

ARTIGO ORIGINAL

Ensino de espanhol sob o viés de língua como recurso econômico: a representação cultural hispânica na coleção *Aula Internacional – Nueva Edición*

Teaching Spanish from the perspective of language as an economic resource: Hispanic cultural representation in Aula Internacional – Nueva Edición

Rafaela Iris Trindade Ferreira¹; Ana Beatriz Simões da Matta²

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro – rafairis@gmail.com

2 Colégio Pedro II – ana.matta.1@cp2.edu.br

Como citar o artigo

FERREIRA, R. I. T.; MATTA, A. B. S. Ensino de espanhol sob o viés de língua como recurso econômico: a representação cultural hispânica na coleção *Aula Internacional – Nueva Edición*. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n. 1, p. AG3, 2023.

Resumo

O lugar de protagonismo comumente ocupado pela Espanha nos textos e atividades de livros didáticos de espanhol como língua adicional impacta não apenas no sentido numérico-quantitativo, mas também pelo seu modo de representação sociocultural. Essa centralização eurocêntrica acentua-se ainda mais quando analisamos livros produzidos por editoras espanholas. Nesse sentido, objetivamos, neste artigo, discutir sobre a representação da cultura hispânica, em especial a espanhola, em livros didáticos (LDs) de espanhol de circulação global. Para tanto, analisaremos, quantitativo e qualitativamente, a coleção *Aula Internacional – Nueva Edición* (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA; 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2014; CORPAS *et al.*, 2014a; CORPAS *et al.*, 2014b), da editora Difusión. Como referenciais teóricos, nos baseamos nos conceitos de poder e regimes de verdade (FOUCAULT, 1979) e no viés de “espanhol como recurso econômico”, como parte de uma política de expansão linguística (LAGARES, 2018; DEL VALLE, 2007). A análise aponta para uma abordagem cultural pautada na mercantilização do ensino da língua em prol do interesse espanhol, contribuindo para a manutenção da sua soberania. Urge-nos, portanto, desenvolver uma prática educacional que busque o rompimento dessa lógica hegemônica, de modo que a América Latina deixe de ocupar um lugar de marginalização nesses materiais didáticos.

Palavras-chave: Ensino de espanhol. Livro didático. Políticas linguísticas.

Abstract

The leading role commonly occupied by Spain in Spanish textbooks as an additional language has an impact not only in the numerical-quantitative sense, but also due to its sociocultural representation. This Eurocentric centralization is even more accentuated when we analyze books produced by Spanish

Apoio financeiro: Bolsa CAPES de mestrado acadêmico (Rafaela Iris Trindade Ferreira).

Recebido em 26 dez. 2022. Revisões requeridas em 13 Mar 2023. Aceito em 29 Mar 2023.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

publishers. In this sense, we aim, in this article, to discuss the representation of Spanish culture in Spanish textbooks with global circulation. To do so, we will quantitatively and qualitatively analyze the collection *Aula Internacional - Nueva Edición* (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA; 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2014; CORPAS *et al.*, 2014a; CORPAS *et al.*, 2014b), by Difusión. As theoretical references, we are based on the concepts of power and regimes of truth (FOUCAULT, 1979) and on the bias of "Spanish as an economic resource", as part of a language expansion policy (LAGARES, 2018; DEL VALLE, 2007). The analysis points to a cultural approach based on the commodification of language teaching in favor of the Spanish interest, contributing to the maintenance of its sovereignty. It is therefore urgent for us to develop an educational practice that seeks to break with this hegemonic logic, so that Latin America ceases to occupy a marginalized place in these didactic materials.

Keywords: Spanish teaching. Textbook. Language policies.

1. INTRODUÇÃO

Durante nossa trajetória docente, nos deparamos com variados entraves: a carência de boa infraestrutura do espaço escolar, a quantidade excessiva de alunos por turma, a obrigatoriedade em seguir metodologias específicas (e, em muitos casos, engessadas), a falta de autonomia em sala de aula, etc. Embora cada instituição por onde passamos nos tenha apresentado diferentes desafios, o que nos leva a repensar com constância a nossa prática e a nos adaptar a múltiplos contextos, um fator em comum une nossa trajetória no magistério: o uso do livro didático (doravante LD) como importante instrumento orientador do nosso trabalho em sala de aula.

O frequente uso do LD, no entanto, não costuma decorrer de uma escolha pessoal. Muitas vezes o professor não possui suficiente autonomia (e/ou formação) para atuar de outro modo, isto é, para criar seu próprio material ou adaptá-lo de acordo com as realidades e necessidades de seus alunos. Portanto, se queremos exercer, de fato, uma prática educativa transformadora – e nos distanciarmos daquela bancária condenada por Freire (2021) –, precisamos nos reinventar e buscar uma efetiva mudança em nossa relação para com os materiais didáticos; precisamos olhar para esses objetos, em especial para o LD, com o devido cuidado, já que, conforme nos aponta Choppin (2004, p. 560), "os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica".

Desta forma, um incômodo que sempre esteve presente em nossas reflexões é o protagonismo ocupado pela Espanha nos textos e atividades de LDs de espanhol como língua adicional – um espaço que impacta na quantidade destes textos e atividades, bem como no modo de representação de seus aspectos socioculturais. Essa centralização eurocêntrica acentua-se ainda mais quando olhamos para livros produzidos e difundidos internacionalmente por editoras majoritariamente espanholas que tiveram forte entrada no Brasil, sobretudo ao final do século XX (CASSIANO, 2013; ERES FERNÁNDEZ, 2000). Temos plena consciência de que nenhum LD será capaz de compreender toda a complexidade que envolve a língua e culturas hispânicas, porém, como professoras brasileiras, não podemos ignorar a pluralidade de que carecem muitos desses materiais, especialmente em se tratando da valorização de vozes da América Latina, local em que nos encontramos geograficamente e que nos constitui (professores e alunos) identitariamente.

Assim sendo, neste artigo, propomos uma discussão a respeito da representação da cultura hispânica, em especial espanhola, em livros didáticos de espanhol como língua adicional. Para tanto, analisaremos quantitativo e qualitativamente a seção "Viajar", presente na coleção didática *Aula Internacional - Nueva Edición* (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA; 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2014; CORPAS *et al.*, 2014a; CORPAS *et al.*, 2014b), publicado pela editora espanhola Difusión. Como referenciais teóricos, nos baseamos nos conceitos de *poder* e de *regimes de verdade* de Foucault (1979) e no ideologema de *espanhol como recurso econômico*, como parte de uma política de expansão linguística, apontada por Lagares (2018) e Del Valle (2007).

2. A (DES)CONSTRUÇÃO DE REGIMES DE VERDADE NOS LDS

Como já tratado na Introdução deste artigo, o LD consiste em um instrumento (CHOPPIN, 2004) de grande importância na prática pedagógica. Essa importância se deve não apenas à alta frequência de uso do material por alunos e professores, mas principalmente em função do seu caráter de não neutralidade (ZOLIN-VESZ, 2018), podendo contribuir para a legitimação ou para a desconstrução daquilo que Foucault (1979) denomina *regimes de verdade*.

Para o autor, os *regimes de verdade* consistem em discursos construídos sócio-historicamente que funcionam como verdadeiros, absolutos e naturais, como uma “política geral de verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 10). Esses *regimes de verdade*, essenciais para a estrutura e o funcionamento da nossa sociedade, são produzidos pelas relações de força e de poder, pois, segundo Fabrício (2006, p. 55), “normatizam e normalizam a vida social, legitimando conceitos, crenças, valores e possibilidades de ser, agir e desejar”. Assim, são criados discursos hegemônicos, produzidos nas relações sociais pelas quais perpassam relações de poder.

Essas últimas, no entanto, não são impostas de forma repressora por determinado sujeito ou instituição; ao contrário, são construídas sem uma projeção negativa na chamada *microfísica do poder* (FOUCAULT, 1979); uma rede complexa que abrange diferentes instâncias e organismos sociais – não apenas aqueles mais formais – e que conecta questões políticas, econômicas, históricas e socioculturais. Conforme afirma Urla (2021, p. 18), Foucault chama a atenção para o poder como um efeito produtivo (em vez de negativo), que funciona “não por silenciamento ou repressão, mas criando problemas de governo e subjetividades através das quais entendemos e atuamos sobre nós mesmos e nossas condutas”,¹ e que, sendo onipresente, se dispersa em uma multiplicidade de aspectos.

Essas relações de *poder*, inerentes a qualquer sociedade, mantêm uma estreita relação com o *saber*, pois funcionam como elemento condutor do poder. Segundo Veiga-Neto (2007), Foucault concebe o conhecimento/o saber não como uma epistemologia, mas como uma estratégia articulada ao poder, construída historicamente, e que produz *verdades* (ou *regimes de verdade*), reveladas nas práticas discursivas e não discursivas. Desta forma, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 131).

Partindo da nossa concepção de LD como um instrumento não isento de neutralidade, concordamos com Martínez Bonafé (2002) quando trabalha com a hipótese de que o LD atua em uma relação estratégica de *poder* e *saber*, pois “o texto é depositário de uma prática social regida pelas condições econômicas do capitalismo [...], o texto é reprodutor de uma determinada forma de saber porque responde aos interesses daqueles que controlam os processos de reprodução social” (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002, p. 16)²³. Segundo o autor, o livro não se materializa apenas em um impresso, mas em um modo de falar, em um código de transmissão, em um campo de significação, em uma forma de saber e de circulação legítima de acesso ao saber; e, portanto, ao guiar as práticas em sala de aula, atua como um dispositivo de política de controle, sem que muitas vezes os atores envolvidos se deem conta.

No mesmo sentido, Cassiano (2013, p. 52) cita Choppin (1998) para tratar do caráter político presente nesses materiais e de sua configuração como objeto de forte disputa, afinal, trata-se de um instrumento de frequente e prolongado uso, com ampla difusão, e que

¹ [...] no por silenciamiento o represión, sino creando problemas de gobierno y subjetividades a través de las cuales entendemos y actuamos sobre nosotros mismos y nuestras conductas.

² [...] el texto es depositario de una práctica social regida por las condiciones económicas del capitalismo [...], el texto es reproductivo de una determinada forma de saber porque responde a los intereses de quienes controlan los procesos de reproducción social.

³ Explicitamos os desafios anteriormente, ou seja, a falta de formação adequada de professores, dificuldades para elaboração de materiais didáticos (grande maioria das escolas públicas não disponibilizam materiais didáticos para a disciplina de LI nas séries iniciais do Ensino Fundamental).

pode assumir uma superioridade até mesmo frente ao discurso do professor. Assim, a forma como o LD aborda essas relações de forças e de poder inerentes às distintas sociedades e sistemas educativos é crucial para, por um lado, a legitimação ou, por outro, a desconstrução desses discursos hegemônicos, desses *regimes de verdade* cristalizados nas relações sociais.

Como buscar, então, a desconstrução desses discursos através da educação? Não vemos uma forma objetiva de responder a uma pergunta tão complexa como essa. Porém, como professoras e pesquisadoras da Educação, acreditamos no caminho da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e da transgressão (PENNYCOOK, 2006) partindo das especificidades do dia a dia, de cada realidade e contexto sociocultural; acreditamos que são as pequenas ações e reprogramações dos nossos atos diários que podem desencadear, de maneira ética e responsável, um rompimento com o *status quo* e com o tradicionalismo.

No caso do ensino de língua estrangeira, conforme sinaliza Duboc (2014), devemos transgredir a unicidade cultural que muitas vezes se vê reforçada nos LDs, isto é, o tratamento da diferença cultural que não perpassa a subjetividade e a instabilidade das práticas sociais, o reforço de saberes específicos, a invisibilização de determinados grupos sociais, etc. A busca por essa desconstrução epistemológica pode ser aplicada em nossa prática diária em sala de aula pelas brechas (DUBOC, 2014), que nos levam a problematizar a homogeneidade e a estabilidade presentes nos materiais didáticos.

3. O ESPANHOL COMO RECURSO ECONÔMICO

Como vimos, o ensino, bem como os elementos a ele vinculados, não é neutro. Embora os discursos em torno ao ensino de línguas comumente se vinculem à experiência do aluno com o aspecto cultural, se analisamos as redes globais de poder atuantes na sociedade contemporânea, podemos notar que esse contato cultural acaba sendo capturado por interesses econômicos, isto é, é disputado por distintos projetos de formação e de sociedade que seguem conveniências econômicas. Bohn (2000, p. 132) destaca que “o poder ideológico é subjugado pelo poder político, que por sua vez é dominado pelo poder econômico de produção”. As prioridades econômicas se configuram em fatores decisivos para a elaboração de objetivos educacionais e, em consequência, da produção de LDs. Assim, o discurso em torno ao ensino como um bem educacional e cultural é facilmente refutado, já que a língua mais parece ser apresentada como um produto, como um instrumento que se usa em prol da lucratividade e dos interesses econômicos das classes dominantes.

LAGARES (2018) apresenta quatro aspectos que compõem as políticas de expansão de uma língua, especialmente as que o autor denomina *supercentrais*, categoria na qual se encaixa a língua espanhola: a) a construção de espaços linguísticos internacionais (as chamadas “fonias”), com o objetivo de estabelecer instrumentos normativos e estratégias que reforcem um discurso identitário comum para produzir uma *lealdade linguística*; b) a ampliação do ensino de línguas para outros países em busca da consolidação de um forte mercado econômico; c) o uso da língua nas relações econômicas e políticas internacionais; e d) a difusão da língua nos meios acadêmico, científico e tecnológico. Embora todos esses aspectos se relacionem fortemente ao uso da língua com fins econômicos, consideramos pertinente destacar e discorrer mais detalhadamente sobre os dois primeiros.

O primeiro ponto trata de ações glotopolíticas⁴ de produção de instrumentos normativos e estratégias que visem à construção da *hispanofonia*. De acordo com Del Valle (2007), o sujeito que sente que, de alguma forma, “possui” uma língua cria laços afetivos imaginados com outros que compartilham do mesmo sentimento de pertencimento. Destarte, a *hispanofonia* se estrutura a partir de ações glotopolíticas que objetivam a construção de um discurso identitário vinculado a uma comunidade imaginada, no sentido andersoniano, que

⁴ Entendemos por *glotopolítica* qualquer ação sobre a linguagem, “nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoleto os termos planejamento ou política linguística, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem ‘efeitos glotopolíticos’” (LAGARES, 2018, p. 32).

se pauta em um ideal de “língua comum”, levando ao compartilhamento de um sentimento de lealdade linguística. Um exemplo desse sentimento de lealdade a partir da língua pode ser percebido quando analisamos a relação de (não) pertencimento do brasileiro como ser latino-americano. Embora geograficamente estejamos todos na América Latina, esse sentimento comunitário não faz parte do imaginário do brasileiro em função do não compartilhamento do mesmo idioma, isto é, a ideologia linguística do monolinguismo brasileiro nos mantém na condição de não pertencimento com a América Latina, ainda vista como uma região exclusivamente hispanofalante.

A hispanofonia é, pois, uma *ideologia linguística* em torno ao espanhol configurada por *regimes de normatividade*. Picanço (2020, p. 119) define “ideologias linguísticas” como “sistemas de ideias (ou, conforme Del Valle (2007, p. 37), de ideologemas) que articulam noções de linguagem, língua e práticas de linguagem com formações sociais, políticas e culturais”. Essa ideologia coloca a Espanha como o centro implícito de referência dessa comunidade, não apenas no sentido de legitimar a presença econômica do país no mercado global, mas também de obstaculizar a equiparação de outros idiomas ao espanhol no contexto nacional.

Uma das formas mais contundentes de legitimação da projeção espanhola no cenário mundial se dá através da educação, o que nos leva ao segundo ponto das políticas de expansão das línguas destacado por Lagares (2018). O autor afirma que a ampliação do ensino de um idioma como língua adicional em outros países envolve uma série de ações glotopolíticas, entre elas a criação de instituições oficiais para esse fim – no caso do espanhol, o Instituto Cervantes. Essas ações atribuem à língua um caráter de ativo econômico capaz de atrair novos consumidores para produtos nacionais. Assim, são criados setores e subsetores sob o viés do “espanhol como recurso econômico” (BERDUGO, 2001 *apud* LAGARES, 2018, p. 110), no qual o ensino da língua para estrangeiros e a edição de material didático se encontram no núcleo central e a produção de tecnologia em torno da língua (tradutores automáticos, dicionários, gramáticas, provas de proficiência internacionais, etc.), em um núcleo periférico.

O aluno estrangeiro, ao se deparar com todos os produtos e serviços, apresentados nos materiais didáticos como parte da cultura hispânica em sua totalidade, pode não apenas comprar uma ideia genérica e abstrata do espanhol (e das ideologias e culturas vinculadas à língua), como também pode se interessar enquanto consumidor por toda essa oferta mercadológica, que lhe é apresentada (ou “vendida”) de maneira muito atrativa. Esses materiais, portanto, assumem um importante papel político como um símbolo de soberania nacional – no caso do espanhol, de soberania espanhola –, respondendo aos *regimes de normatividade* das classes dominantes (PICANÇO, 2020; 2021).

Um setor que carrega grande responsabilidade na propagação dessa mercantilização que visa uma ideologia linguística centrada na Espanha é, sem dúvida, o setor editorial. Segundo Schroeder (2005, p. 58 *apud* CASSIANO, 2013, p. 192), a presença das editoras espanholas em países da América Latina e do Caribe é bastante imponente, superando editoras norte-americanas e as próprias latino-americanas, fato que não ocorre inversamente, ou seja, não há predominância de editoras estrangeiras no território espanhol.

No Brasil, a entrada dessas editoras demorou um pouco mais. Elas ganharam força em meados da década de 1990, quando se viu uma oportunidade de expansão editorial no país, após a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul) e a entrada do capital internacional, especialmente espanhol, por meio de privatizações. Essa abertura torna-se bastante atrativa para a ampliação do mercado editorial no Brasil em duas frentes: por um lado, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa nacional destinado não apenas a avaliar, mas também a distribuir livros didáticos gratuitamente a escolas públicas; por outro lado, em função do mercado de escolas de idiomas e diplomas, nos quais livros comerciais de editoras espanholas (Edelsa, Difusión, Edinumen, etc.) costumam ser adotados. Assim, o Brasil se torna um importante mercado para o fortalecimento do ideal de “espanhol como recurso econômico” devido, principalmente, à alta rentabilidade que a

venda dos materiais poderia proporcionar às empresas, sobretudo considerando a possibilidade de o ensino da língua entrar no currículo da educação básica – o que, de fato, ocorreu na década seguinte com a Lei nº 11.161/2005.

A coleção que analisaremos a seguir (*Aula Internacional – Nueva Edición*) pertence à editora Difusión. Trata-se de livros produzidos em território espanhol e difundidos por todo o mundo, ou seja, é um material inserido nessa lógica educacional/econômica que visa a um público bastante amplo e heterogêneo.

4. AULA INTERNACIONAL – NUEVA EDICIÓN: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO CULTURAL HISPÂNICA

4.1 Do pan-hispanismo à internacionalização da língua

Antes de discorrer sobre o *corpus* principal deste artigo, cabe realizar uma importante colocação com respeito à escolha terminológica do título da coleção: *Aula Internacional*.

Conforme explicitamos, o ideal de *espanhol pan-hispânico* ganhou força no início do século XXI em razão de uma série de ações glotopolíticas que visavam difundir o discurso de “unidade na diversidade”, cujo eixo central implícito era a Espanha. Entretanto, Lauria (2017) sinaliza que essa nomenclatura (*espanhol pan-hispânico*) vem gradativamente dando lugar a outras novas, como *espanhol internacional*, *espanhol global*, *espanhol total*, etc. Essa atualização terminológica se dá especialmente em função dos efeitos de tensão e críticas que o termo *pan-hispânico* provoca, já que está associado à ideia de unidade, levando à anulação da diversidade. Além disso, os novos termos estão mais acordes aos desafios trazidos pelas novas tecnologias, especialmente por meios digitais (redes sociais, aplicativos, buscadores *on-line*, etc.), que auxiliam na expansão do espanhol no mundo. As novas tecnologias requerem “além da padronização das normas linguísticas e discursivas, sua simplificação para atingir, com baixos custos de produção, um público amplo e, ao mesmo tempo, heterogêneo” (LAURIA, 2017, p. 99).⁵

Os autores do *Aula Internacional – Nueva Edición*, já na apresentação da coleção, deixam claro a preocupação pela inserção do material nesse contexto educacional-tecnológico:

O *Aula Internacional* surgiu com a esperança de oferecer uma *ferramenta moderna, eficiente e manipulável* para levar à aula de espanhol as abordagens comunicativas mais avançadas. A resposta foi muito favorável: milhares de professores confiaram neste material e centenas de milhares de alunos o utilizaram em todo o mundo. O *Aula Internacional Nueva edición* é uma *atualização* rigorosa dessa proposta: um material que mantém o espírito inicial, mas que considera as sugestões dos usuários, *renova* a sua linguagem gráfica e *incorpora as novas tecnologias de informação*. Obrigado por continuar confiando em nós (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA; 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2014; CORPAS *et al.*, 2014a; CORPAS *et al.*, 2014b, p. 4, grifos nossos).⁶

Os termos destacados no texto revelam o papel de destaque que a tecnologia ganha com a atualização do material. De fato, essa coleção pode ser adquirida e trabalhada não apenas fisicamente/presencialmente, mas também digitalmente por meio da plataforma da editora,

⁵ [...] *además de la uniformización de normas lingüísticas y discursivas, la simplificación de las mismas para alcanzar, con bajos costos de producción, a un público amplio y, a la vez, heterogéneo.*

⁶ *Aula Internacional nació con la ilusión de ofrecer una herramienta moderna, eficaz y manejable con la que llevar al aula de español los enfoques comunicativos más avanzados. La respuesta fue muy favorable: miles de profesores han confiado en este manual y muchos cientos de miles de alumnos lo han usado en todo el mundo. Aula Internacional Nueva edición es una rigurosa actualización de esa propuesta: un manual que mantiene el espíritu inicial, pero que recoge las sugerencias de los usuarios, que renueva su lenguaje gráfico y que incorpora las nuevas tecnologías de la información. Gracias por seguir confiando en nosotros.*

denominada *Campus Difusión*.⁷ A editora disponibiliza nessa plataforma, na modalidade *premium* (ou seja, a partir de pagamento recorrente), grande parte do seu acervo didático, que antes só se tinha acesso por meio da compra do material físico. Além disso, dispõe de variados recursos para o aprendizado digital: exercícios e atividades interativas, vídeos didatizados, áudios dos livros, textos de notícias com propostas didáticas, acompanhamento de tarefas dos alunos pelos professores cadastrados, etc. A editora, portanto, está investindo em material digital como forma de expansão de suas fronteiras, em busca de difundir esse *espanhol internacional*. Embora esse investimento tecnológico já venha ocorrendo há um certo tempo – no caso da plataforma em questão, está disponível desde 2016 –, é importante considerar que, em tempos pandêmicos/pós-pandêmicos da Covid-19⁸, essas renovações podem ser ainda mais atrativas para professores e, em consequência, rentável para a editora.

4.2 Apresentação da obra

A coleção completa, cuja primeira publicação se deu nos anos de 2013 e 2014, é composta por cinco volumes, que compreendem os níveis A1-B2 do Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (MCER). Cada nível dispõe de um livro do aluno (LA), um livro do professor (LP) – que não traz nenhum tipo de fundamentação teórico-metodológica, mas apenas um passo a passo de como trabalhar as atividades propostas –, e um CD de áudio e acesso, a depender do material adquirido, à plataforma digital *Campus Difusión*.

Todas as unidades dos cinco livros possuem uma estrutura única: a) *Empezar*; b) *Comprender*; c) *Explorar y reflexionar*; d) *Consultar*; e) *Practicar y comunicar*; e f) *Viajar*. Além disso, ao final do livro se encontram *Más ejercicios*, uma série de atividades formais que “estimulam a fixação dos aspectos linguísticos da unidade” (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA; 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2014; CORPAS *et al.*, 2014a; CORPAS *et al.*, 2014b, p. 7).⁹ Os autores sugerem que os alunos desenvolvam essas atividades de forma autônoma em ambiente extraclasse. Também encontramos a seção “*Más gramática*”, um compilado que aborda mais extensivamente os pontos gramaticais desenvolvidos em cada nível.

O recorte de análise deste artigo é a seção “*Viajar*” – a última de cada unidade. A opção por analisar essa seção se deu em função do objetivo principal descrito pelos autores: “a última seção de cada unidade inclui materiais que ajudam o aluno a entender melhor a realidade cotidiana e cultural dos países de língua espanhola” (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA; 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2013; CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2014; CORPAS *et al.*, 2014a; CORPAS *et al.*, 2014b, p. 6).¹⁰ Trata-se, pois, da seção que dá maior destaque à abordagem da língua no seu aspecto cultural e cotidiano, ponto de principal interesse nesta análise.

4.3 A representação cultural hispânica em números

Na primeira parte de nossa análise, trazemos dados quantitativos a respeito do foco dos textos e atividades presentes na seção “*Viajar*”. Nosso objetivo é analisar, numericamente, a representação da Espanha frente aos demais países hispanofalantes.

⁷ Para conhecer a plataforma, acesse: <https://campus.difusion.com/>.

⁸ O isolamento social pelo qual grande parte do mundo se viu obrigado a passar, especialmente nos anos de 2020 e 2021, em função da pandemia da Covid-19, gerou alterações em diversos âmbitos na sociedade, entre eles o educacional. Inúmeros docentes se viram forçados a ministrar aulas na modalidade remota, em muitos casos com poucos recursos e sem preparo prévio. Desse modo, essas plataformas digitais disponíveis no mercado acabaram ganhando maior relevância e visibilidade como ferramentas facilitadoras do trabalho durante esse turbulento período.

⁹ [...] *estimulan la fijación de los aspectos lingüísticos de la unidad*.

¹⁰ [...] *la última sección de cada unidad incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana*.

Para organizar a amostragem dos dados, observamos, inicialmente, qual(is) localidade(s) era(m) focalizada(s)¹¹ na seção “Viajar” de cada unidade didática. Notamos que, embora algumas seções se concentrassem em uma única região (bairro/cidade/país), não era de fato uma regra, já que por vezes os textos e atividades de uma só seção consideravam várias regiões ou até mesmo nenhuma em específico. Em função disso, estabelecemos cinco categorias para dar conta de todos os textos e atividades presentes na última seção das unidades: a) Espanha – textos e atividades com foco exclusivo em região(ões) espanhola(s); b) América Latina – textos e atividades com foco em uma ou mais região(ões) latino-americana(s); c) ambos – textos e atividades com foco compartilhado entre regiões espanhola(s) e latino-americana(s); d) inespecífico – textos e atividades em que não se focaliza nenhuma região específica; e e) outros – textos e atividades com foco em uma ou mais região não hispanofalante ou com foco compartilhado entre região(ões) da Espanha junto a outra(s) não hispanofalante(s).

Tabela 1. Regiões focalizadas em textos e atividades da seção “Viajar”.

	Espanha	América Latina	Ambos	Inespecífico	Outros
AI1	5	1	1	1	1
AI2	4	2	4	0	0
AI3	3	2	5	1	1
AI4	1	3	2	0	0
AI5	3	1	1	0	1
Total	16	9	13	2	3

Fonte: Elaboração própria.

Os dados demonstram que, dos 43 textos e atividades totalizados, 16 têm como foco exclusivamente a Espanha, e apenas 9 (nove) todos os demais países latino-americanos. Além disso, 13 textos e atividades compartilham o foco entre Espanha e América Latina. Em termos percentuais, os dados revelam que 37% dos textos e atividades culturais desse material se concentram no território espanhol, o que representa mais de 1/3 da coleção. Entretanto, se incluirmos nessa conta as demais unidades em que a Espanha também aparece dividindo espaço com outras regiões, esse percentual se torna ainda mais alarmante.

O que é possível inferir com essa primeira análise é que o espaço destinado à Espanha, independentemente da abordagem cultural a ela atribuída, é impactante. Embora as demais regiões hispanofalantes não sejam esquecidas por completo, a presença significativa de elementos socioculturais próprios da cultura espanhola acaba levando outras regiões que não a Espanha a ocuparem um papel de coadjuvante na maior parte dos textos e atividades dessa seção.

4.4 A representação cultural hispânica em análise

Para compreender alguns modos de representação cultural hispânica, em especial da Espanha, nos LDs, selecionamos para análise cinco atividades da seção “Viajar”: duas do volume 1 e uma dos volumes 2, 3 e 5. É importante deixar claro que os demais exemplos não selecionados de forma alguma deixam de trazer importantes elementos culturais passíveis de análise. Nosso critério de seleção apenas se baseou em atividades que focam

¹¹ Com “focalizar”, nos referimos ao conteúdo cultural predominante, incluindo a nacionalidade do(s) autor(es) e as vozes de personalidades (anônimas e/ou famosas) presentes nos textos e atividades.

exclusivamente a Espanha e cuja abordagem cultural, de algum modo, deixou em mais evidência a venda do espanhol como recurso econômico.

4.4.1 Exemplo 1: Los gigantes de la moda española (Volume 1 – Unidade 4)

A atividade tem como objetivo, segundo o LP, “ler algumas informações sobre marcas de roupas espanholas e discutir se essas marcas existem nos países dos alunos e se eles gostam delas. Apresentar uma marca do país de cada um” (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA, 2013, p. 68).¹² A atividade se inicia com um questionamento sobre o conhecimento dos alunos acerca de marcas de roupa espanholas e os convida a conhecer três importantes – ou, como indica o título da atividade, *gigantes* – grupos empresariais espanhóis com projeção internacional. Ao final, os estudantes devem opinar sobre as marcas e apresentar dados sobre alguma marca do seu país de origem de sua preferência.

VIAJAR

13. LOS GIGANTES DE LA MODA ESPAÑOLA

A. ¿Conoces marcas españolas de ropa? ¿Cuáles? Mira las fotografías y comenta con un compañero si esas marcas existen en tu país.



Tienda Women'secret en Madrid (España)



Tienda Bershka en Bogotá (Colombia)



Tienda Zara en Tokyo (Japón)



Tienda Mango en Barcelona (España)



Tienda Springfield en París (Francia)



Tienda Pull&Bear en Rotterdam (Holanda)

Mango, Zara, Pull&Bear, Women'secret... Son nombres de marcas españolas presentes en muchos países. ¿Cuál es el secreto de su éxito? Ofrecer diseño y calidad a buen precio. Muchas de esas marcas pertenecen a grandes grupos empresariales. Estos son algunos.

INDITEX
Este grupo empresarial tiene actualmente más de 5000 tiendas en muchos países del mundo (más de 4000 están en Europa). Inditex tiene 8 marcas.
Zara: Tiendas de ropa de hombre y de mujer.
Pull&Bear: Tiendas de moda juvenil para chica y chico.
Bershka: Tiendas de ropa de chica y chico, dirigida a un público joven.

Massimo Dutti: Tiendas de ropa de hombre y de mujer.
Stradivarius: una marca dedicada a la moda juvenil.
Zara Home: una marca especializada en productos para el hogar y cosméticos.
Oysho: una cadena de tiendas de ropa interior.
Uterqüe: Tiendas de accesorios y complementos de moda.

MANGO
Es una multinacional que fabrica y vende ropa y complementos para hombres y mujeres. Tiene más de 1700 tiendas en más de 105 países del mundo (es la empresa de moda española que está en más países). H.E by Mango, creado en 2008, es el nombre de las tiendas de ropa para hombre y ya hay más de 100 tiendas en todo el mundo.

CORTEFIEL
Es otro gran grupo de distribución de moda. Tiene más de 1300 tiendas y varias cadenas.
Cortefiel: la primera marca del grupo, con ropa dirigida a hombres y mujeres de unos 40 años.

Springfield: tiendas de ropa para chicas y chicos de entre 20 y 30 años.
Women'secret: tiendas de ropa interior para mujeres.
Pedro del Hierro: tiendas de ropa de hombre y mujer.

B. Mira en internet las páginas web de las marcas que aparecen en el texto. ¿Cuáles te gustan más? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

C. Busca en internet los siguientes datos sobre una marca de tu país. Luego preséntala a tus compañeros.

Año de creación
Países en los que está presente
Número total de tiendas
Tipo de ropa

Figura 1. Aula Internacional 1 – Nueva Edición: Unidade 4 (seção “Viajar”).

Fonte: Corpas; García; Garmendia (2013, p. 56-57) (retirado de <https://campus.difusion.com>).

As imagens ilustram filiais de lojas espalhadas por diferentes países, sendo a maioria delas localizadas na Europa (quatro lojas na Europa, uma na Colômbia e uma no Japão). O texto informativo sobre as marcas não apenas traz a descrição do tipo de roupa vendida e o público ao qual se destinam, como também apresenta números impactantes da presença dessas lojas ao redor do mundo. Impressiona a forma como exalta o seu enorme êxito, cujo motivo recai sobre o desenho das peças e a qualidade dos produtos, unidos a um bom preço: “Qual é o segredo do seu sucesso? Oferecer design e qualidade a um bom preço” e

¹² [...] leer algunos datos sobre marcas españolas de ropa y comentar si existen estas marcas en sus países y si les gustan. Presentar una marca de su país. Presentar una marca de su país.

“Este grupo empresarial conta atualmente com mais de 5.000 lojas em vários países do mundo (mais de 4.000 na Europa)” (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA, 2013, p. 56-57).¹³

A atividade, que se encontra em uma unidade cujo tema é *lojas e vestimentas*, traz como foco o sucesso de produtos espanhóis, com grande reconhecimento mundial, sobretudo no contexto europeu. Não se trata apenas de uma apresentação despreziosa de novas marcas, mas da projeção de uma imagem da Espanha como país exportador de moda, fabricante de produtos de alta qualidade que são consumidos em diversas regiões do globo, principalmente nas de maior prestígio (Europa).

Além da presença de multinacionais espanholas em outros países europeus e no Japão, destacamos o exemplo da filial da marca Bershka, integrante do grupo Inditex, na cidade de Bogotá, Colômbia. A esse respeito, Del Valle (2007) sublinha que ao longo dos anos de 1990, houve um aumento dos investimentos econômicos e culturais espanhóis em suas ex-colônias. Empresas como *Telefónica*, Banco Santander e *Touch*, além de editoras como Planeta e Difusión (todas com presença ativa no Brasil), contribuem para o que o autor caracteriza como uma reedição do movimento hispano-americanista, “ao resgate do conceito de uma comunidade hispânica de interesses baseada na existência de uma afinidade cultural e na elaboração discursiva da mesma como hispanofonia” (DEL VALLE, 2017, p. 54).¹⁴ Sob o pretexto de uma *língua comum* – ou do fomento ao ensino da língua espanhola, como é o caso do alunado brasileiro, bem como da proposição de uma afinidade cultural –, ativos econômicos espanhóis circulam nesse espaço latino-americano em uma nova lógica comercial: não mais a do mercantilismo colonial, com a exploração de *commodities* e uma lógica extrativista, mas a dos moldes neoliberais na diversidade de países latino-americanos.

Do ponto de vista linguístico, na unidade didática em questão, estimula-se o trabalho com estruturas para expressar gostos e preferências, como o uso do verbo *preferir*, e com recursos lexicais relacionados a roupas e a cores. A atividade, bem como outras de seções anteriores, favorece o uso dessas estruturas, na medida em que se solicita a opinião do aluno a respeito de sua preferência dentre os grandes grupos empresariais espanhóis previamente selecionados e, em seguida, a exposição de informações de uma marca de seu próprio país. Estamos diante, portanto, de um exemplo de ensino de língua pautado na mercantilização, uma vez que se convoca o estudante a observar as marcas presentes em seu país a partir do referencial econômico europeu. Assim, se vê reforçada a busca pela consolidação de um mercado econômico a partir do ensino, dentro de uma política de expansão linguística, conforme aponta Lagares (2018).

4.4.2 Exemplo 2: De festival en festival (Volume 1 – Unidade 5)

A segunda atividade propõe “ler alguns textos sobre festivais de música na Espanha” (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA, 2013, p. 82).¹⁵

¹³ *¿Cuál es el secreto de su éxito? Ofrecer diseño y calidad a buen precio” e “Este grupo empresarial tiene actualmente más de 5.000 tiendas en muchos países del mundo (más de 4.000 están en Europa).*

¹⁴ [...] *“al rescate del concepto de una comunidad hispánica de intereses basada en la existencia de una afinidad cultural y en la elaboración discursiva de la misma como hispanofonia”.*

¹⁵ [...] *leer unos textos sobre festivales de música en España.*

VIAJAR

12. DE FESTIVAL EN FESTIVAL

A. ¿Qué festivales de música conoces? Explica en clase:

- ¿En qué ciudad se celebran?
- ¿Cuándo se celebran?
- ¿Qué tipo de conciertos hay?

B. Aquí tienes un texto sobre 3 festivales de música. Léelo y comenta con un compañero cuál te parece más interesante.

C. Elige un festival de la lista u otro que te interesa y busca información sobre él. Luego, prepara una pequeña exposición para tus compañeros.

- Nombre del festival
- Fechas
- Ciudad
- Tipo de música
- Artistas invitados
- Otras características

TRES FESTIVALES IMPRESCINDIBLES

CON LA LLEGADA DEL BUEN TIEMPO, LOS AMANTES DE LA MÚSICA PUEDEN DISFRUTAR DE CONCIERTOS AL AIRE LIBRE. EN ESPAÑA HAY MUCHOS FESTIVALES DE MÚSICA, ESPECIALMENTE ENTRE LOS MESES DE MAYO Y SEPTIEMBRE. TE RECOMENDAMOS TRES DE ELLOS.

FESTIVAL DE JAZZ DE SAN SEBASTIÁN
El Festival de Jazz de San Sebastián se celebra el mes de julio y en su programa siempre hay grandes estrellas del jazz contemporáneo como Miles Davis, Chick Corea y Ella Fitzgerald.

BIENAL DE FLAMENCO
La Bienal de Flamenco de Sevilla es un gran festival que, cada dos años, programa casi 100 actuaciones de canto, baile y guitarra. Se celebra durante el mes de septiembre y en él actúan grandes estrellas del flamenco. Este es tu festival si te gustan Sara Baras, Tomatito o Maite Martín.

FIB
En julio se celebra en Benicàssim, Castellón, uno de los festivales más importantes de Europa, donde actúan las estrellas (nacionales e internacionales) más importantes de la música pop, rock y disco del momento. ¿Te gustan Franz Ferdinand, Arctic Monkeys y Muse? Entonces, ¡este es tu festival!

OTROS FESTIVALES
Sónar (Barcelona, junio) Monegros Festival (provincia de Huesca, julio)
Azzhena Rock Festival (Vitoria, junio) Villabodó (Villabodó, Albarzete, mayo)
Primavera Sound (Barcelona, mayo) FestIMAD (Madrid, mayo)

Figura 2. Aula Internacional 1 – Nueva Edición: Unidade 5 (seção “Viajar”).

Fonte: Corpas; García; Garmendia (2013, p. 68-69) (retirado de <https://campus.difusion.com>).

Inicialmente, os alunos devem compartilhar com os companheiros informações sobre festivais de música que conhecem (onde e quando ocorrem e estilos musicais predominantes). O LP propõe que o docente leve três amostras de estilos musicais diferentes (flamenco, jazz e pop/rock internacional). Em seguida, os alunos passam à leitura do texto intitulado *Tres festivales imprescindibles* e debatem sobre os pontos mais interessantes. Na parte inferior do folheto, mencionam-se outros festivais (todos na Espanha). Como tarefa final, os alunos devem buscar informação sobre um desses festivais ou sobre outro do seu interesse para expor em sala. Para a execução da atividade, espera-se que o aluno utilize estruturas próprias para descrever e, novamente, para expressar gostos e preferências – desta vez, porém, fazendo uso de verbos como *gustar* e *encantar*, trabalhados previamente na unidade.

Chama a atenção a seleção de estruturas lexicais presentes no texto para tratar de eventos cotidianos que ocorrem na Espanha. Desde o título até o conteúdo informativo de cada festival é possível notar essa exaltação: “três festivais imprescindíveis”; “no seu programa há sempre grandes estrelas do jazz contemporâneo”; “é um grande festival”; “nele se apresentam grandes estrelas do flamenco”; “um dos festivais mais importantes da Europa, onde se apresentam as mais importantes estrelas (nacionais e internacionais) da música pop, rock e disco do momento” (CORPAS; GARCÍA; GARMENDIA, 2013, p. 68-69, grifos nossos).¹⁶ É possível perceber que os termos em destaque presentes no texto principal da atividade parecem reforçar o lugar da Espanha como essencial e central no cenário cultural

¹⁶ [...] *tres festivales imprescindibles*; “en su programa siempre hay grandes estrellas del jazz contemporáneo”; “es un gran festival”; “en él actúan grandes estrellas del flamenco”; “uno de los festivales más importantes de Europa, donde actúan las estrellas (nacionales e internacionales) más importantes de la música pop, rock y disco del momento”.

internacional; deste modo, a cultura, assim como a língua, torna-se um bem a ser consumido.

Nessa atividade, a representação cultural gira em torno da música, que é apresentada de forma cativante. Aqui, ainda mais que na unidade anterior, a possibilidade de consumo desse produto *imprescindível* espanhol é ainda maior, já que os serviços de *streaming* e os recursos tecnológicos em geral facilitaram muito o consumo de música produzida em qualquer local do mundo. Além disso, há um forte estímulo para que esse aluno venha a se interessar por participar desses festivais, ou seja, por ir até a Espanha para vivenciar essa experiência. Portanto, o texto e o desenvolvimento da atividade estimulam não apenas o consumo de um produto cultural espanhol (a música), mas funciona também como uma boa estratégia de *marketing* para atrair potenciais turistas para o país. Paulatinamente, a partir dessas promoções culturais inseridas no ensino do espanhol, a língua vai adquirindo um *status* daquilo que García Delgado (2010, p. 26, *apud* LAGARES, 2018, p. 111) conceitua ativo imaterial: a construção de um produto ideal, que adquire mais valor quanto maior o consumo, tornando-se, assim, um bem de consumo inesgotável.

4.4.3 Exemplo 3: Nombres de la cultura hispana (Volume 2 – Unidade 1)

A atividade selecionada do volume 2 tem como foco introduzir personalidades importantes da cultura hispana, bem como debater sobre as motivações culturais que podem levar alguém a querer aprender espanhol.

VIAJAR

11. NOMBRES DE LA CULTURA HISPANA ● P. 155, E.A. 13

A. ¿Cuáles son para ti los personajes más importantes de la cultura hispana?

EN VERSIÓN ORIGINAL

Las razones por las que aprendemos una lengua son siempre variadas y personales. A veces estudiamos una nueva lengua para entendernos con amigos, familiares, colegas, clientes... Pero a veces también lo hacemos para acercarnos a personajes que nos interesan, para entenderlos mejor. Muchas personas en todo el mundo estudian español para ver las películas de Almodóvar o Buñuel en versión original, para leer en español las obras de Vargas Llosa o García Márquez, para entender las canciones de Shakira y para leer estudios sobre Gaudí o Goya. Todas esas personas quieren conocer a los nombres de la cultura hispana en "versión original".

B. Lee el texto. ¿Puedes relacionar a los personajes con sus profesiones?

- directores de cine
- músicos clásicos
- escritores
- actores
- arquitectos
- dibujantes
- cantantes de pop
- cantantes de ópera
- pintores

C. ¿Y tú? ¿Aprendes español por alguno de los motivos mencionados en el texto?

D. Busca información en internet sobre uno de los personajes y luego preséntalo a tus compañeros.

Figura 3. Aula Internacional 2 – Nueva Edición: Unidade 1 (seção “Viajar”).

Fonte: Corpas; Garmendia; Soriano (2013, p. 20-21) (retirado de <https://campus.difusion.com>).

Para iniciar, o LP recomenda que se pergunte quais são os três nomes da cultura hispânica que os alunos consideram mais importantes. Em seguida, é apresentado um quadro com nomes de personalidades famosas para que os alunos relacionem às suas

respectivas profissões: diretores de cinema, escritores, arquitetos, cantores de música *pop*, pintores, músicos clássicos, atores, desenhistas e cantores de ópera. Após essa introdução, estimula-se um debate – a partir do texto *En versión original* – sobre o interesse em aprender uma língua estrangeira motivado pela cultura e pelas personalidades emblemáticas dessa cultura. Por fim, os alunos devem buscar informações sobre um desses nomes e apresentá-lo com mais detalhes para a turma.

Essa talvez seja a atividade que mais evidencia a supervalorização da Espanha enquanto produtora de cultura e arte frente aos demais países hispanofalantes. Dos 46 nomes mencionados nas diversas profissões ligadas à arte, 22 deles são espanhóis, 10 são argentinos, cinco são mexicanos e os outros nove, de outras nacionalidades. Em termos percentuais, 47,83% (ou seja, quase a metade) da cultura valorizada/prestigiada dentro do universo artístico hispânico pertence à Espanha. Esse número alarmante corrobora com os estudos de Canclini (2003 *apud* CASSIANO, 2013, p. 216), que aponta que a imagem internacional da América Latina é construída a partir de ficções narrativas, e não de pensamento social e cultural. Assim, o discurso implícito reforçado nessa atividade é o de que a produção de conhecimento e cultura relevantes se centraliza na Europa (nesse caso, na Espanha), por ser considerada por muitos "a dona da língua", em uma relação de poder naturalizada (FOUCAULT, 1979) de uma nação sobre outras.

4.4.4 Exemplo 4: Una capital verde (Volume 3 – Unidade 11)

No terceiro volume da coleção, a atividade da unidade 11 traz como proposta apresentar a cidade Vitoria Gasteiz, localizada no País Vasco (Espanha), que ganhou o *Premio Capital Verde Europea*, destinado às cidades que se destacam pelo cumprimento de normas ambientais.

VIAJAR

12. UNA CAPITAL VERDE

A. ¿Cuáles crees que son los criterios para darle a una ciudad el Premio Capital Verde Europea? Anótalos.

B. Vitoria recibió ese premio en 2012. Lee el texto y descubre por qué.

C. Busca en internet qué ciudades han recibido el Premio Capital Verde Europea en los últimos cinco años. ¿Por qué motivos han recibido este premio?

D. Piensa en tu ciudad. ¿Crees que puede ser candidata a ese premio? ¿Qué debería cambiar para convertirse en una "ciudad verde"?

VITORIA CAPITAL VERDE

Cada año, la Comisión Europea otorga el Premio Capital Verde Europea a una ciudad que se preocupa de manera especial por el medio ambiente y el paisaje. En 2012, esa ciudad fue Vitoria. ¿Por qué?



PORQUE TIENE UN "ANILLO VERDE".

Alrededor de la ciudad hay una serie de parques de gran valor ecológico y paisajístico que están conectados entre ellos.



PORQUE TIENE UN TRANSPORTE URBANO SOSTENIBLE.

Vitoria ha cambiado la manera de moverse de sus ciudadanos mediante una red de autobuses más eficaz y varias líneas de tranvía. Así ha conseguido aumentar en un 44% los viajes en transporte urbano.



PORQUE HA CREADO UN "PACTO VERDE".

Muchas de las empresas situadas en la ciudad han firmado un "pacto verde" y se han comprometido a mejorar su funcionamiento desde el punto de vista ecológico: ahorrar energía, reciclar, reutilizar material o generar menos residuos.



PORQUE EL AIRE QUE RESPIRAN LOS VITORIANOS ES PURO.

La calidad del aire es muy alta y la ciudad cuenta con varias estaciones que controlan a diario esa calidad.



PORQUE AHORRA AGUA.

El ayuntamiento ha impulsado un plan para ahorrar agua y está concienciando a los ciudadanos para que la usen de manera eficaz.

Figura 4. Aula Internacional 3 – Nueva Edición: Unidade 11 (seção “Viajar”).

Fonte: Corpas; Garmendia; Soriano (2014, p. 140-141) (retirado de <https://campus.difusion.com>).

Ao início da atividade, promove-se um debate sobre possíveis critérios para outorgar a uma cidade um prêmio como esse. Nesse debate, caberia utilizar um dos recursos comunicativos trabalhados na unidade, o de avaliar situações e fatos a partir do uso de estruturas que unem verbo + adjetivo / advérbio / substantivo + presente do subjuntivo / infinitivo – por exemplo, “(...) es importante hacer todo lo posible por contaminar menos” ou “está bien que en algunas ciudades prohíban usar el coche todos los días”. (CORPAS; GARMENDIA; SORIANO, 2014, p. 137). Em seguida, parte-se para a leitura do texto, acompanhado de imagens, que justifica a conquista do prêmio pela cidade. Alguns dos aspectos mencionados são: a existência de um *anillo verde* que conecta parques ecológicos ao redor da cidade; a circulação de transporte urbano sustentável; o compromisso das empresas com questões ambientais (*pacto verde*); a alta qualidade do ar; e a execução de um plano governamental de conscientização populacional a respeito da economia de água. Após a leitura, os alunos devem pesquisar sobre outras cidades que conquistaram o prêmio e, ao final, refletir sobre as mudanças que poderiam ser realizadas na cidade onde habitam para que esta pudesse ser considerada uma *ciudad verde*. Nesse último ponto, caberia, por exemplo, valer-se do tempo verbal *condicional*, trabalhado previamente na unidade didática, para evocar situações hipotéticas. O LP recomenda que seja abordado, em conjunto com a atividade, um vídeo específico, cujo foco centra-se na promoção da cidade Vitória-Gasteiz.

Mais do que vender um produto específico, constrói-se, nessa atividade, um imaginário de uma cidade *ideal*, que se preocupa com questões tão importantes como as ambientais e, conseqüentemente, que fornece qualidade de vida a seus habitantes. Por mais que seja verdadeira a conquista do prêmio e as ações que a justifica, o foco, em aspectos puramente positivos, contribui para a criação de uma falsa imagem de “cidade perfeita”, sem problemas, próximo a um imaginário do que seria o paraíso, o que se torna bastante atrativo como destino de turismo ou até mesmo de residência futura. Uma vez mais, desenvolve-se uma representação cultural, bem como estimula-se o uso de estruturas linguísticas (ou seja, o uso da língua) para uma finalidade que beneficia os interesses econômicos da Espanha, o lugar “perfeito” para ser habitado.

4.4.5 Exemplo 5: *Pasión por el flamenco en Japón* (Volume 5 – Unidade 1)

A última atividade selecionada trata da paixão dos japoneses pelo flamenco. A atividade se inicia com uma discussão sobre a popularidade do estilo musical e de dança no país dos alunos. Depois, é apresentado um texto intitulado *Dos países unidos por el flamenco*, no qual se aborda a familiaridade que a cultura japonesa possui com o ritmo. Ao final, estimula-se a que o aluno produza um artigo tratando de alguma dança, música ou esporte estrangeiro popular em seu país.

VIAJAR

1

14. PASIÓN POR EL FLAMENCO EN JAPÓN

A. ¿Es popular el flamenco en vuestro país? ¿Por qué? Comentadlo en clase.

B. Leed el texto. ¿Por qué a los japoneses les gusta tanto el flamenco? ¿Hay alguna coincidencia con lo que habéis comentado antes?



Dos países unidos por el flamenco

¿Qué une a dos países aparentemente tan distintos como Japón y España? Si hacemos esa pregunta en España, muchos responderán quizás que el *sushi* o el *manga*, pero si preguntamos en Japón, probablemente la mayoría nos hable del flamenco. Y es que ya sabemos que este baile traspasó hace años las fronteras de nuestro país, pero muchos desconocen que donde más éxito tiene es en Japón.

La pasión por el flamenco empezó en los años 60, pero ha ido creciendo durante los últimos veinte años. Actualmente, en Japón hay más academias de flamenco que en España (unas 650, en las que aprenden a bailar unos 100.000 aficionados) y en muchas universidades niponas hay clubes de flamenco. Hay tanta afición, especialmente entre las mujeres, que varios diseñadores de moda japoneses ya están creando sus propios trajes de flamenco. Además, artistas como Miguel Poveda, Diego el Cigala o Sara Baras viajan varias veces al año a Japón para realizar actuaciones, que tienen muy buena acogida. Y en la Bienal de flamenco de Sevilla a menudo las reservas de japoneses superan el 50%.

¿Por qué el flamenco gusta tanto a los japoneses?

Esto es lo que dicen dos bailarines y embajadores del flamenco en su país natal.



YOKO KOMATSUBARA, bailarina de flamenco japonesa.
Nuestra cultura no nos permite manifestar nuestros sentimientos. En Japón tenemos que ser contenidos y no podemos ni abrazarnos ni besarnos en público. El flamenco, sin embargo, nos permite sacar al exterior todas esas emociones."



SHOJI KOJIMA, bailar japonés conocido como "el gitano japonés".
Yo creo que el guitarrista tiene en los dedos algo especial, los cantaores—como en el caso de Duquende—tienen un bicho o algo en la garganta. Él dice duende, pero es como si tuviera una garra de ave que si te atrapa, ya no escapas... Y el baile tiene una belleza de la que tampoco puedes escapar. El flamenco es fruto de una mezcla de todas las razas y todas las cosas. No es ni asiático, ni africano, ni europeo, tiene de todo."

Historia:

El flamenco llega a Japón en los años 20, con un espectáculo de La Argentina, una bailarina de Buenos Aires.

En los años 50 y 60 otros artistas como Pilar López y Antonio Gades visitaron el país. Y algunos japoneses como los bailarines Yoko Komatsubara y Shoji Kojima viajan a España para aprender flamenco.

El primer tablao flamenco en Tokio se inaugura en el año 1967.

En 1984 nace en Tokio la revista especializada de flamenco, *Paseo-Flamenco*, una publicación mensual con una tirada de 15.000 ejemplares.

En 1990 se crea la Asociación Nipona de Flamenco.

C. ¿Hay algún baile, tipo de música o deporte extranjero que sea muy popular en tu país? ¿Dónde? ¿Sabes por qué? Busca información y prepara un artículo.

Figura 5. Aula Internacional 5 – Nueva Edición: Unidade 1 (seção “Viajar”).
Fonte: Corpas et al. (2014b, p. 21) (retirado de <https://campus.difusion.com>).

Diferentemente das atividades anteriores, aqui há uma aparente dualidade de foco entre a cultura espanhola e outra não hispanofalante. Entretanto, essa dualidade cultural não é de todo equilibrada se consideramos que o objetivo, de fato, é apresentar o grande prestígio e reconhecimento que um aspecto típico do sul da Espanha (o flamenco) tem para além de suas fronteiras, podendo chegar, até mesmo, a um país com uma cultura tão distante – e também prestigiada, especialmente no mundo oriental – como o Japão. Assim, novamente o aluno é convocado a olhar para a(s) sua(s) cultura(s) a partir do referencial espanhol.

Em suma, os cinco exemplos aqui apresentados trataram de possíveis modos de ensinar uma língua atribuindo a ela um caráter de mercadoria, dentro da lógica da ideologia da hispanofonia. As atividades instigam os alunos (ou poderia dizer clientes?) a consumirem produtos de diversos setores, a apreciarem suas paisagens e riquezas e a exaltarem a produção científico-cultural da Espanha. Desse modo, a língua acaba por se configurar em um *ativo imaterial*, que atinge esse *status* devido ao seu consumo inesgotável, isto é, conforme afirma García Delgado (2010, p. 26, *apud* LAGARES, 2018, p. 111), quanto mais falantes/consumidores tenha esse bem, mais inatingível se torna, pois não perde valor. Toda essa geração de valor, é claro, é utilizada a favor da manutenção da hegemonia eurocêntrica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da necessidade de entender o protagonismo cultural da Espanha frente a outras nações hispanofalantes nos LDs. A realização de uma análise de qualquer natureza desses materiais requer a compreensão do seu caráter ideológico e dos *regimes de verdade* (FOUCAULT, 1979), construídos nas relações sociais, que podem ser legitimados ou desconstruídos em seu conteúdo. O ensino de línguas, bem como a produção de materiais para esse fim, encontra-se imerso em um contexto de subordinação aos interesses econômicos de grandes potências globais. Desse modo, através de ações glotopolíticas de expansão de uma língua (LAGARES, 2018), é comum encontrar em LDs uma ideologia linguística centrada nos interesses de um determinado país (no caso da língua espanhola, da Espanha), apresentando a língua como *commodity*, com um produto que deve ser consumido em prol do lucro de classes dominantes.

O *corpus* analisado serviu como exemplo dessa mercantilização da língua. Percebemos, em termos numéricos e qualitativos, o lugar de protagonismo que o território espanhol ocupa na coleção *Aula Internacional – Nueva Edición* e o impacto positivo que essa abordagem cultural tão comercial pode proporcionar para os interesses econômicos do país, contribuindo para a manutenção da soberania europeia e, em consequência, da inferioridade dos demais territórios hispanofalantes.

Precisamos, enquanto professores e pesquisadores, reconhecer a(s) nossa(s) identidade(s) e os atravessamentos hegemônicos nela(s) implicada(s). Como povo latino-americano e, mais especificamente, brasileiro, ocupamos um lugar de apagamento construído sócio-historicamente por hegemonias globais, que buscam reforçar a sua superioridade em distintos âmbitos (político, econômico, cultural, etc.) em detrimento de outros povos e sociedades marginalizadas. Portanto, defendemos a necessidade de desenvolver uma prática de ensino de espanhol como língua adicional transgressora (PENNYCOOK, 2006) e da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) que provoque e questione esses discursos naturalizados na relação intrínseca entre *poder e saber*.

REFERÊNCIAS

- BOHN, H. I. Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 8 ago. 2015.
- CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CORPAS, J.; GARCÍA, E.; GARMENDIA, A. *Aula internacional 1 – curso de español nueva edición*. Barcelona: Difusión, 2013.
- CORPAS, J.; GARMENDIA, A.; SORIANO, C. *Aula internacional 2 – curso de español nueva edición*. Barcelona: Difusión, 2013.
- CORPAS, J.; GARMENDIA, A., SORIANO, C. *Aula internacional 3 – curso de español nueva edición*. Barcelona: Difusión, 2014.
- CORPAS, J. *et al. Aula internacional 4 – curso de español nueva edición*. Barcelona: Difusión, 2014a.
- CORPAS, J. *et al. Aula internacional 5 – curso de español nueva edición*. Barcelona: Difusión, 2014b.
- DEL VALLE, J. La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico. In: _____. (Org.). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Madrid: /Frankfurt: Iberoamericana/Vervuet, 2007. p. 31-56.

- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 195-207.
- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento El hispanismo en Brasil, p. 59-80, 2000.
- FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LAGARES, X. C. Língua, Estado, mercado. In: _____. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 49-119.
- LAURIA, D. Avances en el estudio de los instrumentos lingüísticos actuales de la lengua española: los dispositivos normativos híbridos y express. *Circula*, n. 6, p. 90-113, 2017.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. El libro de texto como estrategia discursiva. In: _____. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata, 2002. p.15-34.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PICANÇO, D. C. L. Perspectivas contemporâneas de pesquisa em linguagem: processos de subjetivação, ideologias e instrumentos linguísticos. In: GONÇALVES, J. C.; CAMARGO GARANHANI, M.; GONÇALVES, M. B. (Org.). *Linguagem, corpo e estética na educação*. São Paulo: Hucitec, 2020. p. 109-124.
- PICANÇO, D. C. L. Diversidade linguística e cultural nos livros didáticos. In: SILVA JUNIOR, A. F. (Org.). *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 203-219.
- URLA, J. Una crítica generativa de la gubernamentalidad lingüística. *Anuario de Glotopolítica*, p. 15-51, Oct. 2021.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores & Educação).
- ZOLIN-VESZ, F. O livro didático de Espanhol para além do paradigma monolíngue. In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. (Org.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 241-248.

Contribuição dos autores.

O artigo foi escrito de forma colaborativa.