

Carlos Rodrigo de Oliveira

**O ENSINO DE ESPANHOL EM UM CURSO DE LETRAS EAD:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA  
INTERCULTURALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada e linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Professora Orientadora: Dra. Leandra Cristina de Oliveira

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Carlos Rodrigo de  
O ensino de espanhol em um curso de Letras EaD :  
Uma análise a partir da perspectiva da  
interculturalidade / Carlos Rodrigo de Oliveira ;  
orientadora, Leandra Cristina de Oliveira, 2017.  
144 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística,  
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

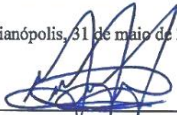
1. Linguística. 2. Interculturalidade. 3. Ensino  
de espanhol. 4. Formação em Letras. 5. Educação a  
distância. I. Oliveira, Leandra Cristina de. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Carlos Rodrigo de Oliveira

**O ENSINO DE ESPANHOL EM UM CURSO DE LETRAS EAD:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 31 de maio de 2017.



Prof. Marco Antonio Martins, Dr.

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

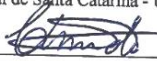
**Banca Examinadora:**



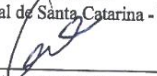
Prof. Leandra Cristina de Oliveira, Dra.  
Orientadora e presidente  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/PPGLg



Prof. Cristine Görski Severo, Dra.  
Membro interno  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/PPGLg



Prof. Celso Henrique Soufen Tumolo, Dr.  
Membro externo  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/PPGI



Prof. Glória Gil, Dra.  
Membro externo  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/PPGI



À melhor mãe do mundo,  
*in memoriam*



## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por ser a propulsora de meus sonhos, e a minha maior razão para chegar até aqui.

Aos meus irmãos, Márcia Gilian e Moacir de Oliveira, e aos meus cunhados, Douglas Gruber e Dulceia Veiga, não apenas pelo acolhimento no período em que não recebia bolsa, mas também pelo cuidado e carinho sincero ao longo desses anos.

Ao meu pai e demais irmãos, pelo apoio e afeto, mesmo a distância.

Ao meu namorado Fábio Nascimento, pela paciência, amor e companheirismo.

Aos colegas e professores do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e, principalmente, à minha amiga Viviane Ferreira, e às professoras Sílvia Delong e Karim Siebeneicher-Brito, por acreditarem em mim e me estimularem desde o início.

Aos amigos e colegas de Mestrado em Linguística, Rafael Oliveira, Camila de Lara, Amanda Oliveira, Danielle Sousa, e Janaína Senem, por tornarem essa caminhada mais leve e interessante.

Aos amigos conquistados nesse percurso, Paola Barros Delben e Henrique J. Hackenhaar, pelos bons momentos e pelo suporte emocional.

Ao psicólogo Cristiano Debiasi, pelo excelente trabalho realizado e pelo acompanhamento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC pela oportunidade, e ao CNPQ pelo apoio financeiro.

Aos professores Celso Tumolo, Cristine Görski Severo, e Glória Gil, pela leitura do trabalho e pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

À minha orientadora Leandra Cristina de Oliveira, com quem eu tive uma excelente relação ao longo desses dois anos, por ter contribuído muito para a minha formação como professor e pesquisador.





## RESUMO

Com o objetivo de discutir o tratamento e/ou potencialidades para uma abordagem intercultural, este estudo, vinculado à Linguística Aplicada, analisa três das oito disciplinas de Língua Espanhola do Curso de Letras Espanhol na modalidade Educação a Distância, 2ª edição, da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir da coleta dos Materiais digitais e das ementas dessas disciplinas no ambiente virtual de cada uma, e seguindo metodologia de base qualitativa, a análise acontece em torno de três questões: (i) Quais proposições didáticas e/ou potencialidades para uma abordagem intercultural são observadas nas disciplinas de Língua Espanhola? (ii) Como acontece, ou poderia acontecer, a articulação entre língua e a cultura nesse contexto do curso? (iii) Quais representações culturais, estereotipadas ou não, predominam sobre os países hispanofalantes? Assentados nos aprofundamentos teóricos sobre conceitos como ‘língua’, ‘cultura’, ‘identidade’ e ‘interculturalidade’, a pesquisa aponta que as disciplinas Língua Espanhola IV e Língua Espanhola VIII, mesmo tendo ementas mais rígidas, oferecem atividades explicitamente interculturais, enquanto a Língua Espanhola I, com ementa mais maleável, apresenta apenas atividades com potencial para tal abordagem. Mostra também que há um engajamento nas três disciplinas em apresentar a língua em seu uso social, porém a sua relação com a cultura só fica mais evidenciada em atividades das disciplinas IV e VIII. No que se refere às representações culturais, aponta a predominância de representações nacionais na Disciplina I, a qual traz: a Salsa como ritmo de Cuba, Flamenco da Espanha e Tango da Argentina; o *Día de los Muertos* como festa popular do México, e o *Carnaval de Oruro* da Bolívia; a *Isla de Pascua* no Chile e *Machu Picchu* no Peru representando o Turismo Cultural desses países; e *Fernando Botero* e *Eduardo Galeano* como grandes nomes da arte e literatura colombiana e uruguaia respectivamente.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Ensino de espanhol. Formação em Letras. Educação a distância.



## ABSTRACT

With the aims to discussing the intercultural approach treatment and/or potencialities, this study, linked to Applied Linguistics, analyzes three of the eight disciplines of the Spanish Language of the Spanish Language Course Distance education, 2<sup>o</sup> edition, of the Santa Catarina Federal University. Starting at digital materials collected and those menu disciplines in the virtual environment of each one, and following a methodology of qualitative basis, the analysis was around of three questions: (i) Which for a intercultural approach didactics propositions and/or potencialities are observed in the Spanish Language Disciplines? (ii) How, or could, it be happening the language and culture articulation in this course context? (iii) Which cultural representations, stereotyped or not, predominate over the speaking-Spanish countries? this research indicate that Spanish Language IV and Spanish Language VIII disciplines, even though they have more rigid syllabus, offer intercultural activities explicitly, as long Spanish Language I, with more malleable syllabus, presents just activities with such aproach potential. It also shows that there is an engagement in the three disciplines in to present the language in its social use, but the culture relationship is only more evident in the IV and VIII discipline activities. Regarding cultural representations, indicates that cultural national representations predominance in Discipline I, which brings: The salsa as rhythm cuban, Flamenco of Spain and Tango of Argentina; the "dead's day" as the popular festival in Mexico, and the Carnaval in the Bolívia Oruro; The Pascoa island in Chile and Machu Picchu in Peru representing the Cultural Turism of these countries; and Fernando Botero and Eduardo Galeno as biggest names in colombian and Uruguayan art and literature, respectively.

**Keywords:** Interculturality. Teaching Spanish. Graduation in Language (Letters). Distance education.



## RESUMEN

Con el objetivo de discutir el tratamiento y / o potencialidades para un enfoque intercultural, este estudio, vinculado a la Lingüística Aplicada, analiza tres de las ocho asignaturas de Lengua Española del Curso de Letras Español en la modalidad Educación a Distancia, 2ª edición, de la Universidad Federal de Santa Catarina. A partir de la recolección de los Materiales digitales y de los planes de enseñanza de estas disciplinas en el ambiente virtual de cada una, y siguiendo metodología de base cualitativa, el análisis se realiza en torno a tres cuestiones: (i) ¿Qué proposiciones didácticas y / o potencialidades para un enfoque intercultural son encontradas en las disciplinas de Lengua Española? (ii) ¿Cómo ocurre, o podría suceder, la articulación entre lengua y cultura en ese contexto del curso? (iii) ¿Qué representaciones culturales, estereotipadas o no, predominan sobre los países hispanohablantes? La investigación, basada en conceptos como lengua, cultura, identidad e interculturalidad, apunta que las disciplinas de la lengua española IV y de la lengua española VIII, aunque tengan más rigidez en el contenido, ofrecen actividades explícitamente interculturales, mientras que la Asignatura Lengua Española I, con un contenido más maleable, presenta sólo actividades con potencial para tal enfoque. También muestra que hay un compromiso en las tres disciplinas en presentar la lengua en su uso social, pero su relación con la cultura sólo queda más evidenciada en actividades de las disciplinas IV y VIII. En lo que se refiere a las representaciones culturales, apunta la predominancia de representaciones nacionales en la Disciplina I, la cual trae: la Salsa como ritmo de Cuba, Flamenco de España y Tango de Argentina; El Día de los Muertos como fiesta popular de México, y el Carnaval de Oruro de Bolivia; La Isla de Pascua en Chile y Machu Picchu en Perú representando el Turismo Cultural de esos países; Y Fernando Botero y Eduardo Galeano como grandes nombres del arte y literatura colombiana y uruguaya respectivamente.

**Palabras clave:** Interculturalidad. Enseñanza del español. Formación en Lengua (Letras). Educación a distancia.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema que exemplifica o lugar da representação na relação entre cultura e identidade .....	33
Figura 2 - Mapa com algumas das propriedades atribuídas aos países hispano-falantes.....	41
Figura 3 - Ementa da disciplina Língua Espanhola I .....	83
Figura 4 - Questionário sobre o Texto Compatibilidad Viajera .....	87
Figura 5 - Ementa da disciplina Língua Espanhola IV.....	91
Figura 6 - Imagens e frase disponibilizadas no fórum <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Figura 7 - Opiniões sobre as imagens do fórum.....	94
Figura 8 - Opiniões sobre a frase do fórum.....	94
Figura 9 - Pintura de Botero - Mujer (2006) .....	95
Figura 10 - Pintura de Botero - La bailarina en la barra (2001) .....	96
Figura 11 - Menção à comunicação intercultural na disciplina de Língua Espanhola VIII .....	97
Figura 12 - Ementa da disciplina Língua Espanhola VIII.....	98
Figura 13 - Recorte do conteúdo do tópico III <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Figura 14 - Concepção de língua assumida na disciplina..... <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Figura 15 - Explicação sobre a relação entre língua e cultura..... <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Figura 16 - Atividade obrigatória 5 da disciplina Língua Espanhola VIII .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 17 - Atividade de correção de fenômenos linguísticos .....	112
Figura 18 - Atividade obrigatória 4 da disciplina de Língua Espanhola VIII.....	112
Figura 19 - Sequência de frames da animação gráfica da disciplina Língua Espanhola I.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>





## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACI - Abordagem Comunicativa Intercultural

AVEA - Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

EAD - Educação a Distância

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

L2 - Segunda língua

LA - Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua estrangeira

MEDs - Materiais Educacionais Digitais

OAs - Objetos de Aprendizagem

PPP - Projeto Político Pedagógico

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

VC - Vídeoconferência



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>1 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	23
1.1 FUNDAMENTOS DA INTERCULTURALIDADE .....	23
1.1.1 Introduzindo alguns conceitos .....	23
1.1.2 A concepção de cultura .....	25
1.1.3 Problematizando culturas e identidades nacionais ...	31
1.1.4 A diferença entre eu e o outro: estereótipos e estigmas .....	37
1.1.5 A relação entre língua e cultura .....	43
1.1.6 O inter e o multicultural .....	47
1.2 INTERCULTURALIDADE E ENSINO .....	53
1.2.1 Educação intercultural: um olhar panorâmico .....	54
1.2.2 A abordagem comunicativa intercultural no ensino de espanhol .....	58
1.2.3 A competência comunicativa intercultural .....	65
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	70
2.1 CONTEXTO E OBJETO DE PESQUISA .....	70
2.1.1 A educação a distância .....	70
2.1.2 O curso de letras espanhol - UFSC/EAD .....	73
2.1.3 Os materiais educacionais digitais – MEDs .....	74
2.1.4 Ementas .....	77
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	78
2.2.1 Etapas iniciais da pesquisa .....	78
2.2.2 Procedimentos para coleta de dados .....	79
2.2.3 Caracterização metodológica da pesquisa .....	79
2.2.4 Procedimentos para análise dos dados .....	80
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	82
3.1 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS E POTENCIALIDADES PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL .....	82
3.1.1 Disciplina de Língua Espanhola I .....	83
3.1.2 Disciplina de Língua Espanhola IV .....	90

<b>3.1.3</b>	<b>Disciplina de Língua Espanhola VIII .....</b>	<b>98</b>
<b>3.1.4</b>	<b>Retomando a primeira questão de pesquisa.....</b>	<b>101</b>
<b>3.2</b>	<b>A ARTICULAÇÃO ENTRE LINGUA E CULTURA ..</b>	<b>103</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Disciplina de Língua Espanhola I .....</b>	<b>103</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Disciplina de Língua Espanhola IV.....</b>	<b>107</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Disciplina de Língua Espanhola VIII .....</b>	<b>110</b>
<b>3.2.4</b>	<b>Retomando a segunda questão de pesquisa.....</b>	<b>114</b>
<b>3.3</b>	<b>REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E ESTEREÓTIPOS .....</b>	<b>115</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Retomando a terceira questão de pesquisa .....</b>	<b>119</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## INTRODUÇÃO

Um debate fecundo no âmbito da Linguística Aplicada tem sido estabelecido com foco na importância de uma abordagem intercultural na formação em Letras Espanhol – como constatamos a partir de estudos como o de Paraquett (2010; 2011), Oliveira *et al* (2015) e Picanço (2012). Na atualidade, em que as barreiras de tempo e espaço foram superadas e deram lugar a barreiras outras como os conflitos de ideias e as lutas por comunidades de pertencimentos, são muitas as tentativas políticas e educacionais de reverter situações de intolerância<sup>1</sup>. Nesse cenário de contato imediato, em que o respeito e a compreensão muitas vezes são deixados de lado, uma perspectiva de ensino intercultural é trazida no intuito de aproximar, de integrar, de ultrapassar obstáculos que limitem o lugar de um sujeito em relação ao outro.

A adesão dessa perspectiva na formação docente em línguas estrangeiras implica transcender a ideia de ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) como mera reprodução de conteúdos linguísticos e culturais estáticos, para assim reconhecer as aulas de língua como um espaço para a diversidade e o diálogo entre culturas (MENDES, 2004). O foco, efetivamente, passa a ser os discursos sociais e a sua construção, com olhares para a língua-cultura-alvo e para a do estudante de modo a relacioná-las e questioná-las. Não só na busca do respeito para com as múltiplas identidades existentes, como da problematização da construção dessas identidades e das relações de poder a partir da diferença. Isto é, levar o estudante de línguas a posicionar-se criticamente diante da definição o que é ‘estrangeiro’, e sobre o porquê destes limites que nos distanciam e tornam nossas relações mais verticais.

A presente pesquisa discute a perspectiva da interculturalidade no ensino de espanhol a partir de três disciplinas do curso de Letras - Licenciatura em Língua e Literaturas de Língua Espanhola, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade de Educação a Distância (EaD). A escolha de um curso na modalidade EaD como objeto de pesquisa foi motivada pela expansão dessa modalidade nos últimos anos, e principalmente pelo importante lugar que ela tem

---

1 Podemos citar o próprio o Parecer CNE/CES 492/2001, que versa sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, estabelece como sendo um dos objetivos dos cursos de Letras, “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.”

ocupado em relação à formação de professores, já que os cursos de licenciatura superam, segundo dados de 2015 do Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (AbraEaD), cursos de bacharelado em número de alunos matriculados.

Nossa amostra compreende três das oito disciplinas de Língua Espanhola do Curso de Letras - Licenciatura em Língua e Literaturas de Língua Espanhola, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especificamente as disciplinas Língua Espanhola I, Língua Espanhola IV e Língua Espanhola VIII, oferecidas na segunda edição do Curso, entre 2011 e 2014<sup>2</sup> - recorte cuja justificativa apresentamos adiante, neste projeto.

A partir da análise da amostra em consideração, nosso objetivo geral compreende: discutir o tratamento e/ou potencialidades para uma abordagem intercultural na modalidade de Educação a distância.

Nossos objetivos específicos são:

- (i) Observar na amostra possibilidades de articulação entre língua e cultura.
- (ii) Discutir representações culturais dos países hispano-falantes.

Com base nos objetivos, assentamos a pesquisa nas seguintes **questões**:

- (i) Quais proposições didáticas e/ou potencialidades para uma abordagem intercultural são observadas nas disciplinas de Língua Espanhola?
- (ii) Como acontece, ou poderia acontecer, a articulação entre a língua e a cultura nesse contexto do curso?
- (iii) Quais representações culturais, estereotipadas ou não, predominam sobre os países hispano-falantes?

Com relação a esses objetivos e questões, organizamos a presente dissertação em seções que visam discutir cada um dos temas que envolvem a interculturalidade, como: a noção e essencialização de culturas e identidades; o estabelecimento da diferença; a construção de estereótipos e estigmas; a relação entre língua e cultura, etc. Dessa maneira, buscamos um embasamento teórico que não ficasse apenas no âmbito pedagógico, mas que trouxesse um esclarecimento sobre o

---

2 Além desta, há mais duas edições do curso, uma já finalizada (turma de 2008) e a outra ainda em andamento (turma de 2014).

tratamento desses assuntos na sociedade em geral, os quais, de certa maneira, requerem um olhar final para a sala de aula.

## **1 REVISÃO DA LITERATURA**

### **1.1 FUNDAMENTOS DA INTERCULTURALIDADE**

A presente pesquisa vincula-se à Linguística Aplicada (doravante LA) que, no Brasil, atualmente, caracteriza-se como um campo de estudo independente, com um caráter “mestiço” e “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006; 2013). No sentido de romper fronteiras disciplinares, a LA dialoga com outros campos buscando produzir uma ciência em que se considere o entorno da relação dialógica, os sujeitos envolvidos e a cultura desses sujeitos, pois a enunciação não existe per si e os significados vão muito além das estruturas linguísticas.

Tendo em vista essas características do campo, e com o intuito de buscar aprofundamentos teóricos sobre conceitos como ‘língua’, ‘cultura’, ‘identidade’ e ‘interculturalidade’, visitamos também outras áreas para além da LA, que contam com um percurso longo de estudos sobre esses temas, como a Antropologia e a Sociologia – com nomes como Canclini (2015), Goffman (1988) e Hall (2005) –, e a Educação – com pesquisadores como Canen (2007), Fleuri (2003; 2014), e Silva (2014) – por citar alguns. Dessa maneira, nossos capítulos não se limitam a teorias de apenas um campo; transitamos por entre diferentes interpretações, considerando, sobretudo, o tratamento do tema de pesquisa.

#### **1.1.1 Introduzindo alguns conceitos**

Considerando a multiplicidade conceitual envolvida em estudos sobre Interculturalidade, adiantamos algumas definições adotadas neste estudo, no intuito de tornar clara a leitura e de mostrar nossas percepções básicas sobre eles. Não se trata de palavras finais, mas do entendimento pessoal, com base em leituras realizadas até o momento. Todos os conceitos trazidos – língua, comunicação, língua-cultura, cultura, identidade, interculturalidade e comunicação intercultural – serão revisitados e aprofundados teoricamente ao longo do trabalho.

No que concerne à língua, esta é aqui entendida como uma prática social que nos permite a interação, e um dos meios pelo qual

classificamos e damos sentido ao nosso entorno. Ela atua em conjunto com a cultura, modificando e sendo modificada por esta última – definição consoante com a visão de Mendes (2004, p. 12). A língua é um dos artefatos possibilita a comunicação, entendida aqui, tendo por base o estudo de Grimson (2000), como o processo no qual, usando de um ou mais códigos compartilhados, sujeitos trocam informações e as tornam comum, dialogam, enunciam e constroem discursos com base em suas experiências e conhecimentos.

Ao transitar por entre as singularidades dos sujeitos, por contextos, espaços e tempos diversos, a língua torna-se um instrumento carregado de alteridade, daí o motivo de, no âmbito das pesquisas sobre o ensino de línguas, muitos autores não a dissociarem da cultura, chamando-a de língua-cultura (cf. MENDES, 2004; 2015) – termo que adotaremos para nos referirmos a contextos sociais que compreendem essa relação.

Embora aponte para uma abrangente conceitualização, cultura, neste trabalho, faz referência a um conjunto de significados compartilhados, que se manifestam nos comportamentos, personalidades, materialidades, crenças, valores, sentimentos, gestos e movimentos dos sujeitos envolvidos, bem como em sua maneira de organizar, interpretar e conduzir a realidade em sociedade. Significados construídos na linguagem, e que estão sempre sujeitos à ressignificação. Como veremos adiante, a definição adotada baseia-se em estudos de Coppette *et al* (2012), Mendes (2015), Díe *et al* (2012) e Almeida Filho (2011).

Neste estudo, assumimos a identidade como um sentimento de pertencimento a um determinado grupo cultural; este grupo, por sua vez, é representado e constituído por sentidos e símbolos que refletem na caracterização dessa mesma identidade. Tal definição, assumimos considerando Woodward (2014), que afirma que a “[...] a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (p. 10), e Paraquett (2010), que entende que “a identidade de um indivíduo se vincula aos bens patrimoniais que pertencem à sua comunidade cultural” (p. 144).

Partindo da definição de Sáez (2005), o conceito de interculturalidade<sup>3</sup>, neste estudo, refere-se ao estabelecimento de relações de compreensão, baseadas em negociações de sentido, respeito e diálogo

---

3 Diferenciaremos neste estudo interculturalidade (com minúscula) de Interculturalidade (com maiúscula). O primeiro usaremos para nos referirmos ao contexto de interação, encontro entre sujeitos e grupos culturais distintos. O segundo aparecerá quando nos referirmos à área de estudo, e também ao projeto social e educacional, fundamentado tanto em lutas sociais quanto em medidas governamentais.



entre pessoas de línguas e identidades culturais diferentes. A comunicação intercultural, por sua vez, seria o estabelecimento de diálogo entre sujeitos que se manifestam e interpretam o mundo de maneiras singulares (GRIMSON, 2000). No entanto, esse diálogo só acontece quando ambos enxergam a alteridade existente como positiva, e se abrem para conhecer o outro, resistindo à automatização de julgamentos de valor. Nesse sentido, concepções e discursos são reavaliados, com vista ao estabelecimento de relações de respeito e harmonia.

Retomando o quarto conceito aqui apresentado, organizamos a seção seguinte de maneira a discutir panoramicamente a concepção de cultura, uma vez que o conceito aparece com veemência em nossos objetivos e perguntas de pesquisa.

### 1.1.2 A concepção de cultura

Partimos da premissa, baseando-nos em Byram e Fleming (2009), que aprender um idioma implica, inevitavelmente, a aquisição de experiências e conhecimentos culturais de sociedades diversas. Consideramos, em função disso, a noção de cultura como parte fundamental no processo de ensino de línguas estrangeiras, pois uma comunicação clara e bem sucedida depende de um adequado manejo da linguagem, seus diferentes signos e sentidos, e de conhecimentos de diferentes sociedades e sujeitos, todos culturalmente conectados.

Convém ressaltar, contudo, que o enfoque sobre a cultura no ensino de línguas não é recente. Ele já era contemplado em métodos como o audiolinguístico e audiovisual nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, por volta de 1945 (BYRAM e FLEMING, 2009, p. 10). Também devemos lembrar que o conceito de cultura não é nada novo, nem para o ensino de línguas, nem para as sociedades e ciências em geral. Ele está sempre em revisão e atualização, e conta com um histórico longo de usos e definições, sendo a Linguística Aplicada uma área que tem lhe trazido grandes contribuições nos últimos anos (cf. PARAQUETT, 2010; 2011; MENDES, 2004; 2015; OLIVEIRA *et al.* 2015a; entre outros).

O estudo de Mendes (2015, p. 204) recupera alguns dos sentidos do termo em seus primórdios, com base na obra *A noção de cultura nas ciências sociais*, de Cuche, e sugere que antes de se estender pela Europa, a palavra *Kultur* já era utilizada pelos franceses no século XIII, com significados relacionados ao trabalho no campo, que perpetuaram até a segunda metade do século XVI.

Tais significados, como menciona Eagleton (2011), se comparados aos dias atuais, demonstram uma mudança significativa na semântica da palavra: antes relacionada à lavoura e ao cultivo agrícola, o termo ‘culto’<sup>4</sup> designa hoje pessoas mais urbanas deixando de fora os lavradores. Assim, a sua complexidade tem a ver com amplitude que alcançou, deixando de ser tão somente um processo material e ganhando uma conotação espiritual, uma mudança de ‘atividade’ para ‘entidade’ (ibid, p. 10).

Entretanto, essa mudança não é única. Permeou também diferentes ideologias e noções como a de ‘colonialismo’ (*colonus*) e a de práticas de ‘culto religioso’ (*cultus*) – visto que o conceito em questão, que advém do latim *colere*, foi interferido e interferiu nesses outros dois termos<sup>5</sup>. Ainda, relacionou-se semanticamente, no século XVII, a outro conceito, o de ‘civilização’ – conceito fundante para ideais do Iluminismo – remetendo à função do progresso geral e intelectual (ibid). A ideia de cultura nesse caso estava relacionada ao estado do espírito de quem teve ‘instrução’, condição que se fundamentava na oposição iluminista entre ‘natureza’ e ‘cultura’ e que estabelecia uma dicotomia entre ‘civilizados’ e ‘indivíduos com um espírito natural e sem cultura’ (MENDES, 2015 p. 205).

Ainda em associação ao conceito de civilização, no âmbito científico, uma primeira definição do termo só surgiu no ano de 1871, quando Edward Tylor propôs uma acepção que acabou sendo incisiva para o desenvolvimento dos primeiros estudos antropológicos sobre o assunto. Tylor juntou *Kultur* à palavra alemã *Civilization* e cunhou *Culture* no inglês, definindo-a da seguinte maneira: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 1999, p. 25). A definição de Tylor é uma das mais lembradas por estudos antropológicos, e com Tylor e outros teóricos subsequentes, a Antropologia se consolidou como um campo referência no estudo da cultura.

Ao longo dos anos, a concepção de cultura tradicionalmente adotada pela Antropologia sofreu duras críticas, por fundamentar-se no contraste de grupos, reduzindo-os a uma ‘totalidade’ característica

---

4 Discutimos o caráter mercadológico do conceito ‘culto’ na seção posterior.

5 O significado de habitar atribuído a *colere* (cultura) evoluiu do conceito de *colonus*. *Colere*, por sua vez, desemboca no conceito *cultus*, e por isso esteve relacionada à divindade e transcendência (EAGLETON, 2011, p. 10).

(MENDES, 2015, p. 207). Essa concepção, segundo Grimson (2000, p. 22), só começou a mudar no século XX quando os estudos nessa área passaram não somente a descrever e compreender culturas a partir de seus costumes e valores, mas também a investigar a relação existente entre essas culturas, redirecionando o foco que antes recaía sobre a homogeneização e uniformização desses grupos para o processo interativo. Ademais, tal mudança aconteceu devido às atenções voltadas ao contexto de globalização e migração, em que mostrou-se pouco produtora, cientificamente, conceber e entender as comunidades de maneira isolada.

Em se tratando de América Latina, um importante nome da Antropologia e dos Estudos Culturais, defensor do deslocamento do foco na identidade para a hibridação<sup>6</sup> e heterogeneidade, é Néstor García Canclini. Em sua obra *Culturas Híbridas*, o autor aduz que a hibridação é um processo capaz de explicar relações de desigualdade e segregação, logo diz muito sobre posições e relações interculturais. “A hibridação, como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade” (CANCLINI, 2015, p. XXVII). A hibridação cultural, como argumenta o antropólogo, acontece nos mais variados setores sociais e é possível percebê-la na música, pela fusão e profusão de ritmos; na negociação de terras pelos índios e de produtos pelos camponeses; na adaptação dos trabalhos brutais às novas tecnologias que são incorporadas nas empresas, etc. Assim, as culturas e comunidades não vivem no completo isolamento, elas se constroem e se mantêm na interação com outras, podendo gerar novas realidades e formas de vida.

Nesse cenário híbrido, categorizações como ‘culto’ – mencionada antes –, ‘popular’ e ‘massivo’ não refletem a realidade, e existem porque caminham juntas à mercê de uma lógica mercadológica (CANCLINI, 2015, p. 22), em que o que está em jogo é a ampliação do consumo e da margem de lucro de empresas privadas que as reforçam. A pretensão em distinguir o popular do culto, como comenta o autor com base em Bordieu, está vinculada a interesses da elite, do mercado, que “para enfrentar os efeitos massificadores da divulgação, recria os signos que diferenciam os setores hegemônicos” (ibid, p. 37).

---

6 O autor define o conceito de hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2015, p. XIX). A sua conceitualização de hibridação é a que adotaremos neste estudo.

Além disso, a Arte, a Literatura e as teorias científicas são os responsáveis por determinar os conhecimentos que nos permitem explorar a categoria do “culto” no mundo moderno. A escrita, particularmente, como discute Canclini, ocupa um papel de destaque nessa categoria, uma vez que é assumida como um modo mais ‘intelectualizado’ de circulação e apropriação de bens culturais, e é por isso, segundo ele, que “temos na América Latina mais histórias da literatura que das artes visuais e musicais; e, é claro, mais sobre literatura das elites que sobre manifestações equivalentes das camadas populares” (ibid, p 143).

Dimensionando essa discussão ao contexto de interesse para esta pesquisa, cabe ressaltar a pertinência de se tratar essas categorizações discriminatórias no contexto de formação de professores, visto que o processo de ensino de uma LE é por si só um espaço de ‘disputas simbólicas’, como aduz Picanço (2012, p. 116), demarcadas pelas identidades múltiplas em contato, pela hibridação, e pela diferença em evidência. Promover práticas e conhecimentos culturais de classes dominantes em detrimento ao acesso à diversidade, à multiplicidade – usando de um termo chave no trabalho de SILVA (2014)<sup>7</sup> –, favorece um ambiente de desigualdades e conflitos que, se pensado de outra forma, poderia servir para a intensificação do lado cidadão e consciente dos estudantes.

Indo mais além e nos posicionando enquanto professores de língua espanhola, cabe problematizar alguns cenários que ilustram essas reflexões: (i) em que medida, no ensino de espanhol, o Dia dos Mortos é tematizado como popular e a literatura de Jorge Luís Borges<sup>8</sup> é tratada sob o status de culta; (ii) nós, profissionais de línguas, sabemos como lidar com essas distinções, que estabelecem hierarquias e hegemonias culturais, quando elas são transferidas do social para o contexto de ensino; e (iii) nossas formações inicial e continuada nos oferecem oportunidades suficientes para a superação dessas distinções que colocam as culturas em uma escala hierárquica de valor.

---

7 Para o autor, a multiplicidade, enquanto conceito, é ativa, produtiva; já a diversidade é estática, estéril (p. 100). Por esse motivo ele argumenta em favor desta última.

8 Tomo esses dois exemplos distintos considerando a discussão do parágrafo anterior, em que menciono Canclini (2015) sobre o papel do letramento e da literatura na distinção do “culto” e dos setores hegemônicos nas sociedades modernas, em oposição aos saberes e práticas do “popular” os quais foram reivindicados pela Antropologia e por populismos políticos (p. 21).

Outra problematização necessária no ensino de espanhol, é a da lógica mercadológica que guia determinadas metodologias e materiais didáticos no tratamento da *cultura como produto* (OLIVEIRA *et al*, no prelo)<sup>9</sup>. Enquanto produto, a cultura é abordada como um conjunto de conhecimentos prontos e acabados, por vezes limitados ao ‘nacionalismo’, que são trazidos para a sala de aula como em vitrine de loja ou de agência de turismo; isto é, destacam-se superficialmente apenas aqueles que vendem a representação de um país hispano-falante, sem qualquer discussão sobre diversidade, hibridações, privilégios e apagamentos que determinam a apresentação desses aspectos em detrimento de outros.

Engajados nessas discussões a partir das questões levantadas nesta pesquisa –especialmente a terceira –, nos parece fundamental um olhar crítico sobre a cultura, pois defendemos que o ensino de língua espanhola - seja na formação em Letras presencial ou a distância – deve transcender o senso comum, os reducionismos, o foco em meros exotismos e em aspectos curiosos, no que se refere às culturas dos países hispano-falantes. Assumir esse posicionamento representa, sobretudo, não dar margem a polarizações que determinam a sobreposição de valores de uma cultura sobre outra. A título de exemplificação, no contexto do espanhol, representaria, sob o posicionamento da descolonialidade<sup>10</sup>, (i) não reproduzir uma prática frequente em que as culturas da Espanha são concebidas como superiores às de países da América Latina; (ii) na direção do item anterior, desomogenizar o conceito de hispanofonia, desconstruindo a concepção do espanhol peninsular como língua modelo a ser adquirida, e, ao mesmo tempo, legitimando as variedades hispano-americana<sup>11</sup>; e (iii) não apresentar a cultura estrangeira como superior a do aluno, com base no ideal de falante nativo – tema que retomaremos em seções subsequentes.

Portanto, reforçar o diálogo intercultural, no ambiente virtual ou em sala de aula, é dar vez e voz a múltiplas culturas sem sobrepor umas

---

9 Podemos também situar a língua como mercadoria nesse contexto, um tema a que não nos deteremos neste estudo, mas que é discutido mais a fundo por Bourdieu (1994), em *A Economia das Trocas Linguísticas*.

10 Sobre o tema, ver Walsh (2012) e Fleuri (2014). Retomamos os autores em discussões adiante, em que o termo decolonialidade diz respeito ao rompimento a matriz colonial de poder que perpassa todas as esferas sociais.

11 Tão mais próximas a nossa realidade, no mínimo no que se refere à geografia, cabe destacar.

às outras, é abdicar de classificações binárias como culto e popular, olhando para a hibridação ocasionada nos encontros culturais. As culturas são entendidas, nessa perspectiva, como múltiplas, dinâmicas, e, como tais, constituem-se a partir de processos internos e externos, que ao mesmo tempo em que se singularizam e preservam a sua diversidade interna, relacionam-se com outras e se reinventam a partir do contato com outras comunidades e realidades diferentes (COPPETE et al, 2012, p. 245).

Na tentativa de cunhar uma definição de cultura para este estudo que possa ser ajustada ao ensino de línguas, procuramos nos apoiar em algumas concepções presentes na Linguística Aplicada. Como pontos importantes a serem considerados nessa definição, trazemos alguns encontrados em Mendes (2015, p. 218) que topicaliza as seguintes características:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo.

Em síntese, para a autora, a cultura compreende significados concebidos a partir de elementos em comum. Não entendemos como referência, no entanto, a um repertório homogêneo e intocável de significados construídos, mas a concepções e práticas que conectam sujeitos singulares e que são suscetíveis a mudanças e ao contato com outras culturas.

Para Díe *et al* (2012, p. 21), a cultura tem a ver com a adaptação dos seres humanos ao seu entorno, à história e às relações em grupos. Dessa forma, uma cultura se diferencia da outra no sentido ou resposta que dá para as ações, tanto de caráter individual quanto social. Se diferenciam também pelo sistema que a gere, e pelos elementos, artefatos, e instituições que a constituem.

Na mesma linha de pensamento, Almeida Filho (2011, p. 159), por sua vez, afirma que a cultura:

é para o homem o seu conjunto de crenças, conhecimentos e técnicas, além de modos de pensar e agir formulados durante a história de seu determinado grupo ou sociedade. Representa, portanto, a interação humana com o meio (a natureza) em que vive e viveu certo grupo de seres humanos.

Ancorados nos conceitos de Coppette *et al* (2012), Mendes (2015), Díe *et al* (2012) e Almeida Filho (2011), reiteramos que a noção de cultura sob a qual nos guiaremos neste estudo, faz referência a um conjunto de significados compartilhados, que se manifestam nos comportamentos, personalidades, materialidades, crenças, valores, sentimentos, gestos e movimentos dos sujeitos envolvidos, bem como em sua maneira de organizar, interpretar e conduzir a realidade em sociedade. Significados construídos na linguagem, e que estão sempre sujeitos à ressignificação, conforme ressaltamos na subseção 1.1.

### **1.1.3 Problematizando culturas e identidades nacionais**

Como pudemos perceber na seção anterior, a noção de cultura vai muito além do ‘nacional’ e compreende os mais variados grupos e entidades sociais. No entanto, a opção por dedicar esta seção a este tema em específico se deve ao entendimento de que ao conhecer um estrangeiro, a cultura e a identidade nacional desse sujeito, fortemente demarcadas pelo seu idioma, tão logo percebidas fazem com que nós

recorramos à nossa própria identidade nacional. Isso acontece porque a comunicação intercultural está intimamente relacionada à identidade e à interação (BYRAM e FLEMING, 2009, p. 15) – percepção que justifica a revisão desses conceitos.

Para discuti-los mais a fundo, é preciso, no entanto, aclararmos a relação entre cultura e identidade para este estudo, pois entendemos assim como Mendes (2004, p. 87) – que também envolve a noção de língua nessa discussão – que estes conceitos ajudam no entendimento das interações do sujeito contemporâneo com o entorno e com sujeitos outros na construção de significados, bem como na percepção de si próprio. Na esteira dessa questão, Mendes (ibid, p. 75) assume que “cultura e identidade são dimensões muito próximas, as quais constroem-se através de processos simbólicos complexos, ancorados nas ações e relações desenvolvidas na vida em sociedade.”

Entendemos que os processos simbólicos complexos a que se refere a autora, acontecem a partir de representações, conceito pós-estruturalista de grande importância para os Estudos Culturais, segundo Silva (2014). A representação, nesse sentido, não se refere àquilo que expressa fielmente o real, de maneira exata e incontroversa, e sim a mais uma forma de atribuição de sentido. “Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (p. 91) Para o autor, a identidade e a diferença<sup>12</sup> são produzidas nesse sistema de representação e “a identidade é um significado- cultural e socialmente atribuído” (p. 89).

Woodward (2014) também relaciona a noção de representação<sup>13</sup> com os conceitos de identidade e cultura, afirmando que, “[...] compreendida como um processo cultural, [a representação] estabelece identidades individuais e coletivas” (p. 18). A autora reforça que é a partir dos significados resultantes dessas representações que nossas vivências e percepções sobre nós mesmos ganham sentido. Sendo assim, essas representações e discursos estabelecem posições a assumirmos, lugares a partir dos quais nos pronunciamos. “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (p. 19).

---

12 Retomamos o tema na seção seguinte.

13 Representação para autora (p. 17), e para este estudo, refere-se a dar significado a algo utilizando de sistemas simbólicos.



Com base nos parágrafos anteriores, procuramos ilustrar na figura 1 o movimento que representa o nosso entendimento sobre a relação entre cultura e identidade.

Figura 1 - Esquema que exemplifica o lugar da representação na relação entre cultura e identidade



Nesse esquema, como podemos observar, o ponto de partida para chegarmos até o estabelecimento da diferença é a cultura, pois ela é o suporte na construção de representações, identidades e diferenças. Desse modo, os sentidos e símbolos culturais manifestados pela linguagem constituem as representações, as quais são responsáveis pelo estabelecimento de identidades individuais e coletivas. Essas identidades, por fim, incidem na produção da diferença, pois precisam dela para se constituírem (WOODWARD, 2014).

Dentro desse esquema que representa nosso entendimento sobre o tema, os conceitos de cultura e identidade se relacionam por meio da noção de representação, uma vez que os aspectos representativos de uma identidade são construídos por meio e com base na cultura do grupo que a incorpora. Assim, uma identidade mexicana, por exemplo, existe na medida em que é representada, seja pelo idioma espanhol, pelo espaço geográfico, pela história ou por outros artefatos culturais compartilhados.

Para a amostra em estudo, o conceito de identidade, junto ao de cultura, é útil no sentido de distinguir duas percepções e tematizações sobre as comunidades de sujeitos hispano-falantes, às que se referem as suas identificações pessoais e sociais<sup>14</sup> (GOFFMAN, 1988, p. 59). Ou seja, se considerarmos que tal distinção se dá no nível de proximidade e conhecimento sobre cada sujeito, a identidade social virtual que assumimos para determinado sujeito pode ser muitas vezes estereotipada já que pode não condizer com a identidade pessoal ou social de fato partilhada por esse, que só quem o conhece mais de perto tem acesso.

14 No social o autor envolve ainda dois conceitos: identidade social virtual – o que atribuímos como caráter do sujeito; identidade social real – atributos que ele prova possuir.

Compreendemos, desse modo, que uma possibilidade de se desenvolver uma comunicação intercultural<sup>15</sup> é se permitir conhecer o outro para além da identidade social imediata, essa, muitas vezes, demarcada pela identidade nacional<sup>16</sup>. Uma identidade nacional pode não representar todos os nativos fielmente, do modo que outras identidades pessoais o fazem, pois esta primeira, apesar de carregar um espírito de união e de fraternidade, atribui a todos os sujeitos práticas e símbolos que excluem o ‘diferente’ e reforçam relações de poder. Assim, quem detém o direito de representar ocupa um lugar central nas identidades e em seus movimentos sociais (SILVA, 2014, p. 91) o que não é diferente em se tratando de culturas e identidades nacionais.

Stuart Hall discute mais a fundo essa questão, afirmando que uma cultura nacional funciona como “uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação” (2005, p. 57) que constroem identidades quando produzem sentidos sobre a nação. Conforme o autor, diversidades relacionadas a classe, gênero e raça são apagadas diante da cultura nacional, a qual unifica os sujeitos em torno de uma única identidade cultural que os representa como sendo membros de uma ‘grande família nacional’ (ibid, p. 59). Hall entende, no entanto, que não se refere tão somente ao espírito de lealdade, de união ou uma identificação simbólica por parte desse grupo, mas “uma cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural” (idem).

Para a construção dessa cultura nacional, o Estado tem em seu domínio patrimônios e mitos fundacionais. O Patrimônio nacional é constituído pela ocupação de um território e formação de coleções (CANCLINI, 2015, p. 190), já os mitos fundacionais se baseiam no estabelecimento de em um sentido para a existência, numa origem, tradição, em histórias e símbolos compartilhados (HALL, 2005). O conceito de identidade, nesse contexto, segundo Canclini, diz respeito aos sujeitos que ocupam um determinado espaço geográfico e compartilham

---

15 Conforme apresentado na subseção 1.1.1, entendemos a comunicação intercultural como o estabelecimento de diálogo entre sujeitos que se manifestam e interpretam o mundo de maneiras singulares (GRIMSON, 2000).

16 Segundo García Canclini (2015, p. 81), o modernismo cultural impulsionou a criação de identidades nacionais, no Brasil, por exemplo, a brasilianidade tem início com as vanguardas dos anos 20. “De Oswald de Andrade à construção de Brasília, a luta pela modernização foi um movimento para construir criticamente uma nação oposta ao que queriam as forças oligárquicas e conservadoras e os dominadores externos”.

uma entidade com os demais sujeitos, baseada no idêntico e no intercambiável materializada em festas e outras práticas cotidianas. Os sujeitos que não fazem parte desse espaço e que não possuem os mesmos significados construídos são ‘os outros’ (CANCLINI, 2015, p. 190).

Direcionando essa discussão para a formação em EaD, cabe destacar a pertinência de se pensar esses tópicos nos cursos de Letras, com vista a estimular os futuros professores de línguas estrangeiras a buscarem conhecimentos que não se limitem a culturas e identidades nacionais, a discutirem e questionarem visões estáticas sobre elas. Afinal, como discorreremos até aqui, essa representação é a base para a homogeneização e para o apagamento da heterogeneidade que constitui qualquer nação. Não estamos, no entanto, afirmando a inexistência de sujeitos que se identifiquem com essas tradições, muito menos o seu esquecimento no ensino de línguas em nome de outras identidades, mas defendendo a superação de hegemonias culturais de forma a dar espaço para a diversidade, multiplicidade, no ensino do espanhol.

Podemos tomar como exemplo a ideia de “cultura argentina”, que é recorrente nas salas de aula e em títulos de livros, mas que, em consonância com Grimson (2000, p. 24), não remete a algo descritível e fixo, pois sua dimensão a impede de ser representada em um conjunto limitado de elementos linguísticos, musicais, e gastronômicos. Embora sejam observadas tentativas de reduzi-la ao sotaque de Buenos Aires, diferenciando-a de outros países da América Latina, como ressalta o autor, em outras cidades argentinas o espanhol falado se assemelha mais ao de países vizinhos. O mesmo se pode dizer do Tango, que não dá conta de mensurar toda a variedade musical existente no país; contudo, costuma ser apresentado como um ritmo de interesse e gosto compartilhados, com status de música nacional (ibid, p. 26). A presença dessa percepção no senso comum pode ser exemplificada pelo filme *Farol de las orcas*, em que, em uma determinada cena, toca uma música *ranchera* e esta é subtitulada como Tango, na opção de legenda “*español europeo*”.

Outro país hispano-falante que podemos comentar é o México. Canclini, que defende a superação do foco nas identidades para a hibridação, salienta que:

dentro de uma sociedade nacional, por exemplo, o México, há milhões de indígenas mestiçados com os colonizadores brancos, mas alguns se “chicanizaram” ao viajar aos estados unidos; outros remodelam seus hábitos no tocante às ofertas comunicacionais de massa; outros adquiriram alto

nível educacional e enriqueceram seu patrimônio tradicional com saberes e recursos estéticos de vários países; outros se incorporaram a empresas coreanas ou japonesas e fundem seu capital étnico com os conhecimentos e as disciplinas desses sistemas produtivos. Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações (2015, p. XXIII e XXIV).

Considerando o exposto pelo autor, torna-se incoerente afirmar que todos os mexicanos são iguais e se identificam com uma cultura única, nacional, pois a realidade nos mostra que diferentemente de uma constituição de identidades estáticas baseadas em representações sólidas<sup>17</sup>, os sujeitos, bem como as sociedades em que se inserem, estão em constante transformação. Nesse sentido, a ideia de identidades culturais hispânicas fixas e estáveis é colocada em cheque, seja em virtude a uma crise pós-moderna como se tem discutido nas ciências (cf. HALL, 2005), ou, talvez apenas em função de um conflito entre perspectivas essencialistas e não essencialistas sobre as identidades, conforme discute Woodward (2014, p. 12)<sup>18</sup>.

Finalizando esta seção, nos perguntamos: por quê a fixação de uma identidade baseada no essencialismo? Em se tratando de países hispanofalantes, a quem interessa a fixação de uma identidade nacional? O que de fato está em jogo quando as identidades tradicionais essencialistas entram em conflito com identidades outras? Como esses tópicos refletem no ensino de línguas? São questionamentos que se correlacionam com a discussão que propomos na seção seguinte, tomando como ponto de partida o estabelecimento da diferença.

---

17 Bauman (2005) discute essa questão a partir da ideia de modernidade líquida, onde os sujeitos e suas identidades não são duros como ‘rochas’ mas maleáveis como a água.

18 Enquanto de um lado defende-se “[...] que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos [...] partilham e que não se altera ao longo do tempo” (ibid), do outro foca-se “as diferenças, assim como as características comuns partilhadas, tanto entre os próprios [...] quanto entre [...] outros grupos étnicos” (ibid).

### 1.1.4 A diferença entre eu e o outro: estereótipos e estigmas

Na seção anterior, procuramos discutir a ideia de que identidades e culturas não são estáticas, únicas e inatas. E, nesse sentido, argumentamos em direção à preparação do estudante de língua espanhola para olhar criticamente para a ‘identidade nacional’, posicionando-se quanto aos reducionismos e sobretudo questionando afirmações presentes no senso comum: “Sou como todos os brasileiros?” “Será que existia/existe identidades e culturas nacionais com as quais todos os povos hispânicos se viam/veem representados?”.

Tais questionamentos se fazem necessários no atual cenário de globalização e migração em que se tem um contato mais facilitado entre sujeitos. Infelizmente, na atualidade, temos presenciado um confronto entre identidades, e a singularidade do sujeito tem sido usada para definir barreiras entre o comunitário e o extracomuniário, como debate com louvor Ponzio (2014). Esse panorama conflituoso em prol do respeito a comunidades de pertencimento tem sido discutido nas ciências como parte da reconhecida ‘crise de identidade’ pós-moderna, que para Ponzio tem gerado cada vez mais medo do outro. A maior parte dos conflitos contemporâneos fundamentados na defesa de identificações nascem como resposta às identidades do outro: heterossexuais x homossexuais; brancos x negros; nativos x estrangeiros.

Essas binarizações acontecem a partir do estabelecimento da diferença. Por essa razão, qualquer identificação tem basicamente um caráter relacional, que “*al mismo tiempo que establece un “nosotros” define un “ellos”*”. Logo, “*la nación, el género, la clase, la raza, la etnia, pueden constituir en diferentes contextos de interacción parámetros perceptivos que definen relaciones sociales entre “nosotros” y “los otros”*” (GRIMSON, 2000, p. 29).

Podemos considerar, então, a diferença como um dispositivo articulado pelas identidades. Woodward (2014) dialoga sobre essa questão, trazendo uma história contada pelo escritor e radialista Michael Ignatieff a respeito do contexto de guerra entre sérvios e croatas. Resumidamente, a história relata o seguinte: um soldado sérvio é questionado sobre a diferença entre esses dois povos. Ao responder, o soldado usa como exemplo uma ‘suposta’ diferença entre os cigarros: “Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas.” Não estando clara a distinção, ele é questionado novamente, e, como resposta, alega que estrangeiro nunca entende nada. Porém, alguns minutos depois, ainda incomodado com a pergunta, ele retoma sua explicação: “Olha, a coisa é assim. Aqueles croatas pensam que são

melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo o mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somos todos lixo dos Bálcãs.” (p. 8).

Claramente parece tratar-se de duas identidades diferentes, ou pelo menos de sujeitos pertencentes a dois grupos (sérvios e croatas) que se veem como diferentes. Trata-se, entretanto, de dois povos vizinhos que estão interligados política e economicamente há mais de 50 anos, sob o regime de Tito, na nação-estado da Iugoslávia. Desse modo, esse confronto acontece entre pessoas que moram em um mesmo território, que cotidianamente se cruzam, que se conhecem e se relacionam culturalmente (WOODWARD, 2014, p. 8).

Woodward traz essa história para mostrar que a identidade é relacional, ou seja, a identidade sérvia existe no contraste com a identidade croata, pois depende

de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um não croata. A identidade é assim, marcada pela diferença (ibid, p. 9).

Em Grimson (2000, p. 14) há um posicionamento similar ao afirmar que “[...] ningún grupo humano existe, ningún conjunto de personas se agrupa y define ese acto de agruparse, sino en relación a otras que perciben, sienten y definen como diferentes.” Ou seja, reconhecemos um grupo como sendo “aquele grupo”, porque na prática o confrontamos com outro já existente, demarcando a diferença.

No estabelecimento da diferença tomamos como ponto de partida os conhecimentos obtidos ao longo de nossa vida, e as categorizações que os simplificam. Díe et al (2012) defendem que nenhum ser humano consegue abarcar a realidade como um todo, e, por esse motivo, como tal, sente a necessidade de simplificar essa realidade, criando essas categorias, de forma a ‘ordenar dados e conhecimentos’ para se adaptar a ela. E assim tudo aquilo que não se encaixa na ordem, incomoda, desestabiliza, ficando em posição de defesa ante o ‘diferente’ (ibid, p. 19). Aquilo que não sabemos sobre o outro, ou sobre a natureza em geral, ignoramos, ou preenchemos com generalizações, preconceitos, distantes da realidade, mas que influenciam e modificam essa realidade (ibid, p. 20).

É dessa forma que nascem os estigmas e os estereótipos, a partir da avaliação da integridade do outro, da previsão de suas identidades

sociais conforme categorias e atributos do que consideramos comuns, naturais, e que são pré-determinados socialmente. “Baseando-nos nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 1988, p. 5).

O estigma<sup>19</sup>, nesse sentido, refere-se à rejeição, ao descrédito a um sujeito, e está associado a um atributo depreciativo, quando a pessoa apresenta características que fogem à imagem que criamos para ela, ou seja, quando não se enquadra nas características pré-estabelecidas (GOFFMAN, 1988, p. 6). Envolve dessa forma uma relação entre atributo e estereótipo. Goffmann subdivide os estigmas em três tipos: corporais; de caráter; e o de raça, nação e religião. Nesses casos, o sujeito “possui um traço que pode-se impor atenção e afastar aqueles que encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1988, p. 7).

Um estigma muito comum no Brasil é o do argentino, como comprova o estudo de Paraquett (2011). A autora constata, a partir da análise de textos e imagens<sup>20</sup> de sites brasileiros reconhecidos, a presença de um discurso preconceituoso sobre os argentinos; em alguns casos, prevalecendo a representação destes como pessoas indesejadas e arrogantes (ibid, p. 63). Observou, além disso, que muito desse tratamento negativo estava relacionado ao futebol, levando-a a posicionar-se sobre até que ponto é “normal” esse espírito de disputa quando se torna agressivo e discriminador. Coadunamos com a autora ao considerar que estes textos, se trabalhados de forma crítica no ensino de espanhol,

podem permitir interações, que nos levem a compreender quem somos e quem são esses outros, os argentinos, com quem devemos ter relações cordiais, seja porque a cordialidade é um traço da cultura brasileira, seja porque interessa a relação intercultural com aquela nação, pois só assim chegaremos à integração continental (ibid, p.68).

Os estereótipos por sua vez funcionam, de acordo com Bhabha (2003, p. 105) como principal estratégia discursiva da fixidez, signo da

---

19 O conceito de estigma foi criado pelos gregos para aludir aos sinais corporais, de corte ou queimadura, que demarcavam sujeitos a serem evitados, tais como escravos, criminosos, etc (GOFFMAN, 1988, p. 5).

20 A autora apresentou o referido material durante um curso para professores de Português Língua Estrangeira na Argentina.

diferença cultural, demarcado pela ambivalência: é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido.

[...] de forma bem preliminar, o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigente na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos mas que mudemos o próprio objeto da análise (BHABHA, 2003, p. 110).

Ou seja, o estereótipo representa um grupo ou sujeito de maneira estática, e é codificado na medida em que é repetido, ofuscando, na relação entre sujeitos, identidades reais em virtude da que já está pré-estabelecida e internalizada. Em outros termos, representa o apagamento da diversidade e da multiplicidade, a partir da perspectiva da unicidade.

No intuito de verificar estereótipos, e observar como são vistos os países da América Latina pelos brasileiros, realizamos em 2016, durante a 15ª SEPEX – Semana de ensino, pesquisa e extensão da UFSC, uma pesquisa em que os visitantes do estande do projeto CEEMO – Corpus do espanhol escrito com marcas de oralidade – eram convidados a escrever uma propriedade que lhes vinha à mente ao sortear um país hispanofalante. Cada propriedade elencada pelos participantes era afixada ao mapa, como mostra a figura 2 adiante.



Figura 2 - Mapa com algumas das propriedades atribuídas aos países hispano-falantes



A partir da análise informal dos “rótulos” afixados – retirados e colocados novos cada vez que o mapa estava completo –, verificamos que os resultados nos apontavam, por exemplo, o reconhecimento recorrente do México como ‘o país da pimenta’; e as ‘touradas’ como um aspecto marcante da Espanha. República Dominicana, Panamá e Nicarágua foram parte dos países dos quais os participantes dessa pesquisa não tinham referências, assinalando com um ponto de interrogação ou deixando o papel em branco.<sup>21</sup> Ao final, constatamos que os países latino-americanos mais estereotipados e lembrados são aqueles mais propagados no próprio ensino do espanhol – como o México, tratado na maioria das vezes a partir do exotismo culinário, e Cuba reduzida musicalmente à Salsa. Tópicos estereotipados como esses fazem referência a uma vida superficial dos sujeitos que vivem nesse território, e são observados com frequência nas salas de aula e nos materiais didáticos.

Importa citar casos que fogem à essa orientação, como é o caso de materiais analisados por Oliveira *et al* (no prelo). No intuito de investigar a questão em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014-2015), os autores analisaram coleções didáticas adotadas no ensino da língua espanhola no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Com o olhar voltado

21 Conforme orientação recebida ao declararem não saber nada sobre o país sorteado.

à presença/ausência de estereótipos, perceberam nos livros analisados um esforço em não reproduzir concepções estereotipadas associadas à América hispânica, prevalecendo um olhar voltado à pluralidade cultural. Contudo, considerando uma das edições de um dos livros, os autores problematizam uma imagem que remete a uma possível estereotopia sobre a América Latina como um universo de exotismos, um continente inferior aos países da América do Norte. Embora os autores não aprofundem essa questão, entendemos que esse tipo de demarcação sobre a América Latina, ainda presente em alguns materiais didáticos, invoca relações de hierarquias e subalternização, sob as quais devemos nos posicionar. São situações em que pré-julgamentos de comunidades culturais e identidades se fundamentam na diferença como forma de desmerecer o outro.

Qualquer grupo cultural ou identidade precisa da diferença para existir, porém, como esclarece Ponzio (2014), é necessário que a diferença, que faz parte do extracomunitário, seja indiferente a nós, para que mais do que sentirmos medo do outro pelo seu pertencimento, passemos a sentir medo pelo outro numa condição de empatia. Dessa maneira, a singularidade do sujeito e dos grupos culturais a que pertence, que hoje é motivo para estranhamento, estereótipos e estigmas, deveria ser tomada como porta para o diálogo e o acolhimento – uma perspectiva, a nosso ver, intercultural. E para isso, como aponta Ponzio, ainda que sejamos guiados por uma lógica funcional – isto é, de compra e venda de trabalho, em que as relações estabelecidas são puramente de interesse – a sensibilidade de uma relação infuncional – aquela que se dá gratuitamente entre pessoas que se gostam e respeitam – ainda não está à venda e precisa ser defendida. Para o autor, a luta por *identidades* cria oposição e guerras, e, ao lado do *trabalho enquanto mercadoria*, ganha a forma de uma armadilha mortal que ameaça a convivência nas sociedades.

Enxergamos a interculturalidade – conceito que definiremos mais adiante – como uma possibilidade de desviar dessa armadilha. A pertinência de uma Abordagem Intercultural de ensino na formação em Letras na modalidade a distância está justamente no resgate da infuncionalidade nas relações entre os sujeitos, seja no Ambiente virtual ou na vida social, de maneira que as diferentes identidades em contato não se transformem em obstáculos no diálogo, e que esse diálogo não seja pelo que ‘eu gostaria que o outro fosse’ mas pelo que ‘ele é de fato’.

Assim, do nosso ponto de vista, a interculturalidade só tem efeito quando no encontro entre sujeitos singulares, estes se percebem iguais na diferença e se permitem conhecer um ao outro por sobre qualquer julgamento identitário. Desse modo, a comunicação intercultural trabalhada no Curso requer reflexão sobre as identidades, pois vai ao

encontro da desconstrução de visões reducionistas e de paradigmas sociais impostos em algum outro momento da história, que se conservam nos dias de hoje de maneira (in)consciente nos discursos e nas práticas dos sujeitos.

Problematizar o surgimento dos estereótipos e estigmas sociais é um importante passo nessa direção. Ninguém nasce com uma etiqueta que define sua forma de ser, estar e viver no mundo, seja como “europeu”, “latino”, “norte-americano”, “brasileiro”, “argentino”, etc. Todas essas identificações são construídas na história das relações sociais (GRIMSON, 2000), e o favorecimento de uma sobre a outra, bem como sua cristalização, tem um porquê e um sentido que precisam ser repensados ao serem trazidos no ensino de LE - tópico que procuramos investigar no contexto de formação docente em Letras na EaD ao tratarmos dos estereótipos em nossa terceira questão da pesquisa.

### **1.1.5 A relação entre língua e cultura**

Outra de nossas questões, especificamente a questão (ii), procura dialogar sobre a relação entre língua e cultura na amostra em análise. Ainda que pareça truísmo afirmar a existência de uma relação entre língua e cultura, olhares reducionistas sobre elas perseveram no ensino de LE, não só as separando, como também as transformando em elementos intactos, hegemônicos e padronizados. Esses olhares ignoram o fato de que os sujeitos enquanto ‘agentes’ de sua língua e cultura (SOUZA, 2010), não apenas as reproduzem como normas e códigos, mas as transformam conforme suas vivências, identidades, relações sociais, etc.

Embora justifique que não se trata de palavras finais, Souza (2010) comenta as concepções de língua e cultura centradas na homogeneidade no intuito de estimular o interesse no assunto entre os profissionais de línguas. Tendo por base o estudo de Bauman e Briggs (2003), Souza apresenta duas propostas, a de Locke na Inglaterra e Herder na Alemanha, que demonstrariam claramente a pretensão dessa padronização. O primeiro, Locke, via o discurso filosófico como superior e como propiciador do acesso à razão, e acreditava que a ordem social dependia do desenvolvimento da capacidade de pensar racionalmente no ser humano. Por esse motivo, defendia uma língua homogênea, que conduzisse à verdade das coisas, ao pensamento claro, puro e reflexivo. Dessa perspectiva, surge o conceito de língua-padrão homogeneizada, “não marcada por indicações de origem tal como classe social, gênero e origem geográfica” (SOUZA, 2010, p. 291). Já o segundo, Herder,

buscava o espírito da “nação” e o enxergava nas expressões culturais mais vernáculas, pois conduziam à “reflexão através não apenas da razão, mas também do sentimento da vontade e de outras qualidades, que segundo ele, constituíam o ser humano” (ibid., p. 291). Cabia, desse modo, aos poetas e aos pensadores intelectuais estender esses “valores” ao restante da nação de modo adequado, que garantisse sua especificidade linguística e cultural.

Sobre essas duas propostas, Souza (2010, p. 292) observa que, apesar de distintas, ambas tinham o propósito da homogeneização. Enquanto na primeira predominava os valores da elite sobre a linguagem; na segunda, algumas características regionais eram transformadas no ‘espírito da nação’ por meio de poetas e intelectuais. “Em ambos os casos, de Locke e de Herder, surgiu o conceito de uma nação homogeneizada mediada por sua elite” (idem). Inúmeras críticas que o conceito de cultura vem a sofrer ao longo de seu desenvolvimento em variadas ciências, como as apontadas pelo próprio Souza, estão fundamentadas nessas percepções “nacionalistas”, reducionistas e impositivas. Percepções que, como problematizamos neste estudo, são esquecidas nas aulas de línguas e as separam da cultura.

A respeito desse lado político, Canclini questiona:

Para que serve uma política que tenta abolir a heterogeneidade cultural? Para suprimir algumas diferenças e marcar outras. Divulgar massivamente o que alguns entendem por “cultura” nem sempre é a melhor maneira de fomentar a participação democrática e a sensibilização artística. Porque a divulgação massiva da arte “seleta”, ao mesmo tempo que uma ação socializadora, é um procedimento para assegurar a distinção dos que a conhecem, dos que são capazes de separar forma e função, dos que sabem usar o museu. Os mecanismos de reforço da distinção costumam ser recursos para produzir a hegemonia. (2015, p. 155)

Posto isso, o autor conclui que uma política verdadeiramente democratizadora problematiza a noção de cultura com vistas aos direitos do heterogêneo, não se ocupando somente de divulgar bens a serem legitimados. “Por isso, a primeira coisa que deve ser questionada é o valor daquilo que a cultura hegemônica excluiu ou subestimou para constituir-se” (CANCLINI, 2015, p. 157)

Interessa-nos com essa introdução, reforçar questões em torno da não homogeneidade da língua e da cultura a serem discutidas a partir da análise dos materiais e programas das disciplinas: a língua espanhola, em seu uso social, não se limita às regras gramaticas fixadas pela Real Academia Espanhola, e estas não devem servir como base para estereótipos e estigmas sobre aqueles que fogem a elas; a cultura dos diversos países hispano-falantes não são retratadas por completo e fielmente em culturas e identidades nacionais, pelo contrário, para além delas existe uma dimensão cultural que deve ganhar voz na mesma medida em que são apagadas por essas primeiras.

Para, enfim, justificar a relação entre língua e cultura, tema desta subseção, é conveniente retomar Woodward (2014, p. 8) que ao se referir às identidades dos sérvios e croatas, afirma que suas representações e significados se constituem por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos. Outro ponto defendido pela autora diz que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (ibid, p. 18). Situamos a língua nesses entrelaçamentos discursivos identitários e culturais, e assim defendemos que choques culturais, preconceitos, estereótipos, e todas as outras atitudes baseadas na diferença que levam à desigualdade, à injustiça, à desunião, podem ser identificadas na língua(gem)<sup>22</sup> e que por meio dela podem ser superadas, porque ali são construídas, junto aos significados culturais.

Assim, assumindo a concepção de língua numa perspectiva pós-moderna, que segundo Canen (2007, p. 92), “[...], grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma”, entendemos a língua como prática social, um meio pelo qual representamos e damos sentido ao mundo, e, portanto, atua em conjunto com a cultura, modificando e sendo modificada por ela. Definição consoante com a visão de Mendes (2004, p. 12), que a considera como uma:

[...] entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras

---

22 Desconsideramos a diferenciação de língua/linguagem nesse contexto, visto que as assumimos como práticas sociais e constituintes do processo de comunicação. Porém, no estudo como um todo, consideramos que a linguagem abrange signos e códigos outros que a língua não compreende, como os corporais e comportamentais.

línguas; língua que é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela.

A ênfase em ambas as definições recai sobre o uso social da língua, e vão ao encontro da perspectiva dos estudos em LA, caracterizados pelo ‘modo retórico’ de pensar a linguagem. Ou seja, esse modo, segundo Faraco (2001), toma a intersubjetividade por fundamento e considera capital pensar o ser humano na relação com o outro. Um modo que, segundo o referido autor, centra a atenção sobre as práticas discursivas, e leva em conta o caráter vivo da língua e o seu uso pelos falantes<sup>23</sup>.

A língua, do ponto de vista retórico, é o meio pelo qual organizamos nossos pensamentos, vivências e interpretações da realidade, possibilitando a interação com os pensamentos, vivências e interpretações dos demais sujeitos. Logo, ao compartilharmos culturalmente uma língua, esta se constitui de alteridade e dinamicidade – daí o motivo de no ensino de línguas muitos teóricos defenderem a indissociabilidade entre língua e cultura, ligando-as com hífen como forma de representar essa relação (língua-cultura).

Língua-cultura, para Mendes (2004, p. 171), “é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros”. Na visão da autora, uma língua-cultura envolve não só traços fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, como também outros códigos compartilhados pelo grupo, como os movimentos corporais, os espaços, o volume a tonalidade da voz, etc. Estes últimos códigos compreendem o que Grimson (2000) chama de *paralinguístico*. O autor ressalta que embora na teoria seja possível separar o linguístico do paralinguístico, durante a comunicação eles fazem parte de um todo indivisível, sobre o qual os sujeitos constroem significados e interagem. Dessa forma, uma comunicação intercultural tem o desafio do reconhecimento da linguagem verbal e de todas as outras que formam o entorno cultural.

Para Almeida filho (2011), o caráter mutável é constitutivo da cultura, e a relação entre ela e a língua(gem) se dá da seguinte forma: “a cultura nasce com a operação social via linguagem e é nela mantida em

---

23 O autor diferencia o modo retórico do modo lógico-gramatical. Nesse segundo a língua é estudada como objeto autônomo, sem considerar o seu uso pelos falantes (FARACO, 2001, p. 2).

constante reajustamento ao longo do tempo.” O autor ainda entende que mais do que o método, a abordagem é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, uma vez que a esta está ligada a concepção de língua-linguagem adotada e que implica no seu uso (p. 159).

Seja demarcada pelo hífen ou não, acreditamos na importância da abordagem da língua na sua relação com cultura em contexto de formação de professores. Isto é, compatibilizamos com a ideia de trazer para o curso de Letras na EaD, mais do que a apresentação de características culturais exóticas ou regras gramaticais isoladas. É preciso também considerar a comunicação como um todo, e esta envolve o linguístico e o paralinguístico, cujos significados em jogo nessa relação são construídos culturalmente. Dessa forma, para a ampliação de horizontes e sentidos, e também para a desconstrução de estereótipos, hegemonias e choques culturais, é preciso que esse futuro professor tenha acesso à dimensão da língua-cultura, que conheça e problematize os discursos que circulam em sociedade, pois só assim conseguirá estabelecer de fato uma comunicação intercultural e valorizar a cultura dos demais tanto quanto a sua.

### **1.1.6 O inter e o multicultural**

Como temos falado em Interculturalidade desde o início desta pesquisa, problematizando conceitos como cultura, identidade e língua dentro dessa perspectiva, nesta subseção, pretendemos discutir panoramicamente a relação entre a Interculturalidade e o Multiculturalismo, uma vez que estes coincidem em algumas discussões. O objetivo é tornar claro que, para além dessas terminologias, está o objetivo de valorizar a diversidade e superar os paradigmas sociais que estabelecem hierarquizações e perpassam o contexto educacional.

No que se refere às definições, os termos Interculturalidade e Multiculturalismo têm se desdobrado de maneira diversificada no contexto educativo de diferentes países, conforme apontam estudos citados por Fleuri (2014). Essa variedade de usos, segundo o autor, impede-nos de criar um desenho simplista do que possam ser perspectivas Multi/Interculturais, sendo profícuas, especialmente por demonstrar olhares singulares atentos ao interior desses contextos sociais, e não limitados à transposição de teorias estáticas e verdades prontas.

Embora se trate de conceitos plurais, predomina na literatura em geral uma distinção básica entre essas duas perspectivas, que, na visão de Romero (2003), são modalidades dentro da realidade do pluralismo

cultural. Elas são distinguidas pelo pressuposto de que a primeira, Multiculturalismo, propõe o reconhecimento da diferença, enquanto a segunda, Interculturalidade<sup>24</sup>, vai para além e sugere também o convívio na diversidade, adotando um princípio de ‘interação positiva’ (ROMERO, 2003, p.s/n).

O Multiculturalismo, desse modo, devido ao prefixo ‘multi’, é usado massivamente como uma representação de uma realidade ‘pluricultural’, sendo muitas vezes rejeitado no âmbito científico por limitar-se à aceitação o outro. Podemos citar, nesse sentido, Silva (2014) que questiona a eficácia dessa perspectiva na educação devido ao olhar simplista de respeito e tolerância com a diversidade. Para o autor, no âmbito educativo, o reconhecimento da diversidade por si só não demonstra força suficiente para a problematização e superação de mecanismos e instituições que usam da diferença e de identidades culturais para estabelecer fronteiras entre os sujeitos. Assume, portanto, que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2014, p. 99-100).

Canen, outra pesquisadora do tema na área da Educação, ao problematizar essa mesma questão, defende que se a contribuição pretendida do Multiculturalismo no contexto pedagógico é a de uma valorização da diversidade cultural, este “deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças” (2007, p. 92). Para esse fim, a autora acredita nos ideais de um Multiculturalismo crítico, em detrimento às vertentes mais folclóricas e liberais do Multiculturalismo, uma vez que essas últimas vertentes, embora reconheçam e valorizem a pluralidade cultural, restringem as culturas a repertórios característicos, exóticos, folclóricos.

Posturas multiculturais mais críticas, por sua vez, vão ao encontro da desconstrução de hegemonias, preconceitos, e estereótipos culturais, e se assemelham ao que Walsh (2012) denomina por Interculturalidade crítica – como trataremos à frente. Logo, o ‘Multiculturalismo crítico’,

---

24 O autor, nesse contexto, usa o termo Interculturalismo, seguindo a sua proposta de divisão entre as noções de Interculturalismo/multiculturalismo das de Interculturalidade/Multiculturalidade. As duas primeiras referem-se, para o autor, ao plano normativo, ou seja, àquilo que é proposto por políticas e lutas sociais como um objetivo a ser alcançado. As duas últimas, por sua vez seriam o retrato da realidade, um plano “factual”: a Interculturalidade enquanto relação entre culturas, e a Multiculturalidade enquanto diversidade cultural.



para Canen, é uma perspectiva que “busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural.” (2007, p. 93).

A existência de diferentes interpretações sobre o Multiculturalismo demonstra que o termo pode apresentar sentidos controversos conforme objetivos e princípios adotados, podendo diferenciar-se, segundo Coppete *et al* (2012), baseando-se em Moehlecke (2009), em três aspectos: (i) reconhecimento (ou não) de relações de hierarquia e poder entre grupos culturais diferentes; (ii) visão essencialista (ou não) sobre a identidade cultural de determinados grupos; (iii) reconhecimento (ou não) de uma ligação entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais.

Essas múltiplas visões sobre o Multiculturalismo, embora perpassem a construção de discursos e o uso da língua na afirmação de culturas e identidades, não se detém ao caráter relacional e interativo das culturas e línguas, que é assumido de imediato pela Interculturalidade, com seu prefixo ‘inter’, como nos lembra Romero (2003). Dessa maneira, entre ambas as perspectivas, Multiculturalismo e Interculturalidade, temos direcionado a nossa atenção neste estudo especificamente a esta última, baseando-nos na literatura em Linguística Aplicada sobre o tema (cf. ALMEIDA FILHO, 2011; MENDES, 2004, 2015; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA *et al*, 2015; PARAQUETT, 2010). Adotamos, desse modo, o conceito de Interculturalidade – o qual definiremos ao final desta subseção–, pelo seu propósito em contexto de LE, remetendo à competência do sujeito para lidar com a cultura e com sentidos desconhecidos durante a comunicação e contato com o outro.

Apesar de não nos debruçarmos especificamente sobre o Multiculturalismo, cabe mencionar que a indistinção entre esse conceito e o de Interculturalidade acontece com veemência. Como exemplificação, citamos Walsh (2012, p. 2) ao afirmar que a Interculturalidade, abordada como assunto de moda, costuma ser associada com um novo Multiculturalismo, que não se posiciona criticamente quanto às questões políticas e sociais. Cabe destacar que as posições assumidas pela autora sobre o conceito de Interculturalidade, bem como as assumidas por Fleuri (2003; 2015), são de cunho mais crítico, dos lugares em que ambos se situam: Fleuri enquanto profissional da Educação, preocupado com temas como a educação popular, Interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores nesses aspectos; e Walsh, enquanto professora e

intelectual militante, que trabalhou por anos com Paulo Freire<sup>25</sup>, e se debruça há décadas sobre temas que englobam justiça e transformação social.

Walsh, que há mais de 20 anos acompanha e estuda movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina, afirma que, no nosso continente, o conceito de Interculturalidade surgiu em contexto de lutas sociais e reivindicações de direitos, ao lado de desenhos globais do poder, capital e mercado. Nesse contexto, a noção de Interculturalidade tem sido adotada sob diferentes posições: ainda como parte das lutas de minorias e grupos sociais, e, também, como um projeto a serviço do sistema dominante. O termo, usado sob esses distintos propósitos, é distinguido pela autora a partir de três perspectivas: (i) relacional, assume a troca, o contato, a convivência, seja ela igual ou desigual; (ii) funcional, aquela que é adequada ao sistema dominante e ajuda a mantê-lo, que reconhece a diferença com o objetivo de colocar ordem social e de diminuir conflitos étnicos, seguindo apenas uma lógica de ‘inclusão’ dos excluídos; e, por último, (iii) a crítica, que questiona o modelo colonial da sociedade que preservamos, problematiza padrões e diferenças, e não defende tão somente o respeito à diversidade mas busca uma outra ordem social (ibid, p. 3).

No que se refere à Interculturalidade funcional, Walsh traz como exemplo as recentes medidas políticas e educacionais na América Latina, onde o tratamento dado à diversidade é o de um adendo ao sistema em funcionamento, sem alterá-lo ou sequer questioná-lo:

Sem dúvida, a onda de re-formas educativas e constitucionais dos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilingüístico dos países e introduzem políticas específicas para os povos indígenas e afrodescendentes–, são parte desta lógica multiculturalista e funcional; simplesmente emendam a diferença ao sistema e modelo existentes (2012, p. 5).

No Brasil, essas medidas em direção à valorização da diversidade cultural surgem com uma atenção especial à diversidade de gênero, raça

---

25 Pedagogo brasileiro, seguramente um de nossos intelectuais mais expressivos, comprometido, nas palavras de Walsh em conversa informal durante o IX Congresso Brasileiro de Hispanistas (Foz do Iguaçu/Brasil/2016), com as lutas sociais, a libertação e a decolonialidade, dando importante contribuição aos estudos da Educação Intercultural Crítica.

e etnia, estendendo-se a políticas de cunho educacional, como, por exemplo, (i) a inclusão da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e (ii) a publicação de capítulos destinados à educação especial e educação indígena no Plano Nacional de Educação de 2001 (COPPETE *et al*, 2012, p. 235). Também nesse cenário de políticas públicas voltadas ao tratamento da diversidade na formação escolar, podemos citar a Resolução CNE/CP n. 02, de 01 de julho de 2015, que, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), inclui um rol de temáticas visando o reconhecimento e a valorização da diversidade<sup>26</sup>. Em nossa visão, embora essas medidas não sejam regidas por propósitos decoloniais e se aproximem mais de perspectivas relacionais e funcionais, elas têm a sua importância enquanto primeiros passos para novas transformações sociais.

No que se refere à Interculturalidade crítica, apesar de ser muito lembrada por estudos recentes como os de Walsh, trata-se de um projeto ainda em construção, que busca transformações radicais no modelo de sociedade implantado na América Latina. Segundo a autora, refere-se a um projeto decolonial, que se propõe a enfrentar: (i) a matriz colonial do poder (ii) as classificações raciais; (iii) e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial euro-cêntrico) (WALSH, 2012, p. 8). Dessa maneira, “a Interculturalidade crítica – como prática política – traça um caminho que não se limita às esferas políticas, sociais, e culturais, senão também se cruza a do saber, ser e da vida mesma.” (idem). Como veremos adiante, Fleuri também é um dos defensores dessa perspectiva na educação brasileira, almejando a superação das desigualdades e relações de poder que existem em nosso território e problematizando a construção da diferença na medida em que essa é resultante de um sistema dominante.

Mesmo reconhecendo o seu valor enquanto luta social, não assumimos neste estudo, de maneira radical, a noção de Interculturalidade

---

26 Estabelecendo no Art. 3º, parágrafo 6o, do Capítulo I, que os cursos de licenciatura devem contemplar, dentre outros fatores, “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em dezembro de 2016.

crítica, visto que, para além dos propósitos de descolonizar discursos, no contexto deste estudo, interessa-nos também o ensino da língua, que também precisa de uma Interculturalidade mais relacional que foque as trocas e as relações de maneira objetiva.

Acreditamos, contudo, que no ensino do espanhol, a Interculturalidade crítica possa contribuir em direção à superação da crença de que a Espanha detém status e poder sobre um padrão de língua e cultura a ser seguido por outros falantes. É nesse sentido que Paraquett (2012) fala da importância de dar visibilidade às variantes latino-americanas no contexto de ensino de espanhol, já que durante muitos anos, e principalmente na década de 90, manuais didáticos vindos da Espanha reforçaram a hegemonia da variante desse país e o apagamento da diversidade linguística e cultural da América Hispânica<sup>27</sup> (p. 386). Essa crença hierarquizante de que a variante espanhola é mais importante, infelizmente, ainda se mantém presente na metodologia de alguns materiais e profissionais, segundo a autora, sendo necessário um olhar crítico para esses discursos que são alheios aos interesses da educação brasileira e que impedem a integração continental.

Retomando o diálogo sobre o termo interculturalidade, Sáez (2005, s/n) discute a partir do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas, as noções de interculturalidade, multiculturalidade e pluriculturalidade. Esses dois últimos termos são assumidos pelo autor com base no Marco Comum Europeu para as Línguas: a multiculturalidade, enquanto realidade de coexistência entre culturas; e a pluriculturalidade enquanto capacidade cognitiva do ser humano de participar de diversas culturas ao mesmo tempo. Tomaremos sua definição de interculturalidade como ponto de partida para a construção da qual nos guiaremos neste estudo, uma vez que, para o autor, o termo:

[...] se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva (SÁEZ, 2005, s/n).

---

27 A autora traz como exemplo a obra “¡Vale!”, cujo nome retrata de imediato a variante da Espanha, país onde essa interjeição é comum.

Para nos referirmos ao contexto de interação, encontro entre sujeitos e grupos culturais distintos, mencionado pelo autor, temos usado o termo ‘interculturalidade’, com inicial minúscula; já ‘Interculturalidade’ com inicial maiúscula aparece quando nos referimos à área de estudo, e também ao projeto social e educacional, fundamentado tanto em lutas sociais quanto em medidas governamentais. O conceito, no entanto, que estamos assumindo para nos referirmos à pedagogia da língua espanhola é o de Abordagem Intercultural. Assim, partindo da definição de Sáez, entendemos que a interculturalidade – meta a ser alcançada por uma Abordagem Intercultural – refere-se ao estabelecimento de relações de compreensão, baseadas em negociações de sentido, respeito e diálogo entre pessoas de línguas e identidades diferentes, sendo essa a definição que tem nos guiado neste estudo.

Vale ressaltar que dar ênfase à importância de uma abordagem intercultural de ensino não a restringimos como sendo única e superior, pois algumas vertentes do multiculturalismo também se posicionam sobre questões similares. Mas acreditamos que se trata de um olhar educacional entre tantos outros para o estabelecimento de relações comunicativas baseadas no acolhimento entre sujeitos diferentes, que se torna sumamente coerente e plausível nos dias de hoje em que essas diferenças têm levado a conflitos e confrontos sociais.

## 1.2 INTERCULTURALIDADE E ENSINO

Na seção anterior, versamos sobre temas que de maneira geral fazem parte das discussões sobre Interculturalidade, tanto nas ciências voltadas à educação quanto às que têm a cultura e a sociedade como objeto de estudo, como Sociologia e Antropologia. Esse primeiro momento do referencial teórico nos dá subsídio para o debate que se realiza na segunda seção, pois problematizamos mais a fundo o contexto educacional com base no que já introduzimos.

O foco da subseção abaixo recai inicialmente sobre perspectivas teóricas envolvendo a ‘Educação Intercultural’. Aos poucos vamos alcançando pontos capitais para esta pesquisa, como a perspectiva intercultural e suas ramificações enquanto abordagem e competência comunicativa no ensino de línguas.

### 1.2.1 Educação intercultural: um olhar panorâmico

Para iniciar esta discussão sobre educação intercultural, citamos alguns dos propósitos dessa perspectiva que partem da ideia de respeito à diversidade: (i) o olhar positivo para as singularidades; (ii) a condição de igualdade de direitos e de oportunidades; e (iii) a superação de atitudes de temor e indiferença em relação ao outro. Trata-se de uma perspectiva que no âmbito educacional tem adquirido múltiplas denominações, mas que de uma maneira geral tem se configurado como uma proposta de “educação para a alteridade”. Nos EUA, Canadá, e Grã-Bretanha, fala-se em *Multicultural Education*; na Europa, conforme o país, há variação entre educação para diversidade, pedagogia do acolhimento, educação para a igualdade de oportunidades, educação comunitária (FLEURI, 2003, p. 17), e, também, a denominação que se faz presente nesta subseção: educação intercultural.

Deixando de lado as nomenclaturas que, como vimos em subseções precedentes, podem divergir conforme o ponto de vista, uma educação intercultural na América Latina tem sido pensada com atenção aos resquícios do processo de colonização, e das divisões acarretadas por esse processo. Segundo Fleuri (2003), a cultura europeia que sempre foi entendida no mundo ocidental como a mais natural e racional das culturas, durante a colonização, foi imposta de diversas maneiras, seja como forma de ajudar os ‘subdesenvolvidos’ a crescer, ou como forma de apagar pensamentos tidos como ‘errados’, míticos e populares. As escolas eram um meio de agenciar essa relação desigual entre as culturas, pois propagavam os saberes reconhecidos como mais racionais e dignos, ignorando os que eram considerados supersticiosos e fracos.

A América Latina foi um dos grandes alvos dessa postura de doutrinação, onde os povos indígenas foram subalternizados e obrigados a aceitar a cultura dominadora. Além disso, com base numa ideia evolucionista-biológica da diferença racial (FLEURI, 2003), que tornava esses povos inferiores na visão dos europeus, de maneira desumana, eram exterminados e escravizados em nome da ‘civilização’ creditada à noção iluminista de progresso.

Nesse sentido, Souza (2010) faz uma crítica às pesquisas interculturais que ainda concebem línguas e culturas como homogêneas, principalmente quando contemplam nações ditas pós-coloniais, como o Brasil, historicamente marcadas pelo contato intercultural longo e traumático. Afinal, a colonização e esses contatos interculturais ocasionaram a formação de uma postura brasileira “pós-colonial – em relação ao antigo poder colonial – e neocolonial em relação às culturas

indígenas pré-coloniais que permanecem vivas em seu território” (idem, p. 290).

Em consonância com Walsh (2014), nesse contexto de lutas indígenas, segundo Fleuri, é que a Interculturalidade tem ganhado notoriedade na América Latina:

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (2003, p. 21).

Segundo o autor, essas reivindicações têm obtido respostas do poder público e têm acarretado o reconhecimento de direitos, como a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), promulgada em março de 1990 no Chile, que estabelece a Educação Intercultural Bilíngue; e a Constituição Federal de 1988 do Brasil que passou a assegurar os direitos dos povos indígenas de manter sua organização social, línguas, crenças, costumes e tradições.

Além da identidade indígena, a afro-brasileira, bem como outras identidades que se fundamentam na etnia, gênero, condições físicas, etc, têm sido defendidas pelos grupos, que buscam assegurar o reconhecimento legal e seu respeito social, ainda que paulatinamente. Na educação, são constatados importantes avanços nesse sentido, como a Lei nº 11.645/0828 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, implicando na abordagem do tema em cursos de licenciatura como o de Letras.

Embora pertinente, tal temática se mostra complexa se levarmos em conta que se trata de um assunto novo nos cursos de Letras. No

---

28 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

entanto, acreditamos que uma perspectiva como essa, nas disciplinas de Língua Espanhola em contexto de EaD, pode ser trabalhada a partir do reconhecimento da contribuição dos povos indígenas e afro-americanos na construção da diversidade cultural na América Latina, e do resgate histórico de relações entre comunidades indígenas no Brasil e países vizinhos. Pode, também, partir do reconhecimento da América como uma articulação complexa de tradições e modernidades, um continente heterogêneo, formado por povos múltiplos que fazem dessa diversidade a sua riqueza.

Além das sugestões lançadas no parágrafo anterior, a marginalização dos povos latino-americanos pode ser outro tema relevante, já que – por referir-se ao primeiro espaço/tempo de um padrão de poder em função da raça – o conceito de América, em seus primórdios, era tratado com tom de inferioridade em razão da estrutura biológica dos povos colonizados, segundo Quijano (2005). A marginalização dessa identidade na atualidade merece ser problematizada no âmbito educativo – especialmente no ensino de Espanhol – pois assim como outras identidades também baseadas na ideia de raça, tais como índios negros, mestiços, espanhóis, portugueses e europeus<sup>29</sup>, podem estabelecer, em determinados contextos, preconceitos e hierarquizações discursivas.

Nesse caso, faz-se necessário assumir, para além dos ambientes virtuais de ensino, uma perspectiva como a da Interculturalidade crítica, ou Multiculturalismo crítico como trata Canen (2007), que busca “descolonizar” os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc” (p. 93). Ou seja, como afirma Fleuri (2014), uma Interculturalidade crítica – a qual discutimos na subseção 1.1.6 – vai ao encontro da decolonialidade<sup>30</sup>. Os resquícios do sistema de poder instaurado durante a colonização da América Latina implicam, nos

---

29 Esses três últimos conceitos, antes associados pela procedência geográfica, passam a referir-se aos brancos nesse contexto de colonização, afirma Quijano.

30 Para Fleuri “Diferentemente do colonialismo – que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente.” (p. 92) Ou seja, com o prefixo latino ‘de’, que tem sentido de ação contrária, separação, negação, a decolonialidade consistiria na rejeição à colonialidade.



dias de hoje, a marginalização de uma parcela da sociedade, com base em noções de superioridade. A hegemonia colonial na produção do saber, a implementação da categoria de raça como instrumento de classificação e controle de poder, e a constituição de um ideário de nação eurocêntrico precisam ser problematizados, e a educação intercultural tem se configurado como uma maneira plausível de enfrentar essas questões.

Mas, em que consiste, de fato, um modelo educativo pensado numa perspectiva intercultural? Na visão de Fleuri (2003, p. 31):

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais.

Em outros termos, deixa-se de atribuir status aos saberes que a escola proporciona e passa-se a valorizar, com o mesmo peso, os saberes culturais do estudante, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente de troca, de prática intercultural, baseada na comunicação. Uma educação intercultural visa, desse modo, uma reflexão dos sujeitos sobre outro e sobre eles próprios. Ainda, de acordo com Coppete *et al* (2012, p. 244) o objetivo principal de uma abordagem intercultural:

[...] consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe

mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais.

O alcance desse objetivo depende, portanto, do conhecimento sobre o código que constitui a realidade do outro, sendo esse código, na educação, tratado sob o viés dos discursos e sentidos culturais na língua materna. No ensino de LE, por sua vez, esse código diz respeito à língua-cultura-alvo, aos conhecimentos que vão permitir ao estudante entrar em um universo diferente, “estrangeiro”. Nesse sentido, é possível observar que, embora conversem no anseio de unir e superar barreiras entre os sujeitos, a ‘educação intercultural’ e a ‘abordagem intercultural no ensino de LE’ se diferenciam na distância entre os grupos culturais em foco, e também no (des)conhecimento de um sobre o outro. Isto é, enquanto a primeira se preocupa com a própria relação professor-aluno, com o tratamento desigual e as relações entre minorias e majorias em um mesmo território, como é o caso dos indígenas no Brasil; a segunda traz para a sala de aula uma cultura distante, adicional, nova para o aluno, a qual é passível de choques e estigmas.

Embora diferenciem-se nesse olhar mais global e local, assim como na Educação, a formação docente em LE carece dessas sensibilidades mencionadas por Coppete *et al.*, e é nesse sentido que observamos a emergência de uma abordagem intercultural na formação em Letras. No entanto, a Interculturalidade, sob o viés da Linguística Aplicada, com foco no ensino de línguas estrangeiras, também tem sido abordada por estudos outros enquanto competência do falante de línguas. Em subseções seguintes, discutimos ambas as perspectivas, dando uma atenção especial ao ensino de espanhol, foco desta pesquisa.

### **1.2.2 A abordagem comunicativa intercultural no ensino de espanhol**

O estudo de Mendes (2004) propõe uma Abordagem Comunicativa Intercultural (ACI) ao ensino de LE/L2, em que a ‘comunicação’ é vista como um processo complexo que envolve sujeitos distintos, e a consequente troca e negociação de significados a partir da linguagem verbal e não verbal (p. 151). O adjetivo “intercultural”, por sua vez, é entendido pela autora como:

[...] um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (MENDES, 2004, p. 154-155)

Entendemos que, no caso do ensino da língua espanhola, uma língua reconhecida como ‘estrangeira’, a ACI busca preparar os aprendizes a comunicarem-se interculturalmente com sujeitos de culturas diferentes, de modo a superar intolerâncias e conflitos e gerar diálogo e acolhimento. Essa proposta de abordagem surge na problematização do modo de pensar a língua, independentemente do contexto de ensino em que ela seja objeto, tendo em vista principalmente a constatação de que continuam presentes nas salas de aula concepções de língua como estrutura, que ignoram o seu uso social e cultural e baseiam-se em um conjunto de regras abstratas.

Percebemos, assim como Mendes, que o ensino de línguas estrangeiras na escola não tem o objetivo de formar ‘linguistas’, “mas indivíduos capazes de usar todos os recursos que a língua oferece para compreender e se fazer compreendido, para inserir-se no mundo como sujeito, com sua cultura, seus modos de identificação, sua visão de mundo etc.” (MENDES, 2004, p. 12). Para tanto, a língua deve ser pensada na sua relação com a cultura, da qual é reflexo e instrumento de afirmação, e como uma ‘entidade viva’, que no uso pelos sujeitos e no contato com outras línguas se auto-organiza, estando sempre sujeita à renovação, e à multiplicação (idem), como discutimos na subseção 1.1.1.

Apoiada sobretudo nas perspectivas da LA, área na qual os estudos têm buscado questionar aspectos políticos e sociais que envolvem não só a aprendizagem da língua como o seu uso social, Mendes fundamenta sua proposta de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACI) de ensino de LE/L2, na tentativa de tornar a sala de aula um ambiente de diálogo entre culturas (2004, p. 13), uma perspectiva em que professor e estudante, tomando como base seus conhecimentos culturais, trocam vivências e experiências na/com a língua-cultura alvo (idem). Nessa concepção, o ensino de uma língua estrangeira não só compreende saberes sobre a

língua-cultura-alvo, como também envolve a interação dessa língua-cultura com as outras línguas-culturas envolvidas no ambiente educativo, dando voz às experiências e conhecimentos dos professores e dos aprendizes.

No contato com essas diferentes realidades, aspectos da cultura desses aprendizes que lhes pareciam comuns e naturais serão colocados em dúvida por eles próprios, o que Byram e Fleming (2009, p. 14) chamam de ‘socialização terciária’ – e espera-se que, com isso, abram-se para outros e valores e experiências, que são tão naturais e comuns quanto os seus, porém vividos por outros grupos. Assim, na abordagem intercultural de ensino, a língua-cultura do aprendiz funciona sempre como ponto de partida para a sua aprendizagem da LE, afinal, as identidades que ele reconhece como sendo suas precisam do contato com outras diferentes para existir. E essas diferenças linguística-culturais devem ser entendidas como um meio de se reconhecer-se como igual ao outro, pois ambos são sujeitos que têm interpretações específicas de mundo conforme a sua história, sua língua-cultura e seus outros pertencimentos.

Na modalidade a distância, por exemplo, embora se trate de um contexto de formação de profissionais da língua, diferentemente do mencionado por Mendes, num ambiente em que o encontro é intermediado pela tecnologia, uma proposta didática intercultural pode ser ainda mais desafiadora e rica dada a diversidade da língua-cultura e a diversidade dos próprios estudantes que, na maioria dos cursos, são de cidades distantes. Nesse sentido, para uma Abordagem Intercultural efetiva na EaD, os polidocentes produziram materiais e propostas didáticas que permitissem a aproximação do estudante com a língua-cultura do outro, e que levassem à integração dos diferentes saberes culturais envolvidos de modo a romper com barreiras comunicativas e culturais. Na prática, isso quer dizer que no encontro, seja presencial ou a distância:

Professores e aprendizes [...] devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação, uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial (MENDES, 2004, p. 16-17)

Um exemplo, nesse sentido, pode ser observado na abordagem didática intercultural relatada por Oliveira *et al* (no prelo). No trabalho em questão, os autores descrevem a atividade pedagógica da videoconferência (VC) proposta na disciplina de Língua Espanhola VIII do curso aqui em análise, cujo foco principal era debater sobre o rock na América Latina e a relação desse ritmo com períodos da ditadura. Durante a VC foi dada uma atenção especial ao rock argentino em contraste com o brasileiro, uma ação que, do nosso ponto de vista: (i) vai na contramão de estereótipos de que a Argentina e o Brasil são países de um ritmo estilo musical só: o Tango e o samba, respectivamente<sup>31</sup> – e (ii) dá vez e voz à cultura e aos conhecimentos dos estudantes, uma vez que estende o seu olhar ao contexto do rock e da história do Brasil numa aula de ‘língua estrangeira’.

Os objetivos traçados na proposta intercultural relatada por Oliveira *et al* (2015) se aproximam dos estabelecidos pelo Currículo Nacional Inglês que, segundo Byram e Fleming (2009), recentemente passou a considerar como um dos propósitos do ensino de línguas “o desenvolvimento nos alunos do entendimento de si mesmos e do seu próprio modo de viver” (ibid, p. 11, tradução nossa). O currículo foca, desse modo, uma ‘sensibilização cultural’ que não se restringe ao estudo da cultura do outro por sobre a do aluno, e sim propõe atenção às similaridades entre ambas, ao seu lado humano. “*Los estudiantes empiezan a reconocer y a contender con la diferencia precisamente a través de esta comparación de otras culturas con la propia.*” (idem). Assim, as referências que os aprendizes têm de sua identidade cultural passam a ser fundamentais para o seu êxito no processo de aprendizagem de uma LE. Nesse âmbito, como entende Paraquett (2010, p. 143), o abandono dos traços identitários dos estudantes em virtude do alcance de um ‘ideal de falante nativo’ no ensino de línguas pode implicar a desestabilização desses e, obviamente, colocar a língua estudada, e o falante nativo dessa língua, em uma posição hegemônica.

Sobre essa comum hierarquização de falantes nativos/estrangeiros no ensino de LE, especificamente ao tratar da questão da competência/habilidades linguística, Kramersch (2009, p.23) discute e problematiza o imaginário social em torno dos privilégios do falante nativo, que tradicionalmente foi tratado como uma autoridade sobre a sua língua, como um sujeito a ser doutrinado por construir a ‘norma linguística’ intuitivamente e conduzir o padrão do ‘bem falar’ a ser

---

31 Ampliaremos essa discussão na seção de análise.

alcançado pelos aprendizes não nativos. Contrária a essa posição, na nossa percepção, Kramersch interroga sobre quem é esse falante e que lugar ocupam características individuais como a idade e o modo de vida na construção dessa ‘identidade nativa’. Considerando essa diversidade, vai mais a fundo: Que norma de falante nativo devemos ensinar?

Num cenário de contato entre culturas, que tem levado à renegociação das identidades, à mutabilidade e à transformação, estabelecer um falante nativo ideal dentro do contexto de LE se mostra ultrapassado, uma visão do século XIX quando sobreviviam os binarismos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Em função da realidade atual em que os binarismos não dão conta da multiplicidade cultural existente, Kramersch (2009, p. 37) defende o alcance de um falante intercultural<sup>32</sup>:

Como educadores que enseñan lenguaje en el sentido más amplio de la palabra, su obligación es la de enfrentar los estudiantes a los significados asociados con los usos específicos de las palabras, y no con ideas y creencias abstractas. Las personas no son lo que creemos que son, sino lo que dicen que son. La responsabilidad del profesor de idiomas consiste en enseñar la cultura tal y como se manifiesta a través del lenguaje y no en la manera en la que estudian científicos sociales y antropólogos (Kramersch, 1996a).

Para se comunicar interculturalmente, nesse sentido, o estudante precisa conhecer mais do que uma norma linguística ou manifestações culturais marcantes. Necessita vivenciar a comunicação intercultural como um todo, sendo desafiado a compreender o outro relacionando a linguagem com os significados culturais. Conforme Byram e Fleming (2009, p. 10), o sucesso na comunicação também depende de que os significados das palavras usadas pelos interlocutores sejam coincidentes, pré-requisito para a interação em determinado idioma. Os autores aduzem, ainda, que “*La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma.*” Reconhecer esses sentidos é um dos desafios dos estudantes de línguas estrangeiras, uma vez que somente após esse reconhecimento eles poderão compartilhar significados com os falantes dessa língua, transcender as

---

32 Trazemos definições do conceito na seção seguinte.

barreiras do idioma, negociar e criar novas realidades com seus interlocutores (idem).

Os estudantes devem, dessa forma, estar preparados para todas as situações comunicativas que envolvem não só o linguístico, como o paralinguístico, em que há a relação entre o dito e o gesticulado, pois, como afirma Alvarez:

A comunicação torna-se ainda mais intrincada se forem consideradas também as dimensões culturais: mesmo que as culturas utilizem símbolos para compartilhar suas realidades, tais realidades específicas e tais símbolos usados são, com frequência, muito diferentes. Por exemplo, numa determinada cultura, o indivíduo sorri de modo casual como uma forma de cumprimento, ao passo que, em outra, a pessoa se curva formalmente em silêncio, e, ainda noutra, o indivíduo recebe seu amigo com um abraço. Por essa razão, enfatizar a importância da comunicação que depende da linguagem (verbal e não-verbal) e da cultura, e definir esses dois últimos elementos é importante para sustentar a ideia de que, se o mecanismo da comunicação funcionar com todos os seus elementos devidamente sintonizados, a consequência será uma comunicação bem sucedida. (ALVAREZ, 2013, p. 189)

Em consonância com os exemplos da autora, no ensino do espanhol, podemos ilustrar as diversas formas de cumprimentar tomando como parâmetro a possibilidade de espanto de uma cidadã argentina ao receber um abraço e um beijo no rosto de um amigo carioca, assim como alguns homens brasileiros podem estranhar um beijo na bochecha de um jovem portenho, uma saudação recorrente na Argentina, como enfatiza Grimson (2000).

Portanto, esse aprendiz só poderá transitar por outras línguas-culturas quando suprir o desconhecimento sobre essas questões da linguagem, um dos principais fatores dos quais decorrem choques culturais e desentendimentos. Os aprendizes devem estar preparados para enfrentar suas próprias percepções estereotipadas e segregadoras, assim como para perceber criticamente os discursos que guiam suas ações em relação ao outro. Não deve ser convidado a tolerar, simplesmente, o outro, mas a acolhê-lo, valorizando as diferenças e as múltiplas visões de mundo que delas resultam.

Ademais, é preciso ponderar que é através do discurso que as identidades são construídas, e os discursos, por sua vez, são construídos nas relações sociais (PARAQUETT, p. 144). Logo, do ponto de vista intercultural, além de funcionar como mediadora cultural e interacional, a língua enquanto prática social articula identidades. Nesse sentido, no Curso de Letras em EaD, é possível problematizar, a partir de textos pejorativos, como charges e crônicas, a estigmatização de identidades hispano-falantes, tais como: o adjetivo ‘latino’ e o estranhamento dos brasileiros em relação a ele<sup>33</sup>; o apelido “bolitas” criado pelos argentinos para os bolivianos, que se sentem discriminados ao recebê-lo; entre outros. Como explicita Grimson:

Rechazar una apelación, no reconocerse en una interpelación, lleva a otro plano la lucha cotidiana y muchas veces invisible sobre los sentidos de las categorías, transformándola en una disputa explícita sobre la nominación y su significado. Evidentemente, no es lo mismo hablar de “negros” que de “afroamericanos”, de “sudaca” que de “colombiano”, de “paragua” que de “paraguay”. (2000, p. 46-47)

Assim, a redefinição de identidades seria também um componente do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois as línguas não nos servem apenas como instrumentos de comunicação, mas “são a própria expressão das identidades de quem dela se apropria”. Dessa forma, também modificamos nossa identidade ao transitar por outras línguas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). E o ensino dessas línguas, quando se restringe à propagação de um ‘modo nativo de falar’, ou a um conjunto de regras estruturais descontextualizadas, desconsidera a sua multiplicidade, as alteridades, subjetividades, relações de poder e cargas ideológicas nela presentes.

Convém mencionar antes de passar à seguinte subseção que, para os propósitos deste estudo, nosso foco de análise não recairá sobre práticas interculturais no contexto do Curso, mas sobre as possibilidades metodológicas em direção a essas práticas. Possibilidades que incorporem

---

33 Embora essa identidade possa vir a ser renegada, observemos a partir de uma pesquisa paralela a que relatamos na seção 1.1.4, na SEPEX na UFSC que, 70 dos 247 participantes mencionaram o Brasil dentre os nomes de três países da América Latina, o que de certa forma demonstra o reconhecimento deste país como parte desse território.



ideais de uma Abordagem Intercultural, que levem o estudante tanto a construir significados na língua estrangeira quanto a reconhecer a sua própria língua-cultura, problematizando discursos nelas construídos.

Adiante, apresentamos panoramicamente o que se tem estudado sobre a Interculturalidade enquanto competência comunicativa, uma compreensão bastante difundida na literatura sobre o tema.

### 1.2.3 A competência comunicativa intercultural

Dar início ao diálogo sobre Competência Comunicativa Intercultural (doravante CCI) no ensino de línguas estrangeiras exige a menção a estudos elementares sobre o tema, alguns resenhados por Paricio Tato (2011)<sup>34</sup>. Michael Byram é referência constante no estudo da autora, o qual, dentre outros, destacam-se como sendo alguns dos que deram origem ao enfoque teórico sobre Interculturalidade, e que cunharam terminologias como: falante intercultural; competência comunicativa intercultural; consciência intercultural; destreza intercultural etc. Além disso, as perspectivas interculturais defendidas pelos autores resenhados influenciaram a concepção de um importante documento elaborado pelo Conselho da Europa, o *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas*. Elaborado como uma espécie de manual, segundo Paricio Tato, esse documento inclui a Perspectiva Intercultural de ensino no intuito de sugerir uma visão integrada de língua e cultura e superar o desenvolvimento restrito à competência linguística.

‘Competência’ é um termo comum a diversas áreas e apresenta significados diversos conforme teoria e época. Como ressalta Oliveira (2012), esse conceito surgiu, no âmbito da Linguística, na obra de Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, significando “[...] o conhecimento do falante-ouvinte ideal da sua língua” (CHOMSKY, 1965, p. 4, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 192, tradução da autora). A noção de competência junto à de desempenho fundamentam a teoria gerativa, da qual Chomsky é expoente. Nela, a competência é vista como algo próprio do indivíduo, que o acompanha. Em virtude disso, acredita-se que como objeto de estudo da Linguística, o foco no funcionamento da linguagem

---

34 A pesquisadora considera em sua discussão teórica sobre CCI os seguintes autores: Buttjes e Byram (1991); Byram (1997), Byram e Risager (1999); Byram e Fleming (2001); Byram e Zarate (1997); Kramsch (1993; 2001); Neuner (2003); Serçu (2004); Starkey (2003, 2005); e Zarate (1986), por exemplo, cujas referências podem ser consultadas em Paricio Tato (2011).

na mente asseguraria o que o olhar para o uso social da língua não conseguiria: o desejado status como ciência (OLIVEIRA, 2012, p. 192).

Em contrapartida, Hymes (1972) teria sido o precursor do conceito de competência comunicativa, acreditando que dar atenção somente à competência linguística seria um modo muito restrito de sistematizar a língua. Assim, o autor acrescentou a competência sociolinguística, como sendo “[...] a noção de habilidade para usar o conhecimento das regras abstratas de uma língua nas correspondências entre som e significado de forma social e culturalmente apropriada [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 192).

No ensino de línguas, o conceito de competência comunicativa é emprestado por Canale e Swain (1980), acrescentando a competência estratégica, enquanto habilidade de planejar e resolver problemas comunicativos (OLIVEIRA, 2012, p. 193). Mais tarde, Canale (1983) incluiu a competência discursiva, essa como sendo “a habilidade de produzir e interpretar a língua além do nível de sentença” (idem).

Oliveira (2012) explica que embora o conceito de competência comunicativa vá ganhando uma dimensão cultural, ainda está condicionado ao alcance de um ‘falante nativo’, impossibilitando a consciência do aprendiz sobre sua própria cultura. Em razão a esse aspecto surge a noção de Competência Comunicativa Intercultural, muito discutida na atualidade, que abdica de um ‘espelho’ ao falante nativo em defesa da formação de uma falante intercultural. House (2008 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 191) define o falante intercultural como alguém que consegue transitar por entre as diferentes culturas, a nativa e as adquiridas, criando o seu próprio caminho com base nessas culturas que lhe são familiares.

Byram e Fleming (2009), por sua vez, afirmam que o falante intercultural

es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional (p. 16).

Pressupõe-se, com essa definição, o rompimento de um laço entre professor e estudante, em que este último se interesse e vá muito além dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Não se defende que ambos saibam tudo sobre determinada cultura, mas que tenham interesse e

capacidade de melhorar seus conhecimentos e vivências superando seus limites.

O Falante Intercultural, do ponto de vista dos autores, leva à superação de um objetivo de ‘ser como outro’, comum no ensino de línguas, priorizando ao estudante uma formação “consciente de suas próprias identidades e culturas, de como os outros a percebem e conhecedor das identidades e culturas das pessoas com quem interage.” (p. 15).

Kramersch (2009) exemplifica o potencial desse falante intercultural a partir de uma experiência em um seminário de professores, em que uma professora francesa apresenta uma proposta didática para professores norte-americanos e alemães usando de um anúncio francês. Trata-se de um anúncio de uma loja com a frase “*En la Orilla Izquierda siguen existiendo algunos privilegios que nadie quiere abolir*”<sup>35</sup> acompanhada da imagem de uma mulher segurando um cartão de crédito.

A palavra ‘privilégio’ é interpretada de diferentes formas pelos leitores em questão: a professora francesa recorre à história da França, especificamente à luta por direitos civis, e ao momento em que a nobreza aboliu os seus privilégios de nascimento no auge da Revolução – logo, a palavra ‘privilégio’ para ela tem um sentido relacionado a esses dois momentos históricos; já para os professores norte-americanos, privilégio tem a ver com o ‘poder comprar com o cartão de crédito’, algo ligado ao consumismo; e para os alemães, privilégio, nesse contexto, tem a ver com a meritocracia, algo que se consegue com trabalho duro, em forma de recompensa.

O anúncio permitiu essas diferentes leituras, e o contexto sociocultural dos leitores influenciou em cada uma delas, não impedindo que outros franceses possam fazer novas leituras, como reitera a autora. Conclui, a partir dessa experiência, que “este exemplo demonstra as diferenças existentes entre as perspectivas de falantes nativos e não nativos em relação a acontecimentos e textos culturais” e questiona: “Qual é o papel dos leitores culturais estrangeiros de tais textos e onde deveríamos ensinar a se posicionar? Deveriam tentar ler esse anúncio como o faria um falante nativo do francês, supondo que pudéssemos definir quem é esse?” [Tradução nossa] (p. 26). Arriscamos dizer que não, tendo em vista o já discutido na subseção 1.1.2, sobre as diferentes leituras de mundo. Os leitores em questão devem, em nossa opinião,

---

35 Tradução da autora.

refletir sobre o anúncio a partir do seu lugar e momento, e conhecer outros pontos de vista a agregar ao seu.

Tomando o gancho desse exemplo, no ensino de espanhol na EaD, há múltiplas possibilidades de realizar propostas didáticas como essa, considerando a tecnologia que está envolvida nessa modalidade. Uma manchete, uma reportagem, uma publicidade, ou as próprias obras de artes e literaturas na língua espanhola podem permitir o diálogo entre culturas a partir do Ambiente Virtual, acionando diferentes visões de mundo e levando a comunicações interculturais.

Retomando a noção de competência, podemos, dessa maneira, sintetizar o percurso teórico desse conceito, conforme o esquema proposto por Oliveira *et al* (no prelo), apresentado abaixo.

Competência linguística > competência comunicativa > competência comunicativa intercultural

Importa dizer que não se trata da sobreposição de uma perspectiva sobre a outra, e sim de movimentos conforme o momento e o contexto histórico-social a que correspondem, como bem esclarecem os autores.

Segundo Oliveira (2012) a noção de CCI para Byram está ligada ao desenvolvimento de uma capacidade de entender outra cultura e a nossa própria, e o conceito se refere a “um conjunto de saberes (*savoirs*) que leva o aprendiz a conhecer melhor a si mesmo” (p. 194). Os componentes de uma CCI são apresentados pela autora, com base no estudo de Byram, Nichol e Stevens:

- Atitudes interculturais – “saber ser” (*savoir être*): a habilidade de descentrar-se, a vontade de relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, além da busca por compreensão de como esses aspectos podem ser percebidos por alguém de outra cultura.
- “Saberes” (*Savoirs*): conhecimento dos processos sociais e das ilustrações destes processos e produtos, incluindo o conhecimento sobre as outras pessoas e como estas vêem a si mesmas.
- Habilidade de interpretar e fazer relações – “saber compreender” (*savoir comprendre*): habilidade de interpretar documentos e eventos de outra cultura, explicá-los e relacioná-los com outros de sua própria cultura.
- Habilidade de descobrir e interagir – “saber aprender/ fazer” (*savoir apprendre/faire*): a habilidade de operacionalizar os conhecimentos

adquiridos sobre a cultura dentro dos limites de tempo real da comunicação e interação.

- Consciência crítica cultural – “saber pertencer” (*savoir s’engager*): a habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, a sua própria cultura e a do outro. (OLIVEIRA, 2012, p. 196-197)

Com base nessas características, a CCI representa uma possibilidade de unir a competência comunicativa aos aspectos sociais de uso da língua, com vista a minimizar o problema de (des)entendimento na relação com o outro e ampliar horizontes culturais. Seja como competência ou como abordagem, a ideia que defendemos aqui é que o professor com o entendimento mais crítico da ‘perspectiva intercultural’ possa adaptá-la para a sua realidade e conduzi-la conforme a modalidade em que se insere, questionando quaisquer aspectos sociais, mesmo que ultrapassem o limite disciplinar da língua e da cultura.

Com vistas aos propósitos deste projeto e para responder as questões aventadas, vislumbra-se que essas questões teóricas trazidas sejam contempladas na análise que se dará após a apresentação da seção metodológica.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção procuramos descrever as características do contexto e do objeto de pesquisa, bem como a natureza dos procedimentos adotados para a coleta e análise da amostra. Começaremos, então, contextualizando a Educação a Distância, e na sequência apresentaremos o curso de Letras Espanhol da UFSC, bem como as disciplinas e nosso recorte de análise. Ao final, tentaremos elucidar, em etapas, os caminhos percorridos para o alcance de nossos objetivos.

### 2.1 CONTEXTO E OBJETO DE PESQUISA

#### 2.1.1 A educação a distância

Entendida como uma modalidade educacional desenvolvida por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que atuam como mediadoras nos processos de ensino e aprendizagem em meio ao distanciamento espacial e/ou temporal entre estudante e professor - a Educação a Distância (EaD)<sup>36</sup> vem construindo, historicamente, um espaço importante no que se refere ao ensino superior em contexto mundial.

Segundo Hack (2011, p.19), se comparada às universidades presenciais, o ensino superior na modalidade a distância é recente. O investimento em um sistema de educação realizado a distância só passou a acontecer a partir do barateamento e da regularização dos serviços postais, mais ou menos em 1840, época em que houve o lançamento histórico do primeiro selo na Inglaterra, e que foi estabelecida para todo o território britânico uma tarifa única. Surgem, então, experiências com cursos de extensão a distância nos Estados Unidos, na Austrália e no Canadá.

É importante ressaltar que, naquela época, o conceito de Educação a Distância abarcava uma condição diferente de acesso ao conhecimento. A troca de correspondências era a prática que detinha essa nomenclatura que hoje usamos para nos referir principalmente ao sistema desenvolvido por meio da internet.

---

<sup>36</sup> Consideramos, assim como Hack (2011), a definição de Educação a Distância mais abrangente do que Ensino a Distância, englobando além da transmissão de informação, o processo permanente de construção e avaliação do conhecimento adquirido.

No Brasil, a abertura legal para o ensino superior a distância aconteceu na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, seu primeiro passo foi dado somente em 1998 com o primeiro curso universitário, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, de Licenciatura em Educação Básica (HACK, 2011, p.33).

Desde então, a modalidade foi acumulando reconhecimentos e investimentos por parte do Governo Federal. O ano de 2006, por exemplo, foi marcado pela instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, cujo o foco é o desenvolvimento da EaD, buscando expandir e interiorizar o acesso a cursos e programas de educação superior no País. Com esse crescente oferecimento de cursos de graduação por meio de Instituições Públicas de Ensino, o reconhecimento, a procura e qualificação da modalidade também se intensificaram.

Vale lembrar, no entanto, que um ano antes, a EaD já desfrutava de uma definição legal por meio do Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005<sup>37</sup>, que a reconheceu como:

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

Essa definição, inclusive, é a base para o sentido que atribuímos à EaD neste estudo, pois sugere um processo educativo intermediado pelos recursos tecnológicos, em que o contato simultâneo entre professor e aluno não é imprescindível para realização de determinadas atividades e leituras.

Esse distanciamento espacial e temporal entre educador e educando oferece a este último ‘uma certa autonomia’ na construção do conhecimento. Tal autonomia é um diferencial da modalidade em relação ao ensino presencial, porém ela implica um novo perfil de estudante, como sugere Tumolo *et al* (2011); um perfil demarcado por atitudes de

---

<sup>37</sup> BRASIL. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

organização e responsabilidade com os estudos, que o conduza ao sucesso no processo de aprendizagem. Esse perfil, bem como a motivação e o interesse pelos estudos, também depende da maneira que o curso é conduzido, principalmente no que se refere aos materiais, pois estes são a chave para o seu desenvolvimento individual.

Assim, o planejamento e a construção de um curso para a EaD abrangem etapas e preocupações que consistem em diferenciais dessa modalidade em relação ao ensino presencial. A idealização e a aplicação das disciplinas, a título de exemplo, não são somente atribuições do professor. Como a docência na EaD exige habilidades que não são próprias da formação do professor presencial (MILL, 2010a, p. 14), surge a necessidade de um trabalho em equipe, formado por polidocentes. O conceito de polidocência, discutido profundamente em Mill et al (2010b), utilizaremos neste estudo sob o significado de “uma docência coletiva; isto é: pressupõe uma docência fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto” (MILL, 2010b, p. 24).

A amplitude desse trabalho docente em EaD faz com que seja imprescindível a ajuda de profissionais outros, e como em todo trabalho grupal, é um processo que envolve constante diálogo e reflexão. Os cursos são desenvolvidos, dessa forma, a partir da divisão de trabalho entre esses profissionais, uns responsáveis pela concepção (professor-conteudista, designer educacional, e equipe coordenadora, por exemplo) e outros pela distribuição do conhecimento (professores-formadores, tutores a distância ou presenciais, e equipe técnica). Dentro dessa divisão, no entanto, não é descartada a existência de uma hierarquia, conforme ressaltam Mill et al (2010a, p. 17), pois a colaboração-cooperação pode acontecer proporcionalmente à necessidade ou ao que foi delegado a cada profissional. A questão em foco, como Mill (2010b, p. 32) ressalta, é a impossibilidade de um único professor, em sua plena autonomia, dar conta desse processo pedagógico da EaD como um todo.

Esse é só um dos aspectos que singularizam a construção e o planejamento de disciplinas para a modalidade de educação a distância. Oliveira *et al* (2015) listam mais dois: a constante atenção dessa equipe para as singularidades do perfil do estudante e da modalidade em questão, sem fugir às especificidades da ementa, dos objetivos e do conteúdo programático das disciplinas; e a proposição de atividades e materiais diversos tendo em vista o êxito nos processos de ensino e aprendizagem.

Logo, a transferência da lógica de cursos presenciais a cursos desenvolvidos de maneira semipresencial ou totalmente à distância é incoerente, embora comum nas universidades. Nesse sentido, esta



pesquisa foi conduzida de maneira atenta a esse contexto peculiar da modalidade e dos materiais do Curso em análise.

### 2.1.2 O curso de letras espanhol - UFSC/EAD

A particular escolha do Curso de Letras, Língua Espanhola e Literaturas (EaD/UFSC) na modalidade a distância, deve-se, sobretudo, ao fato de este já contar com três edições, possuindo reconhecimento na formação de professores de espanhol no sul do Brasil. O Curso foi criado em 2007, e, desde esse marco, assinala um balanço positivo considerando a oferta de outras duas edições. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), foi desenvolvido em consonância com a proposta do Sistema UAB<sup>38</sup>, visando oferecer qualificação profissional na área.

Cada edição do curso tem duração de 9 fases/semestres, e acontece de maneira semi-presencial. Embora seja reconhecido como um curso a distância, “são previstos encontros nos polos de apoio presencial para aulas presenciais, videoconferências, atividades presenciais entre tutores e alunos, atividades de prática de ensino e estágio supervisionado e outras avaliações” (PORTO *et al*, 2015, p. 145). Além disso, com vistas a atingir os objetivos postulados no PPP, tais como “desenvolver a capacidade de uso da língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, aprimorar o exercício profissional com utilização de tecnologias contemporâneas, utilizar as diferentes linguagens, incentivar o desenvolvimento de projetos multidisciplinares a partir de mídias tais como hipertexto e vídeos, entre outros” (PORTO *et al*, 2015, p. 146), o curso disponibiliza material didático impresso e digital, bem como DVD, livro-texto e vídeo-aulas aos estudantes.

Quando a distância, o curso é realizado por meio do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), que é hospedado pela plataforma Moodle/UFSC<sup>39</sup>. Nesse ambiente virtual, é armazenado todo

---

<sup>38</sup> Atende a convocação da UAB – Universidade Aberta do Brasil –, através da publicação do Edital de 01/2005, referente à abertura de novos cursos, segundo o PPP.

<sup>39</sup> Convém mencionar que durante a realização da segunda edição do curso de Letras Espanhol, a plataforma sofreu alterações importantes no servidor e no design, com vista à melhoria no acesso e uso. Dessa forma, metade do número de disciplinas do curso encontra-se no “Moodle mais antigo” e a outra metade no ‘Moodle mais recente’.

o conteúdo do curso, dividido por disciplinas<sup>40</sup>. A cada fase/semestre, o estudante tem acesso a um número específico de disciplinas, seguindo a ordem estabelecida pelo PPP do curso. Cada disciplina tem duração de um semestre e carga horária específica.

Nesse esquema de organização, além de outras disciplinas também obrigatórias, o curso oferece um total de oito voltadas ao ensino de Língua Espanhola, que são demarcadas em números romanos, seguindo a ordem: Língua espanhola I, Língua espanhola II, Língua espanhola III, e assim sucessivamente. O conteúdo de cada disciplina é dividido em tópicos e é pré-estabelecido pelo PPP, o qual é desenvolvido considerando o perfil do profissional e o seu processo de aprendizagem durante o curso.

Como sinalizado inicialmente, nosso recorte de pesquisa abarca três dessas disciplinas de Língua Espanhola - I, IV, e VIII - da 2ª edição do curso. A opção por estudar essa segunda edição está aliada ao fato de ser a mais recentemente concluída, com início em 2011 e término em 2014. Quanto à escolha das disciplinas, consideramos as que representam uma sequência de aplicação do curso, e, por conseguinte, contemplam momentos específicos do desenvolvimento dos estudantes: base inicial/ponto de partida (Língua Espanhola I); o aprofundamento (Língua Espanhola IV); e a conclusão/finalização (Língua Espanhola VIII).

Dessas disciplinas, analisamos especificamente seus Materiais Educacionais Digitais e suas ementas, que detalharemos a seguir.

### **2.1.3 Os materiais educacionais digitais – MEDs**

Por MEDs, temos considerado, valendo-nos da definição de Torretzzan e Behar (2009, p. 33), “todo o material didático elaborado com objetivos relacionados à aprendizagem e que incorpora recursos digitais”.

---

<sup>40</sup> Além disso, seguindo o PPP do curso, “o AVEA viabiliza a comunicação assíncrona entre professores ou colegas, comentar as aulas, discutir temas relacionados às disciplinas em andamento em fóruns, enviar sua produção ao professor, compartilhar trabalhos desenvolvidos com os demais colegas, acessar ementas e programas de disciplinas, bibliografias de referência, artigos on-line e outras informações importantes para um bom desempenho no curso. Mecanismos de colaboração e aprendizagem em grupo também estão presentes no ambiente, como fóruns especializados por área de conhecimento” (UFSC, p.65).

Os recursos digitais, por sua vez, são os elementos informatizados que consistem ou compõem o MED, tais como: imagens digitais, vídeos, animações, hipertextos, entre outros. Neste estudo, a distinção entre os dois é feita da seguinte maneira: um MED é, ou envolve, necessariamente um ou mais recursos digitais, enquanto que um recurso digital é independente, podendo ou não ser considerado/ligado a um MED.

Estudos como o de Porto *et al* (2015) e autores como Wilson Leffa falam em Objetos de Aprendizagem (OAs), que, neste estudo, vamos considerar como sinônimo de MEDs, uma vez que as terminologias remetem aos mesmos materiais utilizados em contexto de EaD.

Em Porto *et al* (2015), a equipe da modalidade a distância do curso de Letras Espanhol da UFSC – formada por estagiária, designer/tutor e professora – relatam uma experiência de recuperação de Objetos de Aprendizagem<sup>41</sup> de edições anteriores do curso com vistas à reutilização em novas edições. Sinalizam, outrossim, que “o curso de graduação em Letras – Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, na modalidade a distância, da UFSC, possui atualmente uma estabilidade com demanda periódica e crescente produtividade de materiais criados para as disciplinas disponibilizadas no Moodle-UFSC” (p.144).

Dada a importância e a alta produtividade dos referidos materiais para o curso em questão, em especial para as disciplinas de Língua Espanhola, escolhemos esses MEDs como parte do nosso recorte de análise. Na tabela a seguir, listamos os MEDs do curso que foram coletados e analisados, bem como detalhamos essas escolhas.

---

<sup>41</sup> Trazem a definição de Sosteric e Hesemeier (2002) para objetos de aprendizagem “equivalem a arquivos digitais compostos por imagens, gráficos, vídeos, sons ou outros recursos educacionais com sugestões de utilização contextualizadas”. Ainda, reforçam que “os OAs têm como característica principal sua reutilização em diferentes situações de aprendizagem” (PORTO *et al*, 2015, p 145).

	<b>MEDs</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
<b>MATERIAIS COLETADOS</b>	Hipertextos/Textos/ Hyperlinks	(i) textos de abertura de cada tópico e de conteúdo; (ii) textos complementares mais objetivos, como artigo de opinião, reportagens, etc; e (iii) hiperlinks que levem a sites e sugestões de leituras externas. Textos de terceiros, e arquivos mais extensos para aprofundamento do estudante – tais como livros e artigos científicos – foram analisados, porém, com menos rigor.
	Imagens/Animações	Imagens e animações gráficas em qualquer formato (png, jpeg, gif, etc) que se relacionem com os propósitos deste estudo.
	Videoconferências	Nas videoconferências, as propostas didáticas, e trechos que contribuíssem para a análise e respostas às questões de pesquisa, fazendo a transcrição dos mesmos.
	Propostas de fóruns e atividades	Os enunciados das atividades e seus componentes, e o texto

		de descrição dos fóruns.
<b>MATERIAIS NÃO COLETADOS</b>	Vídeos/Músicas	Quanto a vídeos e músicas, apenas o tema que abordam e com que propósito aparecem entre os materiais, uma vez que não são de autoria do curso.
	Avaliações	Não foram disponibilizados pela Coordenação do Curso.
	Livro-Texto	Pelo contexto de produção do material o deixamos de fora.
	DVD	Idem ao item anterior

#### 2.1.4 Ementas

A outra parte de nosso recorte de análise consiste nas ementas das disciplinas em questão. Nesses documentos há informações norteadoras sobre os conteúdos das disciplinas do Curso, e também sobre materiais de apoio. Dessa forma, a equipe da EaD, ou seja, os polidocentes (professores, tutores, designers, etc), ao planejar o Plano de Ensino levam em conta as indicações das ementas que, no caso do Curso em questão, são disponibilizadas no PPP.

Adequando essas indicações das ementas e do PPP às suas próprias abordagens didáticas, os polidocentes elaboram seus Planos de Ensino mais ou menos contemplando os seguintes tópicos: conteúdo; objetivo geral; objetivos específicos; metodologia; cronograma; avaliação; e referências.

## 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.2.1 Etapas iniciais da pesquisa

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados, apresentamos brevemente algumas etapas e experiências iniciais que deram corpo a esta proposta de estudo.

- (i) **Definição do Objeto de Pesquisa:** Inicialmente, tinha a intenção de pesquisar a aprendizagem do espanhol no ensino infantil. Porém, considerando a inviabilidade de um projeto nesse sentido em Florianópolis, julgamos pertinente dar novos rumos à pesquisa. Na ocasião, a única certeza era que o trabalho seria mantido sob o viés do ensino/aprendizagem da língua espanhola. Então, fui apresentado ao curso de Letras Espanhol – EaD/UFSC por minha orientadora, e o interesse em pesquisar sobre esse curso surgiu exatamente pelo pouco conhecimento e contato com a modalidade, e o desafio que essa pesquisa poderia implicar.
- (ii) **Solicitação de acesso ao Curso:** Em comum acordo com minha orientadora sobre o objeto de pesquisa, elaboramos um documento solicitando à Coordenação do Curso anuência de uma possível proposta de estudo e liberação de acesso à plataforma Moodle, visto que é exclusiva para professores, tutores e acadêmicos.
- (iii) **Primeiro contato com o Curso:** Após a aprovação da proposta pela Coordenação e a liberação de acesso, passei a olhar o curso de perto para conhecer, problematizar e decidir por uma ou outra abordagem de estudo. No entanto, algumas leituras sobre a Interculturalidade já vinham sendo feitas, as quais me tocaram pela preocupação social que trazem. Assim emerge esse olhar intercultural para a formação na EaD e a problematização do tratamento da Interculturalidade nesse contexto.
- (iv) **Levantamento bibliográfico:** Depois que o objeto foi definido, iniciamos o processo de procura por estudos elementares na área e outros que pudessem contribuir para a pesquisa.
- (v) **Leituras e resenhas:** Os estudos pertinentes passaram pelo processo de leitura, resenha e fichamento.
- (vi) **Contribuições de disciplinas:** Aliado à atenção ao projeto, o primeiro ano de Mestrado é marcado por um período de

- disciplinas. Algumas das que foram cursadas contribuíram diretamente nesta pesquisa, principalmente com leituras na área. Chamo a atenção para uma em especial: Linguística Aplicada, com a professora Mary Elisabeth Cerutti-Rizzatti.
- (vii) Trabalho como Designer Educacional: Uma oportunidade importante no primeiro ano de mestrado foi a atuação como Designer Educacional, ao lado do professor Celso Tumolo e da equipe do Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional da UFSC (NUTE). Com essa experiência, tive a oportunidade de aprender muito sobre o ambiente de Educação a Distância, e ela hoje fornece subsídios para falar sobre o tema com mais segurança.
  - (viii) Definição de objetivos, perguntas e hipóteses de pesquisa: Embora o problema e o objeto já estivessem definidos, ainda faltavam retoques finais na elaboração dos objetivos, perguntas de pesquisa, que só foram construídos após as leituras sobre o tema.
  - (ix) Escrita do Projeto de Qualificação: Após esse processo demos início à escrita desta dissertação.

### **2.2.2 Procedimentos para coleta de dados**

Como dito anteriormente no subitem (ii), temos acesso à plataforma Moodle onde ficam armazenados os materiais do curso e seu AVEA. Dessa forma todos os materiais especificados na subseção sobre MEDs foram coletados por meio desse ambiente. As ementas das disciplinas foram coletadas no PPP.

### **2.2.3 Caracterização metodológica da pesquisa**

Visando o alcance dos objetivos de pesquisa, e a resposta para cada questão levantada, adotaremos uma metodologia de base qualitativa, principalmente na tentativa de descrever e interpretar o objeto de estudo de maneira mais holística, com olhar para o contexto e complexidade da amostra.

Segundo André (2012, p. 23), a abordagem qualitativa passou a ser incorporada em estudos em educação na década de 80, e apresenta variações no seu uso, muitas vezes dicotômicas: é qualitativo porque não é quantitativo. No entanto, assim como a abordagem quantitativa não se

restringe a uma abordagem positivista, a qualitativa não elimina a possibilidade de leituras dos dados que contemplem números. Dessa forma, o autor defende a inconveniência desse reducionismo, sendo mais útil encarar ambas como técnicas de coleta ou tipos de dados obtidos, e outras denominações mais precisas, como histórica, descritiva, e etnográfica, para referir-se ao tipo de pesquisa realizada (ibid, p 24).

Alguns desses métodos e práticas da abordagem qualitativa também são considerados interpretativistas, uma vez que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Consideramos, nesse sentido, que, dadas as características de nossa pesquisa, a análise dos materiais e documentos coletados remeterá a apenas uma interpretação entre tantas outras possíveis.

Para uma análise mais contextualizada, usaremos neste estudo o recurso de triangulação dos dados que, segundo Bortoni-ricardo (2008, p. 61), refere-se à possibilidade de comparação de diferentes tipos de dados. Nesta pesquisa tal recurso se evidenciará a partir da análise dos diferentes materiais educacionais digitais das disciplinas e dos programas, permitindo-nos um diálogo sobre o objeto de estudo com mais prioridade.

#### **2.2.4 Procedimentos para análise dos dados**

Tendo em vista a nossa primeira pergunta de pesquisa<sup>42</sup>, partiremos da análise das ementas buscando discutir a presença/ausência do conceito de interculturalidade nos conteúdos e objetivos pré-estabelecidos, observando se a forma como são concebidas favorece ou desfavorece uma perspectiva intercultural. Buscaremos, em seguida: (a) analisar se há – mesmo com um possível (des)favorecimento da interculturalidade nas ementas –, propostas de atividades e conteúdos que se apoiem explicitamente em perspectivas interculturais nos tópicos do AVEA das disciplinas; (b) discutir espaços para o diálogo sobre a língua-cultura do estudante, com base nas discussões que fundamentamos nas subseções 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3; (c) comparar as ementas, com vista a destacar qual dessas disciplinas oferecem mais condições para abordagens interculturais.

---

<sup>42</sup> Quais proposições didáticas e/ou potencialidades para uma abordagem intercultural são observadas nas disciplinas de Língua Espanhola?



Pretendemos, a partir de nossa segunda pergunta de pesquisa<sup>43</sup>, observar como emergem os tópicos relacionados a língua e a cultura nas ementas, discutindo se a rigidez dos conteúdos programáticos pode ser fator dificultador para a articulação entre língua e cultura no desenvolvimento dessas disciplinas. Em seguida, analisaremos nos tópicos do AVEA: (a) se as propostas didáticas evidenciam caminhos ou tentativas de ir para além das normas e padrões linguísticos, com ênfase nos sentidos como construções culturais; (b) se nesse contexto ‘o ensino de cultura’ acontece com autonomia ao de língua, com base em métodos mais tradicionalistas que desconsideram a língua como um fenômeno social indissociável da cultura. A discussão teórica se assenta principalmente nos pressupostos da subseção 1.1.4.

Na sequência, a terceira pergunta<sup>44</sup> nos dá subsídio para listar, a partir de nossa interpretação, representações culturais de países hispanofalantes observadas nos materiais educacionais digitais das disciplinas. Nosso intuito é trazer, com base, principalmente, nas discussões estabelecidas nas subseções 1.1.1, 1.1.2 e 1.1.3, um segundo olhar sobre essas representações, e instigar reflexões que possam ser direcionadas à superação de estereótipos –geralmente baseados em hegemonias e apagamentos culturais–, se existentes, sobre sujeitos e culturas nesse contexto do Curso.

---

<sup>43</sup> Como acontece, ou poderia acontecer, a articulação entre língua e a cultura nesse contexto do curso?

<sup>44</sup> Quais representações culturais, estereotipadas ou não, predominam sobre os países hispanofalantes?

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Optamos por subdividir o capítulo de análise seguindo a linearidade de nossas três questões de pesquisa. Dessa forma, em cada seção do capítulo, 3.1, 3.2, e 3.3, tratamos de discutir sobre as disciplinas separadamente – exceto na seção 3.3, cujos resultados discutimos em apenas uma seção. Essa escolha metodológica para o debate sobre representações e estereótipos, tema da seção 3.3, apoia-se no caráter mais descritivo da nossa terceira questão de pesquisa, que, diferentemente das demais questões, não requer uma análise sobre a interferência das ementas na condução das disciplinas e sobre as singularidades do conteúdo trabalhado.

Além disso, para melhor apropriação do objeto de pesquisa, optamos por não seguir necessariamente a ordem em que os materiais se apresentam no AVEA, e por discorrer sobre as disciplinas não apenas a partir de teorias e autores trazidos em nossos capítulos teórico-metodológicos, mas de outros também relevantes à discussão.

#### 3.1 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS E POTENCIALIDADES PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

Como afirmamos até aqui, uma Abordagem Intercultural é guiada no ensino de línguas por objetivos de conhecer, compreender e respeitar o outro em situações de interação em que diferentes línguas, culturas e identidades culturais estão em jogo – percepção aprofundada ao longo deste estudo.

De modo a investigar o tratamento desse tema nas disciplinas do Curso de Letras Espanhol – EaD/UFSC, como ponto de partida de cada seção deste capítulo, verificamos e discutimos a presença/ausência da interculturalidade nas ementas com vistas ao (des)favorecimento de tal abordagem nesses documentos. Em seguida, passamos a observar os materiais educacionais digitais disponibilizados no AVEA buscando identificar propostas de atividades e conteúdos que se apoiem explicitamente em abordagens interculturais, ou que, do nosso ponto de vista, têm potencial para tal abordagem. Ao final, verificamos se independentemente do que estabelecem as ementas, as disciplinas em estudo dão atenção especial à interculturalidade e ao tratamento da língua-cultura do estudante durante esse processo de ensino da língua-alvo. Encerramos o capítulo com uma seção em que trazemos resultados gerais e possíveis respostas à questão de pesquisa.

### 3.1.1 Disciplina de Língua Espanhola I

É possível afirmar de início que a disciplina de Língua Espanhola I tem uma função diferenciada das demais do Curso, já que, por ser a primeira disciplina de língua, recebe muitos estudantes com pouco ou sem nenhum conhecimento prévio sobre o espanhol. Desse modo, a ementa da disciplina I, como podemos observar logo abaixo, prioriza, de maneira geral, a condução dos estudantes ao contato inicial com o idioma e à preparação em direção ao domínio básico dessa língua e dos diversos contextos comunicativos necessários para sua interação durante e pós-Curso.

Figura 3 - Ementa da disciplina Língua Espanhola I

#### Língua Espanhola I

Carga Horária: 90 h/a

Introdução aos estudos da língua espanhola. Compreensão e produção oral e escrita: apresentação e análise dos mais diversos gêneros discursivos orais e escritos que permitam o aluno compreender e produzir textos que contemplem situações sociais da vida cotidiana e acadêmica. Informações pertinentes sobre características fonéticas, gramaticais e sociolinguísticas da língua espanhola.

#### Bibliografia:

- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*, ed. Paidós, Barcelona, 2002.
- MEURER, J. L. *O conhecimento de Gêneros Textuais e a formação do profissional da linguagem*, In: Aspector da Linguística Aplicada, ed. Insular, Epolis, 2000.
- BRANDÃO, Helena. *Escrita, Leitura, Dialogicidade*, In: Backhtin, dialogismo e construção do sentido, ed Unicamp, Campinas, 1997.
- SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*, ed. Visor, Madrid, 1990.
- GONZÁLEZ, A H. *Gramática de español lengua extranjera*, ed. Edelsa, Madrid, 1994.
- MATEO, F. y Rojo Sastre, A. *El arte de conjugar em español*, Ed. Hatier, Paris, 1984.

Considerando esse contexto da disciplina, no que se refere ao nosso foco de nossa análise, a interculturalidade, constatamos na ementa da disciplina a ausência desse conceito e de estratégias que visem a superação de choques iniciais, desentendimentos e intolerâncias culturais. No entanto, também observamos que o documento mostra-se abrangente ao sugerir o estudo de “informações pertinentes” quanto às características

“sociolinguísticas” da língua espanhola. Subentende-se, com isso, uma maleabilidade metodológica no tratamento dessas características, possibilitando aos polidocentes abordar a variação linguística sob diversos prismas, dentre eles o da interculturalidade – trazendo diferentes comunidades ou grupos culturais de modo a abordar a não homogeneidade linguística dos seus membros, bem como os processos de hibridação que permeiam e resultam em interculturalidade.

Além disso, o documento não define conteúdos gramaticais e linguísticos precisos, institui apenas o domínio da prática comunicativa pelos estudantes e o estudo de gêneros textuais diversos que possibilitem essa prática. Sendo um dos propósitos da disciplina a preparação para a comunicação, acreditamos que a ementa não desfavoreça o trabalho com a interculturalidade, pelo contrário, esta pode servir como ponto de partida para um trabalho voltado à ampliação cultural do estudante por meio dos gêneros do discurso, levando-o a conhecer, produzir ou interpretar diversos usos linguísticos diferentes aos seus e a uma comunicação intercultural eficaz na língua-alvo<sup>45</sup>. Um exemplo seria o trabalho com anúncios publicitários em que se colocasse em discussão o conflito de interesses e de identidades na compreensão desse gênero, levantando questionamentos pertinentes como: Será que a linguagem de um anúncio publicitário tem o mesmo impacto em países diferentes? De que modo as diferentes culturas e identidades influenciam e refletem na idealização e na linguagem empregada nos anúncios?

Mesmo a ementa não trazendo o conceito de interculturalidade, observamos que algumas atividades da disciplina I não se distanciaram totalmente dos propósitos dessa perspectiva. Conseguimos constatar pontos coincidentes com o de uma abordagem intercultural a partir do primeiro tópico lançado – o qual tem como tema *Músicas y Danzas* – e em outros momentos ao longo da disciplina.

A atividade obrigatória de número 1 ‘*Texto de Presentación*’ (ANEXO 1), por exemplo, propõe, em um primeiro momento, que cada aluno escreva um pequeno texto falando sobre si: “*quien eres, qué haces, qué te gusta hacer, tu cumpleaños y otras informaciones que quieras agregar*”. Após enviar o texto pronto ao tutor e este devolvê-lo corrigido, os estudantes são convidados a produzir a versão final fazendo as mudanças e adaptações necessárias. Em seguida, vem a parte que

---

<sup>45</sup> Isto é, que reflita e questione identidades sociais virtuais, termo de Goffman (1998), que por serem imediatas e muitas vezes equivocadas, durante a interação, podem leva-lo ao estigma, rejeição do outro pelos atributos dados.

correlacionamos com uma perspectiva intercultural: os alunos são convidados a gravar oralmente o seu texto, e a disponibilizar esse áudio no fórum para que todos os colegas se conheçam mutuamente; posteriormente, a atividade determina que os estudantes selecionem três desses colegas para interagir, e sugere que conversem sobre algo que pareceu interessante em seus áudios ou que eles ‘têm em comum’.

Sobre o caráter intercultural que atribuímos a essa atividade, são pertinentes algumas considerações. Do nosso ponto de vista, ao propor que os estudantes falem sobre si, a atividade dá espaço para que o estudante se perceba enquanto sujeito situado em um determinado tempo e espaço, recupere suas identidades, analise-se e reflita sobre quem é, exteriorizando informações e pertencimentos culturais que existem na medida em que são contrastados com outros (GRIMSON, 2000).

Além disso, o convite ao diálogo oferece oportunidades aos estudantes de conhecer o outro para além da identidade social virtual, nos termos de Goffman (1988), de modo a romper com representações antecipadas, estereótipos e estigmas que possam dificultar futuras interações no ambiente virtual da EaD. Por tratar-se de um primeiro ‘encontro virtual’, em que os estudantes de um polo também passam a conhecer os de outros, estes perceberão de imediato a alteridade, a singularidade de cada um, demarcada não só pelas diferentes regiões de Santa Catarina e Paraná, mas também pelas identidades pessoais desses sujeitos, que podem ser aproveitadas na disciplina para um diálogo em direção à superação de conflitos e intolerâncias.

Embora tal atividade propicie esse momento inicial de interação que permite o estabelecimento de uma relação intercultural entre os estudantes, vislumbramos para essa ocasião a possibilidade de um diálogo que transcenda o ‘interessante e comum’ entre os sujeitos como proposto pelo enunciado, mesmo tratando-se de uma apresentação formal. Nesse sentido, dimensionamos ao curso o apontamento feito por Byram e Fleming (2009, p. 12) ao Currículo Nacional Inglês: seguir um raciocínio de priorizar, nas aulas de língua, o que as diversas culturas e identidades têm de igual, o seu lado humano, não ajuda a resolver os problemas oriundos da interação entre sujeitos. Uma comunicação sem surpresas depende de que esses interlocutores conheçam para além do que está dado e do que é mutuamente aceito sobre o outro, e que enfrentem suas percepções e diferenças de modo que estas não venham a servir como propulsoras de choques e estigmas culturais.

Retornando à disciplina de Língua Espanhola I, constatamos outro momento que se aproxima de propósitos da interculturalidade, em que se estabelece um diálogo não só sobre a cultura dos países estudados como

também sobre a do aluno, especificamente no tópico II, denominado *‘Fiestas populares (México y Bolivia)*. Após a leitura de algumas informações sobre o Carnaval de Oruro trazidas no AVEA (ANEXO 2), os estudantes são chamados a ver um vídeo que promove essa festividade<sup>46</sup>. Em seguida, são lançadas no fórum as seguintes questões para discussão: *¿Qué te trajo a la memoria ver el video? ¿Hay puntos de semejanza o no con alguna de las muchas fiestas que hay en Brasil? ¿Ya has participado de alguna fiesta popular? Cuéntanos, pero escribe con tus propias palabras, ¡te esperamos!*

Em Oliveira e Oliveira (no prelo), ao problematizarmos representações culturais nas imagens do AVEA desta mesma disciplina, Língua Espanhola I, lançamos como sugestão uma proposta similar a esse Fórum, em que o Carnaval de Oruro fosse colocado em debate com o carnaval do Brasil, trazendo para discussão as heranças da festividade nesses diferentes países, relacionando-os em suas (des)semelhanças. No artigo em questão, salientamos a importância de dar esse espaço ao diálogo sobre as culturas já familiares ao estudante, visto que a exemplo da Bolívia, nosso país também é estereotipado e conhecido mundo afora por seus Carnavais. Tal comparação facilitaria, do nosso ponto de vista, enxergar as arbitrariedades dos estereótipos e das representações nacionais, pois estas últimas não dão conta de abarcar os gostos e tradições de todos os sujeitos que vivem em um mesmo país.

Como nossa análise no referido artigo não englobava os fóruns e se voltava especificamente à leitura das imagens do AVEA, tal fórum não foi mencionado na ocasião, mas este demonstra claramente, nesta leitura mais aprofundada que estamos fazendo da disciplina, a preocupação dos polidocentes em dar vez e voz à cultura do aluno, como de fato sugerimos. Parece-nos plausível o desenvolvimento de tal fórum, afinal, como afirmamos a partir de Mendes (2004, p. 16-17), na seção 1.2.2, uma abordagem intercultural requer que professores e aprendizes não só troquem conhecimentos sobre a língua-alvo, mas também sobre suas realidades e percepções de mundo.

Assim como encontramos atividades com potencial à interculturalidade, que dão espaço à língua-cultura do estudante, também encontramos atividades que minimizam a importância desse contato. Um momento em que as realidades e percepções dos estudantes não ganham visibilidade na disciplina IV é, por exemplo, a primeira parte da Atividade

---

<sup>46</sup> Para acesso ao vídeo, visitar o endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=5keoiNtGv3U>.

Complementar do tópico III, titulado ‘*Turismo Cultural (Chile y Perú)*’. Nessa parte inicial, é proposto o estudo do texto *Compatibilidad Viajera*<sup>47</sup> por meio de questões de compreensão e correção automática, isto é, de múltipla escolha, como podemos ver no recorte da atividade trazido logo abaixo.

Figura 4 - Questionário sobre o Texto *Compatibilidad Viajera*

**1** Con relación al texto *Test de compatibilidad viajera* te presentamos varias alternativas. Debes considerar solamente las que son verdaderas:

Puntos: 0.1/1

Te diste cuenta de que en el texto *Test de compatibilidad viajera* no hay ninguna palabra señalada. Te proponemos que participes de la construcción del glosario. Anota las palabras que no conozcas, busca su significado y colócalas en el glosario.

Seleccione al menos una respuesta.

<input type="checkbox"/>	La amistad entre las personas está en la compatibilidad de gustos	
<input type="checkbox"/>	Quejas, puntualidad y flexibilidad pueden ser buenos tests de compatibilidad viajera	
<input checked="" type="checkbox"/>	El autor quiso referirse a las Cataratas del Iguazú como un paseo inolvidable	No, el autor dijo que tu amigo o amiga del alma pueden convertirse en ese ser odioso y cansino al que a veces te gustaría lanzar de cabeza por el cañón del Colce o las cataratas de Iguazú.
<input type="checkbox"/>	La ley del más fuerte prevalece en un viaje	
<input checked="" type="checkbox"/>	En un viaje se comparte desde habitación hasta manías	La frase es verdadera.
<input type="checkbox"/>	El autor es quien toma las decisiones siempre en conjunto	

É possível observar na figura 1 que as respostas verdadeiras e falsas já estão pré-estabelecidas pela atividade, e deixam à margem possibilidades de contestação e correspondências com experiências e conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto tratado. Como o enunciado da atividade conduz o estudante a assinalar somente afirmações presentes no texto, não parece relevar, do modo como está posto, a interlocução, a intertextualidade<sup>48</sup>, e o potencial crítico do estudante; mas sim, focar-se no sentido que o autor atribuiu ao texto no ato da escrita, como se esse fosse o único possível. De modo a evitar esse tipo de avaliação baseado na leitura automática, Nunes (2012, p. 287)

<sup>47</sup> O texto em questão, na forma de um ‘teste’, lista assuntos a serem discutidos com o parceiro(a) antes de uma viagem a dois para evitar desencontros e desgastes durante esse tempo de convivência. Disponível em: <[http://elpais.com/elpais/2011/05/06/viajero\\_astuto/1304646406\\_130464.html](http://elpais.com/elpais/2011/05/06/viajero_astuto/1304646406_130464.html)>

<sup>48</sup> Segundo Ponzio (2002), a intertextualidade é um aspecto dialógico do texto, e, desse modo, “o sentido do texto vai além dos seus limites, vive na relação com outros textos e se enriquece em decorrência das novas correlações intertextuais.”

sugere como uma alternativa ao uso de Questionários na EaD o exercício de produção textual, pois permite ao estudante pensar criticamente sobre o tema estudado. Textos produzidos a distância podem ser mais propensos a plágio, mas, como ressalta a autora, a escrita é carregada de subjetividade, o que facilita o reconhecimento da sua autenticidade.

Ainda, como outras possibilidades ao trabalho com o texto *Compatibilidad Viajera* no contexto da disciplina, vislumbramos abordagens com vistas à interculturalidade:

(i) Como primeira proposta, o item número 1 do texto, que trata de expectativas em relação à viagem e seus motivos, pode ser aproveitado para uma atividade dinâmica envolvendo o conteúdo trabalhado em tópicos anteriores. Os estudantes podem ser convidados a retomarem um dos países já trabalhados na disciplina, a escreverem e apresentarem no fórum ou em videoconferência, brevemente, suas expectativas sobre uma possível viagem ao país, sem qualquer pesquisa que os ajude nessa tarefa, apenas com base em conhecimentos prévios. Com isso é possível verificar quais conhecimentos, percepções e estereótipos foram adquiridos ou já estão codificados pelos estudantes. Um segundo passo seria convidá-los a pesquisarem mais a fundo sobre os temas de suas expectativas, como se realizassem essas viagens ao país, e, após isso, apresentassem aos colegas os resultados: o que mudou com a pesquisa? Descobriram algo novo? Ainda se mantêm as mesmas expectativas e percepções sobre o lugar que viajariam?

(ii) Como uma segunda proposta, os docentes podem formar duplas e sortear um país hispano-falante para cada uma dessas duplas. Posteriormente, devem solicitar que cada um dos estudantes, individualmente, façam ‘o teste de compatibilidade viageira’, que é o objetivo do texto em questão. Ou seja, espera-se que os estudantes escrevam sobre expectativas, hábitos, horários, etc, como se estivessem planejando a viagem a esse país com o colega. Depois, as duplas devem comparar e conversar sobre suas respostas de forma a entrar em um acordo sobre as questões que divergiram em seus testes. Ao final, devem fazer um relato sobre as decisões e os choques de opiniões mais relevantes e apresentar aos polidocentes e colegas.

Sobre ambas as propostas, é pertinente retomar Picanço (2012, p. 126) que defende que “no ensino de línguas numa perspectiva intercultural não podemos prescindir do uso dos mais variados recursos para promover essa interação real, concreta dos estudantes com interlocutores reais”. Na mesma linha de pensamento de Picanço, as proposições que lançamos têm como intuito socializar os estudantes, de forma que coloquem em cheque reducionismos por meio de pesquisas e



aprofundamentos sobre assuntos diversos – proposta (i) –, e que enfrentem as diferenças de opiniões e personalidades por meio do diálogo – proposta (ii). Tais atividades se apresentam como possibilidades novas ao uso do questionário, que podem ajudar tanto no aproveitamento e prática de sua competência comunicativa, como de sua competência intercultural.

Ainda que o questionário problematizado se limite à decodificação do texto, não podemos esquecer que essa ferramenta é muito comum nos ambientes virtuais de EaD<sup>49</sup>, seja pela facilidade de avaliação que a correção automática possibilita, ou pelo *feedback* instantâneo que oferece aos estudantes sobre seus acertos/erros. Além disso, precisamos relevar que esta atividade complementar da disciplina de Língua Espanhola I vai além dos questionários<sup>50</sup>, e usa de metodologias outras<sup>51</sup>, o que pode ajudar no fornecimento de uma visão mais completa do processo de ensino-aprendizagem (NUNES, 2012). Em contrapartida aos questionários, a última parte da atividade complementar, baseia-se em perguntas previamente preparadas pela tutora que vão para além do que está dito no texto e no filme, buscando a opinião e leitura do estudante, expostas por meio da prática de oralidade.

---

<sup>49</sup> Basta observarmos a pesquisa de Nunes (2012) que constatou, a partir de um questionário aplicado a profissionais de EaD, que pelo menos 49% destes costumam usar questionários como um dos instrumentos de avaliação na modalidade (p. 289), sendo o ‘Fórum de Discussão’ o instrumento mais mencionado por eles, comum a 90%.

<sup>50</sup> O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, influencia nessa questão pois estabelece a obrigatoriedade de momentos de avaliação presenciais em EaD, e que estes tenham um peso maior:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (s/n).

<sup>51</sup> Os passos seguintes da proposta de atividade complementar são: (i) assistir ao filme *Diários de Motocicleta*; e (ii) conversar sobre o texto e o filme com a tutora via Skype.

Considerando o fato de ser a primeira disciplina de língua do curso de Letras Espanhol, de maneira geral, observamos uma diversidade nas atividades propostas, no intuito de uma preparação mais completa do estudante quanto às habilidades comunicativas. Em alguns momentos tais atividades mostraram-se mais abertas, remetendo a perspectivas mais interculturais, com atenção às vivências e à língua-cultura dos estudantes, em outros, as propostas seguiram métodos mais tradicionalistas de decodificação de textos, como a que exemplificamos logo acima.

A seção seguinte trata especificamente da disciplina de Língua Espanhol IV, da 4ª fase do Curso de Letras Espanhol da UFSC, e dá sequência à nossa análise e à discussão sobre o tratamento da interculturalidade nos seus materiais educacionais digitais e ementas.

### **3.1.2 Disciplina de Língua Espanhola IV**

Tendo em vista os estudantes já terem passado por três outras disciplinas e estarem perto da metade do curso, a disciplina de Língua Espanhola IV não tem a mesma responsabilidade que a disciplina I de propiciar conhecimentos básicos sobre a língua. Em função disso, destina-se a ela, como vemos na ementa abaixo, um conteúdo mais específico— a morfologia do espanhol – que tem uma rigidez maior em relação aos conceitos e conhecimentos a serem alcançados pelos estudantes.

Figura 5 - Ementa da disciplina Língua Espanhola IV

**Língua espanhola IV**

Carga Horária: 108 h/a

Estudo sistemático da morfologia do Espanhol.

Bibliografía:

BON, Francisco Matte (1995) Gramática Comunicativa del Español: De la Lengua a la Idea. Tomo I. Madrid, Edelsa.

BON, Francisco Matte (1995) Gramática Comunicativa del Español: De la Idea a la Lengua. Tomo II. Madrid, Edelsa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1982. Esbozo para una nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.

GONZÁLEZ, A.H. *Gramática de español lengua extranjera*. ed. Edelsa, Madrid, 1994.

MATEO, F. y Rojo Sastre, A. *El arte de conjugar em español*, Ed. Hatier, Paris, 1984.

Assim como na ementa da disciplina I, nesta também constatamos a ausência da interculturalidade enquanto conceito e perspectiva. No entanto, diferentemente da primeira disciplina, que dá mais espaço à comunicação e ao uso social da língua, na ementa da disciplina IV, o conteúdo e a bibliografia remetem a uma concepção de língua mais próxima da que Faraco (2001) chama de modo ‘lógico-gramatical’, ou seja, da língua enquanto sistema formal. Logo, a disciplina IV – voltada exclusivamente ao estudo sistemático da morfologia do espanhol, como institui a ementa – tende a desfavorecer um trabalho intercultural<sup>52</sup>, visto que esse conteúdo abarca conceitos e conhecimentos rigidamente estruturais, que desviam-se da subjetividade, dos sentidos e discursos construídos socialmente ao longo da história, como prefere focar a interculturalidade.

Mesmo tendo o conteúdo mais rígido que o estabelecido para a disciplina I por exemplo, a Disciplina IV foi conduzida com uma quantidade mais expressiva de propostas que se aproximam da

---

<sup>52</sup> É importante destacar que não desconsideramos a importância desse conteúdo no Curso aos futuros professores, pois além de docentes, serão profissionais da língua. Nossa discussão, no entanto, trata-se apenas de uma análise feita a partir de uma perspectiva intercultural, pertinente ao contexto de ensino de LE de educação básica, no qual muitos desses docentes irão atuar.

perspectiva da interculturalidade. Essa constatação sugere que na condução da disciplina, mesmo com essa especificidade da ementa, os polidocentes buscaram manter uma linearidade em relação à concepção de língua adotada no curso, priorizando um tratamento mais social ao conteúdo abordado.

Uma primeira proposta que nos remete a um convite implícito a uma prática comunicativa intercultural é o fórum titulado “*Café con medialunas*”, no qual os estudantes são convidados a relaxar e interagir com colegas e polidocentes, seja com elogios, críticas ou polemizações na língua-alvo. Funciona como um espaço para diálogo e troca de informações entre sujeitos singulares, que termina enriquecendo a proposta de reconhecimento e valorização da diversidade, dadas as diferentes regiões e culturas a que pertencem. Nesse sentido, Alvarez (2013, p. 191) afirma que:

O acesso à visão de mundo e ao estilo de comunicação de outras culturas favorece o aumento de vivências e experiências enriquecedoras e habilita os indivíduos a manterem relações construtivas com as sociedades que têm uma lógica diferente das suas próprias sociedades.

Em virtude desse aumento de conhecimento e relações interculturais, torna-se sumamente importante que, no ensino do espanhol, os sujeitos ganhem espaço para compartilhar experiências e vivências na sua língua-cultura. Importa ainda que esses conhecimentos compartilhados sirvam como parâmetro aos polidocentes, já que esses conhecimentos prévios podem subsidiar a adequação e o desenvolvimento de metodologias e estratégias que ajudem na ampliação linguística e cultural do estudante, ou seja, na soma de novos saberes culturais e científicos aos já detectados.

Outra atividade que dá espaço à interculturalidade na disciplina IV é uma proposta didática do tópico 0 – *Punto de partida* –, que deixa muito clara a importância da verificação de conhecimentos prévios, bem como a alteridade, subjetividade e o lugar da cultura no ato da leitura. Como passo inicial da atividade obrigatória, os estudantes são convidados a participarem do fórum *Punto de vista I*, e a opinarem sobre o que veem/leem/ouvem em três tipos diferentes de uso da linguagem trazidos:

duas imagens, uma frase, e um vídeo. Este último<sup>53</sup> trata-se de um trecho de alguns segundos de um noticiário de tv informando um acontecimento factual no Chile, que pela brevidade do vídeo e por estar descontextualizado, torna-se difícil reconhecer de imediato a que fato se refere. Abaixo, trazemos as imagens e a frase que formam dessa primeira parte da atividade.

Figura 6 Imagens e frase disponibilizadas no fórum



O seguinte passo após a participação dos estudantes no fórum com suas opiniões é a apresentação da videoconferência, e nela – um pouco antes de se discutir o propósito de se trazer as imagens, o texto e o vídeo – algumas das opiniões expostas no fórum são reapresentadas para discussão, sendo aproveitadas para comentários orais dos polidocentes e de outros estudantes. Podemos ver abaixo três das opiniões ressaltadas durante a videoconferência.

---

<sup>53</sup> Este vídeo não foi disponibilizado no repositório institucional da UFSC.

Figura 7 Opiniões sobre as imagens do fórum

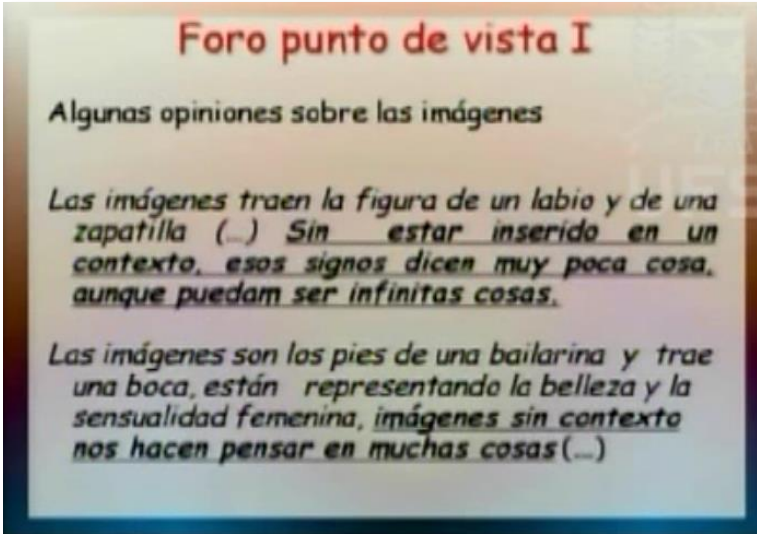
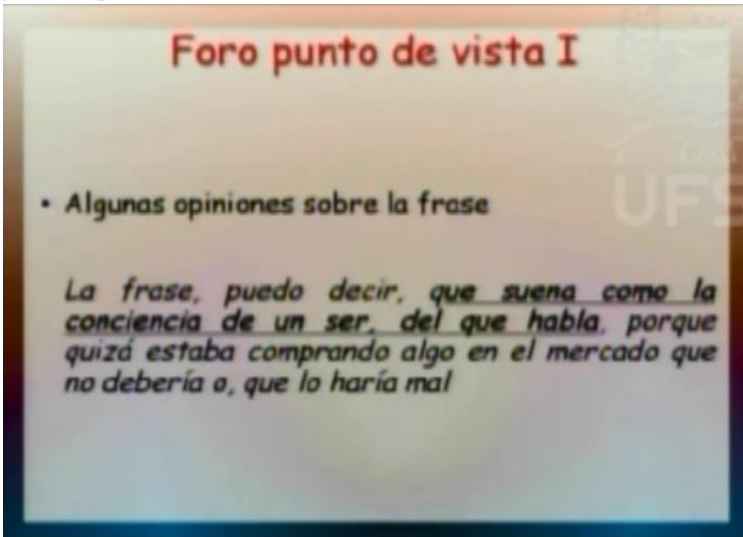


Figura 8 Opiniões sobre a frase do fórum



Após abrir espaço para discussão sobre as opiniões do fórum, a professora ia revelando o que havia por trás das imagens, da frase e do vídeo. Verificou-se, então, que a boca e a sapatilha são parte de um todo maior, são recortes de partes das obras de arte do pintor e escritor colombiano Fernando Botero, especificamente das obras *Mujer* (2006) e *La bailarina en la barra* (2001), que trazemos abaixo.

Figura 9 - Pintura de Botero - Mujer (2006)



Figura 10 - Pintura de Botero - La bailarina en la barra (2001)



Ambas as obras retratam a voluptuosidade que caracteriza as pinturas de Botero, e ressaltam um tipo de beleza que foge do imposto como ‘padrão’ para as mulheres, o da magreza. Dando seqüência, a professora revelou que a frase se tratava de um trecho do micro-conto de Gabriel García Márquez, *La muerte en Samarra*<sup>54</sup>, e que a notícia sobre a qual o vídeo informava, por sua vez, referia-se ao terremoto no Chile em 2010.

Ao final, os estudantes foram convidados a se reunir com o grupo e discutir se mudaram suas opiniões em relação as suas primeiras percepções sobre essas imagens, frase e vídeo. Cabia a um representante do grupo falar em nome dos demais, e cada componente posteriormente publicar a sua a opinião pessoal no Fórum *Punto de Vista II*. Abaixo transcrevemos a opinião de um dos grupos durante a VC. Procuramos manter na transcrição os traços da translíngua<sup>55</sup> presente no discurso oralizado.

---

<sup>54</sup> O texto completo pode ser visto no seguinte endereço: <http://ciudadseva.com/texto/la-muerte-en-samarra/>

<sup>55</sup> Entendemos por translíngua, conceito oriundo da sociolinguística e dos estudos do discurso, o rompimento das fronteiras entre as línguas em que um aprendiz ao tentar se comunicar em língua estrangeira, circula entre duas línguas e mistura traços das mesmas. Adotamos esse conceito com base em Zolin-Vesz (2014).



*“Nosotros hablamos aqui y entramos em um consenso... yo no sé hablar muy bem espanhol... entramos em um consenso que o contexto pode mudar ou não, mas ele é fundamental dentro de que se tá aprendendo uma língua ou que se está analisando qualquer coisa” (sic).*

Como mostraram as opiniões dos estudantes nas figuras 4 e 5, a atividade ativou seu potencial criativo enquanto leitores, já que sem saber que se tratava apenas de recortes de outros materiais, a interpretação desses leitores não se limitou à do autor. Os estudantes tiveram a oportunidade de discutir, mostrar seus conhecimentos e percepções, independentemente do que havia por trás das três obras artísticas abordadas e da notícia trabalhada. Isso permitiu que eles, no ambiente virtual e no encontro presencial, num espaço ocupado por identidades múltiplas e por disputas simbólicas – conforme a definição de ensino de LE por Picanço (2012, p. 116) – entendessem e reconhecessem o uso da língua como sendo múltiplo, e a necessidade de se olhar para o entorno comunicativo e cultural que envolve esses usos.

Embora não tenham sido problematizados os estereótipos culturais nessa proposta didática, vemos nela potencial para fazê-lo, visto que, através dessas deduções dos estudantes sobre uma boca e sapatilha qualquer, os polidocentes poderiam explicitar a necessidade do ser humano em suprir desconhecimentos com hipóteses, generalizações e estereótipos – como explica Díe *et al* (2012, p. 20) –, e conscientizar sobre esse problema social gerador de conflitos e impedor de relações interculturais. O próprio estereótipo de beleza poderia ser colocado em debate, trazendo à luz o estereótipo da mulher latina, normalmente reduzida aos biotipos indígenas e sendo muitas vezes estigmatizadas em alguns países europeus.

Finalizando nossa discussão sobre a disciplina de Língua Espanhola VIII, cabe mencionar a presença explícita do conceito de ‘comunicação intercultural’ na atividade obrigatória 3, que propõe a leitura, análise e tradução de quadrinhos da Maitena, dando espaço à reflexão sobre a alteridade no ato da tradução. Referindo-se ao contexto de tradução de textos numa perspectiva funcionalista, a atividade menciona o conceito como um tema trabalhado na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução, como podemos ver na figura abaixo.

Figura 11 - Menção à comunicação intercultural na disciplina de Língua Espanhola VIII

**Actividad obligatoria 3 – Preparándote para empezar**

Retomando lo que ya habías estudiado en la asignatura [Introducción a los Estudios de la Traducción](#) en la perspectiva **funcionalista**, el *acto de traducir* significa hacer pasar de un lugar para otro, ir al encuentro de una nueva cultura, de nuevos lectores, entendido como un proceso de comunicación intercultural (revisitar el libro de [Introducción a los Estudios de la traducción](#), pág. 51). De esa forma,

Assim, a disciplina demonstra dessa maneira, potencialidades para uma abordagem intercultural que não correspondem ao conteúdo estabelecido pela ementa, mas sim ao seu desenvolvimento, já que além do espaço para o diálogo com a língua-cultura do estudante, ela possibilitou uma prática intercultural nos fóruns e em atividades de tradução, e a ampliação cultural em que os alunos puderam perceber a necessidade de ir para além do que estão vendo ou lendo.

Na sequência, estenderemos esse mesmo olhar à última disciplina de língua espanhola do curso, a disciplina VIII.

### 3.1.3 Disciplina de Língua Espanhola VIII

Se na primeira e na quarta disciplina havia uma preocupação mais voltada à língua espanhola nas ementas – seja a partir de uma perspectiva mais social, ou de um enfoque mais estrutural, respectivamente, – a última disciplina de língua, correspondente à 8ª fase, abre-se ao contraste com a língua da maioria dos estudantes, o português. Por tratar-se da fase final do Curso – momento em que os estudantes encontram-se em fase de estágio e estão se preparando à prática em sala de aula –, a disciplina toma ainda um caminho mais panorâmico, em direção a revisões gramaticais e reforços comunicativos, como vemos na ementa abaixo.

Figura 12 - Ementa da disciplina Língua Espanhola VIII

## Língua espanhola VIII

Carga Horária: 60 h/a

Ampliação e aprofundamento de todas as habilidades linguísticas. Revisão da gramática do espanhol. Estudos de pontos de conflito entre o português e o espanhol.

### Bibliografia:

- BADIA, M., "Ensayo de una sintaxis histórica de los tiempos: el pretérito imperfecto de indicativo", *Boletín de la Real Academia Española*, 28, 1948, 281-300 y 393-410, y 1950, 29, 15-30.
- CANO, R., *El español a través de los tiempos*, Madrid, Arco/Libros, 1999, 4ª ed.
- CANO, R. (coord.), *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel, 2004.
- CANO, Aguilar y Mª Teresa Echenique Elizondo, 2 vols., Madrid, Gredos, 2000.
- COMPANY, C., "Sintaxis y valores de los tiempos compuestos en el español medieval", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 32, 1983, 235-257.
- BASSOLS, Marganda; TORRENT, Anna M. 1997. *Modelos Textuales*, Teoría y Práctica. Barcelona: Eumo – Octaedro.
- BARTHES, Roland. 2001. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. 1997. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel.
- BLANCAFORT, Helena Casamiglia; VALLS, Amparo Tusón. 2002. *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- DUCROT, Oswald; SHAEFFER, Jean –Marie. 1998. *Nuevo Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Madrid: Arrecife Producciones, S.L.
- GARCÍA, María Dolores Vivero. 2001. *El Texto: teoría y análisis lingüístico*. Madrid: Arrecife.
- LAPESA, R., *Léxico e historia. I. Palabras. II. Diccionarios*, Madrid, Istmo, 1992.
- Monedero, C., "El objeto directo preposicional en textos medievales. (Nombres propios de persona y títulos de dignidad)", *Boletín de la Real Academia Española*, 63, 1983, 241-302.
- Real Academia Española. 1982. *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- VEGA, Manuel de; CARREIRAS, Manuel; GUTIERREZ-CALVO, Manuel; ZORRAQUINO, Mª A. Martín; DURÁN, Estella Montolio. 1998. *Los Marcadores del Discurso*. Teoría y análisis. Madrid: Arco Libros.

É possível observar que a ementa da disciplina não abrange a interculturalidade, mostrando-se focada no alcance das habilidades e da gramática pelos estudantes, nessa fase final do Curso em que se encontram. No entanto, esse foco não desfavorece a sua abordagem, visto que há uma certa maleabilidade no estudo de pontos de conflito entre o português e o espanhol, sugerido pelo documento, que pode servir para oportunizar discussões não só sobre a translíngua, mas também sobre identidades e estereótipos relacionados a essas duas línguas, e sobre os conflitos de identidades – como o da polarização linguística e cultural do Brasil e da América Latina, por exemplo.

Assim a língua-cultura do estudante também ganha visibilidade, reforçando a importância de ser um falante intercultural em um continente multicultural como o nosso. Nessa mesma linha de pensamento, verificamos que, diferentemente das disciplinas anteriores, a disciplina Língua Espanhola VIII foi pensada com vistas a subsidiar uma proposta de atividade intercultural. Tal atividade tinha como foco principal debater sobre o rock na América Latina e a relação desse ritmo com períodos históricos como o da ditadura.

Essa proposta teve início por meio do fórum, onde os polidocentes disponibilizaram dois textos para leitura que tratavam sobre multiculturalismo e interculturalidade no âmbito pedagógico<sup>56</sup>. Além disso, os estudantes tinham a tarefa de assistir a vídeos sobre a história da banda de rock argentina Soda Stereo, e da morte de Gustavo Cerati, líder da banda, tema noticiado na ocasião pelos telejornais na América Latina – todos disponibilizados no AVEA<sup>57</sup>. Foram postados no ambiente virtual da disciplina também vídeos com a história do rock argentino e do rock na Hispano-América.

O seguinte passo era a participação na VC, onde os polidocentes iniciaram uma discussão inicial conduzida a partir das seguintes questões:

- 1) Como compreendem conceitos como cultura, multiculturalismo e interculturalidade?
- 2) Que relações podemos estabelecer entre esses conceitos e o ensino de línguas?
- 3) De que modo associam esses temas, presentes nos artigos indicados, ao tema comum dos vídeos sugeridos?

---

<sup>56</sup> O primeiro dele, de leitura obrigatória, era um texto conciso, com informações gerais sobre a educação multicultural, disponível online: <[http://www.ehowenespanol.com/afecta-educacion-multicultural-estudiantes-info\\_306482/](http://www.ehowenespanol.com/afecta-educacion-multicultural-estudiantes-info_306482/)> O segundo texto proposto trazia discussões teóricas e práticas sobre os conceitos de nosso interesse, relacionando-as a uma proposta didática aplicada no contexto do espanhol como língua estrangeira – trabalho de Paraquett (2011) <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_28Paraquett.pdf?documentId=0901e72b812f4d88](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_28Paraquett.pdf?documentId=0901e72b812f4d88)>.

<sup>57</sup> Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=B-8CPJBsaE>  
<https://www.youtube.com/watch?v=OIKaBQrzQQY>  
[https://www.youtube.com/watch?v=5\\_nT-aUo6A](https://www.youtube.com/watch?v=5_nT-aUo6A)  
<https://www.youtube.com/watch?v=N3RQ4rncFv8>

4) Argumentem sobre a possibilidade de associar um tema atual do mundo hispânico – a morte de Gustavo Cerati – a aspectos histórico-culturais brasileiros.

Após trinta minutos de discussão entre os estudantes nos polos, aproximadamente, os polidocentes conduziram o debate entre polos, promovendo a interação entre os estudantes das cinco cidades.

Durante a VC foi dada uma atenção especial ao rock argentino em contraste com o brasileiro, uma ação que, do nosso ponto de vista vai na contramão de estereótipos de que a Argentina e o Brasil são países de um ritmo/estilo musical só: o Tango e o samba, respectivamente. Tal iniciativa mostrou-se pertinente justamente pela dificuldade que nós professores enfrentamos na desconstrução de estereótipos e preconceitos diariamente em sala de aula, uma vez que, assim como afirma Paraquett (2010, p.148) com base em Mendes (2007, p. 120), no encontro entre diferentes sujeitos de diferentes culturas, sempre haverá uma intrincada rede de forças e tensões que advém das nossas diferentes visões de mundo.

A tentativa de romper com estereótipos sobre a Argentina como o país do Tango reforça exatamente o que temos defendido ao longo deste estudo: a diversidade cultural argentina e de qualquer outro país não é algo passível de ser representada em um conjunto limitado de elementos linguísticos, musicais e gastronômicos. O tango enquanto música nacional, mesmo não se tratando de uma realidade verificável, modifica essa realidade, pois o ritmo é indiscutivelmente nacionalizado. Nessa linha, o fato de o tango ser escolhido como ritmo nacional – ao invés de outros como o rock – tem a ver com os processos históricos e estruturais que atribuem a Buenos Aires um papel significativo na política de representação da nação argentina (GRIMSON, 2000, p. 27).

Além disso, a proposta didática dá vez e voz à cultura e aos conhecimentos dos estudantes, uma vez que estende o seu olhar ao contexto do rock e da história do Brasil numa aula de ‘língua estrangeira’. Ou seja, considera-se que *“los estudiantes empiezan a reconocer y a contender con la diferencia precisamente a través de esta comparación de otras culturas con la propia.”* (BYRAM y FLEMING, 2009, p. 11).

Importa citar que, sendo a última disciplina de língua, a proposta sinaliza uma preocupação maior com o processo do ‘como ensinar a língua’, trazendo, diferentemente das disciplinas anteriores, uma proposta didática intercultural explícita, que pudesse servir como exemplo da abordagem para esses (futuros) professores na Educação Básica.

### 3.1.4 Retomando a primeira questão de pesquisa

De modo a responder a nossa primeira questão de pesquisa – quais proposições didáticas e/ou potencialidades para uma abordagem intercultural são observadas nas disciplinas de Língua Espanhola? – sintetizaremos alguns resultados e discussões trazidos na seção 3.1.

No que se refere à disciplina de Língua Espanhola I, percebemos a ausência de propostas didáticas voltadas à Interculturalidade e do conceito nas ementas e nos materiais digitais. No entanto, observamos atividades com potencial para uma Abordagem Intercultural que procuravam interagir com a língua-cultura dos estudantes – como a atividade inicial de apresentação, e o fórum de discussão sobre festas populares, anteriormente descritas. Essa potencialidade, do nosso ponto de vista, está relacionada à pouca rigidez dos conteúdos estabelecidos pela ementa, que permitiram transcender as barreiras entre as línguas-culturas envolvidas no AVEA, espanhol e português.

Já na disciplina de Língua Espanhola II, o conceito ‘comunicação intercultural’ apareceu em uma das propostas didáticas de tradução, remetendo ao acesso cultural que um texto traduzido proporciona, e ao lugar da alteridade e da subjetividade no ato da (re)escrita. Diferenciando-se dessa atividade por não mencionarem abertamente a interculturalidade, outras atividades com potencial intercultural foram observadas na disciplina – como o fórum “*Café con medialunas*”, e as atividades de pontos de vista sobre a frase, imagens, e vídeo, anteriormente relatadas. Mesmo com o desfavorecimento da ementa, que estabelecia o estudo sistemático da morfologia do espanhol, do nosso ponto de vista, a disciplina apresentou propostas e potencialidades para uma abordagem intercultural.

No que tange à disciplina de Língua Espanhola III, relatamos uma proposta didática intercultural sobre o Rock na Argentina e o silenciamento cultural dos demais países latino-americanos nas mídias brasileiras. Concluímos a partir dessa proposta que, independentemente da rigidez da ementa e da ausência do conceito de interculturalidade nesse documento, a disciplina possibilitou aos seus estudantes conhecer a abordagem intercultural de ensino de línguas estrangeiras e pensar sobre a sua importância no contexto de Educação Básica – para o qual estes estão se preparando por meio dos estágios.

De maneira geral, observamos que todas as disciplinas apresentaram atividades com potencial para uma abordagem intercultural, e possibilitaram em maior ou menor medida o diálogo com a língua-cultura do estudante. No entanto, nem todas estas apresentaram ou mencionaram a Interculturalidade enquanto conceito e perspectiva em seus materiais educacionais digitais, apenas as disciplinas IV e VIII que,

curiosamente, tinham ementas mais rígidas com relação ao conteúdo gramatical a ser trabalhado. Além disso, a disciplina que mais se aproximou de uma perspectiva de Interculturalidade Crítica<sup>58</sup> foi a Língua Espanhola VIII, que mensurou aspectos relacionados ao apagamento da América Latina nas mídias brasileiras, contemplando discussões políticas e sociais.

### 3.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA

Assumimos a língua e a cultura como inseparáveis em nossas relações sociais (cf. ALMEIDA FILHO, 2011; MENDES, 2013; 2015; PICANÇO, 2012), entendendo que “a cultura nasce com a operação social via linguagem e é nela mantida em constante reajustamento ao longo do tempo” (ALMEIDA FILHO, 2011). Assim, o tratamento da língua enquanto uma estrutura autossuficiente regida de normas, e da cultura enquanto conjunto estático de símbolos culturais em materiais didáticos e metodologias de ensino, ignora essa relação intrínseca e reflete uma concepção diferente de língua e linguagem por parte dos profissionais envolvidos (idem, p. 159).

No intuito de trazer essa discussão aos materiais digitais produzidos para o curso de Letras Espanhol EaD-UFSC, propomos uma análise sobre o lugar dado à língua e à cultura nas três disciplinas de Língua Espanhola do Curso. Partimos de uma análise breve sobre a rigidez dos conteúdos das ementas, e em seguida buscamos analisar o desenvolvimento dessas disciplinas: (a) se as propostas didáticas evidenciam caminhos ou tentativas de ir para além das normas e padrões linguísticos, com ênfase nos sentidos como construções culturais; (b) e, se nesse contexto ‘o ensino de cultura’ acontece com autonomia ao de língua, com base em métodos mais tradicionalistas que desconsideram a língua como um fenômeno social indissociável da cultura.

#### 3.2.1 Disciplina de Língua Espanhola I

Como parte de nossa primeira questão de pesquisa, durante a análise realizada na seção 3.1.1, verificamos que os conteúdos da ementa

---

<sup>58</sup> Perspectiva problematizadora de padrões e diferenças – como entende Walsh (2012, p. 3) –, que traz para a prática os problemas sociais relacionados à linguagem como o racismo, a política, a linguagem jornalística tendenciosa, discursos homofóbicos e xenófobos, etc.

da disciplina de Língua Espanhola I<sup>59</sup> não se limitavam ao enfoque sobre a gramática normativa e na língua enquanto estrutura. Além dessa constatação feita anteriormente, cabe dizer que tampouco observamos o tratamento das culturas enquanto conteúdos disciplinares nesses documentos, e a topicalização de países e representações culturais. Logo, as diretrizes da disciplina não desfavorecem, do nosso ponto de vista, um trabalho direcionado à relação língua-cultura, no qual se possa refletir os discursos sociais e problematizá-los, seja por meio de gêneros textuais ou no estudo de variações linguísticas – conteúdos previamente estabelecidos.

Embora acreditemos nesse potencial ao trabalho articulado, preponderou na Disciplina de Língua Espanhola I, a performance comunicativa, dado que a ementa da disciplina se organiza em torno da compreensão e produção oral e escrita de textos diversos pelos estudantes. Amparados na ementa, os MEDs depositados no AVEA, em sua maioria, foram escolhidos e produzidos com a atenção voltada à prática das quatro habilidades (oralidade, escrita, leitura e audição)<sup>60</sup>. Além disso, muitas das metodologias de avaliação dos estudantes também se voltam a esse propósito. Um bom exemplo é a avaliação de leitura por meio do questionário que problematizamos na subseção 3,1,1; e podemos ainda citar outros, como as atividades seguintes ao questionário, contemplando a prática da audição por meio do filme *Diarios de Motocicleta*, e a oralidade através do Skype.

Com esse enfoque da ementa, observamos que, na prática, a disciplina deixou de lado alguns aspectos críticos, políticos e sociais que envolvem a língua e a cultura, que poderiam servir como explicitadores dessa relação<sup>61</sup>. Essa opção pela priorização das habilidades

---

<sup>59</sup> Os conteúdos, como vimos na seção XX, são: Introdução aos estudos da língua espanhola. Compreensão e produção oral e escrita: apresentação e análise dos mais diversos gêneros discursivos orais e escritos que permitam o aluno compreender e produzir textos que contemplem situações sociais da vida cotidiana e acadêmica. Informações pertinentes sobre características fonéticas, gramaticais e sociolingüísticas da língua espanhola.

<sup>60</sup> Para tal afirmação, além de nosso olhar sobre o objeto, temos como base o hipertexto de abertura da disciplina que diz: “(i)e *preparamos actividades divertidas, diversificadas y desafiantes y seleccionamos textos interesantes y actuales, que te permitirán desarrollar las habilidades de producción y comprensión oral y escrita*”.

<sup>61</sup> Como, por exemplo, entender os discursos excludentes e o apagamento cultural de alguns países da América Latina, como o Paraguai. Não foge ao



comunicativas, pode ter emergido do fato de boa parte do curso ser conduzido ser na língua-alvo, e os estudantes carecerem desse conhecimento inicial já que ainda estão entrando no Curso e se trata da primeira disciplina de língua. No entanto, ainda que pese o foco nessas habilidades, vemos um esforço positivo dos polidocentes em trabalhar a língua em seu uso social por meio dos gêneros textuais e com materiais autênticos.

A partir de nossa análise dos materiais da disciplina, verificamos que a gramática normativa esteve pouco presente nas propostas de atividades e materiais lançados no AVEA, e – salvo em uma apresentação de slides de PowerPoint disponível na Webteca que explicava o uso dos pontos de interrogação e exclamação no idioma e a forma de usá-los no computador –, o ensino explícito da norma padrão não aparece em nenhum outro material contemplado pela nossa amostra.

Contudo, como já adiantamos, não constatamos o prevalecimento de materiais em direção ao entendimento da língua na sua relação com a cultura. Como boa parte da disciplina é conduzida na língua-alvo, a mais evidente aproximação entre língua e cultura acontece na apresentação de patrimônios culturais por intermédio do idioma espanhol. Essa abordagem adotada já ficava subentendida logo no primeiro parágrafo do hipertexto de abertura da disciplina, que por conveniência, trazemos a seguir: *Bienvenido@ a la asignatura de Lengua Española I, donde comprenderás que aprender una lengua es abrir puertas y descubrir muchos mundos, es ampliar los horizontes. Pues, aquí, no solo entrarás en el mundo de la lengua española como también de la cultura española, viviendo momentos de diversión y placer.*

Mesmo sugerindo que a língua abre portas para diferentes mundos, o uso da expressão “como também” na frase sugere certo distanciamento, em que a língua é colocada em primeiro plano e cultura vem como complemento. Evidentemente, trata-se de uma interpretação sobre o que diz hipertexto, entretanto, fazemos essa leitura após termos constatado que a cultura é trabalhada na disciplina como produto – usando de um termo recuperado em Oliveira *et al* (2015) –, ou seja, a partir de um

---

ideal da disciplina que procura valorizar a diversidade linguística e cultural, conforme sinaliza o hipertexto de abertura da disciplina “[...] *los textos y actividades facilitarán una aproximación a la diversidad lingüística y cultural presente en el mundo hispánico.*”

conjunto de conhecimentos culturais estáticos<sup>62</sup>, ensinados por meio dos gêneros discursivos. Como os gêneros estão ligados a propósitos de prática comunicativa como vimos anteriormente, a cultura ocupa um lugar secundário na disciplina, sem ficar clara a sua relação com a linguagem. Ilustramos essa afirmação a partir da Figura 2 abaixo, retirada do tópico III da disciplina, em que se descreve dois famosos lugares turísticos, com hiperlinks diretos a sites turísticos e informativos e vídeos que complementam essas informações.

Figura 13 - Recorte do conteúdo do tópico III



Na prática, ao focar-se na apresentação desses lugares e heranças históricas – no caso, *Isla de Pascua* e *Machu Picchu* – a concepção de ‘cultura’ adotada<sup>63</sup> mostra-se limitada, do ponto de vista de uma perspectiva intercultural de ensino de línguas, já que esses lugares são apresentados como cartões-postais desses países sem problematizar o papel de cada qual na constituição das identidades nacionais<sup>64</sup>. Há certa

<sup>62</sup> Problematizamos mais a fundo essa questão na seção de análise seguinte em que tratamos das representações culturais.

<sup>63</sup> Tal concepção de cultura da disciplina é uma leitura nossa feita a partir das opções metodológicas envolvendo representações nacionais.

<sup>64</sup> Nesse momento da análise, interessa-nos a discussão sobre a relação social entre língua e cultura por meio da linguagem em geral, verbal e não verbal. A problematização midiática, turística dessas representações buscamos fazer na seção destinada à nossa terceira pergunta de pesquisa, onde discutimos estereótipos culturais como esses.

carência de um tratamento da cultura em que se considere os seus entrelaçamentos com a linguagem, seja por meio do verbal e do não verbal, ou pelas complexidades de seus dilemas sociais e políticos na disciplina.

Tanto no Curso de Letras em questão como em qualquer outro, atenta-se para a necessidade de se

[...] discutir as relações entre linguagem e sociedade e, conseqüentemente, sobre o fato de que as concepções de linguagem e de sociedade são objetos de cultura, engendrados no interior de uma intensa guerra de discursos (PICANÇO, 2012, p. 122).

Apesar de não trabalhar a língua e a cultura exclusivamente sob o viés da Interculturalidade, uma proposta de atividade com potencial intercultural que poderia contornar a autonomia entre língua e cultura na disciplina, é o Fórum de *expresiones idiomáticas* (ANEXO 5), cujo objetivo é um glossário produzido pelos estudantes. No decorrer da leitura do texto *Test de compatibilidad viajera*, os estudantes são convidados a recuperar significados de palavras e expressões desconhecidas e a publicá-los no fórum para que todos os outros colegas tenham acesso. Como tais significados podem estar correlacionados culturalmente a determinadas comunidades de falantes, a pesquisa pode contribuir com o conhecimento linguístico e intercultural desses professores em formação, que não só saem da zona de conforto da gramática, mas também descobrem há por trás dessas construções da língua e suas variações, as quais os dicionários não dão conta de abarcar muitas vezes.

### **3.2.2 Disciplina de Língua Espanhola IV**

No que se refere à ementa da disciplina Língua Espanhola IV, o conteúdo estabelecido a ser trabalhado é o estudo sistemático da morfologia do Espanhol. Como trata-se de apenas um tema linguístico, diferentemente dos muitos propostos na disciplina I, é possível constatar que houve uma especificação na exigência do conteúdo, sendo este de maior rigidez. No entanto, observamos que isso não impediu a disciplina de oferecer oportunidades aos estudantes de entenderem o caráter sócio-cultural da língua, bem como reconhecê-la dentro da nossa realidade multicultural. Desde o hipertexto inicial da disciplina verificamos uma preocupação em destacar que as disciplinas anteriores estavam mais pautadas em preparar os estudantes para aquisição e uso da língua, sendo

que, independentemente desta preparação, a concepção de língua assumida pelos polidocentes é a de língua como prática social, conforme recorte que trazemos abaixo.

Figura 14 - Concepção de língua assumida na disciplina

No obstante, nuestro equipo tiene un entendimiento sobre lengua y lenguaje que va más allá de las cuestiones estructurales, puesto que comprendemos la lengua como una práctica social, o sea, consideramos que los elementos gramaticales de una lengua son importantes, pero deben ser considerados como una parte del proceso del aprendizaje de una lengua extranjera.

Além dessa explicação inicial, na videoconferência que detalhamos na subseção 3.1.2, os polidocentes procuraram explicar dois enfoques na língua: o formal, que foca a forma deixando de lado o contexto e o discurso; e o funcional, que se preocupa com o uso e com a escolha do léxico, de acordo com propósito comunicativo e com o gênero textual em que se insere. Os polidocentes reforçam a importância do segundo para a interação e uso eficaz da língua.

Assim, pudemos perceber a intenção em mostrar que, para além de uma língua estrangeira, existe uma série de informações culturais que precisam ser consideradas para aprendê-la. Essa constatação decorre, principalmente, da observação do fato de a professora finalizar a videoconferência explicando a função comunicativa da linguagem, e as variadas interpretações possíveis de um texto conforme os interlocutores, contexto e objetivo de produção. A docente enfatiza, também, a influência do contexto sociocultural em nossas interpretações e leituras sobre o mundo, bem como o reflexo de nossa singularidade nessas leituras.

Ainda, a relação direta entre língua e cultura é explicada adiante, no tópico III, por meio de ensino explícito, ao tratar de histórias em quadrinhos de Maitena, mencionando inclusive a noção de comunicação intercultural, como vemos abaixo:

Figura 15 - Explicação sobre a relação entre língua e cultura

### Actividad obligatoria 3 – Preparándote para empezar

Retomando lo que ya habías estudiado en la asignatura [Introducción a los Estudios de la Traducción](#) en la perspectiva **funcionalista**, el *acto de traducir* significa hacer pasar de un lugar para otro, ir al encuentro de una nueva cultura, de nuevos lectores, entendido como un proceso de comunicación intercultural (revisitar el libro de **Introducción a los Estudios de la traducción**, pág. 51). De esa forma, iniciaremos un viaje hacia el encuentro entre culturas, a través del estudio de las historietas, pues en ellas, abordaremos los temas de **lengua y cultura**.

Podemos afirmar que estos dos elementos son indisolubles, pues los individuos de una sociedad determinada moldean su lenguaje a partir de su vivencia socio **histórica** y su contexto cultural. Por ello podemos deducir que dentro de una misma lengua hay diferentes formas de significar y decir las ideas y conceptos. Por ejemplo: en Brasil la palabra "*garota*", dependiendo de la región se puede decir: "*guriá*", "*moca*", "*rapariga*", etc. De esa forma, podemos imaginar que dentro de los veintidós países que tienen el español como lengua oficial, habrá innumerables formas de decir/significar las ideas y conceptos. Para que puedas observar esos fenómenos lingüísticos y culturales, te hemos preparado una actividad, la cual consiste en 3 etapas:

Além da ênfase sobre a língua e a cultura, o segundo parágrafo deixa clara a língua como um organismo vivo, que não se limita a normas e estruturas, mas sim vai para além delas, sendo guiadas pelas vivências históricas dos sujeitos e comunidades a que pertence. Nesse sentido, cabe retomar a discussão de Picanço que critica a ausência de um olhar para a linguagem em sua complexidade na formação docente em Letras, que, muitas vezes, não prepara o profissional egresso para a interação intercultural na língua com os seus interlocutores e muito menos para essa prática em sala de aula. Diferentemente dessa perspectiva criticada por Picanço (2012), verificamos na disciplina de Língua Espanhola IV uma preocupação em não reproduzir a ideia de língua na homogeneidade, buscando correlacionar a língua ao seu uso cultural.

[...] é importante que os currículos das licenciaturas em línguas estrangeiras, especialmente as de formação de professores de espanhol, incorporem cada vez mais práticas menos artificiais de contato com a língua/cultura. Isso exige que tenhamos que abrir mão de procedimentos de controle das performances de sala de aula, como no ensino pautado em scripts pré-formatados de interação do modelo comunicativo. Acreditamos que, para além das aulas de literatura e da leitura instrumental de

textos, é necessário incluir atividades (e não necessariamente aulas) em que os estudantes sejam formados e informados para interagir com a comunidade de falantes do idioma, com seus temas próprios, com seus dilemas sociais, políticos e culturais. (PICANÇO, 2012, p. 126-127)

### 3.2.3 Disciplina de Língua Espanhola VIII

A ementa da disciplina VIII é mais panorâmica, como comentamos na seção sobre interculturalidade<sup>65</sup>, busca ir além do espanhol, contemplando a sua relação com o português, e propiciar a retomada de conteúdos gramaticais e habilidades já trabalhadas nas outras disciplinas de língua. Ao comentarmos a disciplina na referida seção, também mencionamos uma maleabilidade para o tratamento da interculturalidade, possível através do estudo de pontos de conflito entre o português e o espanhol, em que se oportunizassem discussões não só sobre a translíngua, mas também sobre identidades e estereótipos relacionados a essas duas línguas.

No entanto, não vemos essa mesma maleabilidade ao tratamento da relação língua-cultura, pois a disciplina apesar de ser ampla e não especificar os conteúdos a que se refere, estabelece uma revisão da gramática do espanhol, que acompanhe o aprofundamento das habilidades comunicativas. Do nosso ponto de vista, apesar das habilidades comunicativas permitirem o trabalho com qualquer texto de qualquer tema, esses tópicos limitam o trabalho dos polidocentes pela especificidade da gramática, que segue uma concepção abstrata e fechada de língua que se distancia do que entendemos pela relação língua-cultura.

Desse modo, observamos que na disciplina VIII, houve um trabalho mais cuidadoso com os aspectos gramaticais, diferentemente das demais disciplinas principalmente na Atividade obrigatória 5, como vemos abaixo.

Figura 16 - Atividade obrigatória 5 da disciplina Língua Espanhola VIII

---

<sup>65</sup> Conteúdos: Ampliação e aprofundamento de todas as habilidades linguísticas. Revisão da gramática do espanhol. Estudos de pontos de conflito entre o português e o espanhol.

## Actividad Obligatoria 5 – Repaso de contenidos gramaticales – 18/10/2014 a 27/10/2014

El objetivo de esta actividad es repasar determinados contenidos complejos de la lengua castellana, teniendo en cuenta aprendices brasileños. El equipo pedagógico eligió los fenómenos contemplados en esta tarea con base en los desvíos identificados en la primera producción textual de Lengua VIII. Importa destacar que los ejemplos son fragmentos fieles o adaptados de sus propios textos.

La tarea de ustedes es **corregir, individualmente, cada fragmento textual**, considerando el fenómeno lingüístico señalado. Es necesaria la **reescritura de todo el periodo** de modo a corregir los errores identificados, completando la segunda columna del archivo de Word “**repaso de contenidos gramaticales**”(¡atención! hay que bajar este archivo para contestar).

¡Ojo! Es muy importante un estudio previo, consultando los libros didácticos de semestres anteriores, viendo las video-clases (<https://ead2.moodle.ufsc.br/mod/page/view.php?id=26065>) que grabamos y buscando otras herramientas indicadas y/o encontradas por ustedes.

A partir de trechos de textos dos próprios estudantes, os polidocentes selecionaram equívocos gramaticais recorrentes, e lançaram como proposta que os estudantes corrigissem esses períodos, seguindo o fenômeno gramatical indicado, como no exemplo abaixo.

Figura 17 - Atividade de correção de fenômenos linguísticos

Fenômenos en <u>análisis</u>	Periodo para corrección	Periodo corregido (Rescribir todo el periodo y corregir los fenómenos en análisis)
Uso de artículos y preposiciones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Además de eso, hay otros ingredientes como la pasión pelo que hace...”</li> <li>2. Lo éxito de la enseñanza no depende simplemente del profesor.</li> <li>3. No queremos disputar quien es lo mejor profesor, solo queremos enseñar y ver en los rostros la alegría de aprender de nuestros alumnos.</li> <li>4. <u>La</u> abordaje de el profesor no era coherente.</li> <li>5. Es relevante hacer con que lo otro profesor continúe lo proyecto de la profesora <u>Erin</u> y con su supervisión.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>

Nesta atividade sugere-se um certo/errado, que leva a uma concepção fechada de língua, tendo por base o que foi pré-estabelecido pelas ementas da disciplina. Obviamente estamos falando de fenômenos da escrita, e da translíngua, passíveis de reflexões. Mas com a rigidez da ementa, o que questionamos é o espaço em tal atividade para uma concepção de língua que vá para além dos fenômenos gramaticais.

Na atividade anterior a essa, de modo a seguir a proposta da ementa trabalhando a gramática, porém numa perspectiva mais social, os polidocentes lançaram aos estudantes uma proposta de *meta-clase* em que, apesar de se basear em conteúdos gramaticais, propõe um enfoque voltado a uma perspectiva funcional<sup>66</sup>, ou seja, de uso da língua conforme contexto e intenção comunicativa. Os alunos, em duplas, são convidados a gravarem um pequeno vídeo como se fossem dar uma aula sobre um aspecto linguístico específico, como podemos ver nas instruções abaixo.

Figura 18 Atividade obrigatória 4 da disciplina de Língua Espanhola VIII

<sup>66</sup> A diferença entre uma perspectiva funcional e infuncional é trazida na VC, e também textualmente (anexo 8).



## Actividad Obligatoria 4 - Meta-clase - 07/10 a 17/10

En su tarea, el profesor debe implementar, constantemente, estrategias adecuadas para lograr el aprendizaje de sus alumnos, estando permanentemente actualizado.

Como profesor, la planificación de una clase es parte de nuestro día a día, por esta razón proponemos para nuestra próxima actividad la elaboración de [una meta-clase](#) (video... imposible [download](#)).

### Organización del trabajo

- i) La actividad será realizada **obligatoriamente en parejas**.
- ii) Los temas que deben ser tratados por los grupos en sus clases serán repasados por los tutores.
- iii) Se espera que las clases tengan un aire funcional, en dirección a lo que se observa en el contraste entre una [clase formal y funcional](#) [ilustrada en las video-clases](#)<sup>1</sup>.

Con el fin de guiarlos en este ejercicio, creamos algunos tópicos que deben ser contemplados en la presentación de cada equipo:

- Público previsto (nuestro alumno ideal, ese alumno que tenemos en la cabeza al planear una clase) Ej. 6 grado, o 2 año, etc.
- Nivel de dominio del idioma de nuestro público previsto
- Tema a ser [trabajado](#)
- [Duración de la clase](#)
- Objetivo general
- Cómo se piensa alcanzar el objetivo:
  - [Actividad\(es\)](#)
  - [Tarea\(s\)](#)
  - [Explicación\(es\)](#)
  - Etc.
  - Recursos didácticos ([pizarrón](#), [data-show](#), [carteles](#), [cartulinas](#), internet, etc.)
  - Evaluación (como el profesor y/o los alumnos van a evaluar si lograron alcanzar el objetivo propuesto)
  - [Bibliografía](#).

La meta clase que deben grabar en **forma de video**, tendrá una **duración de entre 10 a 15 minutos** y podrán utilizar los recursos que tengan disponibles. No es necesario que utilicen [power point](#) como lo hicimos en nuestra meta clase. Pueden utilizar también esas [sugerencias de programas de edición de video](#), para perfeccionar sus grabaciones.

Pronto los tutores les pasarán a los grupos el tema a ser presentado en la [meta-clase](#)

Conforme o tema atribuído pelo tutor a cada dupla, as duplas deviam seguir e apresentar os passos estabelecidos nas instruções (escolha do público; nível; duração da aula; objetivos; atividades; recursos; avaliações e bibliografia). O tema destinado a cada dupla foi escolhido também com base nas dificuldades dos estudantes ao longo da disciplina, assim teriam a oportunidade de resolvê-las a partir dessa proposta. Tal atividade minimizou o peso da gramática, além de preparar os estudantes para o trabalho em sala de aula.

### 3.2.4 Retomando a segunda questão de pesquisa

No que diz respeito à segunda questão de pesquisa – como acontece, ou poderia acontecer, a articulação entre língua e cultura nesse contexto do curso? –, a relação entre língua e cultura na disciplina I aconteceu através do ensino de aspectos culturais por meio da língua; na IV, a partir de atividades diversas contemplando gêneros textuais que refletiam sobre o uso da língua socialmente, e especialmente na atividade de tradução que ressaltava a relação língua e cultura; e, na VIII, por meio de uma proposta intercultural sobre o papel do Rock na Argentina em períodos de Ditadura e de uma produção de uma meta-classe que recomendava uma abordagem mais sensível à realidade cultural.

Embora a relação língua/cultura fique em evidência em momentos pontuais como os citados anteriormente, os materiais de todas as disciplinas, conforme análise realizada, mostraram-se favoráveis a uma concepção de língua como prática social. Na disciplina de Língua Espanhola I, isso pode ser constatado pelo trabalho com gêneros textuais autênticos escolhidos para fins comunicativos; na Disciplina de Língua Espanhola II, o que destaca essa concepção é o próprio hipertexto do tópico de abertura, o qual adianta que o conceito de língua adotado vai “*más allá de cuestiones estructurales*”; e, na disciplina Língua Espanhola VIII, embora a gramática esteja mais presente que nas anteriores, é o trabalho sob uma perspectiva funcionalista que dá ênfase à língua em seu uso social.

Assim, verificamos que mesmo as ementas das disciplinas IV e VIII sendo mais rígidas e apresentando conteúdo gramaticas, todas as disciplinas procuraram adotar em algum momento uma concepção de língua mais aberta, que se distancia da gramática e aproxima da realidade cultural dos países hispano-falantes. Essa adoção é reflexo da perspectiva que guia o Projeto Político Pedagógico do Curso, o qual define que:

O profissional em Letras-Espanhol deve dominar o uso da língua em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais. Deve ainda estar atento às variedades lingüísticas e culturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro. (UFSC, p. 18)

Nesse sentido, cabe destacar como positivo o esforço das disciplinas em equilibrar o estudo formal e funcional da língua, oferecendo oportunidades para os aprendizes vivenciarem essa ‘dimensão social’, carecendo apenas de um olhar mais cuidadoso para a relação entre a linguagem e a cultura para que não se reduza essa abordagem ao ensino de aspectos culturais na língua-alvo.

Na próxima seção buscamos discutir, a partir de nossa interpretação, representações culturais de países hispano-falantes observadas nos materiais educacionais digitais das disciplinas.

### 3.3 REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E ESTEREÓTIPOS

Observamos que a disciplina I é conduzida no AVEA por tópicos que apresentam como conteúdos descrições históricas e turísticas de tradições e patrimônios culturais de diferentes países hispano-falantes. O tópico I tem como título “*Músicas y danzas (Cuba, España y Argentina)*” e trabalha especificamente a Salsa, o Flamenco e o Tango a partir de textos e vídeos. O tópico II se intitula *Fiestas populares (México y Bolívia)* e traz descrições e vídeos sobre o *Día de los Muertos* e o *Carnaval de Oruro*. No Tópico III, *Turismo Cultural (Chile y Perú)*, apresenta-se a *Isla de Pascua* e *Machu Picchu*. E o último tópico de conteúdo, titulado *Arte y Literatura (Colombia y Uruguay)*, destaca a vida e as obras de *Fernando Botero* e *Eduardo Galeano*.

Os títulos dos tópicos da disciplina trazem nomes de países em parênteses, enquanto os conteúdos abordados são especificamente uma representação cultural particular de cada um desses países. Assim, na disciplina, a *Salsa* está para Cuba como a *Isla de Pascua* está para o Chile, no mesmo patamar de importância nacional.

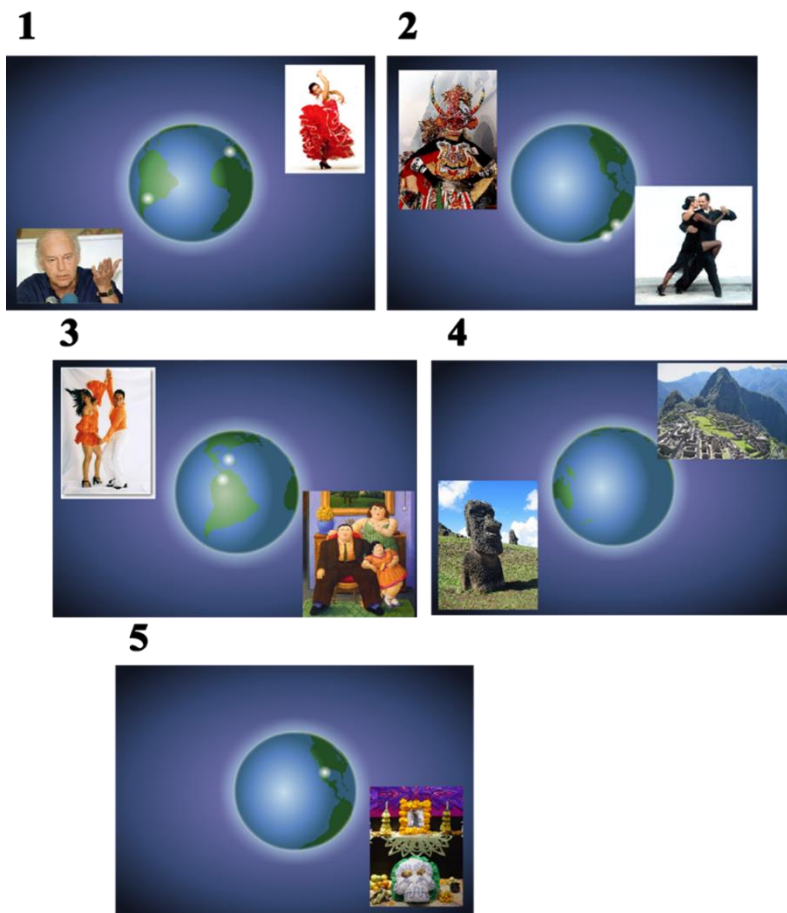
Se considerarmos assim como Lessa (2013, p. 23) que “o ato de não mencionar certos acontecimentos ou versões dos acontecimentos também os naturaliza como se não existissem”, os aspectos culturais trabalhados na disciplina podem revelar estereótipos sobre esses países: Cuba como o país da Salsa, que se diferencia da Espanha, país do Flamenco, e da Argentina, país do Tango.

Ainda que essas escolhas proporcionem, neste caso, um contraste da diversidade cultural entre os países hispano-falantes, esses recortes culturais silenciam manifestações outras que coexistem no interior desses países. Não há na disciplina o mesmo espaço dado à Salsa para outros ritmos também ouvidos em Cuba como o Rap, o Rock e o Hip e Hop,

tampouco para as paisagens e histórias de outras regiões do Chile, isto é, não há espaço para além daquilo que é amplamente difundido e comercializado pelas mídias.

Como essa ideia de representação nacional se estende ao longo da disciplina, na animação gráfica inicial, que ilustra o tópico de abertura e recepção dos estudantes, fotos dos aspectos culturais referentes a cada um dos países trabalhados na disciplina emergem da localização desse país no globo, como vemos abaixo na Figura a seguir.

Figura 19 - Sequência de frames da animação gráfica da disciplina Língua Espanhola I.



Nos 5 *frames* trazidos na figura 1, é possível constatar que enquanto o globo gira, as imagens vão se intercambiando e surgem exatamente do ponto em branco destacado. Esse movimento, na nossa concepção, sugere uma homogeneização cultural desses países, que têm as suas múltiplas culturas representadas em uma só, através de imagens estereotipadas. Tais representações remetem à uma cultura nacional, a qual não descreve à risca a realidade de nenhum desses países, seguindo a linha de pensamento de Grimson (2000, p. 27), mas sim fazem

referência aos símbolos que as políticas oficiais desses países estabeleceram como representativos de uma cultura a ser amplamente difundida pelas escolas e pela mídia. Assim, se *Machu Picchu* e a *Isla de Pascua* têm visibilidade e reconhecimento mundo afora, deve-se à ampla divulgação que esses lugares recebem internacionalmente com o objetivo de gerar uma movimentação favorável ao mercado turístico dos dois países em questão. Nesse sentido, como enfatiza Lessa (2013, p. 18), “é preciso verificar que pressões sociais estão implicadas no ensino-aprendizagem de uma língua, a exemplo das relações de mercado, a distribuição de produtos culturais e educacionais”<sup>67</sup>.

Dando continuidade a essa discussão, cabe mencionarmos a disciplina VIII, em que se observa uma tentativa explícita de superação e questionamento de homogeneização e silenciamento cultural da América Latina no Brasil. Isso acontece, em parte, devido ao espaço que a mídia dá aos nossos países vizinhos. Com a massificação de produtos culturais norte-americanos nas mídias brasileiras (séries, filmes, etc.), as ‘culturas’ norte-americanas chegam ao nosso conhecimento com mais facilidade, e pouco se ouve falar sobre as múltiplas culturas existentes na América Latina, sendo esse pouco muitas vezes o senso comum, o estereótipo. Concordamos com Lessa nesse aspecto, e também ao defender que a mídia em geral “é forte selecionador e construtor de memórias e identidades culturais” (2013, p. 23), e traz como conteúdo audiovisual aquilo que lhes convém, aquilo que fortalece as suas relações comerciais, mesmo que estas propaguem o silenciamento de culturas outras.

Assim, a disciplina propõe mostrar esse silenciamento com base nos noticiários brasileiros que ignoraram a morte de um importante nome do rock na América do Sul, Gustavo Cerati. O músico argentino, vocalista da banda Soda Stereo, faleceu no dia 4 de setembro de 2014, e gerou comoção em toda a América Hispânica, em virtude do seu importante papel na divulgação do rock em espanhol. No entanto, no Brasil, pouco espaço foi dado ao acontecimento na mídia.

---

<sup>67</sup> A homogeneização e o silenciamento das culturas no ensino de espanhol também perpassam relações mercadológicas. Como exemplo, Picanço (p. 121) menciona a circulação de materiais didáticos de espanhol no Brasil, os quais, em sua maioria, fundamentam-se no Marco Comum Europeu, devido à imponente presença do capital espanhol na economia brasileira. Estes, ao serem trabalhados em sala de aula ignoram o contexto educacional brasileiro, e renegam a necessária aproximação do Brasil com as culturas e os diferentes usos do espanhol na América Latina.

Com essa proposta, observamos na disciplina VIII a superação do estereótipo presente na disciplina I, do Tango enquanto ritmo único na Argentina<sup>68</sup>, trazendo o rock da Banda Sonda Stereo como proposta para uma discussão em VC. Deixou-se de priorizar uma realidade superficial, em que o Tango é assumido como música nacional, presente no senso comum, para levar à ampliação cultural dos estudantes, de modo a promover a integração continental.

Quanto à disciplina IV, o que observamos é a retomada de Eduardo Galeano, até então mencionado na disciplina de Língua Espanhola I. No entanto, diferentemente da primeira disciplina que contrasta Galeano a nível nacional com aspectos culturais de outros países, ele e suas obras são trazidas para reflexão e diálogo sobre diferentes leituras e sentidos para o mundo, a partir de um recorte de sua obra *A bailarina*.

Assim, a obra desse autor não foi reapresentada aos estudantes com o propósito de que retomassem uma representação cultural vista na Disciplina I, mas sim para que, do seu lugar e momento, com base em sua cultura e em seu conhecimento, eles opinassem sobre o que viam e ampliassem seu repertório cultural com olhares novos e sentidos históricos. Como tais sentidos são atribuídos pela história da arte e da literatura que, em sua maioria, preocupam-se, no mundo moderno, em transmitir interpretações das elites (CANCLINI, 2015, p. 74), vemos como produtiva essa segunda abordagem de Eduardo Galeano na disciplina IV ao possibilitar um diálogo para além do estereótipo e de concepções hegemônicas.

### **3.3.4 Retomando a terceira questão de pesquisa**

De forma geral, na disciplina Língua Espanhola I, vislumbramos certa negligência quanto ao tratamento de estereótipos sobre os países hispano-falantes, uma vez que os artefatos culturais em discussão nos tópicos analisados – como a Salsa, o Tango, o dia dos mortos, por citar alguns dos que listamos – são aqueles que mais circulam e estão recorrentemente presentes em folhetos turísticos e na mídia. Artefatos que, embora no senso comum simbolizem um espírito de união nacional, detém um status renegado a outras culturas de mesmo valor que

---

<sup>68</sup> Convém mencionar que a disciplina I traz como parte do trabalho final (ANEXO 6) uma canção de Fito Paez, um expoente do rock argentino, porém não o explicita, deixando aberta a possibilidade de intensificar a ideia de que não existe uma homogeneidade musical nesse país.

compartilham o mesmo território. Ainda que constatemos que o propósito inicial é o de construir uma disciplina de língua pautada na diversidade, esta pode encerrar-se ao que é compartilhado na leitura imaginada, reproduzindo o ‘conhecido’ e o ‘tradicional’, reduzindo-os, por consequência, a estereótipos (OLIVEIRA e OLIVEIRA, no prelo).

Em contrapartida, as disciplinas IV e VIII trazem outros olhares sobre algumas dessas representações nacionais trazidas na disciplina I. Na Língua Espanhola VIII, buscou-se superar a representação da Argentina como país do Tango, trazendo uma representação para além do senso comum: o rock argentino; e na disciplina IV, por sua vez, as obras de Eduardo Galeano são novamente apresentadas, dessa vez, não como símbolos nacionais, mas como artes que geram múltiplas leituras – abordagem favorável à superação de hegemonias e preconceitos.

Por fim constatamos que as disciplinas procuram pautar-se na diversidade, em consonância com o PPP do Curso, que estabelece que o profissional de Letras Espanhol: “Deve [...] estar atento às variedades linguísticas e culturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro” (UFSC, p. 18). No entanto a primeira disciplina atentou-se principalmente às variedades culturais, e teve como resultado um ensino centrado em meros recortes culturais que estarão fomentando estereótipos sobre a língua-cultura estudada, carecendo de uma maior consciência sobre o outro.

Embora reconheçamos a impossibilidade de contemplar nas disciplinas todas as culturas existentes, defendemos a importância de estas darem voz às culturas mais silenciadas, ampliando os horizontes do estudante; ou, uma vez que optem por focar naquelas mais presentes no senso comum, como as que listamos, que sinalizem a existência de outras para além dessas.

Logo, é importante que as disciplinas se concentrem aos dois pontos elencados no trecho do PPP (variedades culturais e consciência do outro), de modo a seguir caminhos que o levem a desmistificar estereótipos e a suprimir preconceitos com relação aos costumes e crenças dos diferentes países hispano-falantes.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma modalidade de educação a distância proporcionou grandes avanços em direção ao acesso ao ensino superior e à formação docente, principalmente em lugares mais afastados dos grandes centros universitários, onde há uma maior demanda de profissionais qualificados. Pensar essa modalidade é, sobretudo, refletir o lugar das tecnologias e os efeitos da globalização que minimizam, nos dias de hoje, as distâncias geográficas e aproximam os sujeitos ao redor do mundo.

Assim, um dos objetivos de se trazer a perspectiva da Interculturalidade à formação em Letras a distância é o de propiciar uma abordagem didática sensível a essa realidade global e híbrida que vivemos, em que sujeitos e identidades culturais se cruzam a todo momento. Tendo em vista que nem todos os sujeitos estão preparados para essa nova realidade, e muitos se deixam levar pela intolerância, a importância da Interculturalidade no ensino de línguas reside em discussões que vão muito além do respeito à diversidade.

No caso do espanhol, foco dessa pesquisa, espera-se que essas discussões também provoquem o enfrentamento de percepções depreciativas sobre o pertencimento à América Latina, como problematiza Paraquett, e que nos permitam interagir e conhecer esses países que, ao mesmo tempo em que estão próximos e fazem parte do mesmo Continente, são esquecidos pela mídia em nosso país.

Por essa razão, vemos de maneira positiva os resultados da pesquisa que nos mostram a presença da abordagem intercultural em dois momentos das disciplinas Língua Espanhola IV e VIII do Curso de Letras Espanhol EaD, e um potencial para essa abordagem na disciplina de Língua Espanhola I, pois, como afirma Copette,

considerar a diversidade numa perspectiva intercultural, tendo em vista os processos de formação de professores e professoras, pressupõe buscar maneiras de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e o acesso a outras realidades culturais. (COPETTE, 2012, p. 246)

O sucesso desses novos relacionamentos depende de uma concepção de língua na sua relação com a cultura, que considere a alteridade e os diferentes discursos que circulam socialmente – uma

articulação presente em pelo menos duas das disciplinas, IV e VIII. Do nosso ponto de vista, a apropriação dessa língua-cultura é importante como uma forma de conhecer realidades do entorno da língua e as diferentes visões de mundo que a subjazem. Visões de mundo que vão para além de representações culturais essencialistas.

Defendemos a ideia de que a partir do conhecimento da diversidade, esse aprendiz passará a valorizar a multiplicidade, e como se tratam de aprendizes de docência, levarão à sala de aula, no exercício da profissão, uma concepção de cultura que reconhece as diferentes identidades dos falantes problematizando hegemonias e preconceitos culturais linguísticos.

Assim o debate que se estendeu nessa pesquisa não teve outro propósito, senão o de trazer reflexões sobre a adequação das disciplinas a partir dessa abordagem nesse contexto de ensino, que tem sido relevante nos últimos anos em contexto de formação de professores de Espanhol. Um olhar para um Curso em crescimento como o de Letras Espanhol da UFSC, que já teve 3 edições, pode ajudar a fomentar o estudo deste campo, como também a divulgar o trabalho realizado dessa instituição nessa modalidade de ensino.

A diversidade observada nas disciplinas é frutífera, pois cada uma, com seus objetivos e conteúdos, em momentos oportunos, coincidiram no reconhecimento da língua como prática social. Dada a limitação do tempo e do nosso objeto de nossa pesquisa, abrimos mão de uma pergunta que se voltaria a discussões sobre hegemonias linguísticas e culturais contemplando o ensino de espanhol. No entanto, essa questão pode ficar como um dos possíveis desdobramentos desta pesquisa, sendo o outro uma análise em que o foco na Interculturalidade deixe de ser metodológico e passe a ser das interações no AVEA, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizado.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA FILHO, José C. P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise. *Diálogos interculturais – ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 159-171.

ALVAREZ, Maria. L. O. (Re)conhecimento da prática intercultural na formação do profissional de LE. *Acta Semiotica et Linguística*, v. 18, n. 2, p. 185-208, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/18428>> Acesso em março de 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Tradução por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BORDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. Tradução por Paulo Montero. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen, 2009.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da modernidade*. Tradução por Heloísa Pezza Citrão e Ana Regina Lessa. Tradução da introdução por Gênsse Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista Comunicação & política*, v. 25, nº 2, p. 091-107, 2007.

Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/driadomaitis/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-ana-canen>> Acesso em março de 2016.

CELANI, Maria A. A. Transdisciplinaridade na Linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORI, Ines; CAVACANTI, Maria. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: Questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COPPETE, Maria. C.; FLEURI, Reinaldo. M.; STOLTZ, Tânia. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, v. 1, n. 28, p. 231-262, 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366>> Acesso em março de 2016.

DÍE, Luis; MELERO, Luisa; BUADES, Josep. Diversidad o diversidades? Las desigualdades no resueltas. In: DÍE, Luis (coord.) *Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural*. Valencia: CeiMigra, 2012.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução por Sandra Castello Branco. Revisão técnica por Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FARACO, Carlos. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *DELTA [online]*. vol. 17, p. 01-09, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300001>> Acesso em março de 2015.

FLEURI, Reinaldo. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf> > Acesso em março de 2015.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771>> Acesso em fevereiro de 2016.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução por Mathias Lambert. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GRIMSON, Alejandro. *Interculturalidad y comunicación*. Colômbia: Grupo Editorial Norma, 2000.

HACK, Josias R. *Introdução a educação a distância*. Florianópolis: LLU/CCE/UFSC, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMSCH, Claire. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen, 2009.

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

LESSA, Giane da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIMA, Lucielena, M. de. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

\_\_\_\_\_. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>> Acesso em novembro de 2016.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia R. G. de; CAMARGO RIBEIRO, Luis, R. de. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, Daniel; OLIVEIRA, Luis, R. de; CAMARGO RIBEIRO, Marcia R. G. de; (orgs.). *Polidocência na Educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010a.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; OLIVEIRA, Luis, R. de; CAMARGO RIBEIRO, Marcia R. G. de; (orgs.). *Polidocência na Educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010b.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NUNES, Renata C. A avaliação em educação a distância é inovadora?: uma reflexão. In: *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 23, n. 52, p. 274-299, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1739/1739.pdf>> Acesso em janeiro de 2016.

OLIVEIRA, Adelaide. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Savio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 189-212.

OLIVEIRA, Leandra C.; CAMPANELA MIÑOZ, Esteban; MARTÍNEZ STASI, Mariana. A língua espanhola na modalidade de ensino a distância: uma proposta didática intercultural. In: AQUINO VIEIRA, Vera. R. de *et al.* (orgs.) *Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2015, p. 61-84.

OLIVEIRA, Leandra C.; FERREIRA, Fabíola T.; CAMPANELA MIÑOZ, Esteban; MARTÍNEZ STASI, Mariana. *Multiculturalismo e estereótipos: um olhar para o espanhol como língua estrangeira*. No prelo.

OLIVEIRA, Leandra C. de; OLIVEIRA, Carlos R. de. Representações culturais de países hispano-falantes: um olhar para recursos visuais em disciplina do curso de letras espanhol a distância. *Fórum Linguístico*. (2017, no prelo)

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

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

\_\_\_\_\_. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.) *Materiais didáticos de língua estrangeira: contestações e proposições*. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 379-404.

PARICIO TATO, Silvina. Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el “otro”. *LINGVARVM ARENA*, v. 2, p. 79-89, 2011. Disponível em: <<http://www.oalib.com/paper/2204186>> Acesso em março de 2016.

PICANÇO, Deise C. L. Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE. *Revista Eutomia*, v. 1, n. 10, p. 111-132, Dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/813/600>> Acesso em dezembro de 2016.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA,



Maria I. (orgs.) *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 49-95.

PORTO, Morena P.; GARCIA, Paula B.; VIEIRA, Vera R. A. Letras espanhol no repositório institucional de conteúdo digital UFSC. In: AQUINO VIEIRA, Vera. R. de.; COSTA, Maria J. D.; GARCIA, Paula B.; PORTO, Morena P. (orgs.) *Múltiplos olhares sobre a Educação a Distância: Letras Espanhol EaD/UFSC*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2015.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROMERO, Carlos G. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*. n. 8, p. 9-26, abr. 2003. Disponível em: <[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf)> Acesso em: abril de 2017.

SÁEZ, Fernando T. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, n. 4, 2005. Disponível em: <[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero4/trujillo.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf)> Acesso em fevereiro de 2017.

SILVA MATOS, Doris C. V. da. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

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

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

TORREZZAN, Cristina A. W.; BEHAR, Patricia A. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, Patricia A. (org.) *Modelos Pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TUMOLO, Celso H. S.; SANTIBANES, Victor S. Autonomia em graduação na modalidade a distância: estratégias de organização e de aprendizagem. *Anais Eletrônicos IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras. Proposta de reedição do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol (modalidade a distância). Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/espanhol/documentos-turma-2011-1/>>. Acesso em janeiro de 2016.

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

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

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 53, p. 321-332, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n2/v53n2a04.pdf>> Acesso em abril de 2017.



**ANEXO A – Atividade de apresentação inicial (Disciplina I)****Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Borrador - Fecha: 15/8 a 19/8**

Para empezar ¿qué tal si te presentas a tus colegas y a nosotros, tutora y profesora, utilizando como ejemplo nuestra presentación? Para eso tendrás que **crear un pequeño texto** hablando de ti: quién eres, qué haces, qué te gusta hacer, tu cumpleaños y otras informaciones que quieras agregar.

La propuesta es que el texto sea informal. Utiliza de **80 a 100 palabras**.

Observación: tendrás hasta el **día 19 de agosto** para postar aquí el borrador de la actividad. Después del retorno de tu actividad, con las observaciones de la tutora UFSC, trabajarás un poco más en el texto (incluso agregando más informaciones), acatando las sugerencias de la tutora, y lo enviarás otra vez, ahora como el texto definitivo, en la tarea **Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Versión final**.

¡OJO! Recibirás nota por los dos textos enviados: el borrador y el texto definitivo.

---

**Actividad obligatoria 1: Texto de Presentación - Versión final - Fecha: 19/8 a 24/8**

Después del retorno de tu actividad, con las observaciones de la tutora UFSC, trabajarás un poco más en el texto (incluso agregando más informaciones), acatando las sugerencias de la tutora UFSC, y lo enviarás otra vez, ahora como el texto definitivo.

Tendrás hasta el **día 24 de agosto** para enviar tu **versión final** del texto.

---

## Actividad complementaria - Foro de Presentación

¿Ahora qué tal si grabas tu propio texto de presentación (el borrador mismo que le enviaste a la tutora), como hicimos nosotros en nuestras presentaciones y **lo dispones en el foro**, para que todos te conozcan? ¿No crees que la idea es perfecta? Así conoces a tus colegas también. ¡Seguro que te ayudaremos con esto! Pulsa **aquí** para saber cómo hacer.

Y para terminar esa actividad sobre las presentaciones, aprovecha y espía también lo que han comentado tus colegas en el foro, sobre sus vidas (como lo haces con tus amigos en Orkut o Facebook... :). **Selecciona a tres colegas y busca interactuar con ellos**, comentando sobre algo que te interesó o que ustedes tienen en común.

observación: para subir el archivo de audio, hay que agregarlo a la respuesta de foro en el hueco de "archivo adjunto" y aguardar que lo suba. Puede que tarde un poco.

## ANEXO B – INFORMAÇÕES SOBRE O CARNAVAL DE ORURO (DISCIPLINA I)

En **Bolivia** es celebrado el Carnaval de Oruro que es una fiesta sacra y al mismo tiempo profana, se representa una lucha entre el bien y el mal. Es muy colorido, usan máscaras, hay bailes y comienza una semana antes del carnaval. La fiesta es tan importante que fue declarada como Patrimonio Oral e Inmaterial por la UNESCO.

Después participa del **foro** para charlar sobre fiestas populares.

---

### Foro sobre fiesta populares

En Brasil tenemos muchas fiestas populares, de norte a sur hay fiestas durante todo el año, algunas son muy grandes y duran días, otras son más chicas y de horas, pero parece que todos los pueblos o naciones tienen sus días de gran fiesta, en esta unidad te presentamos el Carnaval de Oruro en **Viaje por...** Después de mirar la película, participa de este foro, escribiendo algunas líneas sobre:

**¿Qué te trajo a la memoria ver el video? ¿Hay puntos de semejanza o no con alguna de las muchas fiestas que hay en Brasil? ¿Ya has participado de alguna fiesta popular? Cuéntanos, pero escribe con tus propias palabras, ¡te esperamos!**

## ANEXO C – ATIVIDADE OBRIGATÓRIA (DISCIPLINA I)

### Actividad obligatoria 3: Skype - Instrucciones generales - Fecha: 05/09 a 10/09

1° Leer con atención el texto **Test de compatibilidad viajera**. Puedes hacer la **actividad complementaria** para mejor comprender el texto.

2° Ver la película *Diarios de Motocicleta*.

3° Ver los **días y horarios de Skype** ofrecidos por la tutora UFSC e incluir en la agenda un horario para ti entre los días 05/09 a 10/09. Fíjate: Los momentos del skype para la tarea obligatoria 3 deben ser marcados con **antelación**. Si faltas el día y hora marcados, la nota será nula.

Ve aquí, en este **tutorial** cómo instalar y usar el Skype

¡Ojo! Los temas que serán tratados por skype, en la charla con la tutora UFSC, vendrán de la lectura del texto y de la película.

### TÓPICO III – GUÍA CON POSIBLES PREGUNTAS PARA EL SKYPE TEXTO – “TEST DE COMPATIBILIDAD VIAJERA”

<http://blogs.elpais.com/viajero-astuto/2011/05/test-de-compatibilidad-viajera.html>

#### Actividad obligatoria 3

Te presentamos las posibles preguntas para la **charla por skype** con tu tutor(a) UFSC. Fundamentadas en el texto *Test de Compatibilidad Viajera* (además de la tarea de *Diarios de Motocicleta*), estas harán parte de la actividad oral.

Te resaltamos que no es para “saber de memoria” las respuestas, sino para entrenar lo que puedes responder a tu tutor(a)

1. Para muchas personas el mejor programa es viajar, para otras la aventura de lo desconocido es un suplicio. Cuéntanos si te gusta o no te gusta viajar y ¿por qué?.....
2. Estás de vacaciones y vas a viajar. El lugar en el mundo que te gustaría conocer es ..... Por qué.....
3. Todos tenemos hábitos o vicios, al viajar con alguien, cuál es el que menos tolerarías: .....
4. De acuerdo con el texto lo que determina el éxito de un viaje es la compañía, por eso antes de partir....
5. Roles y responsabilidades son importantes para un buen viaje, si ya viajaste con amigos cómo fue la relación....
6. Tienes un *tira y afloja* con tu amigo de viaje, ¿Qué aconteció entre ustedes?
7. Para no acabar *partiendo peras*, los que viajan juntos deben...
8. Dicen que lo que se gasta en pareja al viajar es distinto al viajar con un amigo. ¿Qué te parece?
9. Estás de viaje y es la hora de cenar, tú quieres ir al restaurant y tú amigo a la panchería, decidirían que .....
10. “Prefiero que me incineren a que me sepulsen, y ambas cosas a un viaje con mi mujer”, dice el actor y director de cine Woody Allen. Él lo dice porque...
11. Estás de vuelta de un viaje inolvidable. ¿Qué te parece si me cuentas las cosas que te gustó o llamó la atención en el viaje?
12. Tener una cantidad de dinero planeada para los gastos antes de viajar es importante en los siguientes puntos...



## ANEXO D – INFORMAÇÕES PRESENTES NO TÓPICO IV (DISCIPLINA I)



**TÓPICO IV: Arte y Literatura (Colombia y Uruguay) fecha 12/09 a 25/09**



¡Hemos llegado a nuestro último tópico!, y para cerrar nuestro programa con broche de oro, conoceremos un poco más sobre Colombia, y lo haremos de la mano de Fernando Botero. Desde Colombia vamos a bajar hasta Uruguay para conocer a Eduardo Galeano, periodista y escritor uruguayo. Para eso, entérate de lo que se encuentra en **Viaje por...**



Ahora ve a la **Actividad obligatoria 4** y haz lo que te proponemos: leer con atención la carta de Galeano; ver las informaciones adicionales sobre carta formal e informal; escribir la carta con base en las informaciones que te pasamos.

Puedes también hacer la **Actividad complementaria** de comprensión del texto. ¡Y sigue enriqueciendo el **glosario** y participando del **foro de expresiones idiomáticas!**

-  [Viaje por...Recurso](#)
-  [Actividad obligatoria 4: Escritura de la carta - Fecha: 12/09 - 17/09Tarea](#)

-  Actividad obligatoria 4: Foro de lectura de la carta- Fecha: 20/09 - 25/09
  -  Actividad complementaria - El drama de Colombia, con los ojos de Botero
- 

### Viaje por ...Colombia y Uruguay.

**Fernando Botero** es pintor, dibujante y escultor colombiano, en el que la monumentalidad, el humor, la ironía y la ingenuidad se combinan con un admirable dominio del oficio y gran talento. Botero emplea la gordura como base de una cariñosa burla para comentar ciertos aspectos de la vida. La misma voluptuosidad e ingenuidad que caracteriza su pintura, se encuentra en la escultura; el tratamiento exagerado en sus proporciones de la figura humana es hoy una de las características inconfundibles de su obra. Para conocer un poco más, puedes leer un reportaje de Clarín :“El drama de Colombia con los ojos de Botero”<sup>1</sup> Y para saber un poco más sobre la pintura de Botero, mira el video abajo.

**Eduardo Galeano** es periodista y escritor uruguayo, la calidad, simplicidad y belleza de sus escritos lo colocan entre los autores más queridos y respetados de Latinoamérica. Obras destacadas: Las venas abiertas de América Latina, Días y noches de amor y de guerra, Memorias del fuego I, Nosotros decimos no, El libro de los abrazos, Bocas del tiempo. A continuación te traemos un video corto de este fantástico escritor uruguayo, y aquí el video con la transcripción de la carta<sup>2</sup>.

## ANEXO E – FÓRUM DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (DISCIPLINA I)

---

### Foro de expresiones idiomáticas

Este foro de dudas tiene como base las expresiones idiomáticas encontradas en el texto Test de compatibilidad viajera. ¿Conoces otras expresiones? Te invitamos a que las compartas con tus compañeros en este foro.

**...hay que estar a las dura y a las maduras...** hay que estar en las buenas y en las malas, cuando todo anda bien y cuando todo anda mal.

**...hacer buenas migas...** obtener un buen resultado, llevarse bien con alguien.

**...partiendo peras...** a las piñas, peleando.

**...un tira y afloja...** imponerse en ciertas cosas y ceder en otras.

¿Quieres conocer más expresiones idiomáticas en español? Haz clic en este sitio: [http://www.cedmd.qc.ca/ri/expressions/repertoire\\_es.php](http://www.cedmd.qc.ca/ri/expressions/repertoire_es.php)

---

**ANEXO F – TRABAJO FINAL DA DISCIPLINA I****Parte1: Escribiendo sobre la canción...**

Te presentamos la canción 11 Y 6 cantada por Fito Paez, un cantautor argentino, reconocido mundialmente.

Para escuchar la canción, haz clic aquí -Audio MP3

Después de escuchar la letra escribe un texto de entre 10 y 15 líneas sobre la canción. Aprovecha y aumenta tu vocabulario, puedes usar el diccionario para las palabras nuevas. Cuando termines clic en "enviar página" y pasa a la siguiente actividad.

**Parte 2: Mira el video de la canción!**

[https://www.youtube.com/watch?v=7s-LYVK2c\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=7s-LYVK2c_s)

## ANEXO G – DESCRIÇÃO SOBRE O DIA DOS MORTOS NO MÉXICO (DISCIPLINA I)

### Viaje por...México y Bolivia.

En México el **Día de los Muertos** es festejado en noviembre, una tradición que remonta a la civilización azteca, pero no es algo triste o mórbido, al contrario es un día de alegría. Hay muchas tradiciones que se observan pero la principal es la de hacer un altar a los que se murieron y poner las cosas o comidas que le gustaba al muertito.

Y el comercio en esa fecha es algo muy explotado. ¿Sabes que entre las cosas que se venden están los dulces de calaveritas? ¿Qué raro, no? Son dulces en forma de cráneo, generalmente realizadas de dulce de azúcar, chocolate, amaranto, gomita, entre otros. Generalmente son vendidos en los tradicionales mercados denominados "Todos Santos", en las ferias y tiendas comerciales.

Acompaña ahora la **historia de Juan Domínguez\***, que ofrece sus dulces en esta fiesta hace más de 50 años y luego una **receta para preparar calaveritas de azúcar** que te pasamos.

## ANEXO H – DIFERENÇA ENTRE UMA AULA FUNCIONAL E FORMAL (DISCIPLINA VIII)

<p><b>Formal</b></p> <p>POR QUÉ LA CONSIDERAMOS UNA CLASE FORMAL</p> <p>i) Su introducción, desarrollo y cierre: foco sobre la FORMA.</p> <p>ii) Se la introduce con la presentación de paradigmas aislados de la lengua en uso.</p> <p>iii) Se ignora la funcionalidad de las formas en el uso.</p> <p>iv) Presentación de paradigmas cerrados que desconsideran la variación lingüística – el voseo, por ejemplo.</p> <p>v) Incoherencia entre paradigma y construcciones reales.</p> <p>vi) El desarrollo refleja una metodología cuestionable, con foco demasiado sobre la forma, deslocada de la situación comunicativa.</p> <p>vii) Elecciones poco motivadoras.</p> <p>viii) Se finaliza con actividad que no permite al estudiante ponerse en situaciones reales de comunicación.</p> <p><u>Puedes ver acá los ppt de la clase formal.</u></p>	<p><b>Funcional</b></p> <p>POR QUÉ LA CONSIDERAMOS UNA CLASE FUNCIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coincidencia en admitir la necesidad de formalizar contenidos complejos.</li> <li>• Énfasis sobre la función en detrimento de la forma.</li> <li>• Discusión con base en datos de la lengua en uso.</li> <li>• Tentativa de asociar el tema a asuntos de la contemporaneidad.</li> <li>• Direcciona la reflexión a los conocimientos previos de los estudiantes respecto a su lengua-materna y la lengua-meta.</li> <li>• Se evita, en momentos iniciales, el destaque a formas y nomenclaturas.</li> <li>• Propone actividad que exige mayor reflexión y esfuerzo de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de las competencias comunicativa y metalingüística.</li> </ul> <p><u>Puedes ver acá los ppt de la clase funcional.</u></p>
--	--

Vale la pena destacar sobre la clase funcional:

- En un contexto real de enseñanza-aprendizaje, esta clase puede estar inserida en una unidad temática amplia: lectura, comprensión y debate

sobre el momento por el cual pasan Brasil y otros países sudamericanos: elecciones presidenciales.

- En este sentido, se puede desarrollar una unidad temática a partir de la perspectiva intercultural de enseñanza: problematizar el tema de la política, confrontar, acercar o distanciar los aspectos sociopolíticos de diferentes países.

- Acordarse de que cada realidad, contexto y clase tiene su objetivo. El objetivo central de la que acabamos de presentar es formalizar un tópico gramatical de difícil comprensión a los estudiantes.

- El abordaje de un tópico gramatical no puede ser concebido como un método, sino como una estrategia.

- Enseñar la gramática es una de las múltiples cuestiones involucradas en el proceso, tales como: comunicación, cultura y traducción.