, basta que pensemos em nossa identidade latino-americana: “Somos latino-americanos? É assim que nos sentimos? Esta é a identidade com a qual nos conectamos?” (PARAQUETT, 2011, p. 56). É possível que, mesmo vivendo na América Latina<sup>2</sup>, algumas (talvez muitas) pessoas respondam negativamente a essas questões, dada a multiplicidade cultural que vivenciam, bem como as identidades a que se sentem pertencentes. Melhor explicitando, é previsível que aqueles que renegam a identidade latino-americana assumam-se simplesmente como “brasileiro”, associando essa identidade a características advindas de outros grupos culturais, geograficamente distantes, mas intimamente relacionados com os povos desse continente – como os grupos dos colonizadores e imigrantes europeus.

Nesse sentido, cabe um adendo para lembrar que o sentimento de não-pertencimento do Brasil à América Latina encontra suas raízes em um caminho histórico desde a imprecisa emergência do conceito<sup>3</sup>. Segundo Bethell (2009), os primeiros políticos, intelectuais e escritores hispano-americanos a utilizarem a expressão *América Latina*, bem como seus equivalentes franceses e espanhóis, não incluíam o Brasil nos trabalhos sobre esse território – “América Latina era simplesmente outro nome para América Espanhola” (BETHELL, 2009, p. 293). Nessa mesma via, os governos brasileiros da Primeira República (1889-1930) “[...] não demonstravam qualquer interesse pelos ‘povos da língua espanhola’ e pelas ‘nações latino-americanas’, com exceção das disputas fronteiriças” (p. 297). Na ocasião, o governo brasileiro estreitava relações com a Europa e cada vez mais com os Estados Unidos – em total dissonância com a perspectiva daqueles intelectuais hispano-americanos, que, “dos anos 1880 até a Segunda Guerra Mundial, eram bastante hostis aos Estados Unidos, ao imperialismo norte-americano, à cultura norte-americana – e ao pan-americanismo” (p. 299)<sup>4</sup>.

Retomando a questão da identidade latino-americana, que não raras vezes é concebida como uma “identidade distinta” – com o pêndulo voltado para o lado negativo na comparação –, é reconhecido o fato de nós brasileiros, como latinos, sermos estereotipadamente caracterizados em países como os Estados Unidos, conforme discute Grimson (2000). Curiosamente, é como brasileiros que muitas vezes nos sentimos confortáveis em caracterizar – talvez o melhor verbo fosse “caricaturar” – nossos vizinhos também latinos, como paraguaios e argentinos<sup>5</sup>. Nesse sentido, recuperando a perspectiva pedagógica deste trabalho, advogamos pela necessidade de se possibilitar o diálogo nas práticas em sala de aula, buscando superar visões reducionistas sobre o que é ser um latino-americano e levando alunos e professores a perceberem como positiva a diversidade continental (e também as semelhanças) da qual fazemos parte, como falantes de português, espanhol ou qualquer outro idioma. Para tanto, mostra-se “[n]ecessário que professor e alunos lancem um olhar crítico para essa perspectiva estereotipada da América Latina [...] concebendo as múltiplas identidades internas e externas ao indivíduo, bem como o contexto multicultural em que se insere.” (OLIVEIRA et al., no prelo).

<sup>2</sup> Importa frisar que, neste contexto, o termo América Latina é trazido desde a perspectiva da divisão linguística, integrada por países cujos colonizadores trouxeram a esse território línguas de origem românica; neste caso, francês, português e espanhol, em especial estas duas últimas. Nesse sentido, Suriname, Guiana e Belize não são considerados territórios integrantes da América Latina por serem regiões de colonização de língua germânica. Ainda cabe lembrar o fato de o termo em questão excluir, de certa maneira, línguas indígenas e africanas que contribuíram para a constituição do português e do espanhol americano – discussão a que não nos adentramos, haja vista os propósitos deste trabalho.

<sup>3</sup> Bethell (2009), estendendo a discussão de consenso geral, que atribui ao ensaio *Pan-Latinism, French Intervention in México*, de John Leddy Phelan (1968), à originalidade no emprego do termo América Latina, propõe uma retrospectiva de trabalhos que já lançavam mão dessa expressão. Segundo o autor, anos antes de os intelectuais franceses usarem o conceito de *Amérique Latine*, justificando o imperialismo francês no México sob domínio de Napoleão III, alguns escritores e intelectuais hispano-americanos, muitos deles residentes na Europa (Paris e Madri), já usavam expressões como *la raza latina e América Latina*. Bethell (2009, p. 290) cita “[...] três grandes candidatos ao primeiro uso do termo América Latina”: o jornalista, poeta e crítico colombiano José María Torres Caicedo, que, em 1856, publica o poema *Las dos Américas*; o intelectual socialista chileno Francisco Bilbao, que, no discurso realizado em Paris, em 22 de junho de 1856, publicado no mesmo ano, expôs suas reflexões sobre *la raza latino-americana e la unidad latino-americana*; por fim, o jurista, político, sociólogo e diplomata colombo-panamenho Justo Arosemena, que, em um discurso em Bogotá, em 20 de julho de 1856, argumentou sobre a *América Latina e o interés latino-americano* (BETHELL, 2009, p. 290-291). Bruit (2000), por sua vez, coloca ao lado do colombiano Torres Caicedo, o jurista argentino Carlos Calvo como um dos “inventores” do nome América Latina, empregando-o pela primeira vez em uma obra acadêmica, no ano de 1964.

<sup>4</sup> Nesse cenário, o poeta nicaraguense Rubén Darío, no ano de 1912, afirma ouvir o lamento do jornalista e crítico literário brasileiro José Veríssimo: “[...] filhos do mesmo continente, quase da mesma terra, oriundos de povos em suma da mesma raça ou pelo menos da mesma formação cultural, com grandes interesses comuns, vivemos nós, latino-americanos, pouco mais que alheios e indiferentes uns aos outros, e nos ignorando quase por completo” – citado por Bethell (2009, p. 304) a partir de Ellison (2002).

<sup>5</sup> Freire Filho (2005, p. 22) cita a perspectiva política de Lippmann, que apresenta os estereótipos como “[...] construções simbólicas enviesadas, infensas à ponderação racional e resistentes à mudança social.” Destaca as disseminações inadequadas dos estrangeiros, das classes sociais e de outras comunidades, trazidas pela mídia, como um sensível problema para o processo democrático.

Nessa direção, problematizar o surgimento de atribuições de valor que dão poder a uns sobre outros, criando barreiras entre nós e eles, é o nosso desafio no ensino de línguas estrangeiras – em especial no ensino de espanhol –, uma vez que concordamos com Paraquett (2011), e vislumbramos o ensino dessa língua como um possível caminho para a integração continental. Nesse cenário, a formação de professores tem um papel fundante na conscientização dos futuros profissionais que atuarão em sala de aula, e, no âmbito da EaD – formação que se desenvolve em grande parte por meio de materiais educacionais digitais –, a atenção a essas questões tem peso ainda maior, já que uma imagem utilizada no ambiente virtual, por exemplo, pode ser mais reducionista do que discursos orais ou textuais que venham a ser feitos.

Na seção adiante, trazemos à tela a questão específica da produção dos materiais para EaD, a qual envolve uma equipe multidisciplinar, com objetivos direcionados a diferentes áreas<sup>6</sup>, os quais nos impedem de fazer uma análise dos recursos visuais sem explanar minimamente sobre esse contexto.

#### 4 O CURSO DE LETRAS ESPANHOL EaD/UFSC E OS RECURSOS VISUAIS

A definição legal da EaD, por meio do Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005, reconhece essa forma de ensino como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Essa definição é a base para o sentido que atribuímos à EaD neste estudo, pois sugere um processo educativo intermediado pelos recursos tecnológicos, em que o contato físico e imediato entre professor e aluno deixa de ser imprescindível para realização de determinadas atividades e alcance de seus objetivos.

Nesse contexto de EaD, a idealização e a aplicação das disciplinas não são somente atribuições do professor e, como todo trabalho grupal, envolvem constante diálogo e reflexão. Além deste aspecto que singulariza a construção e o planejamento de disciplinas para a modalidade de educação a distância, Oliveira *et al.* (2015a) listam outros dois: a constante atenção da equipe pedagógica envolvida em relação às especificidades do perfil do estudante e da modalidade em questão, sem fugir às especificidades da ementa, dos objetivos e do conteúdo programático das disciplinas; e a proposição de atividades e materiais diversos, tendo em vista o êxito nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, os recursos visuais que compõem o ambiente virtual do curso são pensados em atenção aos propósitos listados. Nesse cenário, conjeturamos que as imagens com funções meramente ilustrativas ou motivacionais são mais propensas a reduzir os países a símbolos e a estereótipos culturais, trazendo menos contribuições na desconstrução dessas visões reducionistas. Lançamos a referida hipótese com base na experiência pessoal e profissional como Designer Instrucional, a partir da qual foi possível auxiliar no desenvolvimento de materiais para cursos de capacitação a distância da UFSC. Na ocasião, constatou-se que, em alguns casos, os profissionais de EaD possuem um curto espaço de tempo para escolha e preparação dos materiais digitais do curso que será aplicado, sendo condicionados, por consequência, a escolher imagens apenas a partir do critério de ilustração de conteúdo, sem tempo para discutir e problematizar as possíveis leituras que podem emergir desse recurso visual<sup>7</sup>.

Com o intuito de verificar tal hipótese, trazemos parte de um estudo em andamento, financiado pelo CNPQ, que busca investigar o tratamento da interculturalidade nos materiais educacionais digitais das disciplinas de língua espanhola do curso de Letras - Licenciatura em Língua e Literaturas de Língua Espanhola na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>8</sup>. A análise que propomos neste artigo se volta apenas aos recursos visuais da disciplina *Língua Espanhola I*, da 2ª edição do

<sup>6</sup> Discutidos por Oliveira et al. (2015b).

<sup>7</sup> Outra preocupação que acaba por restringir o leque de opções das imagens é a questão dos direitos autorais.

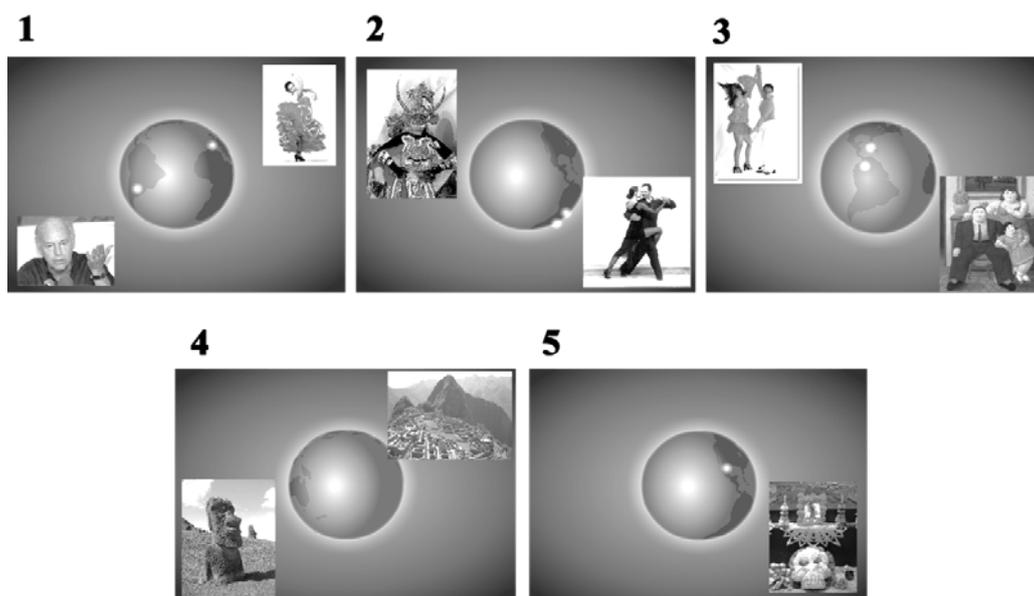
<sup>8</sup> O curso em questão tem duração de nove semestres, funciona de maneira semi-presencial, com alternância entre encontros nos polos e atividades no Moodle-

curso em questão, aplicada no ano de 2011. De forma mais específica, está sob o escopo deste estudo a leitura das imagens que introduzem os estudantes aos tópicos abordados nas disciplinas, as quais serão tratadas isoladamente, o que nos implica no compromisso de, desde já, sinalizar ao leitor que as concepções culturais perpassam toda a disciplina, para além dos recursos imagéticos.

Convém também mencionar que as imagens são, por natureza, estáticas, porém suas leituras são múltiplas. Dessa maneira, a proposição desta análise não é a de afirmar verdades sobre o que elas retratam, mas de problematizar a necessidade de pensá-las no âmbito da EaD para além do seu caráter ilustrativo, focalizando também o pedagógico e algumas leituras que a partir delas podem ser feitas.

## 5 ANÁLISE DOS RECURSOS VISUAIS

A disciplina de *Língua Espanhola I* no Moodle é composta por seis tópicos – um de abertura, quatro de conteúdo e um de trabalho final. O tópico de abertura da mencionada disciplina traz uma ‘animação gráfica’ (imagem 1), contemplando figuras que são recuperadas no decorrer da disciplina.



**Imagem 1:** Sequência de frames da animação que compõe a abertura da disciplina *Língua Espanhola I*

**Fonte:** AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição<sup>9</sup>

No ambiente virtual de aprendizagem, de acesso restrito aos participantes, é possível verificar nos frames, ou seja, nessas imagens capturadas, ilustrações e fotografias com diferentes representações culturais que se intercalam conforme se movimenta o globo. Essas imagens representam parte do conteúdo da disciplina apresentado nos tópicos subsequentes, retratando: danças e músicas típicas, literatura e obras de arte, aspectos festivos e arquitetônicos em referência a elementos culturais de diferentes países hispânicos.

Nesse sentido, embora se observe a diversidade nas imagens, predominam aspectos reconhecidos como partes de ‘culturas nacionais’. As culturas nacionais funcionam como comunidades imaginadas (ANDERSON, 1983), arquitetadas em sua unicidade e tendo as identidades construídas a partir de determinados aspectos históricos e culturais compartilhados (HALL, 2005). No entanto, como discutimos, essa construção se dá com base em privilégios e desigualdades. Isto quer dizer que as culturas nacionais não se fundamentam tão somente em características e artefatos comuns a todos os sujeitos pertencentes à nação, mas em padrões

UFSC - plataforma que hospeda os programas de EaD da universidade e seus respectivos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA).

<sup>9</sup> Todas as imagens apresentadas e discutidas ao longo deste estudo foram retiradas da Plataforma Moodle das disciplinas do Curso.

culturais que se sustentam na história e na vivência de uma parcela específica da sociedade.

Com vistas a essa questão homogeneizante das culturas nacionais, a representação dos países hispano-falantes no ensino de espanhol, tal como se apresenta na animação em questão, pode sugerir o congelamento das múltiplas identidades dos sujeitos desses países em uma só, e no reconhecimento de um único pertencimento cultural. Embora observamos uma tentativa positiva de trabalhar a diversidade hispano-falante na animação gráfica, com predomínio de uma concepção multiculturalista de reconhecimento e valorização das diversas culturas, a escolha das imagens não sugerem uma perspectiva crítica<sup>10</sup> que problematizaria as estabilidades e os reducionismos, com um olhar para as diferenças; constata-se, de certa maneira, a reprodução de uma visão folclórica que pode impossibilitar ao estudante, nesse primeiro momento, vislumbrar as culturas para além dos estereótipos compartilhados no senso comum.

Importa destacar que, por ser o tópico de abertura da disciplina, essa animação não acompanha nenhuma proposta de atividade, e possui, em nosso entendimento, apenas um caráter ilustrativo e representativo, adiantando imagens recuperadas ao longo de todos os tópicos que tem ligação com o conteúdo.

Uma vez mencionada a antecipação de imagens trazidas no frame discutido anteriormente, passamos a discutir cada uma delas. Adiante, ampliamos a imagem que introduz o Tópico I, intitulado “*Músicas y danzas (Cuba, España y Argentina)*”.



**Imagem 2:** Imagem do tópico I da disciplina *Língua Espanhola I*  
**Fonte:** AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

Com a proposta de um passeio pelos países hispano-falantes, conduzindo o estudante ao contato com a música e a dança, o Tópico I, introduzido pela imagem 2, rotula os três ritmos conforme a nação de origem de cada um: a salsa de origem cubana; o flamenco, da Espanha; e o tango, da Argentina. Retornamos às escolhas dos aspectos culturais a ganharem atenção nos materiais didáticos de língua espanhola: os gêneros musicais salsa, flamenco e tango são reconhecidos no senso comum como parte da constituição do espírito das ‘culturas nacionais’, e, como discutimos até aqui, estão fundamentadas apenas nas culturas de determinados grupos.

A cultura argentina, por exemplo, como ressalta Grimson (2000, p. 24), não consiste em algo descritível e fixo; sua diversidade não é algo passível de ser representada em um conjunto limitado de elementos linguísticos, musicais e gastronômicos. O tango, como música nacional, mesmo não descrevendo uma realidade verificável, modifica essa realidade, pois o ritmo é indiscutivelmente nacionalizado. Nessa linha, o fato de o tango ser escolhido como ritmo nacional – ao invés de outros, como o rock – tem a ver com os processos históricos e estruturais que atribuem a Buenos Aires um papel significativo na política de representação da nação

<sup>10</sup> Sobre essa questão, vale leitura de Canen (2002), que discute a perspectiva folclórica do multiculturalismo e a problematizadora do multiculturalismo crítico.

argentina (GRIMSON, 2000, p. 27). Logo, a imagem em discussão sugere a confirmação de uma cultura nacional baseada em uma escolha parcial, na história e preferência de um grupo, que, por si só, não contribui para a ampliação do conhecimento cultural dos estudantes. O que se observa, desse modo, é a pertinência de se aproveitar a imagem proposta para a discussão de sua representatividade, das questões que esta faz emergir, como: (i) a conexão com a cultura do aluno – neste caso, especificamente, os diversos ritmos brasileiros reduzidos ao samba no imaginário interno e externo ao Brasil, tal como acontece com a redução constatada no destaque ao tango na Argentina; (ii) as leituras estereotipadas e reducionistas das identidades latino-americanas; (iii) as poucas oportunidades trazidas pelo ensino e pela mídia de se conhecer representações culturais latino-americanas para além dos compartilhados no senso comum; entre outras.

Na sequência da análise, trazemos a imagem que introduz o Tópico II do Curso em discussão.



**Imagem 3:** Imagem do tópico II da disciplina *Língua Espanhola I*

**Fonte:** AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

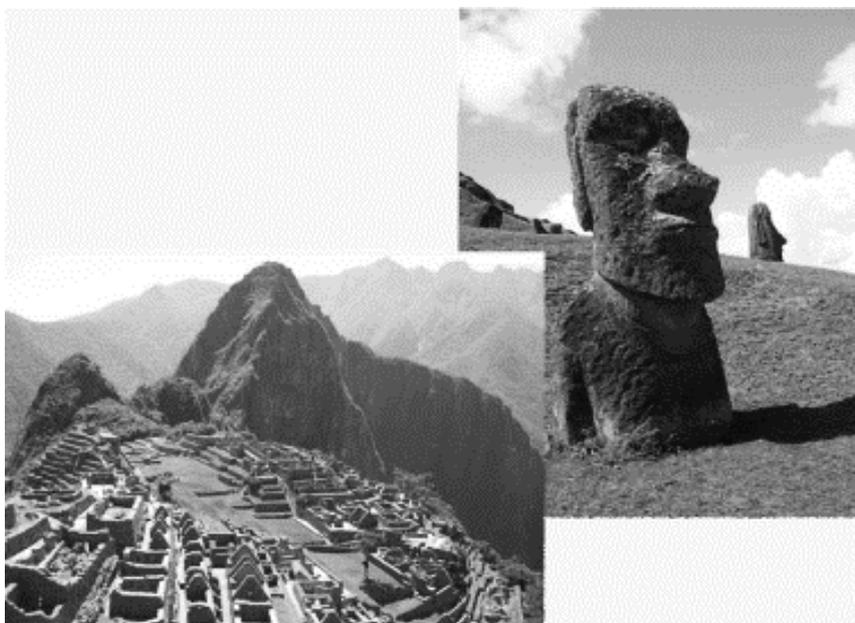
Ambas as fotografias na imagem 3 retratam exotismos folclóricos de celebrações particulares de dois países: México e Bolívia, respectivamente. O Dia dos mortos no México, trazido na imagem à esquerda, representa uma celebração festiva, de origem mesoamericana, em memória aos entes queridos; na ilustração, é representada pelo altar com caveiras, flores e oferendas – comidas e bebidas favoritas dos falecidos<sup>11</sup>. Já o Carnaval de Oruro na Bolívia, representado na imagem à direita a partir de um indivíduo com fantasia típica, é um evento tradicional do folclore andino, em que dançarinos, bandas e espectadores, em homenagem à virgem local, percorrem quilômetros pela cidade fantasiados.

Um aspecto positivo de se trazer o Carnaval de Oruro é o fato de ser uma festa pouco lembrada nos materiais didáticos de espanhol. Contemplá-la no contexto do curso de Letras, discutindo a identidade nacional boliviana, pode ser um bom caminho para a interculturalidade, colocando-o em debate com o Carnaval do Brasil, trazendo à tela as heranças da festividade nesses diferentes países, relacionando-os em suas (des)semelhanças.

<sup>11</sup> Remetemos o leitor ao trabalho de Alves (2015), em que a autora discorre sobre as celebrações do *día de los muertos* no México, versando sobre suas origens e propondo um “passeio pelo mundo dos mortos no Sul do México”.

No diz respeito aos alcances das imagens em questão, inferimos a intenção de atrair a atenção do estudante ao exotismo dessas celebrações. Embora tais imagens sejam retratos da realidade desses eventos, no âmbito pedagógico (não apenas), é preciso cautela para que essas representações não reforcem olhares reducionistas sobre o outro. Como advertem Oliveira *et al.* (no prelo), na prática, o tratamento da América Latina como ‘um universo de exotismos culturais’ pode ter muito mais peso sobre estereótipos a serem construídos ou reforçados, do que na ampliação do conhecimento cultural que já possuímos. Dimensionando para o contexto específico de formação que estamos analisando, é necessário conduzir o público alvo – neste caso, estudantes de Letras Espanhol – à reflexão sobre o lugar de sua cultura e celebrações em relação às demais. É pertinente, ademais, que essas representações dialoguem e se contrastem com representações internas e externas à América Latina, trazendo à luz nossas semelhanças e divergências.

Na introdução do Tópico III, encontram-se as imagens seguintes, em remissão a elementos arquitetônicos do universo hispânico.



**Imagem 4:** Imagem do tópico III da disciplina *Língua Espanhola I*  
**Fonte:** AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

De modo similar às imagens escolhidas para a introdução do Tópico II, na imagem 4, observa-se um destaque aos exotismos da América Latina, trazendo fotos de cenários bastante difundidos em materiais publicitários e didáticos. As construções de *Machu Picchu*, no Peru (imagem à esquerda), e a *Isla de Pascua*, no Chile (imagem à direita), são comercialmente exploradas, respectivamente, como cidade perdida dos Incas e como local misterioso, no qual se pode vislumbrar centenas de gigantescos moais. Dimensionando para a questão pedagógica, é pertinente que a reprodução de elementos recorrentemente lembrados em diferentes âmbitos não seja ingenuamente trazida no ambiente de formação do futuro professor de Espanhol, sem um tratamento crítico. É necessário que Machu Pichu e a Ilha de Páscoa não sejam representados simplesmente como cenários turísticos carregados de exotismos – a esse serviço está a publicidade (problematicamente essencialista, importa dizer) e não o Ensino Superior, o qual deve abordar elementos que compõem a multiplicidade cultural para além da exploração turística do conjunto de belezas e exotismos da América Latina.

Na sequência, trazemos duas imagens que introduzem o Tópico IV: à esquerda, a pintura *Familia colombiana*, de Fernando Botero, pintor e escultor da cidade de Medellín (Colômbia); e, à direita, a foto de Eduardo Galeano, jornalista e escritor Uruguaio.



**Imagem 5:** Imagem do tópico IV da disciplina *Língua Espanhola I*  
**Fonte:** AVEA do Curso de Letras Espanhol a distância - UFSC/2ª edição

A obra escolhida de Botero é interessante por demonstrar uma das características mais comuns nas pinturas e esculturas do artista: a voluptuosidade, como fuga do padrão físico de magreza. Sob a leitura de suas obras como uma crítica à ganância humana, é possível trazer para o contexto de ensino o compromisso das artes não apenas em relação à estética, mas, acima de tudo, em relação à sociedade. Nesse sentido, a imagem selecionada pode servir como um ponto de partida para a abordagem de artistas e movimentos comprometidos com diferentes questões sociais. No universo latino-americano, por exemplo, pode-se abordar: (i) o trabalho do muralista mexicano Diego Rivera, cujos temas políticos foram de interesse de Botero; (ii) as obras de conteúdo social do brasileiro Candido Portinari, como as que retratam a sociedade brasileira do século XX; (iii) ainda sob uma proposta intercultural, com um olhar sobre a América Latina, a imagem em questão pode dialogar com obras expostas no Museu de Arte Latino-Americana (MALBA/Buenos Aires/Argentina), como as clássicas brasileiras *Abaporu* – tela brasileira mais valorizada no mundo, da artista plástica Tarsila do Amaral –, *Mulheres com frutas* de Di Cavalcanti, *Festa de São João* de Cândido Portinari; além de obras famosas de artistas hispano-americanos, como o *Retrato con chango y loro*, da pintora mexicana Frida Kahlo; *Candombe*, do pintor uruguaio Pedro Figari; entre outras.

Nesse projeto engajado com questões sociais, pode-se abrir espaço para o debate sobre obras do jornalista uruguaio Eduardo Galeano, autor de *Las venas abiertas de Latinoamérica* (1971), uma de suas mais famosas. Sendo um escritor perseguido pela ditadura militar, a imagem de Galeano pode fazer emergir a discussão sobre essa temática – bastante presente no contexto de ensino, mas nunca esgotável –, trazendo outros autores cujas obras se engajavam na luta contra um regime cruel que afligia diferentes países latino-americanos no decorrer das décadas de 1970 e 1980. A título de exemplificação, podemos citar o escritor peruano Mario Vargas Llosa e o poeta uruguaio Mario Benedetti, colaboradores do influente jornal *Marcha*, do qual Galeano era editor nos anos sessenta do século XX; o historiador argentino Tulio Halperín Donghi, de *Historia de América Latina* (1970), livro com evidente combate às ditaduras latino-americanas e apoiadores; o brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, historiador, crítico literário e jornalista, autor, dentre diversas obras, de “Raízes do Brasil”<sup>12</sup>. Recuperar essas expressões literárias e artísticas pode ser um caminho pertinente para o tratamento da América Latina sob uma perspectiva crítica e intercultural, levando os estudantes a verificarem a conexão existente entre as identidades dos povos latino-americanos, à parte as diferenças que também nos definem.

No que concerne à análise aqui proposta das imagens que introduzem os tópicos da disciplina de *Língua Espanhola I* do Curso de Letras Espanhol EaD, constatamos a apresentação de diferentes aspectos culturais de países hispano-falantes – música e dança da Argentina, Cuba e Espanha; celebrações do México e da Bolívia; lugares arquitetônicos do Peru e do Chile; e arte e literatura da

<sup>12</sup> Obra que dialoga com a expressão artística discutida anteriormente no parágrafo em questão, uma vez que traz na capa de algumas edições a releitura da tela *Abaporu*.

Colômbia e do Uruguai, concebendo-a como excelente tentativa de construir uma disciplina de língua pautada na diversidade. Contudo, tentamos chamar a atenção para a necessidade de se ultrapassar os limites da diversidade, uma vez que esta pode encerrar-se ao que é compartilhado na leitura imaginada, reproduzindo o ‘conhecido’ e o ‘tradicional’, reduzindo-os, por consequência, a estereótipos.

Tentamos problematizar a partir das imagens analisadas a necessidade de se expor o processo de produção das identidades e das diferenças, uma vez que

[U]ma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (SILVA, 2014, p. 99-100)

Essa discussão de Silva (2014, p. 96) dialoga com a perspectiva pedagógica da teorização cultural, a partir da qual o autor assinala que “não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural.” Nesse sentido, as imagens aqui analisadas, encerradas na diversidade, podem funcionar como gatilho para a problematização dos estereótipos a que elas mesmas remetem. Logo, com base nos postulados trazidos na seção 2, advogamos pelo uso desses e de outros recursos pedagógicos a partir dos quais se possa reconhecer e problematizar a multiplicidade cultural em que a língua está imbricada, multiplicidade que se “estende, multiplica, prolifera”, que “estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”, em termos de Silva (2014, p. 100-101).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, tentamos correlacionar a análise das imagens que introduzem os tópicos da disciplina virtual *Língua Espanhola I*, do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, às discussões teóricas realizadas nas seções 2 e 3, que versam sobre os conceitos de cultura e identidade cultural.

Como sinalizado na introdução deste trabalho, interessava-nos problematizar a questão: “em que medida as representações culturais nas imagens analisadas contribuem para a desconstrução de concepções reducionistas e estereotipadas sobre os países hispano-falantes?”. Considerando o fato de a análise recortar parte da realidade, mais especificamente, de considerar as imagens à parte do contexto em que se inserem, deslocada das atividades que introduzem, evitamos reduzir o problema a respostas categóricas. As imagens trazem à tona diferentes representações culturais, com uma clara intenção de considerar a diversidade hispano-falante. Contudo, sob uma análise recortada – cabe enfatizar –, verifica-se nas imagens escolhidas certo reforço ao reducionismo com que se costuma conceber a América Latina, mais especificamente a América Hispânica.

A análise trazida sugere certa ausência de problematizações e discussões ao longo da disciplina sobre as imagens trazidas, o que corrobora a ideia de que a preocupação apenas com a ilustração, não com leituras e propostas didáticas relacionadas a elas, desfavorece uma pedagogia voltada para a multiplicidade que reafirma as diferenças. Nesse sentido, assumimos a pertinência de que a seleção dos recursos visuais nunca seja uma prática descolada das escolhas e propósitos didático-pedagógicos envolvidos na disciplina, buscando, nesse engajamento, (i) o esforço constante de não reduzir as representações culturais a estereótipos difundidos nas diferentes esferas sociais; e (ii) na contramão da construção dos estereótipos, promover a flexibilidade de pensamento na apreensão e avaliação das realidades.

Problematizamos, ainda, que as imagens, em si, não são capazes de ultrapassar os limites da diversidade, uma vez que acabam por enfatizar elementos culturais difundidos no senso comum, recorrentemente tratados na mídia e nos ambientes de ensino, sob perspectivas estereotipadas. Contudo, mesmo pouco além do conhecimento cultural compartilhado, as imagens analisadas podem funcionar como bons dispositivos para o tratamento das múltiplas identidades, em favor de uma pedagogia da diferença e da multiplicidade, em direção à visão de multiplicidade como movimento, discutida na parte inicial da fundamentação teórica deste trabalho, a partir de Silva (2014).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Júlia B. Um brinde à identidade, à diversidade e à alteridade: um passeio pelo mundo dos mortos no sul do México. *Abehache*, v. 1, n.8, p. 53-72, jan./jul., 2015. Disponível em: <<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/177>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- ANDERSON, B. *Imagined communities*. Londres: Verso, 1983.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005.
- BETHELL, L. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v22n44/v22n44a01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- BRASIL. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- BRUIT, H. H. A invenção da América Latina. In: ENCONTRO DA ANPHLAC, 5., Belo Horizonte, 2000. *Anais...* Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <[http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector\\_bruit.pdf](http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf)>. Acesso em: dez. de 2016.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, Â. M. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502106>>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- CANEN, A. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. *Revista Conhecimento e diversidade*, Niterói, v. 6, n. 11, p. 89-98, 2014. Disponível em: <[http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/1742](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1742)>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, v. 1, n. 28, p. 231-262, 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366>>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- DÍAZ, R.; VILLARREAL, J. Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2053/1283>>. Acesso em: 1 nov. 2016.
- FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771>>. Acesso em: 28 fev. 2016.
- FREIRE FILHO, J. Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 28, p.18-29, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/geacor/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3333>>. Acesso em: 14 set.2016.
- GRIMSON, A. *Interculturalidad y comunicación*. Colômbia: Grupo Editorial Norma, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz T. Silva e Guacira Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-130.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (acin): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

OLIVEIRA, L. C. de et al. A língua espanhola na modalidade de ensino a distância: uma proposta didática intercultural. In: AQUINO VIEIRA, V. R. de et al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2015a. p. 61-84.

OLIVEIRA, Leandra C. de et al. Interação e dialogismo sem o livro texto em disciplina do Curso de Letras Espanhol (EaD/UFSC). In: AQUINO VIEIRA, V. R. de et al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação a distância: Letras Espanhol EaD/UFSC*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2015b. p. 337-351.

OLIVEIRA, L. C. de et al. *Multiculturalismo e estereótipos: um olhar para o espanhol como língua estrangeira*. [No prelo].

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137-156.

\_\_\_\_\_. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, E. *Diálogos interculturais – ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.49-69.

REBOLLEDO, N. La interculturalidad: nuevos desafíos para los docentes. *Revista Pedagógica*, Chapecó, ano-15, v. 01, n. 28, p. 23-48, jan./jun., 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1359>> Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102

SOUZA, L. M. T. M. Cultura, língua e emergência dialógica. *Revista Letras e Letras*, v. 26, n. 2, jul./dez., p. 289-306, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25626>> Acesso em: 10 dez. 2015.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p.61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>>. Acesso em: 12 jun.2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

Recebido em 27/11/2016. Aceito em 01/02/2017.