En defensa del abordaje multicultural en el aprendizaje de español lengua extranjera (ELE)

Marcia Paraquett
(UFF)

Debía estar prohibido reírse de quien se aventura
en lengua extranjera
(Chico Buarque)

DE LA ORGANIZACIÓN

La propuesta de esta ponencia es la de presentar algunas reflexiones relativas al aprendizaje de ELE por aprendices brasileños, tomando como referencia, la experiencia vivida en un taller durante la XI Jornada de Literatura, realizada en la ciudad de Passo Fundo (RS/Brasil) en el año de 2005.

Para organizar de una manera más adecuada lo expuesto, la dividiremos en dos partes: en la primera, presentaremos la base teórica que sustentó la discusión que allí transcurrió y, en la segunda, a partir de un recorte temático, sugeriremos vivencias para la clase de ELE.

DE LA ORIENTACIÓN TEÓRICA

De momento, en Brasil, el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras se ve envuelto, como mínimo, en tres corrientes que interactúan entre sí: el Comunicativismo, el Socioconstrucionismo y la Educación Multicultural. Para entenderlas mejor, tomamos la visión de tres autores brasileños que sugieren los siguientes conceptos:

Almeida Filho (1992: 36) afirma que «La enseñanza comunicativa es aquella que organiza las experiencias de aprender en términos de actividades relevantes/tareas de real interés o necesidad del alumno para que le capacite a usar la lengua-meta para realizar acciones de verdad en la interacción con otros hablantes-usuarios de esa lengua».

Moita Lopes (2003: 19) nos propone que un abordaje Socioconstrucionista, en el área de los estudios lingüísticos, debe ocuparse de «la temática de las identidades que surge en medio de una concepción de lenguaje como discurso, es decir, una concepción que considera como centro el hecho de que todo uso del lenguaje envuelve acción humana en relación a alguien en un contexto interactivo específico». Esto nos lleva a pensar que la escuela necesita estar atenta al papel que ejerce como formadora de identidades, ya que aprendemos a ser quienes somos en las prácticas discursivas en las que actuamos con los demás.

Por fin, Mota (2004: 41) señala que «la educación multicultural desea recontextualizar el papel político de la escuela, discutiendo la adopción de nuevos currículos multi-referenciales que incorporen discursos históricamente silenciados y a despreciar aquellos potencialmente silenciadores». Afirma también que «en esta propuesta multicultural, el profesor de lengua extranjera (LE) redimensiona su papel profesional, distanciándose de una postura de alienación y comprometiéndose con la transformación social. Se vuelve, así, un educador intelectual, un agente de cambio, empeñado en la des-construcción de estereotipos y en la promoción de la tolerancia a las diferencias».

Las tres propuestas orientan hacia un trabajo donde profesores y alumnos son protagonistas de un proceso colectivo que presupone responsabilidades compartidas. En otras palabras, según las actuales tendencias metodológicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras con las que convivimos en Brasil, la clase es el espacio de la interacción, de la construcción de identidades, de la experiencia de actividades relevantes, del uso del lenguaje como discurso, del auto-conocimiento y, por ello mismo, de la transformación social. Sin embargo, conforme nos alerta la propuesta de la Educación Multicultural, sólo a partir de un proyecto institucional, materializado en reformas políticas que incluyan revisiones curriculares y proyectos pedagógicos, será posible deshacer la creencia en modelos tradicionales de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de este condicionamiento, la escuela puede contribuir en el cambio de la situación en la que nos encontramos, tomando como una de sus propuestas la formación de lectores brasileños. Esto equivale a decir que el aprendizaje de lenguas extranjeras puede y debe contribuir para que los aprendices brasileños seamos mejores lectores de textos nacionales, donde hay, muchas veces, referencias al universo extranjero.

Se hace necesario que se considere el concepto de lectura, bastante complejo, pero que aquí está siendo vista como un instrumento interdisciplinario, como posibilidad del auto-conocimiento y del encuentro con el *otro*. Eso porque, el encuentro con el mundo cultural hispánico, nuestro objeto de atención, interesa como inicio de cambios que posibiliten mejorías en el contexto nacional. Es decir, conocer al *otro* para, a partir de él, conocerse mejor.

Conviene también resaltar que enseñar y aprender en la comunicación real, como propone el Comunicativismo, significa transformar el espacio de la clase en experiencias reales que propicien la comunicación no sólo entre alumno/profesor y alumno/alumno, sino, y sobre todo, entre escuela y sociedad o entre territorio nacional y extranjero. Por lo tanto, lo que se debe comprender por comunicación real en la clase de lengua extranjera es la posibilidad de que haya conversaciones sobre temas reales, donde profesores y alumnos puedan cambiar ideas con bases en sus experiencias, aunque diferentes por razones socio-económicas, étnicas, de edad o de género. Estos temas reales, que deben nacer de una necesidad también real, atraviesan transversalmente el espacio de la clase de forma que propicie el

encuentro de diversas asignaturas del currículo escolar y también del currículo paralelo, donde se encuentran aquellas otras asignaturas que la escuela no introdujo oficialmente en la formación del alumno, pero que necesitan ser conocidas con la misma seriedad. Según los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs, 2000: 44) esos tópicos deben abordarse a través de los «temas transversales», tales como: «el respeto a la ética en las relaciones cotidianas, en el trabajo, y en el medio político brasileño; la preocupación con la salud; la garantía de que todo ciudadano brasileño tenga derecho al trabajo; las relaciones entre las personas; el respeto a los derechos humanos; la preservación del medio ambiente; la percepción del cuerpo como fuente de placer; la conciencia de la pluralidad de expresión de la sexualidad humana; el cambio en el papel que la mujer desempeña en la sociedad; [o] la organización política de las minorías étnicas».

La posibilidad de conversaciones sobre cualquiera de estos temas cumple con los objetivos de una clase de LE porque, además de romper las barreras entre escuela y sociedad, estos aprendices estarán viviendo situaciones reales que les permitirán la confianza en la capacidad de aprender; la interacción con los compañeros y, por añadidura, con la sociedad. Y aún más, permitirán «el estímulo a la capacidad de oír, discutir, hablar, escribir, descubrir, interpretar situaciones, pensar de forma creativa, hacer suposiciones, inferencias en relación a los contenidos», como proponen los PCNs (2000: 55). Es decir, comunicarse y hacer de la comunicación su inserción social. Salir de aquel espacio del *yo*; salir del universo limitado de la individualidad y verse en el proceso social. Sentirse incluido y no aislado o marginado. Este es el papel de la escuela. Y el proceso de enseñar y aprender una LE puede y debe propiciar este beneficio a sus alumnos, como sugiere la Educación Multicultural.

En este sentido, puede ser de gran utilidad la utilización de periódicos y revistas brasileños, ya que son posibilidades de interacciones entre el universo nacional y el extranjero. Portadas de revistas, caricaturas, fotografías o noticias que comuniquen el universo extranjero viabilizan la «desextranjerización»[1] de aquel mundo, ya que muchas veces esos textos son referencias de su propio universo, sobre todo si entendemos el universo como espacio colectivo y global.

Esto sin hablar de la importancia del trabajo de lectura con otros lenguajes que no sea la escritura ya que, tradicionalmente, la escuela se ocupó del texto escrito y de la forma culta. Hoy en día es de sentido común pensar que la diversidad lingüística, cultural y discursiva necesita merecer atención en las clases de lenguas. El aprendiz debe tomar contacto con diferentes formas de expresar diferentes ideas, lo que le permitirá una apertura en cuanto a la diversidad que lo circunda.

Y como se trata de aprendizaje de lengua extranjera, en particular del español, es fundamental que se esté atento a la diversidad lingüística y cultural. Lo que equivale a decir que un curso de aprendizaje de ELE necesita abarcar la inmensa

---

1 Palabra tomada de Almeida Filho (1992).

variedad de esa lengua, tomando el cuidado necesario para que no se repita la vieja historia de la hegemonía de políticas lingüísticas. Muy por el contrario, se debe contribuir a que se establezca la comprensión de que todas las lenguas son múltiples por excelencia y que los profesores y alumnos tienen el compromiso de conocer el mayor número posible de esa diversidad.

EL TALLER Y ALGUNOS DESDOBLAMIENTOS

El taller se compuso de tres encuentros de tres horas cada uno y se organizó de la siguiente manera:

- En la primera parte nos ocupamos de la lectura de los fragmentos teóricos que sirvieron como base a las discusiones en lo que se refiere al abordaje multicultural, además de otros conceptos, como la intertextualidad y los géneros discursivos (propaganda y viñetas).
- En la segunda, realizamos la comprensión lectora de algunos textos verbales, ocupándonos de la diversidad cultural inherente al universo hispánico.
- Y, en la tercera, procedimos a la comprensión lectora de textos no verbales, con atención especial para la intertextualidad y el interculturalismo[2].

A partir del segundo día y bajo el título «El universo hispánico en intertextualidades», se desarrollaron tres unidades de lectura:

- «Lectura de textos verbales: al bies con la historia»;
- «Lectura de textos no verbales: al bies con la pintura»;
- «Mass media brasileña, la intertextualidad paródica y el universo hispánico».

Se puede ver por los títulos que nuestra preocupación se centraba en la interdisciplinaridad, priorizando la historia como eslabón unificador entre los diferentes textos seleccionados. Se nota, también, que tuvimos una preocupación con la diversidad de géneros discursivos, con los diferentes lenguajes y con la intertextualidad paródica.

Seleccionamos un total de 26 textos, siempre preocupados con la intersección entre lo que es extranjero y nacional. También tuvimos en cuenta la convicción de que aprender una lengua es aprenderla en/para la comunicación real, lo que nos llevó a seleccionar temas de la vida cotidiana del aprendiz, teniendo como referencia los mass media nacionales.

Por ello, en la tercera parte del taller, la idea fue la de leer textos no verbales que circulan en periódicos brasileños. Temas estos que no están, directamente,

---

2 La organización del taller se encuentra en anejo.

relacionados con ninguna asignatura del currículo escolar, pero que constituyen aquellos «tópicos» sugeridos por los PCN, mencionados anteriormente.

De cierta manera, el conjunto de los textos constituyó un único texto, ya que se organizaron dialógicamente. Es más, no podría ser diferente, si tomamos como referencia el concepto de «dialogismo» tan difundido en los estudios lingüísticos o literarios, y cuyo origen está en Bakhtin. Con esa idea del texto como un híbrido de muchos textos y con la idea de proponerles un ejercicio de lectura de base multicultural, hemos elegido dos manifestaciones poéticas cubanas: *Pequeña Serenata Diurna* y *Habáname*.

Y para mejor orientar nuestra reflexión, proponemos tres preguntas:

1) ¿Por qué la elección de estos textos?
2) ¿Qué sentidos multiculturales expresan?
3) ¿Qué modelo de abordaje se utilizó?

Vamos a los textos:

1. PEQUEÑA SERENATA DIURNA
(Silvio Rodríguez, 1974, Cuba)[3]

Vivo en un país libre
Cual solamente puede ser libre
En esta tierra, en este instante
Y soy feliz porque soy gigante
Amo a una mujer clara
Que amo y me ama
Sin pedir nada, o casi nada
Que no es lo mismo pero es igual.

Y si eso fuera poco
Tengo mis cantos que poco a poco
Muelo y rehago habitando el tiempo
Como le cuadra a un hombre despierto
Soy feliz soy un hombre feliz
Y quiero que me perdonen por ese día
Los muertos de mi felicidad.

2. HABÁNAME
(Carlos Varela, 1997, Cuba)[4]

Mirando un álbum de fotos
En la vieja capital
Desde los tiempos remotos
De La Habana colonial
Mi padre dejó su tierra

3 Se puede oír en: http://silviorodriguez.castpost.com/

4 Se puede oír en: http://oreja.trovacub.com/multimedia.html

Y cuando al Morro llegó
La Habana le abrió sus piernas
Y por eso nací yo.

Habana, mi Habana
Si bastara una canción
para devolverte todo
Lo que el tiempo te quitó.
Habana, mi Habana
Si supieras el dolor
Que siento cuando te canto
Y no entiendes, es amor.

Escuchando a Matamoros
Desde un lejano lugar
La Habana guarda un tesoro
Que es difícil olvidar
Y los años van pasando
Y miramos con dolor
Como se va derrumbando
Cada muro de ilusión.

Y no entiendes, este llanto
Es por amor.

Comencemos por responder a la primera pregunta: ¿Por qué estos textos?

Podemos justificar semejante elección con diferentes razones. Pero no vamos a perder de vista que nuestra propuesta es la de explicarlos dentro de lo que estamos llamando abordaje multicultural. Por eso, el primer aspecto que debemos observar está relacionado al conjunto de los textos y a la propuesta del taller. Es decir, estos dos poemas cubanos constituyen una parcela del gran texto que quiso posibilitar discusiones relativas a la interdisciplinaridad, a la intertextualidad, al multiculturalismo y al interculturalismo, por usar, sólo, cuatro palabras claves en la determinación del recorte metodológico que estamos asumiendo como el ideal.

En otras palabras, estos dos textos permitieron, a través de la comprensión de sus sentidos:

- **Interdisciplinaridad:** la ruptura de la rigidez disciplinar impuesta por la escuela;
- **Intertextualidad:** la confirmación de que todos los textos son, en cierta medida, el mismo texto;
- **Multiculturalismo:** la convicción de que somos multiculturales o híbridos culturalmente;
- **Interculturalismo:** la oportunidad de establecer paralelos entre lo que es nacional o extranjero, entre lo que es *mío* o es del *otro*.

Una segunda razón que justifica esta elección está en el origen nacional de los textos. Observando, una vez más, el conjunto de los textos trabajados durante el taller, nos damos cuenta de que hubo una preocupación con la variedad geopolítica del español. Es decir, había textos oriundos de diferentes países donde se habla la lengua española oficialmente. En ese sentido, no sólo España, sino también países hispanoamericanos estuvieron presentes en nuestras discusiones. Y la definición de esos países nos fue sugerida por los recortes de los mass media que utilizamos como corpus para nuestras lecturas. Es decir, Cuba es un país bastante presente en los mass media brasileños, sobre todo en el momento en el que organizamos el taller. España, Argentina, Colombia, Chile y Paraguay también son, constantemente, objetos de nuestras noticias mediáticas, sea por razones políticas, económicas o de otra naturaleza. Y es por ello que fueron seleccionados estos países para el taller.

Una tercera razón se refiere al lenguaje y al género que los constituyen. Se trata, como vemos, de dos poemas, pero poemas cantados. Es decir, esos textos contribuyeron para el ejercicio de la lectura de poemas musicales, donde no sólo el texto poético, tan rico y complejo por sí sólo, sino los ritmos, la voz de los cantantes, los arreglos y los instrumentos musicales significan expresivamente.

Desde nuestro punto de vista, se trata de un género híbrido porque, de un lado está el poema organizado en versos, posibilitando la comprensión de sentidos culturales que se refieren al contenido, de otro, la voz de los cantantes, el arreglo musical y los instrumentos que escriben otro texto, en otro lenguaje, y que nos hablan de la expresión. Pero ambos significan lo mismo y es la suma de los dos planos que hace su plenitud significativa. Cuando oímos las canciones, nos damos cuenta que la voz de Silvio Rodríguez, en el primer texto, transmite alegría, mientras que la interpretación de Carlos Varela expresa tristeza.

El cuarto motivo que nos llevó a la selección de los poemas en cuestión está en el hecho de que hayan sido escritos en momentos diferentes. Por lo tanto, sus autores son ciudadanos cubanos de diferentes generaciones, Silvio Rodríguez produjo su poema en 1974 y Carlos Varela en 1997. Ese distanciamiento temporal va a ser responsable por diferente visión de los dos enunciadores poéticos, conforme veremos más adelante.

En este sentido, por lo tanto, aunque hayamos seleccionado dos autores cubanos para que expresen sus opiniones, nos preocupó traer a clase, puntos de vistas diferenciados y que son, de cierta forma, la expresión de dos generaciones que vivieron la «revolución cubana», tema de los dos textos.

Creemos, así, que hemos posibilitado una discusión menos orientada, más abierta, donde diversos puntos de vista (siempre con base en los textos) pudieron dialogar en la clase. Creemos, además, que haber trabajado con esas diferencias fue fundamental, porque así garantizamos la convivencia con la alteridad, tan peculiar al área de los estudios de lenguas extranjeras.

Finalmente, el último motivo que justifica la elección de los poemas está en el hecho de que tienen calidad poética y musical. De nada servirían las razones anteriores, si los participantes del taller e incluso el profesional responsable por la selección no deseasen la lectura de estos textos. Que quede claro, por lo tanto, que la predisposición para la lectura de instrumentos en el aula contribuye enormemente para el aprendizaje.

Lo que no significa decir, evidentemente, que esa debe ser la motivación norteadora de los profesores al seleccionar sus materiales. Es el conjunto de todos los motivos que va a garantizar la interacción de los muchos sujetos que constituyen el proceso de aprendizaje.

Pasemos, ahora, a contestar a la segunda pregunta que nos formulamos: ¿Qué sentidos multiculturales expresan?

Esta no es una pregunta de fácil respuesta, y por eso mismo, es preciso que se considere lo expuesto aquí apenas como una posibilidad de comprensión de sentidos. Hablaremos, evidentemente, a partir de nuestro punto de vista, pero sin perder la referencia del lugar que ocupamos: el de expresarnos como profesores para profesores y con profesores.

Cuando leemos los textos, el primer aspecto que nos llama la atención se refiere a la relación que se establece entre los diferentes enunciadores del discurso. Notamos que en ambos, el enunciador habla en primera persona asumiendo, de esta manera, una subjetividad patente «soy feliz, soy un hombre feliz», «y por eso nací yo». Hablan para un enunciatario ausente, para sí mismos o para su país natal, expresando la emoción (buena o mala) que los domina en el momento de la enunciación. En el segundo poema queda mucho más evidente la interlocución entre un «yo» desilusionado y una ciudad/ideología en ruinas.

También nos llama la atención el hecho de que ambos se refieran a su país natal: «vivo en un país libre»; «Habana, mi Habana / si bastara una canción». Aunque en el primer texto no haya marcas culturales específicas de Cuba, conocer la nacionalidad de Silvio Rodrigues y el contexto histórico en el que se produjo el poema, nos bastan como justificativa para lo que afirmamos. Y el segundo texto anuncia, a través del nombre de la capital, el país sobre el que se está hablando (Habana). Además de esta marca cultural tan específica, hay la referencia al «Morro» y «Matamoros», dos elementos cubanos, el primero, geográfico y el segundo, musical.

Es más, el nombre de la capital del país ya aparece desde el título, *«Habáname»*, donde se nota una creación poética que suma «Habana» a la forma verbal de imperativo, seguida del pronombre de primera persona. *«Habáname»* sería, entonces, la manera que el enunciador encontró para dirigirse a «su» Habana, («mi Habana»), pidiéndole o incluso suplicando que le agarre, que no le deje salir, haciéndolo tan habanero a punto de impedir su exilio voluntario. Como se sabe, muchos artistas de la generación de Carlos Varela se exilian, voluntariamente, porque se sienten prisioneros del sistema político que domina el país desde los tiempos de la «revolución».

Llegamos a otro aspecto que nos interesa comentar: es fácil notar que el primer enunciador se dice feliz, mientras que el segundo expresa tristeza. La diferencia de estos sentimientos se encuentra en el intervalo de tiempo que se da entre uno y otro. Está, también, en la diferencia de generación y de visión ideológica de cada uno de los enunciadores. Mientras el primero nos dice que está feliz porque su país es libre, porque ama a una mujer de mente clara y porque tiene sus canciones; el segundo siente dolor al notar que está siendo derribado el muro de ilusiones. La cuestión temporal, en principio marcada sólo con las fechas de los poemas, se hace más presente, y resalta la diferencia en los sentimientos de los dos enunciadores. En pocos años, la euforia da lugar a la desilusión.

Se sabe, así, que los dos enunciadores hablan a partir de lugares, tiempos e ideologías diferentes. En ambos, sin embargo, se nota la misma relación amorosa con su tierra natal: «vivo en un país libre / cual solamente puede ser libre / en esta tierra, en este instante»; «y no entiendes, este llanto / es por amor».

De esta forma, creemos, la lectura de los textos contribuyó para la comprensión de sentidos culturales que revelan dos diferentes puntos de vista sobre lo que significó/significa aquel reciente episodio histórico para los cubanos. Está claro que son sólo dos puntos de vista, pero en un contexto de clase pueden multiplicarse por cuantos sean los sujetos que participen de la discusión.

Pasemos a la tercera y última pregunta: ¿Qué modelo de abordaje se utilizó?

Evidentemente que se trata del abordaje multicultural. Y los motivos que lo justifican son muchos. Destaquemos apenas algunos.

- El tema discutido en los dos textos es de interés real para aprendices brasileños en la medida en que se trata de un hecho histórico que influyó/influye mucho en América Latina, espacio cultural donde nos encontramos.
- Al hacer ese tipo de abordaje, estamos considerando el lenguaje como discurso, es decir, entendiendo que «todo uso del lenguaje envuelve acción humana en relación a alguien en un contexto interactivo específico», conforme ya fue citado al principio de la ponencia.
- Al proceder así, el profesor de ELE estará contribuyendo para que la escuela sea un agente de cambios para la transformación social, ya que los aprendices tendrán la oportunidad de conocer hechos de su real interés para entonces, con el apoyo de otros sujetos de esta interacción (compañeros, profesores, enunciadores discursivos), analizarlos y evaluarlos.
- Por lo tanto, los aprendices pasan a ser, al lado de los otros sujetos, agentes directos de su proceso de aprendizaje. Y ganarán mucho si la discusión propicia la des- construcción de estereotipos culturales. Se habla de Cuba y de los cubanos, pero no siempre esas informaciones nos llegan libres de prejuicios o desconocimiento de los hechos. Por ello, la clase no termina cuando terminan los minutos que le son reservados.

> Cabe al profesor posibilitar nuevas fuentes de lectura y de investigación que esclarezcan el hecho discutido.

Y fue por esto que afirmamos que la clase debe ser el espacio de interacción, de construcción de identidades, de experiencia de actividades relevantes, de uso del lenguaje como discurso, de auto-conocimiento y de transformación social.

Este proceso tiende a aumentar si, a partir de este tipo de lectura, los aprendices brasileños de ELE pasan a dar más atención a lo que se refiere al universo cubano, sea porque tengan la oportunidad de viajar, sea porque hayan conocido algún habitante de aquel país, sea porque hayan oído alguna referencia a aquella cultura en una determinada película, o sea porque hayan leído u oído alguna noticia a través de los mass media brasileños.

Este es el aspecto que nos parece más rico del abordaje multicultural: la lengua extranjera se «desextranjeriza» para aquel aprendiz que cada vez se nacionaliza más, ya que habla de su lugar y de su experiencia del mundo. Por lo tanto, las barreras entre lo extranjero y lo nacional, mejor dicho, entre el *yo* y el *otro* se deshacen a camino de una real armonía intercultural.

Para terminar, queremos volver al epígrafe que anunció esta ponencia: *Debía estar prohibido reírse de quien se aventura en lengua extranjera*. Cuando Chico Buarque abrió su novela, *Budapeste*, con esta frase, sus motivos eran diferentes de los nuestros en este momento. Aun así, no podemos dejar de reconocer la pertinencia de lo dicho por el mayor poeta musical brasileño, tan importante como Silvio Rodríguez para una generación que creyó que los muros de la ilusión revolucionaria no se derrumbarían. Tomo la frase de Chico para decirles que aventurarse en lengua extranjera es aventurarse para dentro de sí mismo, a partir del *otro*. Es verse, a partir del *otro*. Y es, también, ver al *otro*, a partir de nosotros mismos. Y sólo un tonto se reiría de aventura tan gloriosa.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J. C. P. de, 1993, *Dimensões Comunicativas,* Campinas, Pontes, pp. 35-38.

Azevedo, J. C. (org), 2001, *Letras & Comunicação,* Petrópolis, Vozes.

Buarque, C., 2004, *Budapeste,* São Paulo, Companhia das Letras, pp. 5-11.

Discini, N., 2005, *Comunicação nos textos, Leitura, Produção, Exercício*, São Paulo, Contexto.

Freire, P., 1997, *A importância do ato de ler* em *três artigos que se completam*, São Paulo, Cortez, 35.ª edição.

Hutcheon, L., 1991, *Poética do Pós-Modernismo,* Rio de Janeiro, Imago.

Moita Lopes, L. P., 2003, «Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais», en: P. Moita Lopes (org.), *Discursos de Identidades,* Campinas, Mercado de Letras, pp. 13-38.

Mota, K. M. S., 2004, «Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras», en: K. Mota y D. Sheyerl, *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras,* Salvador, EDUFBA, pp. 35-60.

Orlandi, E., 1996, *Discurso & Leitura,* Campinas, UNICAMP.

PCN, 2000, *Parâmetros curriculares nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual*, Secretaria de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, DP&A.

Paraquett, M., 2003, «O ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil», *Revista Paradoxa*, IX, 15/16: 23-41.

— 2002, «Revistas e jornais brasileiros na aula de espanhol língua estrangeira (ELE)», *20 Años de APEERJ. El Español – Un idioma Universal*. Revista APEERJ, 5, 5: 83-95.

— 2004, Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras, en: K. Mota y D. Scheyerl (orgs.), *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*, Salvador, EDUFBA, pp. 193-220.

Anejo: Organización del Taller

Primer día: Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

1. Lectura y discusión de fragmento de *Budapeste* (Chico Buarque) con el propósito de reflexionar sobre la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera.

2. Conceptos de Abordajes

    a. Comunicativismo (Almeida Filho, 1993)
    b. Socioconstrucionismo (Moita Lopes, 2003)
    c. Educación Multicultural (Mota, 2004)

Segundo día: El universo hispánico en intertextualidades

1. Concepciones teóricas:

    a. Lectura (Freire, 1997 y Orlandi, 1996)
    b. Intertextualidad (Hutcheon, 1991 y Discini, 2005)
    c. Publicidad (Azeredo, 2001 y Discini, 2005)
    d. Viñetas (Azeredo, 2001)

2. Lectura de textos verbales:

    a. España: *Romance sonámbulo* (Federico García Lorca)
    b. Cuba: *Pequeña serenata diurna* (Silvio Rodríguez) e *Habáname* (Carlos Varela)
    c. Paraguay: *Yo, el Supremo* (Augusto Roa Bastos)
    d. Chile: *Amanda*, *lo único que tengo* (Víctor Jara) y *Plegaria por Víctor Jara* (Tony Osanah/Enrique Bergen)
    e. Argentina: *Un vestido y un amor* (Fito Páez)

3. Lectura de intertextualidades: al biés con la história

    a. Publicidad/España: *Andalucía que te quiero Andalucía* (revista española)
    b. Publicidad/Cuba: *Hay que endurecer pero perder la ternura jamás* (revista brasileña)
    c. Historia en viñetas/Paraguay: *Ratos, Urubus e Burocratas* (revista brasileña)
    d. Viñeta/Chile: *Pinochet* (periódico brasileño)
    e. Viñeta/Argentina: *Mercolharla* (periódico brasileño)

Tercer día: La pintura hispánica y el texto mediático

1. Pintura hispánica

    a. España: Velázquez – *Las meninas*
    b. España: Goya – *Fusilaría*
    c. España: Miró – (s/título)
    d. España: Picasso – *Arlequín*
    e. España: Picasso – *Les demoiselles d'Avignon*
    f. España: Picasso – *Guernica*
    g. Colombia: Botero – retratos de mujeres

2. Intertextualidades: al bies con la pintura

    a. Publicidad con Velázquez/España: *El Corte Inglés* (s/autor)
    b. Portada de revista brasileña con Goya/España: *Fuzilaria na sucessão* (s/autor)
    c. Viñeta sobre Miró/España: s/título (Aroeira)
    d. Portada de Revista brasileña con Botero/Colombia: *O golpe nos gordos* (s/autor)
    e. Viñeta con Picasso/España: *Palhaço é a mãe* (Aroeira)
    f. Viñeta con Picasso/España: *Les desmoiselles d'Avignon* (Aroeira)
    g. Viñeta con Picasso/España: *Guernica* (Aroeira)