

O USO DOS REFERENCIAIS CULTURAIS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: RELATO DA EXPERIÊNCIA EM UM CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DF

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

RESUMO: Esta investigação pretende analisar a importância do uso da cultura dos países hispanofalantes, como estratégia complementar no ensino de língua espanhola. O estudo é orientado pelo relato de experiência, a partir da reflexão do pesquisador sobre suas estratégias de ensino, que contemplou o uso de referenciais culturais de países hispanofalantes, durante a aplicação de um projeto avaliativo de conclusão de curso de nível intermediário, junto a estudantes jovens e adultos em um centro interescolar de língua pública do Distrito Federal – DF. Entre suas conclusões, a pesquisa identificou que a aplicação da cultura como estratégia de ensino estimula, entre outras habilidades, a autonomia investigativa, o desenvolvimento da expressão linguística, em sua prática auditiva, oral, leitura e escrita, além de promover o enriquecimento da formação humana tanto para os estudantes quanto o docente, envolvidos no projeto. Dessa forma, espera-se conscientizar aos profissionais de ensino sobre a importância da incorporação dessa estratégia de ensino, visando qualificar suas práticas em sala de aula, bem como incentivar e aprofundar o aprendizado da língua espanhola pelos seus estudantes, também a partir da perspectiva dos diversos países que compartilham do idioma de Cervantes.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Cultura. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a aplicação de projetos que abordam o estudo e a apresentação de referenciais da cultura hispano-americana, como estratégia complementar de aprendizagem, junto a estudantes em contextos de ensino da língua espanhola, como segunda língua, constitui-se em importante estratégia de aprendizagem do idioma, por facilitar a articulação das diversas competências linguísticas (leitora, auditiva, comunicativa, etc.) no ensino de idiomas com o conhecimento de mundo dos alunos, somados ao aprendizado advindos da investigação cultural realizada, além de outros fatores que favorecem o enriquecimento linguístico e da aplicação do idioma estudado em contextos significativos pelos estudantes, dentre outros.

No entanto, verifica-se que a utilização da cultura como estratégia de aprendizagem é pouco mencionada nas diretrizes oficiais brasileiras, voltadas à aprendizagem da língua espanhola, na rede regular ou privada de ensino no Brasil. Por consequência, pouco se debate a respeito da formulação de estratégias que utilizem o lado cultural do idioma espanhol em sala de aula, estendendo essa lacuna à formação inicial e continuada de professores do idioma.

Além de tudo, em muitos casos, apesar do reconhecimento da necessidade de vinculação do ensino do idioma com a exploração dos aspectos culturais do idioma da língua meta estudada, o uso da cultura tende, na prática escolar, a estar restrito à apresentação de alguns gêneros discursivos, tais como em poesia, prosa, canções, etc., muitas vezes dados de forma descontextualizada ou ligados às atividades estruturais, sem profundas reflexões ou investigação, por alunos e professores, sobre a cultura do país a que estes gêneros pertencem.

Ademais, de um lado, nota-se também, em muitos manuais e livros didáticos de editoras estrangeiras adotados no Brasil para o ensino da língua espanhola, a pouca profundidade em que são abordadas as temáticas socioculturais dos países hispano-americanos. Destacadamente, quando trabalhados, verifica-se a predominância das temáticas culturais relativas às comunidades da Espanha. Quando abrangentes ao tratamento da cultura de outros países, verifica-se a referência a poucos países, entre eles normalmente, aqueles de maior destaque na difusão cultural no Brasil e no Mundo, como México e Argentina, em detrimento a rara menção aos elementos culturais das demais nações, que têm o idioma espanhol como uma de suas línguas oficiais, como exemplo, Equador e Bolívia.

Por outro lado, identifica-se que os manuais e livros didáticos de ensino da língua espanhola de editoras nacionais, que são ofertados aos estudantes da rede pública de ensino, apresentam uma maior presença e variação da apresentação de temas culturais dos diversos países hispano-americanos, se comparados aos manuais estrangeiros. No entanto, percebe-se que o trabalho com tais temáticas culturais possui também muitas lacunas quanto a estratégias de ensino e apropriação dessas temáticas, por serem também abordadas de maneira superficial ou com foco estrutural.

Por fim, sabe-se igualmente que muitos docentes brasileiros do idioma espanhol no Brasil não tiveram oportunidade de conhecer em lócus ou se detiveram a pesquisar pelas novas ferramentas de tecnologias/comunicação (streaming, internet e seus aplicativos, etc.) as manifestações características de algum país hispano-americano, e, portanto, não puderam vivenciar e apropriar-se de algum dos aspectos culturais desses países. Como consequência, não raro, os temas da discussão dos aspectos culturais em classes de idiomas da língua espanhola ficam restritos ao conteúdo apresentado pelos livros didáticos. Normalmente, os estudantes não recebem nenhum aporte complementar pelo professor regente, que aborda tais temas culturais, não por poucas vezes, de maneira rasa ou omite tal ação.

Nesse sentido, como resultado, não atípicas são as situações em que tanto o educador brasileiro que ministra língua espanhola quanto o seu discente pode incorporar um sentimento de frustração frente à variação linguística e cultural com que irá confrontar, ao ter contato com o estudo do idioma espanhol por meio de filmes, músicas, etc., os quais irão expor o uso real do idioma espanhol, em contextos dentro e fora do padrão culto de uso da língua, falado pelos nativos de diversos níveis sociais (suas diversidades linguísticas).

Além disso, não raro, ouvem-se relatos de pessoas que viajaram a um país hispanofalante, que indicam que o idioma aprendido em sala de aula pode ser diferente do idioma usado na prática pelos nativos em um país hispanofalante. Assim, para que se favoreça a conscientização da pluralidade linguística e cultural que permeia o ensino de idioma, para professores e alunos, é preciso criar estratégias de ensino que vinculem e aprofundem o trabalho cultural durante o ensino de línguas.

Dessa forma, esta investigação pretende destacar a importância do uso da cultura dos países hispanofalantes, como estratégia complementar no ensino de língua espanhola, por meio do relato das percepções suscitadas no pesquisador durante a aplicação de um projeto avaliativo de conclusão de curso de nível intermediário (B2,

segundo o Marco Comum Europeu) de língua espanhola, junto a estudantes jovens e adultos em um centro interescolar de língua pública do Distrito Federal – DF. O projeto aplicado em classe fez parte de um processo avaliativo, previamente trabalhado junto aos estudantes, que teve como objetivo final estimular a apresentação individual das características da celebração de um dia festivo de um dos países hispanofalantes.

METODOLOGIA

O estudo é orientado pelo relato de experiência, a partir da reflexão do pesquisador sobre a aplicação de suas estratégias de ensino em língua espanhola, no contexto da execução de projeto de avaliação de curso, que contemplou o uso de referenciais culturais de países hispanofalantes. Para Mussi et al. (2021), o relato de experiência em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, da aplicação crítica-reflexiva, com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Complementarmente a essa pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica, tendo por base publicações acadêmicas registradas nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico, totalizando 25 publicações, entre artigos e teses consultados, sendo 18 utilizados, tendo como descritores: relato de experiência, ensino de língua estrangeira, cultura.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A cultura e o ensino do idioma espanhol como língua estrangeira

Silva et al. (2017) consideram que o ensino de uma língua estrangeira exige do professor o domínio desse idioma, não apenas das quatro habilidades linguísticas – falar, ouvir, escrever e ler, mas também a compreensão e o entendimento da sua cultura. Segundo os autores, o educador deve motivar o aluno a direcionar a sua atenção também para a língua aprendida e a sua materna, numa perspectiva pragmática, e, com isso, refletir sobre os possíveis impactos das duas culturas, ou seja, o choque cultural. Os autores concluem que o contato do estudante com a cultura estrangeira permite uma notável e significativa reflexão sobre as semelhanças e as diferenças de cada idioma.

Constata-se que o ensino de língua estrangeira em nosso país ainda é limitado quanto à abordagem cultural. Verifica-se que maioria dos livros didáticos, voltados ao ensino da língua espanhola (de editoras nacionais ou estrangeiras), adotados no Brasil, ainda é privilegiado o aprendizado estrutural da língua, com abordagem rasa e restrita a poucos países. Por outro lado, quanto realizada, a abordagem cultural ou sua utilização como estratégia de ensino de língua estrangeira.

Reconhece-se que há uma evolução tímida quanto à inserção de temas culturais e sua vinculação com os exercícios propostos em algumas atividades, mas nota-se que são ainda insuficientes, frente às vantagens que uma abordagem cultural, relativamente mais profunda, poderia acrescentar ao aprendizado da língua espanhola pelo estudante brasileiro. Isso porque, em especial para os estudantes de espanhol, oriundos de escolas públicas, o trabalho com temas culturais dos países hispanofalantes, durante o ensino de línguas, pode representar a única oportunidade que tais estudantes (e talvez mesmos os professores) possam ter com tais temas.

Por outro lado, quando os aspectos culturais são relativamente abordados, verifica-se a predominância dos aspectos culturais centralizados à difusão da cultura da Espanha, com vaga referência à cultura de outros países. No entanto, deve-se considerar que no Brasil existe uma influência igualmente ou por vezes maior da cultura de outros países hispanofalantes, principalmente devido ao acesso à cultura de diversos países por meio da internet e outros tipos de mídias de comunicação, como, por exemplo, o contato com músicas oriundas de Porto Rico, Colômbia, novelas e culinárias mexicanas, etc.

Nesse sentido, sabe-se que a riqueza do aprendizado da língua espanhola deve considerar não apenas a língua e a cultura do país de Cervantes, mas também as variações linguísticas e culturais advindas dos demais países que compartilham o uso do idioma espanhol. O mesmo pode-se se dizer sobre a diferenciação do uso do idioma espanhol por diferentes grupos sociais de cada país hispanofalante, que possuem características próprias, e sua consequente diferenciação na manifestação linguística. Reconhece-se que será impossível trabalhar todos os aspectos, de todos os países hispanofalantes e suas variações de uso pelos grupos sociais, mas isso não pode ser motivo para que nos furtemos, enquanto educadores do idioma espanhol, de trabalhar os referenciais culturais de outros dos países que tem o idioma espanhol como língua materna, ademais, claro, da cultura da Espanha.

Assim, consoante a esse pensamento, reflete-se que objetivo da abordagem cultural como estratégia de ensino da língua espanhola parte de uma perspectiva de desenvolver as competências linguísticas do estudante, para além das competências leitora, escrita ou comunicativa, entre outras competências tradicionalmente trabalhadas em ensino de idiomas estrangeiros, segundo a norma culta do idioma estudado. Visa também promover o conhecimento das características que permeiam os usuários hispanofalantes, em diversas variantes, que irão se refletir na variação linguística do idioma espanhol, bem como na manifestação de sua respectiva cultura, o que torna qualquer idioma, tão diversificado nas diversas áreas de sua expressão. Além disso, a investigação cultural permite a comparação cultural entre os países hispano-americanos, não apenas entre eles, mas desses elementos culturais, dentro dos vários segmentos sociais do próprio país, e, além disso, entre esses elementos e os aspectos culturais do Brasil.

Para entender a importância do trabalho da cultura, como estratégia complementar para o desenvolvimento das habilidades linguísticas esperadas, deve-se retomar o significado de competência intercultural, apresentada por Gileno e Rocha (2014), que a definem como a competência para conhecer as diferenças entre a cultura da nova língua e a língua própria em situações concretas e para desenvolver estratégias para lidar de forma compreensiva com os outros costumes da outra cultura (tradução livre do autor) ¹.

Souza (2013) considera que no Brasil a competência intercultural, entendida como uma competência específica, ainda não constitui um tema amplamente desenvolvido por estudiosos da área. Assim, para o autor, o tema ainda é considerado como insuficientemente abordado na prática da formação dos nossos futuros professores de espanhol, como língua estrangeira.

Por outro lado, Couto (2013) considera que o ensino da língua espanhola não deve se limitar ao ensino de conteúdos referentes à gramática, léxico, funções comunicativas. Segundo a pesquisadora, quando o aspecto cultural é considerado no processo de ensino/aprendizagem, se amplia a compreensão do que seria aprender uma

¹ la competencia para conocer las diferencias entre la cultura de la nueva lengua y la lengua propia en situaciones concretas y para desenvolver estrategias para lidiar de forma comprensiva con las costumbres de la otra cultura.

língua. E para isso, é também necessário superar a restrição que polariza a cultura hispanofalante a dois ou três países.

Ensinar a cultura da língua espanhola nos faz extrapolar a ideia de que Espanha e/ou Argentina são centro, pelo contrário, há mais de vinte países falantes do espanhol e, mesmo nesses países, há muitas culturas: a cultura do índio, a cultura do negro, a cultura da cidade, a cultura do campo, etc., portanto, defendemos um ensino de espanhol que considere a cultura e a diversidade cultural como conteúdos de ensino tão importantes quanto os outros componentes da língua (COUTO et al., 2013, p. 01).

Bugnone (2019) considera que a cultura implica tanto o modo de vida de uma sociedade, com suas normas e valores compartilhados e herdados, como os produtos criativos que implicam um contato com a experiência e geram novos significados. Na percepção da autora, a relação entre o ensino de línguas estrangeiras e a cultura é indissociável.

Esta perspectiva implica que a relação entre língua e cultura é indissociável, de modo que no ensino de línguas estrangeiras é preciso refletir sobre a construção de sentidos possível dentro de uma cultura determinada. Inclusive é interessante apontar que os conflitos e as diferenças, longe de serem anulados, formam parte do processo educativo (BUGNONE, 2019, p.10, tradução livre do autor)².

Assim, o aprendizado da língua por meio da cultura favorece a incorporação e a compreensão do idioma estudado, por proporcionar ao estudante a expressão da língua em seu contexto de uso, como, por exemplo, no contato com vídeos de receitas típicas ou de reportagens de dias festivos, em canais de youtubers (expressões coloquiais, gírias), entre outras tantas possibilidades de expressão cultural de um país hispanofalante.

Por outro lado, ao se expandir o estudo do idioma espanhol a partir de abordagens de outros contextos culturais de países hispanofalantes, propicia-se também que os estudantes tenham, a partir da interação e apresentação das pesquisas individuais ou coletivas de seus colegas de aula, contato com particularidades culturais e

² Esta perspectiva implica que la relación entre lengua y cultura es indisociable, de modo que en la enseñanza de lenguas extranjeras es preciso reflexionar sobre la construcción de sentidos posibles dentro de una cultura determinada. Incluso es interesante señalar que los conflictos y las diferencias, lejos de ser anulados, forman parte del proceso educativo.

linguísticas que passariam despercebidas, se somente fossem mencionadas na abordagem estrutural do livro didático pelo professor em sala de aula.

A fala coloquial hispânica, além de espontânea, subjetiva e afetiva, é desde o ponto de vista linguístico, eminentemente dêitica e egocêntrica, repleta de expressões como: “Te lo digo yo”; “Creo yo”; “Ya lo creo” (VIGARA, 1987 apud GODOI, 2001, p. 327). Assim como vale ressaltar o uso de expressões usadas para chamar a atenção: “Fíjate”; “Fígrese”, ou as numerosas designações que realçam a expressão no sentido positivo: “un montón de”; “una barbaridad”; “un titipuchal” (NOVASKI e WERNER, 2014, p.9).

Ademais, no uso cultural como estratégia de ensino, deve-se também considerar a possibilidade de acesso, por muitos estudantes e de escolas públicas e particulares, considerando-se ainda as muitas ressalvas que devam ser feitas, aos novos meios digitais de comunicação, como a internet. Tal ferramenta de comunicação permite hoje que o estudante não apenas acesse a cultura ao ter contato com textos escritos e o material complementar do livro didático, mas também que ele tenha, por meio desses dispositivos, o contato com a cultura viva, mediante o acesso a imagens, sons, etc., com o uso da língua em situações reais de uso, seja de linguagem informal ou com utilização da norma culta, com falantes reais e em tempo real.

Logo, acredita-se que a aplicação de abordagens culturais no ensino de idiomas pode ser benéfica tanto para aprendizagem e aquisição do idioma pelo estudante da língua espanhola, como também representar um momento de “formação continuada indireta” ao seu docente, que irá ter contato com novos conhecimentos multiculturais e linguísticos de um país hispano-americano, trazidos pelos alunos em suas apresentações. Ademais, destaca-se que ato de planejar e ensinar uma atividade envolve também o aprender ao docente. Logo, o educador pode qualificar seu conhecimento também durante o planejamento das aulas ao investigar o tema cultural dos diversos países hispanofalantes. Assim, a partir desses conhecimentos que serão adquiridos, o professor pode reaplicá-los, em novos contextos, para outros estudantes. Com isso, ambos ganham (professore a aluno), ao incrementar e refletir sobre os conhecimentos (em diversas áreas), que serão levados à sala de aula por meio da aplicação desses projetos em sala de aula.

As contradições da concepção cultura nas diretrizes curriculares adotadas no Brasil

Num contexto geral de ensino de línguas, Kramersch (2017) cita que os currículos escolares normalmente separam, de forma rígida, as aulas de língua ensinadas na língua estrangeira (L2), daquelas de literatura ou cultura dadas na L2 ou na língua materna do aluno (L1). Segundo a pesquisadora, a questão da cultura como diretriz curricular ganhou destaque na perspectiva moderna no ensino de línguas:

Até a década de 1970, a cultura era percebida como o componente do estudo de línguas relacionado ao letramento ou às áreas humanas de forma geral e estava associada ao método de ensino de línguas estrangeiras chamado Gramática-tradução. Nas décadas de 1970 e 1980, com a virada comunicativa no ensino de línguas, cultura se tornou sinônimo tanto de estilo de vida como de comportamentos cotidianos de membros de comunidades de fala que estão ligados por experiências, memórias e aspirações comuns. Em ambos os casos, as comunidades de fala eram compreendidas a partir do seu alicerce na nação, ou seja, no contexto nacional no qual uma língua nacional é falada por uma homogeneidade de cidadãos nacionais (KRAMSCH, 2017, p. 8).

No Brasil, muitas escolas de idiomas, públicas e privadas, tendem a organizar suas diretrizes curriculares com base ou por aproximações às diretrizes estabelecidas pelo Quadro Comum Europeu. A partir de uma análise do Quadro Comum Europeu (2001), verifica-se que, entre suas diretrizes, está a relação entre ensino de idiomas estrangeiros com os aspectos culturais de seus respectivos países, esperando como um dos possíveis resultados, o desenvolvimento, no estudante, da competência pluricultural.

Esta competência plurilíngue é parte integrante de outros componentes sociolinguísticos deste indivíduo. Assim, segundo o documento, o plurilinguismo tem que ser refletido no contexto do pluriculturalismo. Dessa forma, a língua não é apenas um aspecto, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais, que são conhecidas e contrastadas durante a aprendizagem.

Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é uma componente que, por seu turno, interage com outros componentes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 20).

Por outro lado, no âmbito da educação brasileira, o respaldo do uso da cultura como diretriz complementar às estratégias de ensino-aprendizagem da língua espanhola

pode ser encontrado também nos documentos oficiais brasileiros de ensino, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (Brasil, 2000). Este documento norteador reconhece entre suas diretrizes de ensino que a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências, em razão de seus aspectos sociais e/ou culturais.

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p.30).

Assim, a partir desses parâmetros, nacionais ou estrangeiros, percebe-se que o ensino da língua espanhola, ou de qualquer outro idioma, não pode estar desvinculado, em sua matriz curricular, da abordagem cultural. O trabalho com a cultura de um país hispano-americano não apenas proporciona o aprendizado linguístico, mas o fortalece, pela sua diversidade de possibilidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento do aprendizado da língua espanhola.

Assim, como aqui defendido, o uso da cultura no processo de ensino aprendizagem de uma língua favorece o estímulo para que o estudante tenha interesse por seu aprendizado, através dos temas culturais que lhe interessem: música, filmes, culinária, turismo, etc. Nesse sentido, percebe-se que o trabalho com os referenciais culturais tem tido uma melhor compreensão na difusão da cultura, quando se verificam algumas orientações curriculares voltadas para o ensino de linguagens, como as que, por exemplo, ocorrem na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Os conteúdos trabalhados nesta dimensão devem favorecer práticas sociais e culturais marcadas por diversas linguagens, mídias e tecnologias que constroem a dinâmica da contemporaneidade. Nesse sentido, é preciso considerar o papel que os gêneros textuais escritos, orais, visuais e multimodais desempenham nas esferas da vida cotidiana e dos contextos de

uso artístico, musical, literário, jornalístico, publicitário, institucional, esportivo e de entretenimento (DISTRITO FEDERAL¹, 2018, p. 29).

No entanto, ainda existe uma grande distância entre a concepção do uso da cultura no ensino de idiomas e sua aplicação prática em sala de aula, pelas limitações já apresentadas e discutidas, entre outras razões. É certo que na prática, destaca-se a abordagem da cultural de maneira rasa (principalmente por se seguir o livro didático) e verifica-se que, ainda com exceções, há pouco estímulo para aprofundamento e reflexão da investigação cultural dos países hispanofalantes e da diversidade de manifestação linguística, principalmente nas escolas regulares e privadas, não especializadas em ensino de idiomas. Por outro lado, as escolas especializadas buscam de forma recorrente desenvolver projetos que abordem as temáticas culturais e por meio deles enriquecer, a formação de seus estudantes.

Por isso, torna-se essencial o compartilhamento de relatos, experiências com o trabalho da cultura em sala de aula. Estes relatos podem servir de referenciais, de modo a conscientizar a toda comunidade escolar do seu valor educativo, enquanto diretriz de ensino-aprendizagem. Ademais, tal abordagem, como aqui defendido, transforma-se em um meio de aquisição e conscientização sobre a riqueza da diversidade linguística e cultural de um idioma, favorecendo também a formação humanística do estudante e de seu discente.

Relato de experiência

O projeto aqui relatado foi aplicado junto ao grupo de 15 estudantes, compostos de jovens e adultos (B2, segundo o Marco Comum Europeu), em um dos 17 centros interescolares de Línguas do Distrito Federal – DF.

Segundo o Regimento Escolar da Rede Pública de ensino do Distrito Federal (2015), os Centros de Interescolares de Línguas do DF têm como finalidade oferecer cursos de Língua Estrangeira Moderna – LEM, como opção de aprofundamento do currículo da Educação Básica, em atendimento complementar, exclusivamente aos estudantes da Rede Pública de Ensino da SEEDF.

Art. 321. Os objetivos específicos do CIL: I. proporcionar ambientes de interação entre os diferentes sujeitos envolvidos na aprendizagem da língua estudada; II. promover interface entre as culturas de diferentes línguas; III. promover projetos específicos que envolvam o uso de diferentes línguas em contato com manifestações estéticas variadas; IV. selecionar, sistematizar e

socializar conhecimentos que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 45).

O projeto para a avaliação de curso de língua espanhola, voltada para este grupo utilizou-se como temática a abordagem cultural de países hispanofalantes. A idealização do projeto teve como motivação a constatação de que o livro didático (edição estrangeira de material didático para o ensino de línguas), utilizado em sala de aula, abordaria temáticas como “dias e meses do ano”, em uma de suas unidades trabalhadas durante o semestre.

Assim, percebeu-se que a unidade em que se trabalharia os dias e meses do ano tinha como propostas pedagógica a vaga relação dos meses do ano com alguns dos mais famosos dias festivos no mundo hispano-americano, como a celebração do *Día de la Hispanidad*, em outubro, e *Día de Muertos* (celebração caracteristicamente mexicana), comemorado em novembro, por meio de um texto, vinculado à execução de uma tarefa estrutural de relação entre dias festivos com os meses em que ocorriam.

Considera-se um equívoco supor que o ensino de idiomas deve unicamente considerar o cumprimento do ensino do conteúdo apresentado pelo livro didático. Reflete-se que um dos possíveis motivos do não sucesso do aprendizado de língua espanhola no Brasil pode ter como uma das razões o fato de que muitas vezes o seu aprendizado estar limitado ao contexto das definições e exercícios estruturais propostos pelo livro didático. Nesse contexto, não raras vezes, o estudante se posiciona de maneira passiva e reprodutora do conhecimento que lhe é transmitido. Assim, torna-se difícil para que o estudante se envolva com a língua meta, se converta em protagonista na investigação e aprofundamento do idioma estrangeiro aprendido. O livro didático não deixa de ser uma importante ferramenta de trabalho aos professores, mas é importante que paralelamente a ele sejam desenvolvidas atividades complementares ao que este material propõe.

O livro didático de língua estrangeira, na escola pública, assume, à vista do exposto, um papel de destaque, uma vez que é a principal fonte de recursos de um professor que costuma não ter um laboratório de informática para desenvolver suas aulas, ou mesmo, um projetor para utilizar vídeos ou músicas que auxiliem na aproximação de seu aluno ao universo cultural da LE, o que é essencial no seu processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2016, p.14).

Neste sentido, Mergenfeld (2021) cita que nos livros didáticos de ensino de LE é comum encontrarmos textos que tratam especificamente de alguns aspectos da cultura alvo, como dados geográficos, entre outros, ou seja, aspectos que podemos relacionar à cultura objetiva. Para autora, as informações culturais normalmente trazidas pelos livros didáticos não levam o aluno a entrar em contato com os valores e crenças da comunidade falante da língua alvo.

Assim, acredita-se que uma das possibilidades que representam uma oportunidade de proposta pedagógica que proporcione certa autonomia ao estudante, poderia vir com a implementação dos projetos que abordassem os temas culturais, como forma de expandir as competências linguísticas para além da abordagem rotineira que o material didático propõe. Assim, espera-se propiciar, além do reconhecimento dos elementos estruturais apresentados pelo livro, conhecer e aprofundar a variedade das formas de manifestação linguística que permeia o idioma espanhol, bem como os aspectos sociais de seus usuários.

Neste sentido, considera-se que tal estratégia serviria como um fator estimulante para despertar o interesse dos partícipes em novas pesquisas. Conseqüentemente, tal abordagem de ensino poderia proporcionar novas descobertas e aprendizagens sobre a língua meta na interação contexto/cultura/língua.

Outra importante reflexão a que chegamos é a de que, se aprender uma LE significa aprender a produzir significados novos em contextos culturais novos (LOCK, 1996: 268), é preciso que se encontrem mecanismos para que esta trilogia contexto/cultura/língua possa ser mais bem explorada em sala de aula. (MERGENFELD, 2021, p.8).

Diante dessa reflexão, foi pensada a implementação da abordagem cultural como projeto de curso para avaliação de um dos dois bimestres, que constituem o curso de língua espanhola aqui mencionado, cujo período total é semestral. A ideia era utilizar a temática cultural como forma complementar dos conteúdos estruturais tratados pelo livro de idiomas adotado, por meio da promoção de uma investigação cultural sobre os países hispanofalantes.

Para isso, os estudantes deveriam escolher um país hispano-americano para executar as tarefas que seriam propostas como uma das ferramentas de avaliação do bimestral, permitindo a escolha de um mesmo país e celebração de dia festivo, a mais de um estudante, desde que o abordassem de maneira individual e autoral (porque uma

apresentação poderia enriquecer outra apresentada com a mesma temática). Por outro lado, foi explicado aos estudantes as diretrizes para produção e dos critérios de avaliação. Além disso, buscou-se conscientizar que a aplicação do projeto representaria a eles um momento de assunção ao papel de protagonistas nessa investigação, e que a atividade não seria apenas mais uma atividade estrutural, mas uma oportunidade de se trabalhar também outras habilidades, como a leitura, escrita, auditiva, oral, etc.

Assim, o projeto de curso para o primeiro bimestre tratou sobre dias festivos de países hispanofalantes. O desenvolvimento da proposição do projeto até a sua execução pelos estudantes foi constituído por diversas etapas. Na primeira, foi realizada a aplicação de uma classe orientadora para o projeto bimestral, desenvolvida e apresentada pelo professor regente para trabalhar aspectos dos hábitos culturais relacionados às características de *La Fiesta de San Fermín* (em Pamplona) e de *La Tomatina* (Valencia), ambas celebradas em Espanha. A ideia era usar a classe como motivação para o conhecimento da cultura e da celebração de dias festivos em Espanha, além de servir de referência para a explicação do projeto de investigação e apresentação, avaliativo do 1º bimestre, que os estudantes deveriam apresentar.

A apresentação da classe motivadora foi introduzida por meio de vídeo disponível em canal da internet. Os estudantes, num primeiro momento, deveriam responder uma questão de falso e verdadeiro sobre os hábitos culturais que tinham acabado de assistir sobre *La Tomatina*. Depois, de forma oral, deveriam destacar qual o hábito mais curioso que opinavam, em contraste à cultura brasileira.

A seguir, na mesma classe, foi utilizada outra atividade, relacionada a outro vídeo, que abordava a celebração da *Fiesta de San Fermín*. Deste segundo vídeo, foram feitas perguntas de compreensão relacionadas ao vídeo e promovido o debate sobre a questão de considerar esta celebração como atos culturais ou se deveriam ser extintas, em razão da festividade conter atos que são interpretados como de maltrato aos animais. Ao final, foram trabalhadas as atividades estruturais propostas na unidade do livro didático, sobre a relação dos dias do ano e dias festivos em hispano-américa. Ambas as atividades foram bem aceitas pelos estudantes, e, para muitos, foi uma oportunidade de conhecer aspectos culturais do cotidiano da vida dos cidadãos espanhóis.

As atividades descritas serviram para orientar o projeto de investigação cultural que os alunos teriam que realizar no bimestre, que contemplavam dois exercícios. O

primeiro compreendia a realização de um projeto oral, no qual os estudantes deveriam escolher um país hispano-americano e gravar um vídeo relatando os aspectos culturais sobre um dia festivo celebrado nesse país. Entre os tópicos que deveriam ser mencionados na apresentação estavam: 1) nome do dia festivo; 2) local e em que dia se celebra; 3) descrever como é celebrado o dia festivo; 4) relatar alguma curiosidade relacionada à celebração desta festividade.

A apresentação deveria ser feita por meio da ferramenta power point, contendo imagens das festividades. A cada imagem utilizada deveriam ser acrescentados áudios com narrações das descrições das imagens selecionadas. Depois o arquivo de power point deveria ser convertido em vídeo, para entrega ao professor. Depois de validada a apresentação gravada, seria feita a apresentação desses vídeos em classe presencial. Ao final da exposição dos vídeos, os alunos poderiam fazer perguntas entre si, sobre as festividades apresentadas.

Além da investigação do projeto oral, os alunos também deveriam realizar um projeto escrito. Este consistia na leitura de um livro chamado *Halloween Vs Dia de Los Muertos* (MOSCOSO, 2020). A escolha desse título foi em razão de que o livro apresenta o contraste entre as celebrações do dia Halloween e do *Día de Muertos*, tendo como fundo a amizade de dois colegas de uma escola (um de família norte-americana e outro de família mexicana, respectivamente).

Os estudantes deveriam ler o livro, responder as perguntas de interpretação sobre o texto e, além disso, deveriam investigar e escrever sobre alguma característica da celebração sobre o *Día de Muertos*, em México. A escolha do tema, foi em razão de que a celebração mexicana ser normalmente confundida e menos conhecida do que a celebração do Halloween, e que ambas possuem origem e características totalmente diferentes, que são desconhecidas por grande parte da população brasileira.

Percebeu-se que a aplicação do projeto possibilitou algumas observações, que devem ser refletidas. Pelo lado da percepção cultural, o projeto promoveu o conhecimento de temas e das formas de manifestação de celebração de diversas datas festivas, típicas e particulares em cada país hispano falante. A maioria dos temas apresentados abrangeram festas cujos temas não possui correspondente celebração no Brasil, e, por isso, constitui-se uma novidade para os alunos, em relação às festividades brasileiras, como, por exemplo, a festa *de la Tomatina*, celebrada em Valencia, Espanha. Essa divergência cultural foi fundamental para a inserções de pequenos

debates sobre as diversidades das celebrações, a questão do respeito às culturas e mesmo a promoção do debate sobre a parte ética de algumas tradições, como, por exemplo, o possível maltrato de animais (toros) nas festas de *San Fermín* ou o possível desperdício de alimentos (tomate) na festa da *Tomatina* em Valencia, dentre outros.

Por outro lado, ainda que possuíssem temas ou formas de celebração diferenciadas das brasileiras, em alguns casos, algumas apresentações proporcionaram a identificação de algumas características semelhantes entre as festividades dos países hispano-americanos abordados e as festas celebradas no Brasil, como por exemplo, o uso de *los muñecos cabezudos* nas festividades de *San Fermín* e os bonecos gigantes utilizados no carnaval de Olinda e Recife, no estado de Pernambuco, a festa de carnaval em *Barranquilla* (Colômbia) e a festa de carnaval no Brasil. De maneira geral, as semelhanças identificadas pelos estudantes envolveram a identificação de pontos comuns entre as diversas celebrações, como: união de pessoas de diferentes classes sociais, religiosidade, excessos negativos (consumo de álcool), presença de comidas típicas, etc.

O mesmo pode-se se referir à apresentação pelos estudantes das celebrações nos países hispanofalantes, que abrangeu temáticas bastantes diversas, como: *la Celebración del Año Nuevo en Aymara* (Bolívia), *Feira de Sevilla* (Espanha), *El Día de la Velitas* (Colômbia), entre outros. As apresentações em geral cumpriram o objetivo de expandir o conhecimento de mundo entre os estudantes, por meio de manifestações culturais diversificadas dos países hispanofalantes, com festas sem comparação ao Brasil, além de outras com rasgos semelhantes aos nossos, o que foi motivo de muita reflexão, surpresa e motivação aos estudantes para acompanhar a apresentação dos trabalhos dos colegas entre si.

Sobre a abordagem cultural realizada a partir da leitura do livro paradigmático proposto, foi feita uma conversa posterior à entrega das atividades escritas, junto aos alunos. Desde esta conversa, percebeu-se que para muitos dos estudantes ficou mais clara a diferença da celebração entre o *Día de Muertos* e *Halloween*, sendo o primeiro uma tradição que envolve tradições e religiosidade, e o segundo o envolvimento de lendas e mitos, cuja celebração atualmente têm caráter mais comercial.

O objetivo para esta atividade, além de estimular o exercício da prática leitora e escrita, visava à apropriação de um saber que eles poderiam aproveitar e rever nos níveis seguintes do curso de espanhol, em relação à celebração dos dias dos mortos e a

diferenciação de suas características em relação à celebração do Halloween, como também representar um conhecimento cultural para a vida de cada estudante. Além disso, o projeto escrito colaborou para desmitificar a concepção de medo e terror sobre a celebração de *Día de Muerto*, ao pensar que esta possuiria as mesmas características, por vezes de medo, que representa a festa de Halloween.

Assim, observa-se que a realização do trabalho de investigação cultural vai ao encontro do que preconiza Carvalho et al. (2017), que consideram o ensino da língua espanhola como instrumento para o acesso dos estudantes a uma nova cultura, tendo como uma de suas consequências a ampliação do seu aprendizado. Nessa perspectiva, o professor tem papel de destaque, atuando como o mediador de conciliação e respeito às diferenças culturais.

Além de observar outra cultura, propõem-se também trabalhar a inclusão e o respeito ao outro e suas diferenças, uma vez que as diferenças, sejam elas culturais ou linguísticas, não devem ser apresentadas e/ou compreendidas como algo exótico, mas sim como pertencente a um povo, genuinamente, sendo papel do professor proporcionar esta mediação, como defende Coelho, 2017 "ao acessar os construtos sociais de outra comunidade, o professor torna-se um agente de mudança que se empenha na desconstrução de estereótipos e na promoção das diferenças"(CARVALHO et al. , 2017, p.2).

Um segundo ponto, analisado a partir da realização desta prática, foi o uso do idioma espanhol pelos estudantes. A orientação de que os alunos fizessem a apresentação por meio de vídeo foi pensada, com a finalidade de que os estudantes pudessem trabalhar de forma mais aprofundada as destrezas linguísticas, como a habilidade oral, auditiva, leitora e escrita. Ao fazer o projeto, o estudante praticaria a leitura e a escrita na pesquisa e construção do texto dos slides, reconhecendo e praticando a autocorreção da escrita, além de conhecer e buscar o significado das novas palavras aprendidas.

Quanto às habilidades oral e auditiva, ao gravar os áudios da narração da apresentação, cada aluno teria a oportunidade de repassar sua narrativa, observar sua entonação, articulação de palavras, etc., e, a partir do reconhecimento de erros, fazer a correção, com uma nova gravação. Este momento também é estratégico ao professor, como processo avaliativo para o planejamento de suas aulas, pois ele pode identificar (ao escutar as gravações de forma mais atenciosa) os estudantes que estão em estágio mais avançado e as dificuldades mais destacadas que apresentam na expressão oral da

língua.

Assim, com esses dados, o professor pode ser estimulado a elaborar novas estratégias para trabalhar com todos os problemas por ele identificados. Para isso, foi também importante a realização de um feedback (à parte, sem exposição dos erros de cada estudante junto aos demais), por meio de conversas com cada aluno, separadamente, de forma oral ou por meio de nota. Nesse momento foram apontados os aspectos positivos e os que mereciam melhorar.

Ao sinalizar que algo deixou de ser compreendido ou que há uma inadequação na fala do aprendiz, o professor direciona a sua atenção à produção do aluno e o envolve num trabalho interativo, que pode resultar em modificações capazes de auxiliar o aluno na aquisição da LE (BORBA; LIMA, apud BATTISTELLA e LIMA, 2015, p. 3).

Ademais, importante também destacar que a aplicação do projeto deve ser considerada um momento formativo, tanto para o aluno quanto ao professor. O planejamento e apresentação feitos pelo tanto pelo docente (no planejamento, aplicação e orientação do projeto) quanto pelo discente (na investigação dos aspectos culturais e na apresentação dos trabalhos) é um momento de investigação e enriquecimento linguístico e cultural, ademais de ensino e aprendizagem, numa perspectiva horizontal dos protagonistas. Nesta visão sociointeracionista, professor e estudantes aprendem e ensinam uns com os outros.

Por último, outro aspecto notado a partir da aplicação do projeto foi a questão da autonomia investigativa do projeto, isto é, da colocação dos estudantes como agentes investigadores e produtores do conhecimento. Parte desse sucesso pode ter ocorrido pela estimulação da aula preparatória para o projeto, aqui anteriormente descrita, o que facilitou a compreensão das diretrizes e motivou os estudantes para a execução do projeto de maneira individual.

Neste sentido, Silva¹ (2022) considera, por um lado, que é papel fundamental que o professor escreva e prepare bem um plano de aula, a fim de que seja garantido que cada estágio ou passo da aula tenha sido pensado de maneira certa e de que a transição de um estágio para outro tenha sido analisado cuidadosamente. Com isso, o autor considera que existência de um equilíbrio perfeito entre a prática das habilidades e uma boa variedade de atividades é fundamental para a motivação do estudante em aprender.

Por outro lado, deve-se também creditar a relevância do papel do estudante como protagonista na construção do conhecimento, ao assumir o papel de investigar, elaborar e apresentar a proposta apresentada pelo seu projeto de curso, sobre a celebração dos dias festivos em países hispano-americanos. Deve-se, no entanto, estar ciente que o sucesso dessa autonomia investigativa concedida ao estudante não é uniforme a todos, pois ela também está relacionada, entre outros fatores, à personalidade e motivação de cada estudante, que é de caráter individual. Mesmo assim, considera-se relevante, a aplicação de projetos como esse descrito, como estratégia de aprendizagem, cuja prática proporciona a autonomia investigativa ao estudante.

A autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois, é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não uma tábula rasa que se molda de acordo com as imposições dos métodos e do professor. Por ignorar o papel da autonomia do aprendiz, Paiva (2005) diz que vários métodos de ensino geraram propostas e explicações lineares sobre o processo de aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano é sempre o mediador de sua aprendizagem, mesmo quando seu grau de autonomia é mínimo. (RIBEIRO e RIBEIRO, 2008, p. 7).

CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi apresentar a importância do uso dos referenciais culturais nas práticas de aprendizagem da língua espanhola, tendo como principal eixo o relato de experiência da aplicação dos referenciais culturais em projetos de avaliação de curso de língua espanhola, para jovens e adultos brasileiros. Para isso, foi proposto nesse relato a promoção da investigação cultural dos países hispano-americanos sobre a celebração de dias festivos entre os países hispanofalantes, como diretriz complementar à aquisição das diversas competências linguísticas pretendidas (leitora, escrita, oral, etc.), visando aprofundamento da aprendizagem da língua espanhola, como segunda língua, a partir dos conteúdos estruturais do livro didático abordados em sala de aula e da promoção da autonomia investigativa aos estudantes sobre as festividades celebradas em países hispanofalantes.

Por meio desse relato, ficou destacado para o educador que o uso da cultura aplicado em projetos de avaliação trazem benefícios a todo o grupo, como o contato com a diversidade cultural e a variação da manifestação linguística de seus usuários,

mostrando que a língua e cultura entre os países que compartilhem o idioma espanhol não é uniforme, mas plural, como acontece com os diversos línguas faladas no mundo.

Além disso, identificou-se que o uso dos referenciais culturais aplicados no projeto promoveu a autonomia investigativa pelo próprio estudante, sobre um tema de seu agrado, o que favoreceu o estímulo e a motivação de sua aprendizagem individual, e coletiva, ao compartilhar cada investigação realizada entre os colegas de turma. Ademais, a proposição da apresentação por meio de vídeo, permitiu que o estudante de forma autônoma assumisse o protagonismo de praticar, aprender novas formas linguísticas, como também corrigir-se quanto às habilidades escrita, leitora, auditiva, oral, etc., executadas durante a produção de sua tarefa.

Por fim, espera-se que o desenvolvimento da aplicação desse projeto favoreça a formação continuada de estudantes e do próprio professor regente desse projeto, pois as apresentações dos alunos trouxeram o conhecimento de novas formas de uso da língua e de manifestações culturais, também antes desconhecidos para ambos. Particularmente para o educador, os aspectos culturais e linguísticos aprendidos poderão ser replicados, como estratégias de ensino, num futuro junto a novos grupos. Nessa perspectiva de aprendizagem, estudantes e professor ensinam e aprendem as peculiaridades de um idioma, por meio da manifestação cultural dos povos que utilizam o idioma espanhol.

Assim, esta pesquisa pretendeu colaborar com a difusão da importância do trabalho com os aspectos dos referenciais culturais em sala de aula. Para isso, considera-se fundamental que o (a) profissional de ensino de línguas tenha a consciência e a atitude de ir além da utilização do livro didático, e assim trazer, paralela e complementarmente, os elementos culturais que apresentam interface com conteúdo abordado nele. Com isso, que o aprendizado seja enriquecido e que o aprendizado da língua ultrapasse o contato com as manifestações linguísticas e culturais do país de Cervantes e passe também a considerar os demais países que compartilhem o idioma espanhol. Dessa forma, espera-se que ambos, professor e estudante, possam impulsionar seu conhecimento e uso da língua espanhola por meio da investigação cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Michele Mafessoni. A coleção formación en español: lengua y cultura: um debate sob o papel do aluno e da cultura. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em:<

<https://1library.org/document/q5md3k4w-cole%C3%A7%C3%A3o-formaci%C3%B3n-espa%C3%B1ol-cultura-cultura-michele-mafessoni-almeida.html>>. Acesso em dez. 2021.

BATTISTELLA, Tarsila Rubin; LIMA, Marília dos Santos, 2015. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto Correcting Foreign-Language Students from a Sociocultural Perspective and from Teachers' Beliefs. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015 Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qtk7wG6B3K6N6Wz4L7w5qHm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em dez. 2021.

BUGNONE, Ana Liza; CAPASSO; Verónica Cecilia. Contenidos de cultura en las prácticas docentes y pedagógicas de lenguas extranjeras (PLE y ELE), Educ. Rev. 35 (76), 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/MqJKwXcppDxz4N5ShfL9L6w/?lang=es#>>. Acesso em dez. 2021.

CARVALHO, Caroline et al. Dia de los muertos na sala de aula: discussão sobre diversidade cultural por meio do ensino de LE, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8404/7090-10287-1-DR.pdf?isAllowed=y&sequence=1>>. Acesso em dez. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf> Acesso em dez. 2021.

COUTO, Ligia Paula et al. Cultura no ensino de línguas estrangeiras: cultura de quem? Cultura para quê? XI Congresso Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6821_4313.pdf>. Acesso em dez. 2021.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal – 2ª Edição, Distrito Federal, Brasil –

2018. Disponível em:< <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>>. Acesso em dez. 2021.

DISTRITO FEDERAL¹ Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 6ª Ed., Distrito Federal, Brasília, 2015. Disponível em:< <https://www.educacao.df.gov.br/regimentos-2/>>. Acesso em dez. 2021.

GILENO, Rosangela Sanches da Silveira; ROCHA, Nildicéia Aparecida. La interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera en la pasantía de la práctica profesional,2014. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124764?locale-attribute=es>>. Acesso em dez. 2021.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira* / Culture in Foreign Language Teaching. Bakhtiniana, São Paulo, 12 (3): 134-152, set. /dez. 2017. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/abstract/?lang=pt> >. Acesso em dez. 2021.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; RIBEIRO, Washington: autonomia no ensino-aprendizagem em língua inglesa: uma proposta multi/intercultural. Revista Desempenho, v. 9, n.2, dez/2008. Disponível em:< https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m_L3pxyAQQQJ:https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9353+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=br>. Acesso em jan. 2022.

SILVA, Girlene Moreira. Abordagem do ensino de espanhol/le com o uso do enfoque intercultural em sala de aula. Hispanista – Vol XVIII – 70 – Julio – Agosto – Septiembre de 2017. Disponível em:<<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/563.pdf>>. Acesso em dez. 2021.

SILVA¹, Marcus Ferreira. O papel da motivação no aprendizado de inglês como língua estrangeira na escola pública, 2022. Disponível em:< http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.htm>. Acesso em jan. 2022.

MERGENFELD, A. Vaz Ferreira. A trilogia língua-cultura-contexto e ensino de LEs: revendo conceitos Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, volume 4 –

Número 1 – Ano IV – dez/2011. Disponível em:<
<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/2699/2018> >. Acesso em dez.
2021.

MOSCOSO, Veronica. Halloween vs Dia de Los Muertos: spanish easy reader.
Veromundo, 2020.

NOVASKI, Elisa; WERNER, Maristela Pugsley. Abordagem cultural na aula de língua
estrangeira. Revista de Letras, 2014. Disponível em:<
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2339>>. Acesso em dez. 2021.

SOUZA, Tânia Lima. A competência intercultural na formação de professores de
espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras. Universidade de Brasília –
UnB, 2013. Disponível em:<
file:///C:/Users/RICARD~1/AppData/Local/Temp/2013_TaniadeSouzaLima.pdf>.
Acesso em dez. 2021.